



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2024
Ämneslärarutbildningen i musik
Björn Jonsson, Albin Rickman, Sebastian Zakrisson

Delaktighet i ensembleundervisning

En studie om hur ensemblelärare på gymnasieskolans estetiska program arbetar med samt tolkar begreppet delaktighet

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: *Delaktighet - En studie om hur ensemblelärare på gymnasieskolans estetiska program arbetar med samt tolkar begreppet delaktighet*

Studien undersöker hur ensemblelärare på gymnasiet tolkar begreppet delaktighet och hur de tillämpar det i sin undervisning. Genom intervjuer med tre musiklärare i ensemble på tre olika gymnasieskolor, observationer på musiklärarnas lektioner samt litteraturstudier har vi studerat hur ensemblelärare tolkar begreppet delaktighet i förhållande till sin undervisning samt hur deras arbete påverkar förutsättningarna för delaktighet, hur ensemblelärare kan arbeta för att främja elevdelaktighet samt vilka utmaningar det finns för ensemblelärare att främja delaktighet i undervisningen. Resultat visar att både tolkning av begreppet samt metoder för att arbeta med delaktighet skiljer sig men att samtliga informanter delar bilden av att det är en central aspekt för lyckad ensembleundervisning. Några viktiga aspekter av delaktighet som lärarna lyfter och vi sett under vår studie är elevinflytande, skapa meningsfulla uppgifter för alla ensemblemedlemmar samt leda med exempel och inspirera till delaktighet. Studien pekar även på vikten av att arbeta med relationer i ensemblegrupper och hur medvetet arbete med relationer i fokus kan främja förutsättningar för elevdelaktighet i ensembleundervisning.

Nyckelord: *delaktighet, ensemble, musikpedagogik, normer, samhälle, utbildning*

Abstract

Title: *Participation - A study on how ensemble teachers in Swedish upper secondary school's aesthetic music programs work with and interpret the concept of participation.*

The study examines how ensemble teachers in high school interpret the concept of participation and how they apply it in their teaching. Through interviews with three music teachers in ensemble at three different high schools, observations of the music teachers' lessons, and literature studies, we have investigated how ensemble teachers interpret the concept of participation in relation to their teaching, as well as how their work affects the conditions for participation, how ensemble teachers can work to promote student participation, and what challenges there are for ensemble teachers in promoting participation in teaching. Results show that both the interpretation of the concept and methods for working with participation differ, but that all informants share the view that it is a central aspect for successful ensemble teaching. Some important aspects of participation that the teachers highlight and we have observed during our research include student influence regarding repertoire, creating meaningful tasks for all ensemble members, and leading by example and inspiring participation. The research also points towards the significance of working with relationships in ensemble groups and how consciously focusing on relationships can promote conditions for student participation in ensemble teaching.

Key words: *education, ensemble, music pedagogy, norms, participation, society*

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till informanterna för deras deltagande, Markus Tullberg för sin stöttning och hjälp som handledare. I datainsamlingen ansvarade Sebastian och Björn för observation och intervju med Informant 1, Albin och Björn för Informant 2 och Sebastian och Björn för Informant 3. Vi har tagit ett gemensamt ansvar för hela arbetet där vi till största del jobbat tillsammans som grupp. Flera delar har också skrivits med ett enskilt ansvar och arbete.

”...ingen ska känna att det hade kvittat om jag är med eller inte”

(Informant 2)

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Syfte och frågeställningar:	8
3. Litteraturgenomgång	9
3.1 Resultat av litteratursökning	9
3.2 Estetiska programmet ur ett historiskt perspektiv	9
3.3 Delaktighet i skolan	10
3.4 Relationell pedagogik	12
3.5 Motivation.....	13
3.6 Sociala roller och normer	14
3.7 Återkoppling	15
4. Metod	17
4.1 Metodologiska överväganden	17
4.2 Studiens fokus och objekt	18
4.3 Metoder för datainsamling	18
4.3.1 Kvalitativa intervjuer	18
4.3.2 Observationer	19
4.4 Design av studien	19
4.4.1 Urval	20
4.4.2 Informanterna.....	20
4.4.3 Datainsamling	21
4.5 Analys	21
4.5.1 Analys av intervjuer	22
4.5.2 Analys av observationer.....	22
4.6 Resultatens kvalitet	22
4.7 Etiska överväganden	23
5. Resultat	25
5.1 Informanternas syn på delaktighet	25
5.2 Hur lärare arbetar med relationer för att främja delaktighet	26
5.3 Återkoppling	27
5.3.1 Kamratbedömning.....	27
5.3.2 Utmaningar med återkoppling	28
5.3.3 Återkopplingens syfte	28
5.4 Musikaliska anpassningar	29
5.4.1 Nivåanpassning och den proximala utvecklingszonen	29

