



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2024

Ämneslärarutbildningen i musik

Namn: Anton Athley, Lisa Frisk, August Rauer

Social gruppdynamik i ensemble

En kvalitativ studie om hur ensemblelärare arbetar med gruppdynamik och sociala interaktioner

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: Social gruppdynamik i ensemble – *En kvalitativ studie om hur ensemblelärare arbetar med gruppdynamik och sociala interaktioner*

Författare: Anton Athley, Lisa Frisk & August Rauer

Vi har undersökt ledarskap och betydelsen av sociala interaktioner ur ensemblelärares perspektiv. Syftet med vår studie är att undersöka hur ensemblelärare arbetar med sociala interaktioner och gruppdynamik i undervisningen. Studien utgår från lärare som arbetar, eller har arbetat, med ensembleundervisning på gymnasial nivå. Därav har vi utformat forskningsfrågorna: Hur resonerar lärare kring sin roll att påverka sociala interaktioner i ensembleundervisning? Vilka metoder och strategier använder lärare för att stödja gruppdynamiken i ensembleundervisningen? Litteraturen som presenteras är kopplat till våra ämnen om sociala interaktioner, gruppdynamik och lärarens roll. Vi genomförde semistrukturerade intervjuer med avsikt att undersöka ensemblelärares metoder, strategier och erfarenheter kring gruppdynamik. Resultatet visar att samtliga informanter ser en koppling mellan gruppens sociala samverkan och deras musikaliska prestationer. Det finns även en samsyn i att kommunikation, verbal såsom icke-verbal är en avgörande faktor för att främja gruppdynamiken. Resultatet visar även att informanterna menar att det krävs en lyhördhet och anpassningsförmåga för att som lärare kunna skapa ett gott klimat inom ensembleundervisningen. Våra slutsatser presenterar en stark koppling mellan sociala interaktioner och elevers musikaliska, gruppdynamiska och sociala utveckling. Ett framgående tema är lärarens förmåga att växla mellan en aktiv eller mer elevinkluderande ledarroll beroende på gruppens skede, där lärarens metoder och strategier varierar beroende på hans personlighet och erfarenheter.

Sökord: Ensembleundervisning, gruppdynamik, kommunikation, lärarroll, pedagogik

Abstract

Title: Social group dynamics in ensemble – *A qualitative study on how ensemble teachers work with group dynamics and social interactions*

Authors: Anton Athley, Lisa Frisk & August Rauer

We have examined leadership and the significance of social interactions from the perspective of ensemble teachers. The purpose of our study is to investigate how ensemble teachers work with social interaction and group dynamics in education. The study is based on teachers who work, or have worked, with ensemble teaching at high school level. Hence, we have formulated the research questions: How do teachers view their role in influencing social interactions in ensemble education? What methods and strategies do teachers use to support group dynamics in ensemble education? We selected literature according to our purpose and what is presented is related to our topics about social interactions, group dynamics, and the teacher's role. We conducted semi-structured interviews with ensemble teachers with the intention to investigate their methods, strategies, and experiences around group dynamics. The results show that all informants see a connection between the group's social cooperation and their musical performances. There is also a consensus that communication, both verbal and non-verbal, is a crucial factor in promoting group dynamics. The results also indicate that informants believe that sensitivity and adaptability are required for a teacher to create a good climate within ensemble education. Our conclusions present a strong connection between social interactions and students' musical, group dynamic, and social development. A prominent theme is the teacher's ability to switch between an active or more student-inclusive leadership role depending on the group's stage, where the teacher's methods and strategies vary depending on their personality and experiences.

Keywords: Communication, ensemble education, group dynamics, pedagogy, teacher role

Förord

Vi vill tacka vår handledare Adriana Di Lorenzo Tillborg för tydlig, stöttande och bra handledning. Tack för givande samtal och fina stunder. Vi vill även rikta ett stort tack till våra informanter, era generösa svar om era erfarenheter har gett oss insikter som sträcker sig långt förbi detta arbete. Samtliga delar i arbetet är ett resultat av gemensamt arbete inom gruppen. Vid arbetets början delade vi upp varje rubrik, för att sedan bearbeta och framställa en slutversion som reflekterar hela gruppens gemensamma förståelse för arbetet.

Till sist vill vi tacka varandra, för ett gott samarbete med många intressanta och givande diskussioner.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	9
2. Syfte och frågeställningar	10
3. Litteratur och tidigare forskning	11
3.1 Sociala interaktioner	11
3.1.1 Delaktighet och inflytande	11
3.1.2 Verbal kommunikation	13
3.1.3 Icke-verbal kommunikation	14
3.2 Gruppfaktorer och gruppdynamik	15
3.2.1 Ensembleundervisning	16
3.2.2 Metoder och strategier för att främja god gruppdynamik	17
3.2.3 Rollfunktioner	18
3.2.4 Sociala normer & grupptillhörighet	19
3.3 Lärarens roll som ledare	20
3.3.1 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö	23
4. Vetenskapsteori	24
5. Metod	26
5.1 Metodologiska överväganden	26
5.2 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju	27
5.3 Urval	27
5.4 Analysmetod	28
5.5 Trovärdighet	28
5.6 Etiska överväganden	29
6. Resultat	31
6.1 Den sociala inverkan på ensemblen	31

6.2 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö	32
6.3 Lärarens roll som ledare	33
6.4 Kollegiala samtal kring gruppdynamik	34
6.5 Metoder och strategier för att främja gruppdynamik	36
6.6 Metoder för att lösa konflikter	38
7. Diskussion	40
7.1 Sociala interaktioner	40
7.2 Gruppdynamik	43
7.2.1 Kollegiala samtal kring gruppdynamik	44
7.2.2 Metoder för att främja gruppdynamik	44
7.2.3 Metoder för att lösa konflikter	45
7.3 Lärarens roll som ledare	46
7.3.1 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö	49
7.4 Diskussion av vald metod och vidare forskning	50
7.5 Slutsatser	51
Referenslista	53
Bilagor	55
Bilaga 1: Samtyckesblankett	55
Bilaga 2: Intervjuguide	56

1. Inledning och bakgrund

Ensemble och att musicera tillsammans med andra har alltid legat oss väldigt nära hjärtat och format oss till de musiker och pedagoger vi är idag. Vi har alla tre varit en del av ensembleundervisning både som elever i tonåren och som studenter och lärare under vår tid på musikhögskolan. Enligt vår uppfattning så bygger musikundervisningen på sociala interaktioner, både mellan elev och lärare men också elever sinsemellan. Vi har upplevt att förmågan att interagera och uttrycka sig kreativt är mer eller mindre svårt beroende på sammanhang. Vår gemensamt förvärvade syn på musikundervisning har därmed utvecklat ett intresse för hur sociala interaktioner och gruppdynamik påverkar lärandet, särskilt inom ensemblekontexten.

I föreliggande uppsats har vi fokuserat på ensembleundervisning och lärarens roll.

Mer precist, har vi valt att fokusera på lärarens perspektiv på ledarskap och vad läraren anser vara väsentligt för eleven som spelar i grupp när det kommer till det sociala kontra det musikaliska. Detta ämnesval är relevant då det är något som intresserar oss samt att det är viktigt för vår yrkesroll att ha med oss kunskap om hur vi kan främja elevers utveckling genom gott gruppklimat. Genom att fördjupa oss i ensembleundervisning vill vi bidra till ökad kunskap om hur lärare kan främja framgångsrik gruppdynamik och musikalisk utveckling hos sina ensembleelever, samtidigt som vi kan utveckla vår förmåga att skapa meningsfulla musikupplevelser för våra elever och stärka vår professionella kompetens.

För att positionera studien inom valt ämnesområde använder vi referenser från tidigare forskning och litteratur som belyser vikten av social interaktion och gruppdynamik inom musikundervisningen. Vi drar också nytta av våra egna erfarenheter som musikstudenter och blivande musklärare för att förankra ämnet i en praktisk och personlig kontext.

I de kommande kapitlen kommer vi att diskutera och analysera de faktorer som påverkar lärarens roll att främja gruppdynamik och musikalisk utveckling inom ensembleundervisning. Efter denna introduktion följer kapitel 2, där vi presenterar våra frågeställningar samt vad vårt syfte är för studien. I kapitel 3 sammanfattas den litteratur och tidigare forskning om gruppdynamiska och musikaliska aspekter inom ensemblen som är aktuella för vårt arbete, följt av kapitel 4 där vi redogör för vetenskapsteori, sedan följt av kapitel 5 där vi redogör för valet av metod. I kapitel 6 redovisar vi resultaten vi fått in från informanterna, som i sin tur diskuteras med tidigare forskning och litteratur i kapitel 7, samt våra slutsatser och vidare forskning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka hur ensemblelärare arbetar med sociala interaktioner och gruppdynamik i undervisningen. Studien utgår från lärare som arbetar, eller har arbetat, med ensembleundervisning på gymnasial nivå. Våra frågeställningar är:

- Hur resonerar lärare kring sin roll att påverka sociala interaktioner i ensembleundervisning?
- Vilka metoder och strategier använder lärare för att stödja gruppdynamiken i ensembleundervisningen?

3. Litteratur och tidigare forskning

I vår litteratursökning har vi använt oss av biblioteket på Musikhögskolan i Malmö. Vi har använt sökmotorn Libris och vi har även tittat på tidigare examensarbeten som berör liknande ämnen som vår undersökning, där vi sökt genom dess referenslistor för relevant litteratur. Vi har gjort vår sökning med hjälp av nyckelorden: Ensemble, ensembleundervisning, gruppdynamik, musikundervisning samt social interaktion. Vi har valt att ha tre övergripande teman utifrån den litteratur som vi anser är relevant för vårt arbete och som kommer att genomsyra underlaget för vårt arbete. De tre teman som vi utgår ifrån är *sociala interaktioner*, *gruppdynamik* och *lärarens roll*.

3.1 Sociala interaktioner

Följande underrubriker kommer att presentera litteratur och tidigare forskning kopplat till sociala interaktioner, elevers delaktighet och inflytande samt verbal och icke-verbal kommunikation.

3.1.1 Delaktighet och inflytande

Alerby och Bergmark (2015) menar att delaktighet inte enbart handlar om att elever medverkar i formella beslut inom klass- och elevråd, utan också om deras aktiva roll i undervisningen. En kritisk faktor för elevers delaktighet är lärarens förmåga att balansera ledarskap med att ge eleverna utrymme för inflytande och ansvar för sitt lärande. Alerby och Bergmark (2015) skriver om begreppet elevaktiverande undervisning, som bygger på att eleverna aktivt deltar i och påverkar sitt lärande, vilket kräver att läraren anpassar sin roll och metodik. Genom att eleverna ges möjlighet att påverka innehåll, arbetsformer och utvärderingsmetoder, ökar deras motivation, engagemang och ansvar för sitt lärande. Elevaktiverande undervisning förutsätter ett öppet klassrumsklimat, där elevers idéer och åsikter välkomnas och värderas. Utmaningarna ligger i att balansera elevers inflytande med lärares ansvar för undervisningens mål och kvalitet (Alerby & Bergmark, 2015).

I Backmans (2014) avhandling om individanpassning i ensembleundervisning var videoobservationer från musikundervisning den genomgående metoden. Från observationerna på en lärare som arbetar på gymnasial nivå, uppkom frågan kring elevinflytande: "... hur styrningen

ska se ut och *var* den ska ligga” (Backman, 2014, s. 170). Målet för den undervisande läraren är att elever ska få en bättre insikt i vilka effekter deras personliga beslut och handlingar har, både som individer och som en del av gruppen. I detta sammanhang är musiken den centrala komponenten, men den används framförallt som ett medel för att främja lärande och gemenskap. Backman (2014) beskriver att läraren behåller sin pedagogiska roll genom att skapa och upprätthålla regelbundna utvärderingar av elevernas reflektioner om deras framsteg i grupparbetet, även om lektionen i fråga är mer elevstyrd. Läraren ger eleverna utrymme att självständigt styra sina arbetsuppgifter, där starten och slutet är mer lärarledd. Det skapar i sin tur en atmosfär där fokus ligger på gruppens självständighet och ansvar, även om det finns en tydlig lärarroll som är mer eller mindre aktiv eller synlig (Backman, 2014).

Alerby och Bergmark (2015) lyfter även vikten av att lärare ser elever som unika individer och att de bygger relationer grundade på respekt, omsorg och intresse. Ett tillåtande klassrumsklimat, där eleverna känner sig hörda och respekterade, möjliggör för dem att vara aktiva deltagare i sin lärandeprocess. Relationerna och klassrumsklimatet fungerar som grund för ett verkligt elevinflytande och delaktighet i undervisningen, vilket bidrar till bättre lärande och en starkare demokratisk fostran (Alerby & Bergmark, 2015). Detta ligger även i linje med Ahlberg (2001) som betonar att lärarens uppgift är att skapa en undervisningsmiljö där barn känner sig trygga att utforska, ställa frågor och ta risker i sitt lärande. Genom att validera barnens idéer och erbjuda stöd när det behövs, kan läraren bidra till en kultur av aktivt och deltagande lärande. Vidare framhäver Ahlberg (2001) skolans centrala roll i att främja alla elevers inflytande och delaktighet oavsett bakgrund samt vikten av att adressera olikheter relaterade till elevernas socialgruppsstillhörighet, kön och etnicitet för att uppnå detta mål (Ahlberg, 2001). Delaktighet innefattar även barnens förmåga att kommunicera sina tankar och samarbeta med andra. Ahlberg (2001) framhåller hur samtal och diskussioner i smågrupper kan hjälpa barn att utveckla och uttrycka sina matematiska idéer, samtidigt som de lär sig att lyssna på och värdera andras perspektiv. Denna sociala del av lärandet betonar barnens aktiva roll i att förvärva kunskap genom interaktion.

3.1.2 Verbal kommunikation

Kommunikation framställs av Ahlberg (2001) som människors främsta verktyg för att skapa gemenskap och förståelse, och i relation till de sociala interaktionerna inom utbildningssammanhang är det verbala kommunikationsmedlet särskilt relevant.