5.4.2 Att spela något bärande för den musikaliska helheten.....	30
5.5 Arbetsätt i ensembleundervisning	30
5.5.1 Leda med exempel	30
5.5.2 Låtval och hur ensemblegrupper formas.....	31
5.5.3 Hur lärarna arbetar med sångarna i ensemblen	32
6. Diskussion	34
6.1 Informanternas syn på delaktighet	34
6.2 Relationell pedagogik för att främja elevdelaktighet.....	36
6.2.1 Implicit och explicit undervisning	37
6.2.2 Dialogisk undervisning	37
6.2.3 Undervisningens vad, hur och när	38
6.2.4 Delaktighet, en grund för att fungera i ensemble?.....	39
6.3 Förutsättningar för engagemang, motivation och platstagande	39
6.4 Återkoppling i ensemble och dess konsekvenser för delaktighet	40
6.5 Vår reflektion kring vad begreppet delaktighet innebär i ensembleundervisning på gymnasiet	41
7. Slutsatser.....	43
7.1 Sammanfattning	43
7.2 Vidare forskning	44
7.3 Kritisk reflektion.....	45
8. Referenslista	46
9. Bilagor	49
Bilaga 1	49
Bilaga 2	51
Bilaga 3	55
Bilaga 4	56

1. Inledning

Under våra studier på musiklärarutbildningen har vi exponerats för en mängd olika lärare och ensemblesituationer, såväl på musikhögskolan som under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. En tendens vi observerat i flertalet av de miljöer vi studerat är att vokalister och instrumentalister behandlas olika i ensemblesituationer gällande material, undervisningsmetoder och återkoppling. Detta tror vi i förlängningen påverkar de olika elevernas möjlighet till delaktighet inom ensembleundervisning. Vi anser att det är vanligt att instrumentalister som undervisar inom ensemblekurserna på gymnasiet inte har kompetensen eller redskapen för att ge vokalister relevant undervisning och återkoppling. Vi menar att det ofta blir en obalans i undervisningen när det kommer till var det musikaliska fokuset hamnar. Ofta handlar det om att få ihop komp-musikerna medan sångarna blir mer lämnade åt att lösa sin del på egen hand. Det kan till exempel vara genom att de endast får en låttext och förväntas lyssna in melodi och frasering utanför ensemblerummet eller hemma på egen hand.

Detta är en problematik som för oss väckte vårt intresse för delaktighet. Vi har under arbetets gång valt att fokusera på delaktighet i stort och vill undersöka metoder för att främja delaktighet för alla elever i ensemblen, oavsett vilken musikalisk roll eleven innehar. Att vårt intresse för delaktighet växte fram på detta sätt har dock levt kvar i vårt arbete genom att två av tre informanter vi intervjuat och observerat är lärare med sång som huvudinstrument. Detta för att vi misstänkte att de skulle ha andra metoder och perspektiv än vad vi själva sitter inne på eller har erfårit genom vår tidigare musikutbildning. Vi är tre instrumentalister, två med gitarr och en med saxofon som huvudinstrument, och menar att vi har ett stort ansvar att säkerställa att vårt arbetssätt främjar möjligheterna till delaktighet för alla ensemblemedlemmar.

Vi kommer använda oss av begrepp och facktermer som förklaras första gången de förekommer. Arbetet syftar inte till att presentera den ultimata metoden för ensembleundervisning, om en sådan nu skulle finnas, utan har en mer undersökande karaktär av hur yrkesverksamma lärare jobbar med de frågor arbetet berör. Vi vill identifiera metoder som ensemblelärare använder sig av för att säkerställa ett arbete med elevdelaktighet inom ensembleundervisningen för alla deltagande elever. Detta för att skapa ett reflektionsunderlag för undervisande och blivande lärare som själva får applicera det på sin undervisning och pedagogik.

2. Syfte och frågeställningar:

Syftet med studien är att undersöka hur ensemblelärare ser på samt arbetar med begreppet delaktighet i sin undervisning för elever på gymnasiet.

Frågeställningar:

- Hur tolkar ensemblelärare begreppet delaktighet i förhållande till sin undervisning samt hur påverkar deras arbete elevers förutsättningar för delaktighet?
- Hur kan ensemblelärare arbeta för att främja elevdelaktighet?
- Vilka utmaningar finns det för ensemblelärare för att främja delaktighet i undervisningen?

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel redogörs tidigare forskning som senare knyts an till kapitel 6, diskussion. I följande kapitel presenteras litteratur inom vårt område. Vi har även valt att kortfattat redogöra för musikestetprogrammens historia och hur ensembleundervisningen ser ut i Sverige idag.

3.1 Resultat av litteratursökning

I uppstarten av vårt arbete sökte vi efter tidigare kandidatuppsatser på liknande områden för att samla inspiration och litteraturtips. Referenslistorna gav oss en del litteratur som vi upplevde var relevant för vårt arbete, vilket hjälpt oss att gå vidare. Utöver detta har vi använt *Lubcat*, *Lucris*, *Lubsearch*, *Libris* och *Google Scholar* för att hitta relevant litteratur.