Ahlberg (2001) skriver att ”En svaghet är att alla inte ser de förbättringar som är på gång med enskilda elever. Man borde kommunicera tydligare – inte bara tala om svårigheter” (s. 87). Genom att även se kommunikation som ett verktyg för att bygga relationer och förståelse, menar Ahlberg (2001) att en som lärare även måste kommunicera framsteg och positiva framgångar för att stödja alla elever på bästa sätt. I Elvstrands (2009) avhandling, belyses det hur interaktion och gemenskap spelar en central roll i skolmiljön. Resultatet från studien visar hur elevernas möjligheter att interagera med varandra varierar; ibland kan de välja sina samspelepartner, medan de i andra situationer måste anpassa sig till förutbestämda gruppindelningar. Skolan där forskningen genomfördes betonade vikten av gruppdynamik och samvaro, både som en effektiv metod för inläring och som en väg till en trygg atmosfär mellan elever och lärare. Lärarna strävar efter att involvera eleverna och uppskatta deras deltagande genom processer som bygger främst på förtroende. Dessa processer, där lärare och elevers interaktion står i fokus, understryker vikten av personliga relationer till lärarna, som enligt Elvstrand (2009) inte bara bör ses som utbildare utan även som förtroendepersoner.

Genom att uppmuntra till samarbete mellan eleverna menar Thornberg (2013) att det inte bara är de akademiska färdigheterna som främjas, utan även sociala färdigheter såsom empati, respekt och lyssnande. Effektiv kommunikation mellan lärare och elever, såväl som mellan eleverna själva, är nödvändig för att skapa en öppen och stödjande atmosfär där elever känner sig trygga att uttrycka sina tankar och idéer. Denna öppenhet bidrar till ett djupare engagemang i lärandeprocessen och underlättar utvecklingen av kritiskt tänkande och problemlösningsfärdigheter.

Zandéns (2010) avhandling kring musklärares dialoger om ensemblespel visar att lärarna lägger större vikt vid de gruppdynamiska aspekterna av ensemblelektionerna än de musikaliska detaljerna. Detta framgår bland annat i lärarnas diskussioner om elevernas framträdanden, där fokus ofta ligger på elevernas engagemang, samarbete och uttryck, snarare än på deras tekniska skicklighet eller musikaliska precision: ”Mycket lite sägs om den klingande musiken medan fysisk expressivitet, autonomi och spelglädje är framträdande ämnen” (Zandén, 2010, s. 94).

Lärarna diskuterar även hur elevernas fysiska närvaro och interaktion sinsemellan bidrar till en positiv gruppdynamik, vilket anses värdefullt även om det inte direkt relaterar till musikens tekniska aspekter. Vidare betonas att musklärarna erkänner betydelsen av tekniska färdigheter och det musikaliska hantverket, men de tenderar generellt att ge större utrymme och värde åt hur eleverna uttrycker glädje och engagemang genom sitt musicerande, hellre än den faktiska musikaliska slutprodukten (Zandén, 2010).

3.1.3 Icke-verbal kommunikation

Enligt Backlund (1991) grundar sig en stor del av sociala interaktioner i verbal kommunikation, som kompletteras eller ersätts ibland helt av icke-verbal kommunikation. Backlund (1991) menar att icke-verbal kommunikation består av en rad olika signaler och tecken som människor sänder till varandra, antingen medvetet eller omedvetet, för att komplettera eller ersätta verbal kommunikation. Backlund (1991) delar upp icke-verbala signaler i två huvudkategorier: *extralingvistiska* och *paralingvistiska* signaler. Extralingvistiska signaler inkluderar fysiska handlingar såsom gester, ansiktsuttryck och ögonkontakt, medan paralingvistiska signaler fokuserar på hur något sägs snarare än vad som sägs, såsom tonfall, volym och hastighet. Dessa signaler kan antingen förstärka det verbala budskapet, motsäga det eller fungera helt självständigt utan verbal kommunikation (Backlund, 1991). Elvstrand (2009) menar att försök till att uppmuntra verbal kommunikation ibland kan resultera i oavsiktlig exkludering. Bland annat lyfts ett exempel från studien där ett försök att främja den verbala kommunikationen i klassrummet genom att skapa mindre grupper med de individer som är mindre benägna att prata i större sammanhang. Dock visade det sig att vissa elever ”förblir osynliga” och behåller sin uppfattade roll som tysta och tillbakadragna. Trots att vissa elever är mindre verbalt aktiva, betyder det inte nödvändigtvis att de känner sig utestängda, då Elvstrand (2009) menar att deras delaktighet tar form på andra sätt som inte ger uttryck i en verbal undervisningssituation.

Backlund (1991) betonar att dessa icke-verbala signaler inte bara tjänar grammatiska funktioner utan också signalerar individens förhållningssätt till sig själv, andra och omgivningen. Genom att exempelvis brista ut i skratt kan en person framkalla liknande respons och känslor hos andra, vilket understryker samspelet mellan tankar, känslor och uttryck (Backlund, 1991). Enligt Backlund (1991), finns det ett brett spektrum av icke-verbala signaler som spelar en kritisk roll i hur budskap uppfattas och tolkas i kommunikativa sammanhang. Gesternas och

kroppshållningarnas inverkan på mottagarens tolkning av talaren framhålls som centrala komponenter (Backlund, 1991).

Imitation är ett annat icke-verbalt verktyg som Schenck (2006) lyfter fram som centralt inom musikpedagogiken. Genom att imitera lärarens spel och musikaliska uttryck utvecklar eleverna inte bara tekniska färdigheter utan också en djupare musikalisk förståelse. Schenck (2006) argumenterar även för imitationens omedvetna påverkan, där eleverna absorberar och internaliserar musikaliska uttryck utan att aktivt märka det. Schenck (2006) diskuterar vidare hur övergången från imitation till att skapa egen musik inte bara tillåter eleverna att utveckla sin egen musikaliska röst utan också främjar en djupare förståelse och uppskattning av musik. Genom att kombinera de tekniska och musikaliska färdigheter som erhållits genom imitation med eget kreativt utforskande, kan eleverna utveckla sitt eget musikaliska uttryck och personliga identitet.

3.2 Gruppfaktorer och gruppdynamik

Hur vi definierar en grupp går att göra på olika sätt. Nilsson (2005) skriver att det går att definiera vad som är en grupp utifrån fyra punkter. För att en grupp ska vara en grupp behöver alla medlemmar mer eller mindre ha samma mål, individerna i gruppen har en relation och gruppdynamik till varandra som går att avgränsa från omgivningen, en grupp existerar inom ett socialt system i en sociokulturell och fysisk miljö, samt att det utvecklas ett ömsesidigt system i hur individerna samspelar med varandra (Nilsson, 2005). Det går att se skillnad på olika sorters grupper, när en grupp är stor är den mindre intim, mer formell och abstrakt. Små och mer informella grupper präglas av det relationella och individernas mål och behov (Nilsson, 2005).

En referensgrupp är en grupp som en vill tillhöra och som individen ser upp till och identifierar sig med då en beundrar medlemmarna i gruppen (Nilsson, 2005). Var gruppen befinner sig är i sig en banal fråga då det inte handlar om den geografiska platsen utan det psykologiska och den sociala samexistensen. Gruppdynamik i sig är osynligt då de endast kan bli tydligt i sina effekter på hur individerna beter sig. Gruppen i sig är obetydlig, det är i mellanrummet, i samspelet och beteendet mellan gruppmedlemmarna där gruppdynamiken och gruppen sker och finns (Nilsson, 2005).

Social kategorisering, processen att indela människor i olika grupper baserat på gemensamma egenskaper, underlättar förståelsen av den sociala världen men kan även ge upphov till fördomar och diskriminering (Thornberg, 2013).

För att vi ska kunna tala om grupper är individerna det mest nödvändiga. Men individerna är inte allt som gör att en grupp är en grupp. Utgår vi från enskilda gruppmedlemmar är det deras personligheter, erfarenheter och psykologiska behov sammanstrålar och vill bli tillgodosedda för att tillhöra gruppen (Nilsson, 2005).

I Borgström-Källéns (2014) forskning om grupper ur ett genusperspektiv framkommer det att flickor ofta ställs i en mer underlägsen och stödjande funktion mot pojkarna. Pojkar ges mer utrymme från lärarna och mer plats till att låta och göra ljud och flickors ljud får ta mindre plats (Borgström-Källén, 2014). Detta visar sig tydligt i kroppsspråket då pojkars kroppsspråk visar sig mer yvigt, stort och mer lekfullt än vad flickorna visar (Borgström-Källén, 2014).

En grupp behöver struktur för att fungera utan struktur och mening tappar medlemmarna meningsfullheten och motivationen. Grupper skapar ordning för att människan ska tillsammans med andra kunna kategorisera världen, händelser och människor. Om världen inte hade grupper skulle den vara obegriplig och meningslös och människor skulle sakna gemenskap, vägledning och mening (Nilsson, 2005).

3.2.1 Ensembleundervisning

Ensembleundervisning innebär samspel av musik i grupp. För att musiker ska få en större medvetenhet och utveckla sina musikaliska egenskaper behöver den enskilda musikerns förmågor sättas i perspektiv till andra människor. Genom ensembleundervisning ser eleven sig själv som en del av ett team och rollen som lagspelare övar motivationen (Green & Gallwey, 1986). För att ensembleundervisningen ska ha mening och tydlighet behövs struktur och mål och ensembleundervisningen bygger på att det finns en undervisande lärare som sätter denna struktur och mål (Green & Gallwey, 1986). Undervisningen bygger även på elevernas relation till varandra och främjas om det finns en god gruppdynamik där eleverna coachar och stöttar varandra i musicerandet.

I Borgström-Källén (2014) visas det ett perspektiv om att jamma under och mellan ensemblelektionerna, här ville musikläraren att fria jam skulle införas för att bidra till utveckling av gehör och improvisation. Genom observationerna från forskningen lyfts det att sångaren inte får vara med på rep eller jam då sången anses vara icke jammingsbar från de andra i gruppen, och detta var inget som läraren tog tag i utan det visade sig att läraren delade samma mening (Borgström-Källén, 2014). Detta tog sig uttryck då endast trummisen, basisten, gitarristen och

pianisten fick bara med på dessa jam då det ansågs att sång inte kunde vara med (Borgström-Källén, 2014).

En god musiklärare lämnar plats åt eleverna att själva styra upplägg, musikval och struktur men är noga med att hålla en tydlig struktur i uppstarten av gruppen för att sätta tydliga regler och förhållningssätt, samt går in och tar tillbaka sin styrande lärarroll när läraren upplever att det blir ett negativt klimat (Johansson, 2005).

Enligt Schenck (2006) är det positivt främjande och utvecklande om musiken får stå i fokus av lektionstiden, om eleverna får spela eller sjunga till större del av lektionen lär de sig genom att förkroppsliga musiken vilket är utvecklande.

3.2.2 Metoder och strategier för att främja god gruppdynamik

Om en grupp stöter på konflikt och negativ gruppdynamik finns det olika metoder och strategier för att få gruppdynamiken att bli god igen. Johansson (2005) menar att om en lärare sätter ett stödjande klimat från början är det grunden till positiv gruppdynamik. Ett stödjande klimat kännetecknas av en vänlig och accepterande attityd från lärare samt att alla i rummet kan trivas ihop trots eventuella meningsskiljaktigheter (Johansson, 2005). I ett stödjande klimat känner sig alla trygga att släppa på eventuella försvarsattityder och är inte rädda för att göra fel. Ett humoristiskt förhållningssätt är grunden i ett stödjande klimat (Johansson, 2005). Som lärare finns det olika kommunikativa förmågor som kan främja positiv gruppdynamik, om en lärare använder dörröppnare i samtal som metod så främjas klimatet till mer positivt. Dörröppnare som begrepp betyder att läraren svarar med öppna frågor till skillnad från spärrsvar. Exempel på dörröppnare är att läraren svarar med hur då? När då? (Johansson, 2005).

Johansson (2005) menar vidare att det finns fyra konfliktförebyggande åtgärder som en lärare kan använda. Sammankoppling, omformulering, klargörande och avstämning. Om en konflikt har uppstått kan en lärare börja med att sammankoppla de olika parter i konflikten, sedan omformulera med egna ord för att verkligen kontrollera att alla har ett samförstånd i vad det är som skett, vidare kan läraren klargöra med hjälp av upprepning och sedan instämma lyhört så att alla i gruppen möter enighet (Johansson, 2005).

I Asps (2015) doktorsavhandling lyfts det kollegiala samtalet om undervisning med andra musiklärare som en metod för att få större perspektiv på sin egen undervisning. Att kunna dela upplevelser och få stöd i utmaningar som alla lärare stöter på är en pågående process som läraren

gör (Asp, 2015). Lärare behöver även prata med varandra om att arbeta i processen under lektionerna och inte fokusera på slutprodukten, genom att ge varandra stöd och riktning blir det än bättre och nyanserad undervisning för eleverna då lärare och kollegor får ge och få ett kollegialt utbyte (Asp, 2015).

Att använda upphöjande som metod kan även främja positiv gruppdynamik, genom att uppmärksamma alla i gruppen och komma med positiva och upphöjande kommentarer kan det bidra till att alla i gruppen upplever en känsla av sammanhang och en positiv känsla i att vara i gruppen (Entropia, 2004). Avlastning är även en metod ut Entropia (2004) som innebär att läraren avlastar eleverna i tid innan eleverna misslyckas med uppgiften.

Imsen (2006) skriver om beteendemodifikation som kan användas som teknik i syfte att ändra individers beteende i en annan riktning. Beteendemodifikation som metod kan användas som lärare för att få bort oönskat beteende såsom negativitet eller konflikter. För att som lärare fullfölja denna metod i praktiken bygger det på att läraren ger positiva konsekvenser för det önskade beteendet (Imsen, 2006). Som lärare är det inte en bra metod att använda bestraffning då det bidrar till rädsla och kan stänga in elevernas tankar och uttryck då de är rädda för att uttrycka sina idéer och det i sin tur bidrar till att lärandet blir lidande (Imsen, 2006).

3.2.3 Rollfunktioner

Ordet roll bygger på det latinska ordet *rotula* som betyder liten rulle eller manus på pergament. Begreppet är lånat från teatern men innebörden har inte ändrats. Man kan sätta roller i perspektiv och mena att gruppens manus är gruppens normer (Nilsson, 2005).

I grupper tilldelas medlemmarna olika roller. I sammanhanget tillsätts roller i grupper som är strukturerade och det handlar om relationerna mellan individerna, som elev-lärare, doktor, läkare, busschaufför, passagerare (Nilsson, 2005). Roller skapar ordning och fyller funktioner: de skapar en arbetsfördelning och en struktur samt att de gör att gruppen får en identitet för specifika medlemmar och även identitet för hela gruppen (Nilsson, 2005).