Sökord: delaktighet, inkludering, musik, estetiska programmet, sång i gymnasiet, musikpedagogik, ensembleundervisning

Engelska sökord, Inclusion, participation, music education, upper secondary music,
(se referenslista)

3.2 Estetiska programmet ur ett historiskt perspektiv

Under 1970-talet startade 2-åriga musiklinjer på ett tiotal gymnasieskolor runt om i landet (Asp, 2015). Detta grundades i en vilja att förbereda och tillgängliggöra högre musikutbildningar för fler. År 1994, efter en längre tids utredning, reformerades gymnasieskolan utifrån modernisering och anpassning till samtida förhållanden och Lpf-94 introducerades. Alla gymnasieskolans linjer fick nu en gemensam grund genom *kärnämnen*, och specifika linjer *karaktärsämnen* för respektive program. Detta ledde till att det estetiska programmet introducerades där musik var en av inriktningarna man kunde välja. Det estetiska programmets musiklinje blev nu tre år lång, var en bredare utbildning än den tidigare tvååriga musiklinjen och blev nu *högskoleförberedande*. På det estetiska programmet var kursen *Ensemble A* obligatorisk för eleverna på musikgrenen medan *Ensemble B* fanns som tillval.

Gymnasieskolan genomgick en ny reform under 2011, Gy11, med ny skollag, läroplan och ämnesplaner (Asp, 2015). Detta skedde delvis för att bättre anpassa gymnasieskolan efter

arbetsmarknaden. Enskilda kurser placerades nu under *ämnena* och begreppet *centralt innehåll* gav en tydligare styrning av undervisningens stoff. Genom det centrala innehållet formas nu undervisningen av ett förutbestämt innehåll utifrån styrdokument och det centrala innehållet knyts till betygskriterier vilket skiljer de olika gymnasieformerna åt. I relation till det tidigare estetiska programmet under Lpf-94, har det nu fått en mer specialiserad karaktär (Lilliedahl, i Asp 2015). Wallin (i Asp, 2015) menar att den nya reformen innebar ett ökat elevinflytande genom ökad valfrihet via exempelvis *individuellt val* och val av undervisningsinnehåll. Under Gy11 finns tre ensemblekurser inom ämnet *Musik*. En av dem är obligatorisk för elever på det estetiska programmet medan de andra är kompletterande. Kurserna inriktar sig inte mot ett specifikt repertoarområde eller någon specifik genre.

3.3 Delaktighet i skolan

Szönyi (2020) talar om vikten av att ha ett gemensamt språk när det talas om delaktighet i skolan. Ifall man på en skola har olika uppfattningar av begreppet så kan det bli problematiskt. För någon kan begreppet innebära att ha inflytande men för någon annan att alla gör samma saker. För att visa på begreppets komplexitet så talar Szönyi om en *delaktighetsmodell* som kan hjälpa till att upptäcka, reflektera, samtala och analysera kring en skolas förutsättningar för delaktighet. Szönyi beskriver *delaktighetsmodellen* och dess beståndsdelar: *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang* och *autonomi*.

Tillhörighet syftar till om eleverna är formellt inskrivna i skolan och därigenom har rätt att delta och vara med. Detta är på så vis en grundläggande förutsättning för elever att överhuvudtaget kunna vara med och delta i skolaktiviteter.

Tillgänglighet är flerdimensionellt och inkluderar fysisk tillgänglighet i skolan till platser, objekt och lärverktyg. Det inkluderar även tillgängligt meningssammanhang, elevers möjligheter att förstå sammanhanget och ”poängen” med det, samt sociokommunikativt samspel, att förstå språk, koder, regler och normer för att socialt kunna vara en del av sammanhanget.

Elevers gemenskap och interaktion, möjligheter att medverka och att göra något tillsammans innefattas av begreppet samhandling. Szönyi (2020) poängterar att begreppet sträcker sig utanför lärandesituationer och bör ses utifrån barns vardag i skolan i stort och därmed inkludera platser och företeelser som raster och i skolmatsalen.

Alla elever bör mötas och accepteras för dem de är och detta rymmer Szönyi i begreppet erkännande. Enligt Szönyi är det en del av lärarens uppgift att anpassa undervisningen så att den omfattar samtliga elever samt att vara uppmärksam på om elevers deltagande ifrågasätts av omgivningen.

Engagemang är en självupplevd aspekt och går inte att avkräva någon. Engagemang påverkas mycket av de andra aspekterna av delaktighet samt hur individen bemöts av andra, enligt Szönyi. Ett exempel kan vara att en elev utesluts efter upprepade försök att ta sig in i en kamratgrupp och slutar därför att försöka. Istället nöjer sig eleven med att stå bredvid. Läraren behöver därför ha koll på hur villkoren för engagemang ser ut för varje enskild elev.

Autonomi beskriver Szönyi som "...den enskildes möjligheter till inflytande och självbestämmande." (s. 9). Autonomi berör elevers möjlighet att fatta egna beslut inom ramen för skolans verksamhet samt att utveckla tillit till sin egen förmåga och att påverka sitt liv. Szönyi nämner handlingsutrymme och tydlig information om vilka alternativ som finns som aspekter som kan underlätta för elever att utveckla autonomi.