Roller i grupper uppstår alltid. Medlemmarna i gruppen är individer och har olika personligheter och beter sig därför på olika sätt. Olika exempel på vanliga rollbeteende kan vara att medlemmar tar initiativ och är en idéspruta, att en är tystlåten, att någon skämtar och tar på sig en clownroll, skämtar och tar på sig att lösa upp sociala spänningar, någon håller på regler och tider, någon dominerar och bestämmer (Nilsson, 2005).

Enligt Johansson (2005) kan dessa rollfunktioner delas in i tre: Instrumentella rollfunktioner, socioemotionella rollfunktioner och självcentrerade rollfunktioner. Exempel på instrumentella rollfunktioner är initiativtagaren som har rollen att komma med idéer, lösa problem och komma med förslag på nya mål (Johansson, 2005). Kunskapsauktoriteten är även en instrumentell rollfunktion och den är inriktad på fakta och kunskaper, denna roll vill gärna känna säkerhet genom att berätta hur det egentligen ligger till och bidrar med faktakunskaper till gruppen (Johansson, 2005). Exempel på socioemotionella rollfunktioner är uppmuntraren och lyssnaren. Uppmuntraren ger beröm, visar intresse för de andra medlemmarna och lyssnaren är lojal och inlyssnande, följer med i samspelet i gruppen och har en passiv roll i diskussioner och avgörande beslut (Johansson, 2005). Exempel på självcentrerade rollfunktioner är kritikern och smickraren. Kritikern nedvärderar och kritiserar andra medlemmar eller grupper som stort. Kritikern tar på sig äran för andras arbete och använder ironi och sarkasm för att hävda sig och menar att anfall är det bästa försvaret. Smickraren försöker manipulera de ledande i gruppen och vill åt deras position, så småningom börjar smickraren delegera ut uppgifter och direktiv helt utan befogenhet (Johansson, 2005).

3.2.4 Sociala normer & grupptillhörighet

Människan är född för att vara en social varelse. Under livets gång formas människan runt de sociala koder som finns runt en (Nilsson, 2005). Genom att människan är kodad att vara nyfiken är människan även kunskapssökande. Vårt nervsystem bygger på att bearbeta information och bristen på informationssökande leder till extrem tristess vilket i sin tur kan framkalla sjukdomstillstånd, till skillnad från nyfikenhet och mångfald i kunskap bidrar till friskhet (Nilsson, 2005).

Sociala normer spelar en avgörande roll i skolans sociala liv genom att reglera elevernas beteenden inom gruppen. Dessa normer kan vara både formella, uttalade regler, informella, uttalade beteendekoder som spontant utvecklas inom gruppen. Dessa normer påverkar hur individer uppfattar sin omgivning och agerar inom den, samtidigt som de bidrar till att bibehålla gruppens struktur och identitet. I skolans värld innebär detta en utmaning i att balansera mellan att upprätthålla ordning och främja en positiv social utveckling bland eleverna (Thornberg, 2013). Social identitetsteori belyser hur individers självuppfattning är knuten till deras medlemskap i gruppen. Denna tillhörighet formar elevernas självbild och deras uppfattningar om

andra inom skolmiljön, vilket spelar en central roll för deras sociala välbefinnande (Thornberg, 2013).

Inom ensemblegruppen är eleverna beroende av varandra för att nå ett positivt socialt mål samt ett musikaliskt mål, även om eleverna styrs av att det är en skoluppgift är det även deras egna personligheter och egna motivation som sätter ton för hela gruppens arbetsfas (Asp, 2015).

Cecilia Björck (2011) utforskar samtidens populärmusik och genus med fokus på unga kvinnor inom musikbranschen och pratar särskilt om platstagande i sin avhandling. Forskaren argumenterar för att platstagande inte bara är en fysisk handling utan också omfattar sociala och kulturella dimensioner som formar individens möjligheter och begränsningar. Björck (2011) identifierar fyra aspekter av platstagande: ljud, kropp, fält och eget rum. Genom att analysera dessa aspekter blir det tydligt hur genus spelar en avgörande roll i utformningen av musikaliska uttryck. Huruvida individerna kan eller får ta plats ser olika ut i ett genusperspektiv då kvinnor ofta möter förväntningar på att producera ett kvinnligt ljud, vilket begränsar deras musikaliska uttrycksfullhet (Björck, 2011).

3.3 Lärarens roll som ledare

Följande litteratur och tidigare forskning handlar om lärarens roll som ledare och lärarens förutsättningar och arbetsmiljö. Texterna presenteras för att kunna undersöka lärarrollens påverkan kopplat till sociala interaktioner och gruppdynamik vidare i detta arbete.

Alerby m.fl. (2000) benämner lärarens didaktiska kunskap och yrkeskunskap som lärarvetenskap. Kroksmark delar upp den didaktiska kunskapen i två kategorier; *praktisk kunskap* och *teoretisk kunskap*. Den *praktiska kunskapen* innefattar den autodidaktiska kunskapen vilket är den spontana kunskapen och färdigheten som en lärare besitter. Den innebär också en metodik som är inlärd av läraren i form av kunskap och färdigheter och sedan beprövad i praktiken. Den *teoretiska kunskapen* innebär vetenskaplig didaktisk kunskap och färdigheter som läraren har tagit till sig där Alerby m.fl. (2000) menar att den innefattar filosofisk kunskap och färdigheter där läraren har reflekterat kring vetenskapligt innehåll. Alerby m.fl. (2000) lyfter att den ursprungliga idén med didaktiken var att det skulle krävas en metod och metodik i undervisningen. Detta kunde sedan specificeras utifrån olika ämnesområden där grundtanken var att varje ämne har sin egen systematik och logik för att undervisa just det innehållet.

Alerby m.fl. (2000) menar på att undervisningens interaktion är beroende av två parter som är i växelverkan med varandra. Alerby m.fl. (2000) påpekar att läraren självständigt inte kan bestämma vad undervisningens innehåll ska bestå av, utan att det sker i den *pedagogiska relationen* mellan lärare och elev. Den *pedagogiska relationen* handlar om att läraren och eleven utformar innehållet tillsammans men att det är lärarens uppgift att inläringen sker på ett optimalt sätt. Läraren har ansvaret för undervisningen och är den som är mer erfaren och besitter kunskap som eleverna inte har. Trots det menar Alerby m.fl. (2000) att det är viktigt att läraren tar en demokratisk roll då det är nödvändigt i ett framtidsperspektiv för att eleverna ska utvecklas till att bli självständiga personer.

Jönsson (2020) beskriver det *kognitiva perspektivet* och det *kulturella perspektivet* som två olika pedagogiska angreppssätt där den centrala skillnaden är hur läraren ser på undervisningen, vilket också ger sig i uttryck i hur läraren undervisar. Det *kognitiva perspektivet* innebär att läraren tror på att individen har förmågan att utvecklas inom sig själva och där individen måste utforska och upptäcka på egen hand för att utveckla riktig förståelse kring ett ämne. Det *kognitiva perspektivet* menar även att det inte går att lära eleverna abstrakt tänkande innan de är redo för det och att läraren inte borde hjälpa eleverna för mycket då det i slutändan resulterar i att de inte har lärt sig något. Bergqvist och Säljö (1994, refererad i Jönsson, 2020) skriver om problematiken med arbetssättet att låta elever utforska och upptäcka helt fritt, utan en kunnig ledsagare som inviger eleverna på ett speciellt sätt att tänka. Detta menar de är meningslöst då viktig kunskap och intellektuella lösningar förbises som har vuxit fram genom hårt arbete under århundraden och är ingenting som elever kan komma fram till själva under en lektion där de får möjligheten att vara fria. Det *kulturella perspektivet* tror att människans sätt att tänka och resonera har ett socialt ursprung där människan inte utforskar sin omvärld helt förutsättningslöst utan är påverkad av omvärlden och sociala sammanhang som går genom andra människor. Det *kulturella perspektivet* anser att barn gynnas av att lära sig svåra saker så tidigt som möjligt eftersom lärande föregås av utveckling. Vygotskijs (1978, refererad i Jönsson, 2020) *proximala utvecklingszon* ger Jönsson (2020) som ett exempel för att påvisa att varje individ har sin specifika potentiella utvecklingszon vilket är en del av det *kulturella perspektivet*. Det är med hjälp och stöd från en kunnig lärare som besitter mer kunskap som leder till utveckling vilket får eleven att överträffa sin nuvarande nivå. Jönsson (2020) menar på att stödet från en kunnig lärare

påminner om ett mästare-lärling-förhållande då lärlingen, alltså eleven, ser hur mästaren, alltså läraren gör och därefter med stöd försöker replikera detta på egen hand.

Göransson och Nilholm (2019) beskriver inkludering i skolans värld och redogör för verksamma lärares perception kring ämnet "inkludering". Lärarna i undersökningen betonade vikten av att kunna anpassa undervisningen till elevernas individuella behov. Lärarna tar också upp hur eleverna gynnas av tydliga ramar i undervisningen för att öka delaktighet. Forskarna sammanfattar ramarna som lärarna nämner i tre punkter: "a) etablerat ett antal grundläggande regler, b) var tydliga med vad som skulle ske under skoldagen och vad som förväntades av eleverna och c) ingrep direkt när konflikter och liknande uppstod" (Göransson & Nilholm, 2019, s. 52). Lärarna i undersökningen pratade också om de grundläggande reglerna i klassrummet vilket innebar att alla elever har rätt att uttrycka sin åsikt samt att andra elever har skyldighet att lyssna med respekt på personen som talar. Lärarna tycker även att det är viktigt att elever har olika åsikter men att det inte var tillåtet att förnära någon annan på grund av sin åsikt. Lärarna tog också upp hur viktigt det är att bemöta eleverna med en positiv ton och med respekt för att undvika konflikter eller konfrontationer. En strategi som de använde för att undvika onödiga konfrontationer var att hela tiden låta eleverna ha valmöjligheter i undervisningen då läraren kunde undvika att påtvinga eleverna de valen (Göransson & Nilholm, 2019).

Lindgren och Ericsson (2010) skriver om musikalisk inläring i skolan och menar att det finns två typer av lärande i form av *informellt lärande* och *formellt lärande*. *Formellt lärande* innefattar den traditionella stilen av utbildning där läraren bestämmer och planerar hur undervisningen ska se ut. *Informellt lärande* beskrivs mer som fri och kreativ där eleverna har möjlighet att utforska sin musikalitet likt hur ett rockband gör på fritiden utanför skolan. Detta har provats i praktiken av Green (2008) som gjorde en studie där de implementerade *informellt lärande* i skolans musikundervisning då detta visade sig höja den musikaliska kunskapsnivån bland eleverna. Green (2008) lyfter också fram att det kan finnas en problematik kring hur mycket eleverna klarar av att självstyrkt bestämma över sina egna inlärningsstrategier. Lindgren och Ericsson (2010) menar att *informellt lärande* och *formellt lärande* hänger ihop och fungerar som varandras antagonister. För att skapa frihet och kreativitet krävs tydliga ramar och ordning för att detta ska gå att genomföra. Det är lärarens roll uppgift och roll i undervisningen för att se till att dessa två delar jobbar ihop för att skapa en utforskande men också kontrollerad miljö för eleverna (Lindgren & Ericsson, 2010).

3.3.1 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö

Imsen (1999) menar på att det är lätt hänt att vi förklarar händelser som sker i klassrummet genom att hänvisa till kulturella och politiska krafter som sker utanför klassrummet. Att det finns rammar och samhällsstrukturer som bestämmer hur undervisningen ska se ut och att läraren då inte kan vara med och påverka. Detta medför att läraren fastnar i ett nät med yttre faktorer som styr och bestämmer istället för att läraren har möjlighet att utnyttja sin kreativitet i undervisningen. Imsen (1999) menar att de yttre ramarna till viss del har betydelse i klassrummet men att det skulle vara en överdrift att påstå att lärarens personliga insats inte skulle betyda något. Tvärtom är det de strukturella förutsättningar tillsammans med lärarens personlighet som formar undervisningen vilket också ställer krav på lärarens kompetens att finna lösningar i olika situationer (Imsen, 1999).

Houmann (2010) undersöker fenomenet handlingsutrymme i sin avhandling, där hon menar att ”I rörelsen mellan profession och organisation är fenomenet handlingsutrymme sammanvävt med kontroll” (s. 178). Kontrollen är sedan definierad på förhand genom möjliggörande eller begränsande där musiklärarens handlingar blir beroende av ramen av tradition, kultur eller norm som finns på organisatorisk nivå. Houmann (2010) beskriver musiklärarens olika yrkesroller som nyansrika samt att de innehåller både specifika och generella aspekter. Houmann (2010) lyfter även fram yrkesrollen som musiklärare likt en dynamisk process där ingenting är statiskt utan olika perspektiv ständigt utvecklas. De olika perspektiven handlar bland annat om den personliga utvecklingsprocessen, elevernas utvecklingsprocesser, organisationens förändringsprocess, eller samhällets förändringsprocess. Houmann (2010) anser att musiklärare har möjligheten att bidra till utveckling och föränderlighet genom att vara öppna för att se varje situation. Genom att motverka ett statiskt sätt att se på undervisning kan lärare finna kunskap genom att ständigt ingå i dessa processer som leder till utveckling.

4. Vetenskapsteori

Vi har i studien valt att genomföra kvalitativa intervjuer som utgår ifrån hermeneutiken som vetenskapsteori. Brinkkjær och Høyen (2020) skriver att "hermeneutiken intresserar sig för det subjektiva, förstått som det som är meningsfullt för människor" (sid, 79). Med detta menar de att hermeneutiken har i utgångspunkt den mänskliga upplevelsen vilket blir beroende av vilken kultur eller föreställning vi har. Detta påverkar också i förlängningen vad vi gör, hur vi tänker och upplever saker som individer (Brinkkjær & Høyen, 2020). Vi anser att det gynnar vårt arbete för att kunna tolka, analysera och förklara de olika svaren vi fått in utifrån våra frågeställningar. Med hermeneutisk ansats ger det relevans i vår tolkning av resultat från vår valda metod som bygger på intervjustudier, där vi bearbetar vår datainsamling och jämför resultaten med varandra för att komma fram till likheter och skillnader mellan studiens informanter. Svaren vi får in kommer från informanternas egna erfarenheter och förhållningssätt. Hermeneutik har som avsikt att undersöka subjektiva förhållanden, där dess tillämpning blir särskilt relevant för att få en förståelse för människors upplevelser, perspektiv och erfarenheter (Brinkkjær & Høyen, 2020). Eftersom våra egna uppfattningar av informanternas svar kommer ligga till grund för denna studie hade till exempel ett positivistiskt förhållningssätt inte givit samma sorts utkomst.

Den hermeneutiska metoden går att applicera på individers beteende i en grupp då vi som undersöker gruppdynamik kan få fördjupad förståelse kring beteendemönster samt dra slutsatser från erfarenheter. Genom att rikta uppmärksamheten mot subjektiva perspektiv möjliggör hermeneutiken en fördjupad insikt i mänskliga upplevelser och skapar utrymme för en mer nyanserad tolkning av komplexa fenomen inom utbildning och samhälle (Brinkkjær & Høyen, 2020).

Den filosofiska hermeneutiken är inriktad på teoretiska aspekter av tolkning och förståelse. Den menar att vi föds in i en värld med redan existerande meningar och betydelser, vilket medför att objektivitet är omöjligt att uppnå. Lärares kulturella gemenskap och förförståelse formar hur och varför de jobbar med gruppdynamik på olika sätt i ensemble (Brinkkjær & Høyen, 2020), vilket vi tar i beaktning under vår diskussion.

Metodisk hermeneutik har en praktisk inriktning och handlar om att utveckla konkreta metoder för att tolka en del eller en helhet, vilket innebär att människor ser saker från olika perspektiv. I detta arbete förhåller vi oss till ensembleundervisning som en helhet och lärarens

påverkan av gruppdynamik och sociala interaktioner som en del inom den. Den metod som används för att förstå meningen i arbetet är tolkning, då ingen människa kan sätta sig över sin egen förståelse då en har en pågående tolkningsprocess – därför är detta en cirkulär process som kallas *den hermeneutiska cirkeln* som innefattar helhetsförståelse och delförståelse (Brinkkjær & Høyen, 2020).

5. Metod

Under detta kapitel redogör vi för våra metodologiska överväganden, vår valda metod för datainsamling, urval av informanter, analysmetod, studiens trovärdighet samt vilka etiska överväganden som har beaktats.

5.1 Metodologiska överväganden

Då vårt ämne är starkt kopplat till sociala interaktioner och subjektiva bedömningar och avvägningar, framstår den kvalitativa metoden som särskilt väsentlig för att samla in information som riktar sig mot beskrivning snarare än kvantifiering.

Bryman (2018) framför samtidigt kritik mot den kvalitativa forskningsmetoden, genom att påpeka att dess grundläggande subjektivitet i grund och botten baseras på forskarnas individuella bedömningar om vad som faktiskt är relevant i undersökningen. Detta ger i sin tur upphov till ökad utmaning när det kommer till reproducerbarheten av resultaten. Bryman (2018) menar att forskningen stöter på svårigheter vad gäller den kontextuella överförbarheten, eftersom generaliseringen av forskningsresultaten blir en omfattande och komplex uppgift. En fallgröp med den kvalitativa forskningsmetoden kan vara att slutsatserna blir för stora eller övergripande i förhållande till studiens storlek och mängden data från informanterna (Bryman, 2018). Mot denna bakgrund antar vi ett hermeneutiskt perspektiv för att djupare förstå och tolka informanternas svar, vilket berikar vår analys genom att sammanväva våra erfarenheter med deras perspektiv samtidigt som vi stärker transparensen genom att dokumentera vårt tillvägagångssätt och hur tolkningar på data har gjorts. Detta bidrar i sin tur till att vår tankeprocess blir tydlig och möjliggör granskning av våra metoder och slutsatser. Vår bedömning är att en kvalitativ metod är mer passande för vår undersökning, eftersom den är inriktad på att samla in information som karakteriserar ämnet snarare än att kvantifiera det. Vår inriktning faller inte inom ramarna för kvantitativa mätningar då vi istället syftar till att utforska deltagarnas åsikter och individuella upplevelser. Därför har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer som kvalitativ metod. Denna metod kombinerar möjligheten med ett förberett frågeformulär med generella frågor som dyker upp under intervjuens gång och det ger enligt Bryman (2018) inte bara större frihet, utan förväntas leda till mer informationsrika svar

från respondenterna. Syftet med detta val av metod är att bidra till ett rikare tolkningsunderlag för att uppnå en djupare förståelse av lärarens perspektiv och verktyg för att balansera de gruppdynamiska och musikaliska aspekterna under ensembleundervisningen.

5.2 Metod för datainsamling: kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer är en forskningspraktik som riktar sig mot informantens ståndpunkter och erfarenheter. Kvalitativa intervjuer möjliggör för ingående och kvalitativa svar då det kan bli ett fördjupat samtal (Bryman, 2018). I vår studie, där målet var att undersöka lärares erfarenheter av gruppdynamiskt främjande i ensemble, valde vi att använda kvalitativa semistrukturerade intervjuer som metod. Denna metod öppnar upp för en mer följsam och flexibel dynamik mellan intervjuaren och informanten eftersom det går att ställa följdfrågor och låta informanten prata vidare eller fritt kring ämnet till skillnad från strukturerade intervjuer (Bryman, 2018). I semistrukturerade intervjuer har forskaren tydliga teman, ämnesområden samt intervjufrågor att utgå ifrån men det finns utrymme för att spinna vidare (Bryman 2018). Här går det även att vara flexibel med tiden om så behövs. Enligt Bryman (2018) rekommenderas det att använda en intervjuguide när flera forskare skriver ett arbete tillsammans för att kunna säkra upp att intervjuernas resultat är likvärdiga och då går att jämföra med varandra. Enligt Bryman (2018) är det positivt att spela in intervjuerna för att kunna transkribera och lyssna på intervjuerna i efterhand, därför använde vi, utöver intervjuguide som hjälpmedel, ljudinspelning under intervjuerna för att öka möjligheten till noggrann transkribering.

5.3 Urval

Vi har intervjuat tre behöriga musiklärare, som i studien benämns som *Informant A*, *Informant B*, och *Informant C*, som undervisar eller har undervisat ensemble på gymnasial nivå (vilket var våra kriterier för våra informanter). Utifrån de kriterierna kunde vi enkelt kategorisera vår målgrupp och välja informanterna ändamålsenligt, hellre än representativt. Vårt strategiska urval av informanter har grundat sig i det *homogena urvalet*. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att ett *homogent urval* innebär att gruppen består av personer med liknande professionell bakgrund enligt forskarens urvalskriterier. Vi beslutade att använda ett homogent urval för att undersöka likheter och skillnader mellan informanternas svar och erfarenheter.

5.4 Analyismetod

Christoffersen & Johannessen (2015) menar att en dataanalys sker genom bearbetning av text eller ljudinspelning där data analyseras och tolkas. De tar upp fyra faser i forskningsprocessen i form av *förberedelse*, *datainsamling*, *dataanalys* och *rapportering*. I *förberedelsen* har vi utformat intervjufrågor som ligger till grund för intervjuerna, vilket blir vår metod för *datainsamling*. Efter detta har vi arbetat med *dataanalys* där vi transkriberat våra ljudinspelningar från intervjuerna och sedan gått tillbaka för att lyssna medan vi läst texten för att noga välja ut vilka svar vi ville ha med i studien. Här har vi använt oss av en *induktiv metod*, som enligt Bryman (2018) innebär att teoretiska ramar skapas baserat på observationer och erfarenheter från undersökningar. Därav har vi identifierat återkommande mönster bland informanternas svar, som vi sedan strukturerat upp i form av rubriker. Vi utformade sedan teman utifrån det Bryman (2018) kallar en *tematisk analys*. Detta innebär att vi kategoriserade teman med utgångspunkt i den insamlade datan från informanter som var av relevans i våra forskningsfrågor. I den sista fasen *rapportering* har vi lyft in informanternas svar och analyserat samt tolkat dessa för att kunna få fram ett resultat och slutsatser.

Bryman (2018) tar upp utmaningarna med kvalitativa undersökningar där insamlingen av data kan bli väldigt omfattande. Bryman (2018) menar att det kan vara svårt ur ett analytiskt perspektiv att ta beslut kring vad som ska vara med i studien eller inte. I den här studien har vi valt att fokusera på sociala interaktioner och gruppdynamik där vi har fångat våra informanternas upplevelser kring dessa ämnen. Vi har valt att analysera datan utifrån ett hermeneutiskt förhållningssätt med utgång i den hermeneutiska cirkeln för att kunna tolka svaren och meningen bakom dem (Brinkkjær & Høyen, 2020). Med hjälp av den hermeneutiska cirkeln kan vi analysera de subjektiva svaren från våra informanter för att se mönster, likheter och skillnader som bidrar till en bredare förståelse för ämnet.

5.5 Trovärdighet

I vår studie, som omfattar intervjuer med tre musiklärare, är det tydligt att deras åsikter och upplevelser inte representerar en generell sanning som stämmer överens för alla musiklärare. Syftet med vår forskning är snarare att utforska och analysera dessa specifika individers

upplevelser från vårt perspektiv, vilket är i linje med den kvalitativa forskningsmetodens syfte (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Begreppen reliabilitet som avser tillförlitligheten i forskningens data, och validitet som avser hur väl data representerar det fenomen som undersöks (Christoffersen & Johannessen, 2015), skiljer sig mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder. För kvalitativa studier fokuseras det mer på trovärdigheten i hur data samlas in och analyseras. Mätning är inte huvudfokuset, vilket leder till uppfattningen att validitetens betydelse kan vara begränsad i dessa sammanhang (Christoffersen & Johannessen, 2015). I stället prioriteras noggrannheten i att återge informanternas åsikter korrekt och analysen av deras perspektiv för att ge en rättvis återgivning av de uppfattningar som finns representerade i studien.

Vår undersökning är avgränsad då den baseras på intervjuer med endast tre musiklärare. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att denna sorts avgränsning begränsar både studiens överförbarhet, som ser till möjligheten att applicera resultaten från en studie till en annan kontext, och dess möjlighet till upprepning, som innebär att studien kan producera likvärdiga resultat om studien genomförs igen. Om studien genomförts med nya informanter hade det eventuellt landat i ett annorlunda resultat. Dock är detta en egenskap som är typisk för kvalitativa studier, då fokuset ligger på att få en djupare förståelse för individuella erfarenheter snarare än att generalisera resultat över en större mängd data (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5.6 Etiska överväganden

Innan vi genomfört våra intervjuer har vi fått påskrivna samtyckesblanketter (se bilaga 1) från våra informanter. Efter Bryman (2018) har vi med hjälp av information- och samtyckeskravet beskrivit för våra informanter vad studien handlar om samt att det när som helst går att avbryta sin medverkan i vår forskning. Vi har även utgått ifrån konfidentialitetskravet där vi behandlat våra informanternas identitet och uppgifter med konfidentialitet. Utefter nyttjandekravet har vi inte använt oss av datainsamlingen till något annat än denna studie (Bryman, (2018).

Att forska innefattar att upprätthålla en moral och att stå fast vid principer när det kommer till informanternas anonymitet och känslighet kring datainsamling. Det är avgörande för

forskningens trovärdighet att dessa principer följs för att kunna skydda deltagarna och för att kunna säkerställa att forskningens integritet håller (Christoffersen & Johannessen, 2015).

6. Resultat

I detta kapitel redogör vi för resultaten från vår datainsamling som var i form av semistrukturerade intervjuer. Vi har med utgångspunkt i våra frågeställningar analyserat informanternas svar och skapat tre övergripande teman. Vi presenterar resultaten med rubriker som speglar dessa teman i informanternas svar där vi sedan i linje med induktiv metod analyserat svaren för att rama in våra resultat. Informanterna består av tre lärare som har erfarenhet av att jobba på gymnasial nivå en längre tid.

6.1 Den sociala inverkan på ensemblen

I alla intervjuer belyser lärarna betydelsen av att skapa en trygg och positiv atmosfär där deltagarna känner sig bekväma att utforska musiken tillsammans och dela både framgångar och misstag. Informant C beskriver vikten av att hålla en humoristisk ton: ”När man kommer till en punkt där alla är ganska bekväma med sin roll i ensemblen och man då kan spela effektivt och öva effektivt på grejer, men samtidigt ha en ganska humoristisk ton, i balansen mellan skoj och effektivitet”. Det är denna gemenskap och ömsesidiga respekt som främjar en effektiv och givande inlärningsmiljö på ensemblelektionerna, där musiken inte bara blir ett mål utan också ett medel för personlig och social utveckling.

I ensemblesituationen framhäver två av informanterna betydelsen av att bygga relationer och skapa en positiv gruppdynamik. Genom att lära känna varandra och utforska gruppdynamiken skapas en trygg miljö där deltagarna kan känna sig bekväma att dela sina musikaliska idéer och erfarenheter. Det är inte bara att spela musik tillsammans utan också att skapa en sammanhållning och ömsesidig förståelse som stärker gruppens samarbete. De betonar också vikten av att eleverna känner att de kan spela och skapa något tillsammans som de själva tycker låter bra. Efter att gruppen har fått lära känna varandra och etablerat en trygg miljö, upplever denne att stämningen förbättras avsevärt. Att kunna visa sårbarhet genom att våga göra fel och samarbeta med andra är avgörande för att skapa en miljö där musik kan utforskas och uppskattas gemensamt. Detta skapar en atmosfär där eleverna blir engagerade och inspirerade av musiken, vilket i sin tur bidrar till en positiv stämning. För eleverna blir det inte bara en lektion

utan en möjlighet att uttrycka sig och skapa tillsammans med sina klasskamrater, vilket stärker deras band och öppnar upp för nya musikaliska upptäckter.

Vidare lyfter en annan informant vikten av att alla i ensemblen känner sig bekväma med sin roll både musikaliskt och personligt. Genom att skapa en atmosfär där deltagarna kan vara sig själva och känna sig accepterade skapas en grund för öppen kommunikation och samarbete. Att skapa en miljö där deltagarna känner sig trygga och kan skratta tillsammans, även när misstag görs, främjar en avslappnad atmosfär som i sin tur bidrar till att musiken låter bättre.