Maria Karlsson (2002) har studerat ensembleundervisning i gymnasiet och berör bland annat autonomi i sin studie. Karlsson menar att autonoma elever har större förståelse för hur deras egen arbetsinsats förhåller sig till studieresultat och betyg än ej autonoma elever. Karlsson fann även i sin studie att pojkar får fler personliga samtal om deras utveckling och skriver att denna återkoppling från läraren är en grundpelare för att utveckla elevernas autonomi.

Ferm Almqvist och Hentschel (2023) har studerat delaktighet i estetisk verksamhet och beskriver i sin studie fyra grunder för elevdelaktighet; aktiviteten knyter an till deltagarnas erfarenheter, uppgiften ligger på lagom nivå, att det erbjuds olika sätt att utvecklas samt "Jag kan"-känslan.

Westling Allodis (i Thornberg, 2013) modell om socialt klimat i skolan tar upp tio lärmiljömål där ett av dessa mål är delaktighet. Delaktighet definieras som att eleverna känner sig uppskattade, respekterade och som värdefulla medlemmar i gruppen. Om det råder bristande delaktighet på en skola så kan det visa sig genom att elever känner sig exkluderade, diskriminerade eller mindre värda än andra samt att det uppstår en stark social hierarki i gruppen.

Ett av läroplanens uppdrag i gymnasieskolan är att varje elev "aktivt utövar inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan" (Lgy 11, s. 12) och "stärker sin tilltro till att den egna

förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (Lgy 11, s.13).

3.4 Relationell pedagogik

Några som belyser kopplingen mellan det relationella perspektivet och delaktighet är Ulrika Bergmark och Catrine Kostenius i boken *Uppskattningens kraft - lärande, etik och hälsa* (i Alerby & Bergmark, 2015). De lyfter exempel på hur förutsättningar kan skapas för att främja elevdelaktighet. Det handlar om upplevelsen av gemensam makt och gemensamt ansvar. Att planera och genomföra undervisning kopplat till elevernas erfarenheter samt att eleverna får en aktiv roll i beslutsprocesser som rör dem. Det är också viktigt att värdesätta elevernas olika förmågor och kompetenser för att förstå deras perspektiv och kunna utgå från deras erfarenheter och behov i undervisningen.

Att det erbjuds olika sätt att utvecklas på, vilket Ferm Almqvist och Hentschel (2023) ser som en nyckel för delaktighet, går att knyta an till Hirshs (2020) studie av elevperspektiv på bra klassrumsledarskap i gymnasiet. Utifrån elevperspektivet menar Hirsh att lärare som erbjuder en anpassad och varierad undervisning, relaterad till den värld eleverna är bekanta med, gör det lättare för elever att lära sig och ökar dessutom deras motivation. Hirsh beskriver lärare som genom relationell pedagogik skapar trygga och förlåtande lärmiljöer där eleverna får en känsla av att lärarna bryr sig, vilket vi upplever rimmar med Szönyis (2020) beskrivning av begreppet erkännande.

Hirsh (2021) skriver om relationellt klassrumsledarskap och undervisningens *vad*, *hur* och *när*. För ett gott klassrumsledarskap menar hon att läraren behöver ha en känsla för *vad* det är eleverna ska lära sig, med andra ord behöver läraren ha goda ämneskunskaper. Utöver detta behöver läraren ha styr på *hur* eleverna ska lära sig. *Hur* inbegriper hur ett ämnesinnehåll planeras och omsätts i klassrumsundervisning, lärarens didaktiska kunskaper och färdigheter samt undervisningsmetoder. Hirsh menar att *vad* och *hur* ger en trygg och stabil grund för att utveckla ett gott klassrumsledarskap men att detta inte räcker. Ytterligare en dimension är *när*. Undervisning-lärande-processer sker mellan människor och är därmed en relationell aspekt enligt Hirsh. *När* innefattar lärarens färdigheter i att välja olika tillvägagångssätt utifrån elever, grupper och situationer sett till individers olika behov. Den relationella pedagogikens synsätt är att

kunskaper, färdigheter och förmågor utvecklas i och genom relationsprocesser såväl mellan lärare och elev som elever emellan.

Ferm (2005) menar att det ur ett relationellt perspektiv är omöjligt för lärare att veta hur en elev kan mötas på 'bästa' sätt i en given lärsituation. Det är först i mötet mellan lärare och elev som läraren kan utveckla sin roll i relation till elev och sammanhang. Utifrån detta synsätt kan förutsättningar inte bestämmas på förhand utan det är genom nyfikenhet och lyhördhet som lärare kan möta elever utifrån deras position och behov. Elevens erfarenheter är inte något statiskt denne bär med sig utan upprättas och formas av omgivningen och på detta sätt är läraren med och formar elevers möjligheter att utveckla sitt tänkande.