6.2 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö

Från intervjuerna såg vi att lärarnas förutsättningar och arbetsmiljö presenterar olika aspekter som påverkar gruppens dynamik, Informant A lyfter de fysiska förutsättningar som en av dessa. Beroende på storlek på ensemblesalen kan problem såsom trängsel och för stark ljudvolym uppstå, vilket olika elever är mer eller mindre känsliga för. En annan aspekt som samma informant lyfter är det schematekniska, då gruppens energi varierar kraftigt beroende på vilken tid på dagen eller vilken dag i veckan ensemblelektionen är placerad, vilket har en direkt påverkan hur eleverna fungerar i gruppsammanhang.

Vidare framkommer en tydlig konsensus bland informanterna gällande den sociala dynamikens direkta relation till gruppens indelning. Informant A och Informant C betonar att medlemmarnas förmåga att arbeta mot ett gemensamt mål ofta är viktigare än deras personliga relationer. Informant A framhåller att ensemblens grupp inte nödvändigtvis behöver bestå av goda vänner för att fungera väl, så länge gruppens individer har ett gemensamt mål att jobba mot. Informant C menar att det ofta räcker med en eller några få drivna elever för att skapa en trivsamt miljö i ensemblen, då dessa tenderar att ”smitta av sig” på de resterande gruppmedlemmarna. Samtidigt menar Informant A att gymnasieelever, som ofta befinner sig i en känslig ålder, kan ha ett större behov av att arbeta inom grupper med gemensamma mål: ”...tonåringar är kanske ännu mer känsliga för att behöva vara i en mer homogen grupp?” Med gruppens gemensamma mål menar då informanten att det även tillkommer andra aspekter såsom motivation och en känsla av grupptillhörighet. Detta stötts även av Informant B som i början av sin karriär la mer tid på att bygga och underhålla personliga relationer med eleverna som metod för att främja gruppdynamiken. Med tiden har hans fokus skiftat till ett mer målinriktat arbetssätt, då ingången

att rikta gruppens fokus mot ett gemensamt mål tenderar att bidra positivt till främjandet av gruppens sociala dynamik samtidigt som att det inte krävs lika mycket relationellt arbete för samma resultat.

6.3 Lärarens roll som ledare

Ett genomgående tema för informanterna är vikten av att inneha en tydlig ledarroll, framförallt i gruppens uppstart. Vid den inledande fasen framhäver två av informanterna speciellt vikten av att ta en större och tydligare ledarroll, både musikaliskt och socialt. Genom att etablera ordning tidigt skapas en gemensam förståelse av vad som förväntas från deltagarna i gruppen, vilket efter tiden blir mer intuitivt och gör att de som lärare lättare kan delegera och inkludera eleverna i ensembleprocessen. En av informanter nämner att hen successivt kan ”dra sig tillbaka” några lektioner in i ensembleprocessen och ge mer utrymme för elevernas självständighet, då ett samförstånd och respekt etablerats i gruppen. Detta elevinflytande är något som också lyfts som en av de mest framgångsrika strategierna för att främja ensemblens gruppdynamik och motivation. Genom att involvera eleverna i beslutsprocessen om tex vilken låt som ska spelas, känner de att deras åsikter och intressen värderas, vilket leder till en positiv spiral. En annan aspekt som lyfts är vikten av att kunna förklara sina val av material eller lektionsinnehåll som lärare. Genom att motivera dessa val med att det finns specifika lärandemål eleverna kan uppnå, stärks deras förståelse för undervisningens syfte och mål, vilket ytterligare stärker den positiva spiralen.

Att uppmärksamma och visa uppskattning för goda musikaliska och sociala prestationer är en annan aspekt som genomsyrar samtliga informanters svar. Genom att aktivt lyssna och lyfta elevernas goda prestationer skapas det i sin tur en positiv kultur inom gruppen, som gynnar det sociala samspelet. Informant A menar också att det är extra viktigt att aktivt arbeta med att få ensemblelektionen till en värdefull och positiv upplevelse då en stor del av eleverna på gymnasienivå inte har en bakgrund eller rutin inom musik och musikundervisning. Detta stöds även av Informant B som säger att hen jobbar för att ”visa att jag är nyfiken på vad de tänker göra och att jag uppskattar att de spelar musik”, vilket tydligt exemplifierar hur informanten visar sitt engagemang genom både verbal och icke-verbal kommunikation.

En annan aspekt lyfts som betonar vikten av tålamod och förståelse i musikundervisningen. En informant understryker att det är fundamentalt att som lärare inte visa irritation över elevens misstag eller när någon inte presterar som förväntat. Det är essentiellt att skapa en miljö där det är accepterat att ”spela i diket” eller sjunga falskt, för att eleverna ska våga försöka och misslyckas. Denna acceptans är avgörande för att bygga en trygg atmosfär där elever känner sig säkra nog att ta risker och utvecklas musikaliskt. Denna trygghet är ofta direkt kopplad till elevernas personliga säkerhet och deras förmåga att känna sig bekväma med sina instrument och sina roller i gruppen.

Ett tema som framkom under intervjuerna involverar den självreflektion som krävs hos en musiklärare kring hur de agerar i en ledande position. Detta inkluderar förmågan att läsa av gruppen och att kunna agera utefter vad situationen kräver. Det är en förmåga som Informant A beskriver som en färdighet som utvecklas och förbättras över tid, vilket ger möjlighet att dra från ett bredare spektrum av tidigare situationer för att bättre hantera olika sorters utmaningar. Vidare menar informanten att det är speciellt viktigt att vara anpassningsbar i sin roll som ledare inom musiksammanhang, då lektionerna och instruktionerna varierar starkt beroende på gruppens utveckling ”... just i musiksammanhang, det vet ju vi att beroende på var vi är i processen så är det oerhört viktigt hur vi planerar lektionerna”. I början när nytt material introduceras, tenderar instruktionerna att vara mer detaljerade för att täcka grundläggande tekniker och kunskaper. Med tiden skiftar fokus mot mer avancerade aspekter såsom musikalisk dynamik och gruppens samspel, där andra värden än de rent tekniska betonas. Informant B nämner även anpassningsbarhet som en nyckelfaktor för lärarens roll. Genom att utstråla glädje och intresse för eleverna, kan läraren motivera gruppen och höja stämningen i rummet. Samtidigt behövs förmågan att kunna dämpa eller avdramatisera en situation vid behov, för att upprätthålla ett gott socialt sammanhang.

6.4 Kollegiala samtal kring gruppdynamik

Samtliga informanter lyfter värdet av att ha diskussioner med kollegor som en viktig del av sin utveckling som lärare. Informanterna har olika upplevelser kring hur mycket tid de hinner lägga på kollegiala samtal kring gruppdynamik. En informant upplever att lärare har en del samtal kring gruppdynamik men inte särskilt mycket. Hen tycker att det oftast sker i informella

sammanhang, till exempel på fikarasten där de endast hinner utbyta ett par ord men inte mer. Det förekommer dock ibland klasskonferenser för att skapa medvetenhet kring eleverna och utvärdera hur de går för dem i skolan. Dessa kan innebära diskussioner kring olika grupper som inte fungerar i klassrummet och hur de ska gå tillväga för att lösa problemen som uppstår i olika situationer. Samma informant reflekterar över varför det är svårt att hinna med att diskutera och utvärdera gruppdynamik och menar på att det är precis som i många andra sammanhang i livet att det beror på tidsbrist. Hen upplever att det i många lägen handlar om att ”släcka bränder” och menar på att om det funkar så är det bra på ett sätt, men att det hade varit väldigt lämpligt om lärarna hade kunnat fortbilda varandra och införskaffa sig mer kunskap kring ämnet. Att lärarna till exempel skulle kunna diskutera och ställa frågan, vad är det som funkar och vad är det inte som funkar?

Det framkommer även att läraryrket utan samarbete och kollegiala samtal kan bli väldigt tungt och ensamt då det kräver att läraren införskaffar sig kunskap och fortbildar sig själv i form av litteratur eller dylikt. Lärare tvingas ofta ta snabba beslut som både kan ge bra resultat eller mindre bra. Det är under de mindre bra resultaten en informant särskilt menar att vi som lärare ska prata med kollegor för att bredda vår kunskap och utvecklas som lärare. Informanten fortsätter berätta att på deras skola jobbar de mycket med kollegialt samarbete. De har en gång i veckan uppstyra musiklärarmöten samt även möte en gång i månaden med alla lärare på skolan där de mestadels pratar om gruppdynamik. De diskuterar och jämför framförallt hur och varför vissa elever fungerar olika beroende på om de befinner sig i till exempel ensemblesalen eller på mattelektionen samt vad detta kan bero på.

Vidare lyfts vikten om skolans tillvägagångssätt för att fånga upp elever så tidigt som möjligt i deras utbildning som ett kollektivt ansvar som skolan har. En informant ger exempel på hens skola, där de under de första två veckorna sätter diagnoser och prognoser i varje ämne på eleverna för att se om en elev har svårt överlag eller om det är ämnesspecifikt. De använder grön, gul eller röd färg där den röda indikerar att det kommer behövas extra stöttning eller anpassning för att eleven ska klara av kursen. Det innebär helt enkelt att läraren uppskattar hur hen tror att det kommer gå för eleven. Alla lärare har sedan tillgång till varandras prognoser i ett gemensamt dokument och kan därför i tidigt skede skaffa sig en mer övergripande bild av eleverna med hjälp av detta.

6.5 Metoder och strategier för att främja gruppdynamik

Genomgående för alla informanter är hur de pratar om trygghet och respekt och värdesätter det i klassrummet, samt använder det som en strategi för att främja gruppdynamik i ensembleundervisningen. De pratar om vikten att skapa en inkluderande miljö där alla elever känner sig delaktiga och kan komma till tals. De påpekar också att det är deras uppgift som lärare och ledare att skapa utrymme och ge alla elever chans att komma med åsikter eller förslag. Alla tre informanter pratar om betydelsen av att ge alla elever möjlighet att uttrycka sig och att de endast kan göra det om de känner sig delaktiga och respekterade. Något som även är gemensamt för alla informanter är att de vill uppmuntra till att göra fel för att eleverna ska prova på nya saker och kunna utvecklas och lära sig av sina misstag. De lyfter att det är avgörande att de i egenskap av lärare först visar att det är okej att göra fel för att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet för att eleverna sedan ska våga följa efter.

Alla tre informanter talar också om vikten av att fokusera på musiken i undervisningen för att främja gruppdynamik men också musikalisk utveckling. Genom att få eleverna att tycka musiken de spelar är lustfylld skapar det en positiv atmosfär som i sin tur bidrar till en bättre upplevelse för eleverna som får dem att utvecklas. Att spela olika genrer ger eleverna även möjlighet att utforska olika musikaliska uttryck inom sitt musicerande och leder till musikalisk utveckling. Samtliga informanter pratar också om att deras engagemang och passion som lärare är viktig för ensembleundervisningen. En informant nämner bland annat som exempel att när läraren visar att de tycker en låt är bra och förklarar varför de tycker den är bra, då smittar det av sig på eleverna. En annan strategi som nämns är att ge eleverna inflytande för att skapa meningsfullhet. Det kan då vara att de antingen låter eleverna välja låt till ensemblen eller i sin enklaste form låta dem välja hur en låt ska börja eller sluta.

Bland informanterna framkommer vikten av att strukturera upp lektioner och undervisning för att ge eleverna utrymme för reflektion och feedback. Om det inte avsätts tid för detta under lektionen är det lätt hänt att det prioriteras bort på grund av att andra moment tar upp för lång tid. En informant lyfter att hen vill att eleverna ska kunna komma med förslag på förbättringar och förändringar över sitt eget musicerande men också förslag till ensemblen för att de ska komma till nästa steg. Det lyfts ett konkret tips i form av att använda sig av feedbackrundor där alla elever får komma till tals. Informanten pratar om att hen tycker det är

viktigt med ljudbilden när det kommer till att musicera i ensemble. Precis som det är viktigt att lyssna på någon annan när de pratar är det också viktigt att alla hör vad de andra spelar eller sjunger i ensemblen. Att spela tillsammans är också en form av kommunikation och hen vill inte att varje elev bara tänker på sig själv utan att de tänker som ett kollektiv och helhet. Det handlar både om att kommunicera inom ensemblen men också vad de uttrycker och utstrålar tillsammans i gruppen.

En annan viktigt aspekt som lyfts är tydligt ledarskap, engagemang och höga förväntningar för att få eleverna delaktiga och nyfikna. En informant jobbar särskilt mycket med att styra gruppen i den riktning som behövs, vilket både kan vara att behöva driva på med mer energi till gruppen eller tvärtom skapa ett lugn för att eleverna ska behålla fokus. För att skapa energi i gruppen använder sig informanten sig av en strategi som innebär att hen visar för eleverna att hen är pepp och intresserad över vad de kommer att spela, vilket får eleverna att känna att läraren vill vara där för att lyssna på dem. En av informanterna använder sig också av en metod för att skapa lugn och fokus i ensemblen där hen frågar ”hur börjar alla låtar?” och där svaret är ”tystnad”. Hen vill att eleverna ska förstå att de behöver ha tänkt igenom vad de ska göra och hur de ska göra det innan låten sätter igång. Detta skapar koncentration och får eleverna att känna att det de ska göra är viktigt och att de förstår att läraren också tycker det är viktigt.

En informant presenterar ett par olika metoder för att skapa en avslappande atmosfär och som bidrar till att främja gruppdynamik i ensemble. Den första metoden innebär att hen använder sig av mycket sång i sin undervisning och särskilt under instudering av en ny låt. Detta menar hen kan vara en inkluderande och avväpnande grej då det inte skapar några skillnader mellan sångare och instrumentalister men även att det kan vara fruktbart för instrumentalisterna att göra saker som inte är på deras huvudinstrument. Informanten använder på samma sätt rytm som en metod i sin undervisning. När en låt har en rytmisk figur brukar hen starta en lektion med att alla får lära känna rytmen och göra olika övningar för att bli bekväm med den. Detta menar hen också är ett bra sätt att få eleverna att musicera i andra former än vad de är vana vid då det kan bidra till att de behöver jobba mer tillsammans inom gruppen. Informanten tar också upp att det är viktigt att som lärare kunna bjuda på sig själv och inte vara rädd för att göra bort sig. Hen är ofta med och spelar under ensemblelektionerna och tar emellanåt till skådespel för att visa för eleverna att det är okej att visa känslor och överdriva sina rörelsemönster. Hen är med och spelar för att hen tycker det är roligt men även för att det är lättast att påverka eleverna till att ha kul.

6.6 Metoder för att lösa konflikter

Alla informanter menar att de har varit med om situationer under ensembleundervisningen där det har varit svårt att hitta lösningar för att lösa konflikter. De berättar att det finns många olika metoder för att gruppen ska bli sammansvetsad igen men att det beror mycket på situationen hur läraren behöver vara aktiv i problemlösandet. Informant B menar att om det skaver i gruppen så är det något som läraren behöver ta itu med direkt, att det är något som läraren ska adressera först men inte göra en stor sak av. Vidare berättar informant B att ofta ligger nyckeln till framgång i att låta musiken stå för det gemensamma utövandet, att om läraren märker att det finns konflikt i rummet så räcker det med att läraren säger det och sen fortsätter fokusera på uppgiften och musiken. Informant B menar att hans upplevelse som ensemblelärare är att det sällan blir bra om en inte säger någonting och bara fortsätter med lektionen. Det kan räcka med att använda ironi eller lite skämtsamt adressera den dåliga stämningen för att sedan fortsätta. När det kommer till konflikthantering som metod så menar informant B att det är viktigt och kraftfullt att använda musiken som verktyg för uttryck, att genom att använda sig av musiken som utlopp för känslor och att det är viktigt som lärare att kunna ta med det som en del i undervisningen och visa för eleverna att det är ett verktyg att kunna göra sig av med känslor som ilska.

I ensemblesundervisning är det tydligt att en balans mellan effektivitet och glädje är avgörande. Alla informanterna betonar vikten av att alla känner sig bekväma med sin roll i ensemblen och att en humoristisk ton kan främja både musikalisk utveckling och gruppdynamik. En av informanterna menar: "När man kommer till en punkt där alla är ganska bekväma med sin roll i ensemblen och man då kan spela effektivt och öva effektivt på grejer, men samtidigt ha en ganska humoristisk ton." Detta betonar betydelsen av att skapa en atmosfär där eleverna känner sig avslappnade och uppmuntrade att delta aktivt.

Två informanter beskriver båda deras ledarroll som viktig för att forma gruppen från start så att konflikt inte uppstår. En informant berättar om att det ibland är en svår balansgång i huruvida en ska låta eleverna styra i gruppen och att det är lärarens ansvar att ta tillbaka sin ledarroll om en råkat släppa den för mycket. Hen berättar vidare att det är viktigt att ta en tydlighet i att berätta för eleverna att det inte fungerade så bra med att de haft egenansvar och att läraren nu kommer ta tillbaka sin roll. Hen säger även att det är viktigt att komma ihåg att liksom

läraren inte är elevernas kompis utan deras lärare. Det viktiga är inte att eleverna tycker om läraren som person, utan det viktiga är att de lär sig någonting.

Gemensamt för samtliga informanter är att det är lärarens ansvar att direkt adressera konflikten för att inte låtsas som ingenting, för då blir det i deras mening värre. Informanterna ställer sig även positiva till att bemöta dålig stämning eller konflikt med samtal som metod. Hur detta samtal kan se ut ser olika ut beroende på vilken situation det är. Informant B reflekterar över vikten av att hantera olika dynamiker och konflikter som kan uppstå under lektionens gång. Ibland kan eleverna ha personliga önskemål eller bakgrundshistorier som påverkar deras interaktion med varandra. Det är då viktigt att ha öppna samtal där eleverna känner sig hörda och där eventuella konflikter kan hanteras på ett konstruktivt sätt. Ibland kan det vara nödvändigt att ta hänsyn till elevernas individuella behov och förmågor för att skapa den bästa musikaliska miljön. Informant B delar också en upplevelse där en lektion blev problematisk på grund av tystnad och brist på samarbetsvilja, vilket berodde på underliggande konflikter. Trots att det var svårt att förstå orsaken till den dåliga stämningen, visar detta exempel på vikten av att uppmärksamma och adressera sådana problem för att främja en positiv och produktiv arbetsmiljö.

I intervjuerna beskrivs betydelsen av öppen kommunikation för att hantera dålig stämning och konflikter i ensemblesalen. Att kunna identifiera och diskutera problemen öppet och konstruktivt är avgörande för att lösa dem och förhindra att de eskalerar. Genom att skapa en trygg och respektfull miljö där eleverna känner sig fria att uttrycka sina tankar och känslor, kan man arbeta tillsammans för att förbättra stämningen och samarbetet i gruppen. Informant C lyfter särskilt vikten av att lära eleverna att samarbeta och prioritera gruppens gemensamma mål över individuella intressen för att upprätthålla en positiv dynamik under lektionens gång.

Samtliga informanter belyser vikten av att hantera konflikter och dålig stämning genom öppen kommunikation och samarbete. Genom att erbjuda eleverna möjligheten att vara delaktiga i att lösa problem och skapa en atmosfär av ömsesidig respekt och förståelse, kan en positiv och samarbetsvillig miljö upprätthållas i ensemblesalen.

7. Diskussion

I detta avsnitt går vi igenom resultaten från vår kvalitativa studie, med beaktande av tidigare arbeten som grund för våra slutsatser. Genom den hermeneutiska analysprocessen framkom teman från intervjuerna som vi sedan kopplade till befintlig forskningslitteratur, vilket ligger till grund för diskussionen i kapitlet. Vidare har vi tolkat resultaten och litteraturen med våra egna uppfattningar och förförståelser i beaktning. Med hjälp av den hermeneutiska cirkeln har vi analyserat de resultat som presenterats i tidigare kapitel för att nu diskutera vår förståelse av de teman och slutsatser vi sett, med avsikt att få en djupare förståelse för ämnet.

7.1 Sociala interaktioner

I resultaten har vi fått in data som visar på vikten av att lärare aktivt behöver ge utrymme för att eleverna ska kunna reflektera och ge feedback under ensemblelektionerna. Detta går att koppla till Alerby och Bergmark (2015), som lyfter lärarens förmåga att kunna balansera mellan sitt ledarskap och ge eleverna möjlighet och utrymme att påverka lektionens innehåll. En konkret metod som används av informanten är ”feedback-rundor” där elever aktivt kan bidra med förbättringsförslag, både för sin egen prestation och för ensemblens utveckling, vilket också ligger i linje med Alerby & Bergmarks (2015) begrepp ”elevaktiverande undervisning”. Informant A poängterar även vikten av lyhördheten inom ensemblen, inte bara för att förbättra det musikaliska innehållet utan även för att stärka kommunikationen och sammanhållningen i gruppen. Detta styrks även av Backman (2014) som menar att musiken främst agerar som ett verktyg och att det faktiska målet ligger i att främja elevernas förståelse för kopplingen mellan konsekvens och handlingar, både enskilt och i grupp.

Samtliga informanter var eniga om att en trygg och respektfull undervisningsmiljö där eleverna kan dela sina tankar och känslor främjar samarbete och förbättrar gruppdynamiken. Resultat från intervjuerna visar hur viktigt det är att eleverna lär sig att utveckla sin roll i gruppen i den mån att de kan vara trygga i sin roll samtidigt som de prioriterar gruppens gemensamma målsättning. Det framhäver också vikten av att eleverna tillsammans kan skapa musik som de uppskattar, vilket ökar engagemang och inspiration. Detta gör lektionerna till en plattform för gemensamt skapande och musikaliska utforskningar, stärker relationerna och bidrar till en positiv atmosfär. Alerby och Bergmark (2015) betonar att lärare bör behandla elever som unika individer

och bygga relationer baserade på respekt och omsorg, skapande av ett klassrumsklimat som uppmuntrar till aktivt deltagande i lärandeprocessen. Ahlberg (2001) stödjer denna syn genom att understryka betydelsen av en undervisningsmiljö som uppmuntrar till utforskning och frågeställningar, där lärarens stöd och validering av elevers idéer skapar en kultur av engagerat lärande. Vidare framhäver Backman (2014) att även i en mer elevstyrd undervisningssituation, bör läraren bibehålla sin pedagogiska funktion och aktivt jobba för att skapa en miljö där eleverna uppmuntras till självständighet och ansvarstagande.

Samtliga informanter betonar vikten av att erkänna och uppskatta elevernas musikaliska och sociala framgångar, vilket kan kopplas till Ahlberg (2001) som pekar på att ett vanligt problem är att inte alla lärare uppmärksammar de framsteg som görs av eleverna. Genom att ge uppmärksamhet åt och framhäva dessa prestationer byggs en positiv gruppkultur, vilket främjar den sociala interaktionen i gruppen (Ahlberg, 2001). Informant A lyfter fram betydelsen av att göra ensembleundervisningen meningsfull och uppmuntrande, särskilt eftersom många gymnasieelever kan sakna tidigare erfarenheter inom musik. Utifrån den hermeneutiska cirkeln som analysmetod ser vi målet att skapa en meningsfull ensembleundervisning som en helhet och lärarens strategier och metoder som delförståelse. Genom Informant B får vi ett exempel som vi tolkar som delförståelse, där informantens metod grundar sig i att betona sin entusiasm för elevernas musikaliska initiativ, med målet att visa intresse och uppskattning för deras musikskapande. Ahlberg (2001) betonar kommunikationens centrala roll i att skapa samhörighet och förståelse inom utbildningen. Genom att betrakta kommunikation som ett sätt att bygga relationer och ömsesidig förståelse, framhäver Ahlberg (2001) vikten av en pedagogik som aktivt stödjer varje elevs utveckling. Detta ligger i linje med Elvstrand (2009) som påpekar att interaktion och gemenskap är essentiella delar i skolan. Elvstrands (2019) forskning framhäver gruppens betydelse för lärande och trygghet, där lärarens roll är att främja elevernas engagemang och bygga relationer baserade på förtroende.

Informant C betonar behovet av att alla medlemmar i en musikensemble är bekväma med sin roll i gruppen, både i musikaliska termer och på ett personligt plan. Thornberg (2013) framhåller att samarbete mellan elever inte bara stärker deras akademiska kunskaper men också utvecklar sociala kompetenser som empati och respekt. En viktig faktor för att uppnå detta är effektiv kommunikation, både mellan lärare och elever och inom elevgruppen (Thornberg, 2013). Genom att etablera en miljö där varje deltagare kan vara accepterad för vem de är, menar

informanten att det läggs en grund för öppen dialog och effektivt samarbete. En sådan trygg och välkomnande atmosfär, där skratt och acceptans för misstag är en del av processen, bidrar till en mer avslappnad känsla som direkt påverkar kvaliteten på musiken positivt. Detta skapar enligt Thornberg (2013) en välkomnande och stöttande miljö där eleverna känner sig säkra på att dela med sig av sina tankar och idéer. En sådan miljö ökar elevernas engagemang i sitt lärande och främjar utvecklingen av kritiskt tänkande och problemlösning.

Informant C lyfte tidsbrist som en avgörande faktor för att hen inte hinner diskutera och utvärdera gruppdynamiken, ofta på grund av behovet att snabbt lösa problem när de väl uppstår. Hen menar att lärare skulle gynnas av att utbyta erfarenheter och öka sin förståelse för gruppdynamik genom kollegial fortbildning, där de kan reflektera över vad som fungerar väl och vad som inte gör det. I relation till Zandéns (2010) ser vi då hur olika det kollegiala samtalet ser ut beroende på vilken skola en är, då Zandén (2010) i sin forskning lyfter att musiklektorer ofta prioriterar gruppens dynamik framför de musikaliska detaljerna under ensemblelektionerna. Betydelsen av kollegiala diskussioner för lärarutveckling betonas särskilt av en informant och hen menar att sådana samtal är avgörande för att hantera de snabba beslut som ofta måste tas. På hens skola praktiseras aktivt kollegialt samarbete, med regelbundna möten för musiklektorer och månatliga möten för all skolpersonal, fokuserade på gruppdynamik och elevers olika beteenden i skilda lärmiljöer. Detta ligger mer i linje med Zandén (2010) än vad Informant C's upplevelse är. Enligt Zandén (2010) framkommer det att diskussionerna sällan handlar om musikens kvalitet i sig, utan snarare om aspekter som spelglädje och elevernas förmåga att uttrycka sig fritt och att de värdesätter hur eleverna interagerar med varandra.

En informant framhåller betydelsen av att lärare behöver vara medveten om sitt kroppsspråk och bör undvika att visa irritation vid elevers misstag eller när prestationerna inte möter förväntningarna. Det är viktigt att skapa en accepterande miljö där misslyckanden ses som en del av lärandeprocessen, där exempelvis att spela fel eller sjunga falskt är okej. Denna acceptans är central för att etablera en atmosfär där eleverna känner sig trygga att experimentera och växa musikaliskt. En sådan miljö bidrar till elevernas självförtroende och komfort med sina instrument och sin roll inom gruppen. Backlund (1991) förklarar att icke-verbal kommunikation omfattar ett spektrum av signaler och tecken som används för att antingen komplettera eller ersätta ord, medvetet eller omedvetet.

Alla intervjuade lärare betonar vikten av sitt eget engagemang och passion i undervisningen av ensembler. De ger exempel på att när en lärare uttrycker och kroppsligt visar uppskattning för en låt och delar med sig av skälen till sin uppskattning, överförs denna entusiasm till eleverna. Detta kan relateras till Elvstrand (2009) som menar att delaktighet och känsla av gemenskap kan grunda sig i andra saker än verbal kommunikation. Backlund (1991) påpekar att icke-verbala signaler fyller fler funktioner än de rent grammatiska, inklusive att återspegla individens inställning till sig själv, andra personer och sin omgivning. Informanterna framhåller även vikten av att ge eleverna möjligheter att påverka, vilket ökar känslan av meningsfullhet i undervisningen. Backlund (1991) betonar vidare att ett stort utbud av dessa icke-verbala signaler är avgörande för hur meddelanden mottas och förstås i kommunikation. Speciellt framhålls betydelsen av gester och kroppsspråk för hur budskapet tolkas av lyssnaren.

En av informanterna understryker betydelsen av lärarens förmåga att vara öppen och inte rädd för att framstå som fänig. Hen deltar aktivt i ensemblektionerna, ibland genom att använda skådespelartekniker för att demonstrera för eleverna att det är acceptabelt att uttrycka känslor och att överdriva rörelser. Schenck (2006) framhäver hur elever omedvetet tar till sig och integrerar musikaliska element genom imitation, ofta utan att vara medvetna om processen. Denna deltagande hållning grundar sig inte bara i att hen finner det underhållande, utan också i att det är ett effektivt sätt att uppmuntra eleverna att njuta av musiken och lärandeprocessen.