Aspelin (2023) menar att lärare under en lektion kan vara involverad i hundratals interaktioner med eleverna. Därför räcker det inte att enbart analysera vad lärare och elever tänker utan också "vad händer här?". Aspelin talar om explicit undervisning vilket innebär lärarens målmedvetna påverkan på elever och implicit undervisning vilket innebär den sociala påverkan i vidare mening. Det är denna implicita undervisning, som kan innebära icke verbal kommunikation och personlighetsdrag hos läraren, som ofta går obemärkt förbi men ändå har en avgörande pedagogisk betydelse för undervisningen.

Cui och Teo (i Aspelin, 2023) talar om dialogisk undervisning som kännetecknas av att läraren vill få till en dialog med, eller mellan, eleverna som är jämlik, ansvarig och ömsesidig. Detta är ovanligt i klassrumsundervisning, något som forskarna resonerar kan bero på att det oftast är för stora klasser för att det ska gå att få till en meningsfull dialog med eleverna i denna bemärkelse. Denna typ av undervisning kännetecknas av att läraren tar ansvar för att tillsammans lösa uppgifter med eleverna, läraren är öppen och delar med sig av sina synpunkter samt på ett stödjande sätt öppnar upp för att eleverna också ska kunna göra det, läraren främjar att gruppen arbetar med att bygga vidare på varandras idéer samt att de arbetar inför specifika mål.

3.5 Motivation

Vi har valt att sammankoppla Szönyis syn på engagemang med forskning om *motivation*. Jenner (2004) beskriver sin utgångspunkt till begreppet motivation som att motivation "inte är en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får." (s.9). På liknande sätt beskriver Szönyi (2020) engagemang som en egenupplevd beståndsdel av delaktighet och något som kan motivera elever. Engagemang påverkas i stor utsträckning av andra

aspekter av delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015). I synnerhet tillgänglighet, erkännande och samhandling. Med andra ord menar forskningen kring såväl delaktighet som motivation att engagemang samt motivation är självupplevda sinnesstämningar, en drivkraft, vilka i stor utsträckning påverkas av hur vi bemöts av vår omgivning.

Alerby och Bergmark (2015) skriver att delaktighet, motivation och ansvar är centrala delar i kunskapande och att dessa delar påverkar varandra. Joanna Giota (i Alerby & Bergmark, 2015) menar att motivation och lusten till att lära skapas i relation till ett antal faktorer, bland annat i relation till mängden uppgifter, variationen dessa innefattar samt om eleverna kan relatera till uppgifterna och att de känns meningsfulla.

Jenner (2004) skriver att lärares förväntningar har en avgörande betydelse när det kommer till att skapa eller vidmakthålla elevers motivation. Positiva förväntningar har större chans än negativa att leda till positiva resultat. Elever som tillskrivs låga förväntningar ges inte samma chanser som elever med positiva förväntningar och presterar därefter. Detta kan leda till en spiral där lärarens förväntningar bekräftas. På motsvarande sätt presterar elever som läraren tilldelar positiva förväntningar bättre vilket även stöds av Joanna Giota (i Alerby & Bergmark, 2015). Därtill menar Giota att höga förväntningar ökar elevernas aktivitet och följaktligen även deras delaktighet och att detta i förlängningen är positivt för elevernas studieresultat.

Motivation kan inte stå på egna ben utan skapas i relation till ett mål (Jenner, 2004). För att motivationen ska få positiv inverkan behöver målet vara genomförbart och eftersträvansvärt. Hattie och Timperley (2007) menar att mål bör vara tydliga för att kunna leda till goda studieresultat. Är målen svåra att nå eller otydliga kan elever möta dem genom att sänka sina egna förväntningar och anstränga sig mindre. Jenner (2004) menar att detta kan fungera som ett självförsvar på grund av rädslan för att misslyckas och även leda till att elever väljer att avstå från att delta. Enligt Jenner kan detta missförstås av lärare som att elever har bristande engagemang och att det därmed är lärarens uppgift att skapa förutsättningar och mål anpassade för elever att våga vilja.

3.6 Sociala roller och normer

Thornberg (2013) betonar vikten av att främja och förstå elevernas sociala relationer i skolan för att skapa en miljö där delaktighet frodas. Enligt Thornberg är det sociala livet i skolan avgörande för elevers lärande och kunskapsutveckling. Genom främjande av positiva relationer och gott

kamratskap skapar man en skolmiljö där elever är trygga och uppmuntrade att delta aktivt i lärandesituationer.

I klassrummet menar Thornberg (2013) att det finns en rad olika normer, en del uttalade och andra mer outtalade. Genom regler och sanktioner är en vanlig uppfattning att man kan reglera och kontrollera elevers beteende. När normerna är etablerade och upprätthålls av läraren kan undervisningen flyta på obehindrat. Emellertid menar Thornberg att normerna har fostranseffekter som läraren kan vara omedveten om och inte reflekterat över. Normer kan vara svårtydda för elever och kan också vara i konflikt med varandra vilket kan generera en inkonsekvens och otydlighet mot eleverna.