7.2 Gruppdynamik

Gemensamt har alla informanter en tydlig bild om att positiv gruppdynamik bidrar till musikalisk utveckling. När alla i gruppen känner att de jobbar mot samma mål och att de känner gemenskap och tillhörighet blir det ett bättre fokus och resultatet blir bättre än om gruppen är i konflikt eller inte arbetar tillsammans eller har en tydlig bild av vad målet är (Nilsson, 2005). Detta kan vi knyta an till Nilsson (2005) som skriver om att personligheterna hos individerna i gruppen är viktiga för att en gruppdynamik ska uppstå och att om alla får bli tillgodosedda och allas psykologiska behov sammanstrålar bidrar det till att gruppdynamiken blir positiv (Nilsson, 2005).

Informant C berättar att ens roll som lärare blir viktig för att alla i ensemblen ska känna sig bekväma och att alla i gruppen får sina behov tillgodosedda, då lyfter det musikaliska spelet både personligt och för hela gruppen. Vidare berättar våra informanter om vikten av att skapa en

atmosfär som lärare, att positiv gruppdynamik är som en atmosfär av öppen kommunikation och bra samarbete. Detta går att koppla till Thornberg (2013) som skriver om vikten av att få gruppen att arbeta med samma mål och hur vi genom social kategorisering får eleverna i gruppen att känna att de arbetar tillsammans baserat på deras gemensamma egenskaper. Här berättar även informanterna liknande i att positiv musikundervisning har en grund i att skapa trygga miljöer där det finns utrymme för elever att våga misslyckas i stunden för att lyckas i längden. För att trygga miljöer ska uppstå behövs struktur vilket i sin tur skapar meningsfullhet (Nilsson, 2005).

7.2.1 Kollegiala samtal kring gruppdynamik

I resultatet från vår datainsamling kan vi se att lärarna inte uppfattar att det sker regelbundna samtal kring lärarens roll att påverka gruppdynamik inom ensembleundervisningen. Detta är något som en av informanterna menade att det borde finnas mer av på den fronten och att samtal och fortbildning kring metoder bör vara en del av arbetsplatsen. Detta kan en annan informant även mena att det kan vara svårt att hinna med då många lärare arbetar med tiden emot sig och att det borde finnas mer utrymme för samtal kring vad det är som fungerar och inte. I Asp (2015) kan vi läsa om att det kollegiala samtalet är en viktig del för att undervisningen ska hålla kvalitet och att i det samtalet finns ett utbyte som är ovärderligt för läraren.

Informant B berättar om att de i kollegiet arbetar med kollegialt arbete och att de pratar mycket om gruppdynamik och att det får ta en stor plats på deras arbetslagsmöten. Asp (2015) menar att ett samtal kan vara strukturerat men även ostrukturerat och det kan ge en god kvalitet i båda delarna och att så länge samtalet om undervisning, grupper och gruppdynamik sker är det viktigt att lägga fokus på att det sker och inte så mycket på hur det sker. Här drar vi slutsatsen att det handlar mycket från skola till skola hur uppstyrt det är och hur mycket plats diskussionen kring klimat och gruppdynamik får ta. Det är ett samtal som sker och där finns en stor vilja att den ska ske, det menar alla informanter, men i vilken utsträckning den faktiskt sker ser olika ut på olika arbetsplatser.

7.2.2 Metoder för att främja gruppdynamik

Samtalet står i fokus när det gäller främjandetekniker för gruppdynamik. Informanterna berättar att genom att samtala om en gemensam trygghet och respekt och att det är något som värdesätts högt i klassrummet blir det en bättre dynamisk förutsättning av det. Johansson (2005) skriver om

ett stödjande klimat och hur det står till grund för en positiv gruppdynamik. Ett stödjande klimat berättar även informanterna om med sina egna ord och uttryck att det är viktigt i deras undervisning och att det är dit en strävar som lärare. Betydelsen av att eleverna ska känna sig delaktiga och respekterade lyfts också som en viktig grundpelare i undervisningen. Denna ingång ligger även i linje med Johansson (2005), som menar att ett stödjande klimat och delaktighet kommer från att läraren har ett humoristiskt förhållningssätt samt visar att det är okej att göra fel.

En av våra informanter berättar att hen brukar använda sig av en metod att förevisa att det är okej att göra fel genom att våga bjuda på sig själv och visa för eleverna att det inte är farligt att göra fel. Genom att förevisa ett exempel på hur en önskar att eleverna ska göra blir det tydligare för klimatet i rummet. Entropia (2004) beskriver här även vikten av att som lärare använda positivitet och lekfullhet som nyckelord till en lyckad gruppdynamik. Att vara positiv som lärare och ge en glad och lekfull känsla och komma med upphöjande kommentarer ger alla i gruppen en känsla av sammanhang (Entropia, 2004).

Informanterna menar även att använda sig av genrebredd bidrar till musikalisk utveckling och att det kan ge eleverna exempel på många olika uttrycksformer. Att vara tydlig i sitt ledarskap är viktigt för att eleverna ska känna sig trygga med att det finns en tydlig struktur i rummet och att det finns ett lugn i vad målet är. Genom att som lärare visa på lugn och trygghet samtidigt som läraren kan styra sin energi efter behov kan det visa eleverna hur vi jobbar i gruppen, vilket kan vara mer effektivt än att använda orden ibland (Imsen, 2006).

7.2.3 Metoder för att lösa konflikter

Genom att läraren erbjuder eleverna möjligheten att vara delaktiga i att samtala och lösa problemet och konflikten, skapar det en atmosfär av ömsesidig respekt och förståelse. Johansson (2005) berättar om de fyra konfliktförebyggande åtgärderna som en bra metod för konflikthantering, vilka innefattar sammankoppling, omformulering, klargörande och avstämning. Om en konflikt har uppstått kan en som lärare börja med att sammankoppla de olika parterna i konflikten. Informant C nämner särskilt att hen arbetar med liknande metoder, då hen sammankopplar de olika parterna som är i konflikt genom att ställa frågor och bena ut vad som hänt.

Informanterna berättar att det ibland är svårt att veta varför det är dålig stämning och att

det kan vara svårt att lägga tid på att prata om det när det inte går att ta på var problemet sitter. Informanterna berättar vidare att det är lärarens aktiva roll i konfliktlösningen som kan vara avgörande om det går att ta sig vidare eller inte. Det krävs att läraren adresserar problemet så fort som möjligt för att sedan komma vidare och kunna fokusera på uppgiften och musiken. När spelandet är igång och musiken får ta plats i rummet faller mycket av dynamiken på plats. Genom att vara uppgiftsorienterad får en som lärare mycket gratis på lektionen när det kommer till positiv gruppdynamik. Att lösa en konflikt är handlar mycket om att se till alla individers behov i gruppen (Nilsson, 2005). Det är bra att som lärare berätta sina behov och vad en som lärare förväntar sig av sina elever för att det ska bli tydligt för eleverna vilket klimat som finns under ensemblelektionen (Johansson, 2005).

7.3 Lärarens roll som ledare

Ett genomgående tema för informanterna är vikten kring att ha en tydlig ledarroll som lärare för att kunna vägleda eleverna både musikaliskt och socialt. Informanterna pratar också om att det är viktigt att etablera ordning och regler tidigt för att det ska skapas en gemensam förståelse hos eleverna kring vad som förväntas av dem i undervisningen. Två av informanterna lyfter särskilt elevinflytande som ett sätt för att främja gruppdynamiken i gruppen då läraren mer successivt kan ta en mindre styrande roll ju längre in i terminen de befinner sig. Göransson och Nilholm (2019) menar att eleverna gynnas i undervisningen av tydliga ramar vilket också ökar delaktigheten hos eleverna. Göransson och Nilholm (2019) tar upp tre punkter som eleverna gynnas av i undervisningen där etableringen av grundläggande regler är en, att läraren har tydliga förväntningar på eleverna och sist att läraren ingriper direkt när konflikter uppstår. Alla informanterna nämnde på ett sätt eller ett annat betydelsen kring att ta konflikter i ett tidigt skede med hjälp av öppen kommunikation och dialog. Det vi kan tolka ur informanternas svar kring hur de arbetar med rollen som lärare är att den är väldigt dynamisk och kräver att läraren ständigt anpassar sig. Vi kan se att undervisningen mår bra av att vara flexibel för att kunna tillgodose de individuella behov som finns inom gruppen. Beroende på hur mycket styrning och vägledning eleverna behöver får läraren ta en mer aktiv eller mindre aktiv roll. Vi kan knyta an detta till Lindgren och Ericsson (2010) som pratar om informellt lärande och formellt lärande då de menar på att läraren jobbar med båda simultant. Det Lindgren och Ericsson (2010) tar upp kring formellt lärande är hur läraren bestämmer mer och styr eleven i undervisningen medan informellt

lärande är när eleven har möjlighet till mer självstyre. Lindgren och Ericsson (2010) tar även upp tydliga ramar som ett måste i undervisningen för att skapa frihet och kreativitet. Gemensamt för alla informanter är hur de ser på sin uppgift som lärare och ledare vilket är att skapa utrymme och ge alla elever en chans att komma med åsikter eller förslag för att skraddarsy undervisningen utifrån elevernas behov. Det vi kan se är betydelsen av att kunna vara flexibel som lärare när det gäller att ta ansvar för hur elevernas studietid blir. Det är svårt för lärare att tillgodose elevernas behov genom att endast förhålla sig till en lärandeform. Vi ser att det är viktigt för undervisningens gruppprocesser att läraren tar beslut som passar elevgruppen vilket kan variera mellan olika elevgrupper. Detta stärks av Green (2008) som har provat detta i praktiken i en studie där de implementerade informellt lärande i skolans musikundervisning då detta visade sig höja kunskapsnivån bland eleverna. Green (2008) lyfter dock fram att det kan finnas en problematik kring hur mycket eleverna klarar av att själva bestämma över undervisningen.

Ett tema som framkom under intervjuerna var att samtliga informanter reflekterar över sin roll som lärare och därmed hur de är som ledare. Genom självreflektion och utvärdering berättar informanter att de strävar efter att bli bättre lärare genom att lära sig av sina misstag. Informanterna pratar också om vikten av att kunna agera i stunden vilket är en färdighet som hela tiden utvecklas med hjälp av tid och erfarenhet. En av informanterna lyfter särskilt att det är viktigt att kunna vara anpassningsbar i sin roll som lärare inom musik då lektionerna och instruktionerna varierar starkt beroende på gruppens utveckling. Samtliga informanter vill också att eleverna ska kunna utvecklas genom att prova på nya saker och lära sig av att göra misstag. Sammantaget pekar dessa resultat på att musiklektörer upplever att de behöver bemästra flera lärarroller och växla mellan dessa. Vi kan även se att flexibilitet krävs för att kunna tillgodose och utveckla alla individer i klassrummet. I resultatet får vi också fram betydelsen av att läraren behöver ha en tydlig ledarroll i startskedet med nya elever. Lärarrollen kan successivt bli mer passiv, desto längre in i terminen de är och låta eleverna påverka mer i undervisningen. Vi ser en koppling till detta i Jönsson (2020) där kognitivt perspektiv och kulturellt perspektiv beskrivs som två olika pedagogiska angreppssätt där den centrala skillnaden är hur läraren ser på undervisningen. Det kognitiva perspektivet, som innebär att låta eleven utforska och utvecklas i sin egen takt, är ett arbetssätt som vi författare ser kopplingar till i resultatet och kan se att det är väsentligt för att eleverna ska kunna utvecklas inom musik och i ensembleundervisningen. Det resultatet säger kring att eleverna behöver mer stöttning i början ligger i linje med Bergqvist &

Säljö (1994, refererad i Jönsson, 2020) eftersom de anser att eleverna inte helt förutsättningslöst kan leta sig fram helt fritt utan en kunnig ledare, då viktig kunskap och hårt framarbetade metoder samt arbetssätt då inte utnyttjas i undervisningen. Detta styrks även av Jönsson (2020) som lyfter kulturellt perspektiv där tron på att människans sätt att tänka och resonera inte är förutsättningslöst utan att vi påverkas av våra sociala ursprung och sammanhang. Det kulturella perspektivet har som utgångspunkt att lärande föregås av kunskap där läraren besitter kunskap som sedan lärs ut till eleven. Ett exempel på detta är Vygotskijs (1978, i Jönsson, 2020) proximala utvecklingszon där själva syftet är att ge varje elev utmaningar för att utvecklas individuellt. Vi menar på att det blir ganska tydligt att informanterna i sina roller som lärare, gynnas av att ständigt reflektera kring sin roll som lärare och vilka konsekvenser olika beslut kan få för undervisningen. Genom att prova på och utvärdera olika lärarroller skapar sig lärare en större kunskap och erfarenhet som vi anser är väsentlig för att kunna utvecklas som musiklärare.

I Alerby m.fl. (2020) lyfts lärarens didaktiska kunskap som lärarvetenskap där den delas in i två kategorier; praktisk kunskap och teoretisk kunskap. Praktisk kunskap är den spontana kunskapen och färdigheten som lärare besitter som också är beprövad i praktiken. Teoretisk kunskap innebär vetenskaplig didaktisk kunskap där läraren har tagit till sig vetenskapligt innehåll och sedan reflekterat kring detta på ett filosofiskt vis. Vi kan se att samtliga informanter pratar om metoder och strategier som de använder i undervisningen men det som skiljer dem åt är hur de använder dem och i vilket skede i undervisningen. Vi kan se att den används i planeringsstadiet då den teoretiska kunskapen mer sätts på prov men också i själva undervisningen där den praktiska kunskapen är viktig. Informanterna lägger olika vikt vid vad de värdesätter och detta tror vi också har att göra med vilka kompetenser de besitter som lärare. En informant föredrar att ha en klar bild av vad ensemblen ska innehålla för att den har lagt mycket tid på planering och reflektion från föregående lektioner, medan en annan informant förlitar sig på sina kunskaper och färdigheter genom att bygga lektionen under tiden som den är. Utifrån helhet- och delförståelse anser vi att båda informanternas metoder kan resultera i en bra helhet. Metoderna och strategierna, som i detta arbete ses som delförståelse, skiljer sig åt då eleverna gynnas på olika sätt genom att läraren ger mycket eller lite direktiv.