I Asps (2015) studie framgår att lärare gärna poängterar sociala aspekter av ensemblekurserna och lärarna menar att ämnet handlar om mycket mer än att få till ett gott klingande resultat. Även om samarbete lyfts fram som ett lärandeobjekt lärarna gärna jobbar med menar Asp att detta trumfas av musikaliska normer och att musiken ofta ska framföras vid en konsert. Asp skriver att de sociala aspekterna och den sociala utvecklingen av att kunna fungera i en ensemble i hög grad påverkas och styrs av att kunna producera musik. Då fokus ofta hamnar på att få till en låt menar Asp att det även leder till att eleverna får spela saker som är inom deras nuvarande färdighetsnivå och sällan utmanas på sina instrument. Elevers instrumentala utveckling förpassas istället till kursen instrument / sång.

3.7 Återkoppling

Hattie och Timperley (2007) skriver om tre beståndsdelar i effektiv återkoppling och benämner dem som *Where am I going?* (vart ska jag / vilka är målen?), *How am I going?* (var befinner jag mig i relation till målen?), and *Where to next?* (vad behöver jag göra för att uppnå målen?). Återkoppling bör, enligt författarna, kunna besvara dessa tre beståndsdelar för att vara fruktbar. Detta kombinerat med tydliga målsättningar underlättar för elever att anstränga sig mer. Hattie och Timperley menar att återkoppling även kan ha positiva effekter för elevers självbedömning. Jönsson (2020) skriver om återkopplingens potentiella effekt på självbedömning utifrån kamratbedömning. Enligt Jönsson sker kamratbedömning ofta på den nivå eleverna själva är på och att elever kan utveckla förmågan att se sina egna styrkor och utvecklingsområden genom att ge andra återkoppling.

4. Metod

I detta kapitel presenteras metoden för datainsamling som använts i studien samt de överväganden som har gjorts kring kvalitativ och kvantitativ forskning kopplat till studiens fokus. Slutligen beskriver vi studiens design gällande urval, presentation av informanter, genomförandet av datainsamling, analys, resultatens kvalitet och sist etiska överväganden.

4.1 Metodologiska överväganden

Kvalitativ och kvantitativ metod utgör två övergripande kategorier för forskning. Bryman (2018) beskriver kvantitativ metod som en forskningsstrategi som betonar kvantifiering vid insamling och analys av data. Bryman lyfter att kvantitativa metoder ibland kritiserats av samhällsvetenskapliga forskare eftersom det läggs stor vikt vid mätning, precision och analys av olika variabler. Detta kan leda till att faktorer som är intressanta inom samhällsvetenskaplig forskning kan missas.

Kvalitativ metod lägger oftast större vikt på ord än på siffror menar Bryman (2018). Individens erfarenheter och subjektiva tolkningar av sin verklighet hamnar i fokus inom kvalitativ forskning. Bryman berättar att kvalitativ forskning har fått kritik för att vara för impressionistisk och subjektiv. Med detta menar Bryman att forskarens uppfattning och värderingar kring vad som är viktigt kan ha stor påverkan på resultatet av forskningen.

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metod i form av intervjustudier. Detta för att vi tror att det kommer ge oss en djupare inblick i tankeprocessen hos yrkesverksamma ensemblelärare. Det ger informanterna möjligheten att tala fritt om sina upplevelser och dela med sig av sina uppfattningar om olika begrepp kopplat till undervisningen som de bedriver. Informanterna får också möjlighet att motivera sina undervisningsmetoder på ett mer utvecklat sätt än vid till exempel en enkätstudie. Samtidigt är vi medvetna om att en kvalitativ utgångspunkt inte kan beskriva en generaliserad insikt som i sin tur kan appliceras på en större grupp människor. Den kan emellertid bringa oss mening och en kontextuell förståelse av våra undersökningsobjekt och deras tolkningar och handlingar (Bryman, 2018).

Vi har valt att komplettera våra kvalitativa intervjuer med strukturerade observationer. Bryman (2018) belyser att ett problem som samhällsvetenskapliga forskare handskas med är att informanternas ord inte alltid stämmer överens med deras handlingar. Genom att endast förlita oss på kvalitativa intervjuer ser vi därigenom en risk för låg validitet i arbetet. Dessa observationer

skedde i samband med intervjuerna men innan själva intervjutillfället. Detta för att ge oss möjlighet att belysa och diskutera saker som vi får syn på i samband med observationerna med våra informanter under intervjun.

4.2 Studiens fokus och objekt

Studien fokuserar på att undersöka gymnasielärares syn på begreppet delaktighet inom ensembleundervisning samt hur de arbetar för att främja elevers delaktighet inom ensembleundervisning på estetgymnasium i Sverige. Vi har valt att utföra intervjuer med yrkesaktiva ensemblelärare samt observationer av deras undervisning. Genom studien önskar vi kartlägga gymnasielärares metodologiska överväganden, arbete med och syn på begreppet delaktighet.

4.3 Metoder för datainsamling

I följande kapitel redogör vi för vilka metoder vi använt för datainsamling. Metoderna består av intervjuer och observationer.

4.3.1 Kvalitativa intervjuer

Intervjuer kan antingen vara kvalitativt eller kvantitativt fokuserade. Kvantitativa intervjuer syftar till att ge svar som snabbt kan kodas och bearbetas (Bryman, 2018). Kvalitativa intervjuer är ofta ostrukturerade eller semistrukturerade. Ostrukturerade kvalitativa intervjuer kan liknas vid en vardaglig konversation medan semistrukturerade kvalitativa intervjuer utgår från ett frågeschema/intervjuguide. I semistrukturerade kvalitativa intervjuer har intervjuaren en mer flexibel inställning till frågeschemat och kan därigenom ta ut svängarna mer än vad en kvantitativ intervju har möjlighet för vilket kan ge större kunskap om vad den svarande finner viktigt och relevant inom det aktuella ämnet. Vi har valt semistrukturerade intervjuer som ger frihet för intervjupersonen att få associera mer fritt till frågorna och vi kan anpassa var vi vill lägga fokus beroende på hur intervjun tar form. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av inspelningar och transkriberingar som enligt Bryman (2018) i princip är obligatoriskt vid intervjuer. Detta för att säkerställa att bäst minnas vad som sades under intervjun och för att andra forskare ska kunna

utföra en sekundäranalys och kritisera forskarens egna tankar och använda datan i andra sammanhang.

4.3.2 Observationer

Observationer kan delas in i flera underkategorier. Då vi vill observera men inte påverka skeenden i salen väljer vi att genomföra icke-deltagande observationer.

Detta handlar om en situation där observatören iakttar, men inte deltar i det som sker i miljön. Observatörer som arbetar med strukturerade observationer är ofta av det icke-deltagande slaget genom att man befinner sig i den miljö som studeras, men sällan deltar i det sociala skeendet. (Bryman, 2018, s. 176)

Strukturerade observationer utgår från ett regelverk skapat för att fokusera observationen mot forskningsområdet. Reglerna riktar sig till vad observatören skall observera samt hur det skall registreras. Reglerna ligger till grund för det som brukar kallas observationsschema.

Observationsschema kan ses som en mall för att registrera de observationer som observanterna iakttar och är en central del av strukturerade observationer (Bryman, 2018). För att observatören skall kunna fokusera på de aspekter hen vill iaktta bör reglerna som utgör observationsschemat vara så konkreta och specifika som möjligt. Dessutom ska systemet för registrering av observationer vara tydligt och lättanvänt. Man bör sträva efter att minimera kategorier och komplexitet. Ett vanligt förekommande problem med observationsscheman är att de ibland innehåller ett visst mått av tolkning från observatören.

Under våra observationer har vi valt att utgå från ett observationsschema som baseras på Szönyis (2020) sex aspekter av delaktighet. Vi har vid varje observationstillfälle varit två observatörer. Vi har valt att aktivt skriva ner allt som sker i salen kopplat till lärarens sätt att arbeta för att i efterhand kunna analysera, diskutera och koppla händelserna till vårt observationsschema och delaktighetsbegreppet.

4.4 Design av studien

Vi har valt att genomföra kvalitativa intervjuer med observationer som komplement för att samla in data till vår studie. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att kvalitativa intervjuer är en flexibel metod med möjlighet till att få detaljerade beskrivningar från informanterna. Vidare menar

de att observationer kan genomföras som en komplementerande metod för att undersöka forskningsfrågor ur ett annat perspektiv samt få kompletterande information som kan vara svårt att få enbart i samtal. Genom observationerna vill vi se hur informanternas arbete kan se ut och inte enbart förlita oss på informanternas återgivning av situationer.

Intervjuerna utgick från en intervjuguide som vi gemensamt utformat efter teman inom området ensembleundervisning och delaktighet. Denna guide hade vi som utgångspunkt i samtliga tre intervjuer som vi genomförde, utöver detta tilläts informanterna stor frihet under intervjun att föra samtalet och ta upp saker kopplat till deras undervisning.

4.4.1 Urval

Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver urvalet av informanter inom kvalitativ forskning som *ändamålsenligt*, då man som forskare har en specifik målgrupp man vill undersöka för att finna relevant data. Vårt forskningsområde berör ensemblelärare med lärarlegitimation i gymnasieskolan och vårt urval kan således även ses som *kriteriebaserat* då vi önskade att alla informanter skulle uppfylla dessa krav. Vi ville även ha med informanter med olika huvudinstrument för att belysa likheter och skillnader i deras arbetsmetoder.