Samtliga informanter talar om att låta eleverna vara med och bestämma för att lektionen ska kännas betydelsefull för dem. Alerby m.fl. (2000) menar att undervisningens interaktion är beroende av två parter som är i växelverkan med varandra och där läraren självständigt inte kan

bestämma vad undervisningens innehåll ska bestå av utan att det sker i den pedagogiska relationen mellan lärare och elev. Alerby m.fl. (2000) poängterar dock att lärarens roll är att vara demokratisk ledare och att det är lärarens uppgift att inläringen sker på ett optimalt sätt för eleverna. Det vi kan se är att läraren behöver vara förberedd men också alert för att både kunna planera och reflektera för olika scenarion som kan uppkomma i undervisningen, men också att besitta kunskap och färdigheter för att kunna ta beslut i stunden när det behövs. Vi ser att det är viktigt att lärarna skapar utrymme för eleverna och låta de vara med och påverka lektionen då deras egna behov och motivation kan komma att tillgodoses och därav i förlängningen skapar det en bättre gruppdynamik i ensemblen.

7.3.1 Lärarens förutsättningar och arbetsmiljö

Från intervjuerna såg vi hur lärarnas förutsättningar påverkar hur lärare har möjlighet att gynna ensembleprocessen. Houmann (2010) beskriver de möjligheter och begränsningar som finns inom ramen för musiklärarens handlingsutrymme. där hon pratar om hur musiklärare måste arbeta med sin egen profession men också förhålla sig till organisatoriska ramar. Houmann (2010) lyfter fram olika processer och perspektiv där musikläraren behöver vara öppen för att ständigt sträva efter att utvecklas. De olika perspektiven handlar bland annat om den personliga utvecklingsprocessen, elevernas utvecklingsprocesser, organisationens förändringsprocess, eller samhällets förändringsprocess. En av våra informanter lyfter de fysiska förutsättningarna i undervisningen som en avgörande faktor för hur eleverna fungerar i gruppssammanhang. Informanten menar på att de fysiska förutsättningarna innefattar storlek på ensemblesal, storlek på gruppen, schemat och vilken tid på dagen lektionen är.

Imsen (1999) menar likt det Houmann (2010) tar upp att vi ofta förklarar händelser och situationer som uppstår i klassrummet med att hänvisa till yttre faktorer i form av kulturella och politiska krafter. Imsen (1999) pratar vidare om att lärare har en tendens att fastna i ett nät med yttre faktorer som begränsar undervisningen i den utsträckning att de inte har möjlighet att utnyttja sin fulla kreativitet. Imsen (1999) trycker på att läraren ska använda sig av sin personlighet och kompetens för att skapa den bästa undervisningen med de strukturella förutsättningar som finns. Vi anser att ensembleprocessen inte gynnas av att lägga energi på faktorer som inte går att påverka, utan målet och syftet med undervisningen ska vara att skapa ett tillåtande klimat där eleverna kan utvecklas tillsammans. Vår analys som författare är att vi kan

se att det finns exempel på att lärare hänvisar till yttre faktorer, som en stor aspekt för vad som påverkar gruppdynamiken bland elever. Precis som Imsen (1999) tar upp gällande betydelsen av lärarens entusiasm i undervisningen menar vi på att vi som lärare bör fokusera på att planera och skapa varje lektion utifrån bästa möjliga förmåga där vi använder vår kreativitet som ett hjälpmedel för detta. Det kan bli problematiskt om vi lärare blir för inriktade på fel saker och tappar fokus på det som faktiskt betyder något när läraren är den som har ansvar för det sociala samspelet i gruppen.

7.4 Diskussion av vald metod och vidare forskning

Vår valda metod utförde vi efter samtal kring hur vi kunde konkretisera våra frågeställningar samt arbeta mot att inte göra forskningen för bred. Vi valde därför att hålla intervjuer med tre musiklärare med fokus på lärarens perspektiv. Meningen med studien är att vi som blivande musiklärare vill undersöka vilka olika metoder nuvarande lärare arbetar med, för att i sin tur gynna vår framtida lärargärning. Genom att arbeta med generella forskningsfrågor menar Bryman (2018) att det finns ny data som kommer upp i forskarens tolkningar och i en kvalitativ undersökning finns det därför mer utrymme för personliga svar från informanterna. Dessa personliga svar var något vi strävade efter i vår studie och valde därför att inte implementera en kvantitativ metod. Det hade å andra sidan varit intressant att få in ett bredare perspektiv från en större mängd informanter, då det hade bidragit till bredare datainsamling och fler infallsvinklar till arbetet. Vidare hade arbetet även kunnat kompletteras tillsammans med en observationsstudie, där den som forskar hade kunnat titta på lärarnas undervisning i praktiken och jämföra det med deras svar i intervjun. Vi valde att inte göra det i detta arbete, då vår studie är tidsbegränsad och en sådan metod inte ryms som komplement inom arbetets tidsspann. Med vår valda metod ville vi få fram exempel och olika perspektiv på hur erfarna ensemblelärare arbetar, inte rena sanningar.

För vidare forskning hade det även varit intressant att ta med elevens synvinkel. För forskare som vill skriva vidare om det gruppdynamiska arbetet kan en prata mer om vad eleverna själva anser som kärnan i vad som blir en bra grupp. Frågor såsom att själva få välja grupper eller vad som, ur ett elevperspektiv, utgör en bra ensemblelärare och hur bra ensemblelärare arbetar konkret. Den studien hade kunnat arbeta med kvantitativa och kvalitativa metoder genom

att få in svar från en större mängd elever, hålla ett antal intervjuer med elever samt komplettera det med att intervjua deras lärare.

7.5 Slutsatser

Utifrån ett hermeneutiskt tillvägagångssätt har vårt fokus med arbetet legat i att tolka den data vi har införskaffat, hellre än att framhålla en definitiv sanning. Genom att se ensembleundervisningen som helhet, presenterar våra slutsatser hur lärarens olika arbetsmetoder, som i detta arbete ses som delförståelse, ser olika ut beroende på situation men att samtliga lärare strävar efter det gemensamma målet att få en så god arbetsmiljö som möjligt.

Vi kan med hjälp av informanternas svar och litteraturen se att lärarens roll påverkas på olika sätt beroende på antingen yttre faktorer eller lärarens egna föreställningar. En faktor som vi kunnat se spelar roll för läraren är att kunna ta ansvar för sociala interaktioner i gruppen genom att etablera tydliga regler och förväntningar, samt genom att involvera eleverna i beslutsprocessen. Detta ligger i linje med det Göransson och Nilholm (2019) tar upp kring elevinflytande för att skapa delaktighet i undervisningen. Vi kan se att lärare ofta pratar om deras förutsättningar och ramar vilket ligger i linje med det Houmann (2010) och Imsen (1999) tar upp angående yttre faktorer som påverkar undervisningen.

Bland samtliga informanter råder det en samsyn i att det finns en direkt koppling mellan sociala interaktioner inom ensemblegruppen och elevernas musikaliska och sociala utveckling. Genom att aktivt arbeta med gruppsammanhållning och elevinkludering såg vi att våra informanter lyfte andra medföljande positiva effekter som gynnade sammanhållning, engagemang samt personlig och musikalisk utveckling. Backman (2014) menar att musiken kan ses som ett verktyg för den sociala fostran bland eleverna i dessa sammanhang och Elvstrand (2009) betonar vikten av att lärare inte bara är utbildare, utan fungerar även som förtroendepersoner för eleverna. Vi ser att undervisningen påverkas beroende på hur flexibel läraren är i sin lärarroll, när det gäller att kunna tillgodose de behov som varje individ behöver. Genom denna flexibilitet skapas utrymme för eleverna att prova och utvecklas genom att misslyckas, å andra sidan krävs det ibland en tydligare ledarroll för att befästa rutiner och driva lektionen framåt. Jönsson (2020) pratar om dessa olika perspektiv kring lärarrollen där vi tror att varken det ena eller det andra är det rätta sättet att undervisa, utan att det måste finnas en balans mellan dessa två, beroende på situation.

Kommunikation lyfts som ett centralt tema bland informanterna vad gäller metoder och strategier för att stödja gruppdynamiken i ensembleundervisning. Både vad gäller verbal och icke-verbal kommunikation så framkom det att en positiv och inkluderande ingång från läraren stärker gruppens dynamik. Som Zandén (2010) noterar handlar lärares diskussioner om elevers framträdanden oftare om engagemang och samarbete än musikalisk färdighet, vilket från resultaten i vår studie landar i en godare slutprodukt - både musikaliskt och gruppdynamiskt.

Vi ser även att tillhörighet, gemenskap och känslan av att vara delaktig, samt arbeta tillsammans mot samma mål är avgörande för en positiv gruppdynamik för eleverna. För att som lärare kunna styra gruppen mot en bättre gruppdynamik kan läraren använda humor som ett avdramatiserande verktyg. Detta kan exemplifieras när läraren förevisar och ger utrymme för att spela och sjunga fel som metod för att förtydliga att det är en del av processen, samtidigt som det inte är förlöjligande i avsikt, utan snarare ett uppmuntrande till att eleverna ska våga ”göra fel”. Denna metod lyfts framförallt av en av informanterna och vi kan därmed se att det inte är en definitiv metod som måste användas av samtliga ensemblelärare, utan snarare ett medel som fungerar bättre beroende på ens personliga ingång till lärarrollen.

När konflikter uppstår ser vi att det är viktigt att läraren tar en aktiv roll och adresserar konflikten och samtalar för att reda ut. Det kan vara ett strukturerat eller ett ostrukturerat samtal, men vikten ligger i att det sker (Asp, 2015). Genom att utgå från ett stödjande klimat i planering- och uppstartsfasen kan vi se från resultatet att det bidrar positivt till en starkare gruppkänsla redan från början, som även ger sken i senare stadier där det kan övergå till en mer elevstyrd undervisning. Imsen (2006) menar att läraren bidrar till ett stödjande klimat genom att styra sin energi utefter vad en vill att eleverna ska spegla. När läraren visar ett tryggt och lugnt kroppsspråk blir det enklare för eleverna att anamma det själva (Imsen, 2006).

Sammanfattningsvis tar vi med oss att det inte finns någon universell lösning eller metod som går att applicera på alla situationer. Vi ser även vikten i att forma våra egna lärarroller utifrån våra enskilda personligheter, samtidigt som en ständigt måste arbeta för att utveckla dessa metoder som arbetet presenterat, både i relation till ensemblegruppen och till sig själv men även inom kollegiet. Genom detta arbete har vi fått en större inblick i vår framtida roll som lärare och vi ser fram emot att jobba för att skapa meningsfulla och givande lärandemiljöer för våra framtida elever.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
- Alerby, E., & Bergmark, U. (2015). *Delaktighet för lärande*. Skolverket.
- Alerby, E., Johansson, H., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (red.) (2000). *Lära om lärande*. Studentlitteratur.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord - En bok om talad kommunikation*. Studentlitteratur.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass* [Doktorsavhandling, Kungl. Musikhögskolan]. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, 2014., p.239. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kmh:diva-4673>
- Björck, C. (2011). *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. University of Gothenburg.
- Borgström Källén, Carina. (2014). *När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker i samspel*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg: Högskolan för scen och musik – Konstnärliga fakulteten.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för studenter*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e upplagan). Liber.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete* [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. Linköping University Electronic Press, 2009., p.276. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-19836>
- Entropia K. (2004). *Främjartekniker. Ett verktyg för bättre möten*. Utan förlag.
- Green, B. & Gallwey T, W. (1986). *The Inner Game Of Music*. Pan Books.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2019). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* Lenanders Grafiska AB.

- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Lunds Universitet Musikhögskolan i Malmö.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld* (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*. Studentlitteratur.
- Johansson, L. (2005). *Ensembleledning: Ledarskap i mindre musikgrupper*. Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. (Femte upplagan). Gleerups.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Mayday Group*, 9 (3). <https://bit.ly/3DUEiGd>
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Studentlitteratur.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2., omarb. uppl.) Bo Ejeby förlag.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare*. Liber.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Intellecta Infolog.

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Samtycke till att delta i forskningsprojekt

Vi (Anton Athley, Lisa Frisk & August Rauer) går sista terminen på Musikhögskolan i Malmö och studerar ämneslärarutbildningen med inriktning pop & rock och kommer att ta examen våren 2024. Vår aktuella studie fokuserar på hur ensemblelärare tänker kring sin roll i att styra eleverna socialt och främja gruppdynamiken under ensemblelektioner. Genom kvalitativa semi-strukturerade intervjuer utforskar vi lärarnas resonemang, metoder och strategier för att skapa en positiv social atmosfär under musikundervisningen.

Deltagandet är anonymt, intervjun kommer inte att filmas, utan spelas in med ljudupptagning. 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 aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Underskrift:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....

Bilaga 2: Intervjuguide

1. När upplever du att det är som bäst stämning på dina lektioner? *(Vad är det som gör det?)*
2. Hur upplever du att ensemblens gruppdynamik och sociala interaktioner påverkar den musikaliska utvecklingen? Har du exempel där det inte spelade roll? *(Där det är dålig stämning, men samtliga presterade musikaliskt?)*
3. Vad använder du för specifika metoder eller strategier för att främja gruppdynamiken under ensembleundervisningen? *(Kan du dela med dig av ett konkret exempel där du har upplevt att din strategi för att främja gruppdynamiken har varit framgångsrik?)*
4. Vilka aspekter av din lärarroll anser du vara mest avgörande för att skapa ett positivt socialt klimat under ensemblelektionerna? *(Lekfullhet, passion, låtval, elevkontakt)*
5. Hur har du personligen utvecklat ditt synsätt kring din roll som lärare för att skapa ett gott socialt klimat under ensemblelektionerna? *(Har du använt dig av specifik litteratur, samrått med kollegor eller på andra sätt skaffat dig kunskap?)*
6. Hur ser det kollegiala samtalet ut kring gruppdynamik och elevers sociala interaktioner?
7. Vilka svårigheter finns det gällande gruppdynamik på ensembleundervisningen? Vilka faktorer spelar in? *(Gruppindelning, förkunskaper, elevers relationer, dagsläge, ålder/årskurs, planering.)*
8. Har du upplevt utmaningar när det gäller att skapa ett gott socialt klimat i ensemblesammanhang? Hur har du hanterat dessa utmaningar?
9. Finns det några specifika situationer där du känt att det varit utmanande att förstå och hantera den sociala dynamiken i en ensemble? Kan du berätta mer om det?
10. Finns det något annat du vill tillägga eller kommentera?