Studien utgår från intervjuer och observationer som metod och vi värdesatte därför geografisk närhet till Malmö under urvalet för att underlätta möjligheten att befinna oss på plats vid datainsamlingen. Detta ledde till att vi under januari 2024 kontaktade musiklejare i Skåne som vi kände till sedan tidigare. Då vi delvis blivit inspirerade till att undersöka delaktighet i ensembleundervisning eftersom vi ofta sett att sångare blir behandlade på ett annat sätt än övriga instrumentalister i gruppen har vi tyckt att det känns viktigt och intressant att få med perspektiv från lärare, i ensemblekurserna på gymnasiet, med sång som huvudinstrument. Kriterierna vi utgick ifrån resulterade i tre informanter på gymnasieskolor i Sverige, varav två har sång och en har blåsinstrument som huvudinstrument.

4.4.2 Informanterna

Samtliga informanter är högskoleutbildade musiklejare med anställning på estetgymnasium och med flera års erfarenhet av att jobba som ensemblelärare. I studien benämns informanterna som informant 1 (I1), informant 2 (I2), informant 3 (I3). Vi har valt att anonymisera informanternas

könstillhörighet då vi anser att det inte är relevant för studien. Därför används det könsneutrala pronomenet hen för att beskriva samtliga informanter i text.

Två av informanterna, Informant 1 och 3, jobbar även som lärare i sång på sina respektive skolor, medan Informant 2 undervisar på ett blåsinstrument.

Informant 1 började spela musik som barn och har gått musikklasser i grundskolan och sedermera studerat musik på folkhögskola och musikhögskola. Informant 2 har jobbat 24 år som lärare varav de senaste 14 i gymnasiet. Även Informant 2 har studerat musik på folkhögskola och utöver pedagogisk musikutbildning. Samtliga informanter jobbar på olika skolor och är således inte kollegor.

4.4.3 Datainsamling

Datainsamlingen har skett vid tre olika tillfällen där två av oss har deltagit vid varje tillfälle. Under observationerna förde vi anteckningar och höll oss så mycket som möjligt i bakgrunden för att inte påverka observationernas tillförlitlighet mer än nödvändigt. Efter observationerna diskuterade vi gemensamt om vad vi upplevt samt analyserade data utifrån vårt observationsschema.

Vi valde att spela in våra intervjuer då detta frigjorde oss från att behöva anteckna under själva intervjutillfället. Detta bidrog också till att vi som genomförde intervjun kunde ha större fokus på att ta in informanternas ord i stunden och relatera dem till vår intervjuguide, ställa relevanta följdfrågor och styra samtalet på ett sätt som relaterade till vår undersökning. Att vi spelade in bidrog till att vi med större säkerhet fick informanternas egna ord och formuleringar. Avslutningsvis har vi transkriberat intervjuerna för att underlätta vidare analys av datan.

4.5 Analys

Vi har primärt utgått från tematisk analys i vår studie. Tematisk analys är ett av de vanligast förekommande sätten att hantera kvalitativa data. Analysmetoden innebär att datamaterialet kodas och olika teman, kopplade till området som undersöks, plockas fram (Bryman, 2011). I förberedelsen är det viktigt att vara väl förtrogen med sin data och forskningsfrågor. Kodningen består av att gå igenom och sortera särskilt viktiga data som är relevanta för forskningsfrågan. Efter att ha kodat datan har vi identifierat teman baserade på övergripande mönster som vi sedan definierat och namngett för att kunna analysera och tolka dem. Som Ryan och Bernard

rekommenderar (i Bryman, 2011) har vi tittat efter repetitioner, likheter och skillnader mellan informanter samt vad som saknats i datan när vi har valt ut våra teman.

4.5.1 Analys av intervjuer

Kvalitativt insamlad data i form av exempelvis intervjuer producerar generellt ett stort analysmaterial enligt Bryman (2018). Intervjuerna spelades in och transkriberades digitalt. De sammanställda transkriptionerna lästes noga igenom flera gånger för att identifiera och sammanställa övergripande teman och mönster. Under arbetet med analyserna identifierades flera likheter och skillnader mellan informanternas svar. Flera citat från transkriptionerna har även använts i resultatkapitlet. Genom att transkribera metodiskt och exakt säkerställs att resultaten motsvarar innehållet i intervjuerna.

Efter transkriptionen har vi plockat ut essensen i ett separat dokument för att lättare och mer överskådligt jämföra intervjuerna.

4.5.2 Analys av observationer

Vid observationerna var vi alltid två som närvarade och vi utgick från ett observationsschema kopplat till olika aspekter av delaktighet baserat på litteraturen från Szönyi (2020). Kort efter tillfället sågs vi och diskuterade våra observationer. Observationerna har också legat till grund för att tolka och kontrastera den data vi fått av informanterna vid intervjutillfället.

4.6 Resultatens kvalitet

Studien har genomförts med ett ändamålsenligt urval av informanter. Det aktiva urvalet består av att välja legitimerade lärare som undervisar i gymnasietestetprogram i musik i Sverige. Vi har också valt att ha en variation av huvudinstrument och musikalisk bakgrund för lärarna. Både ensemblelärare med sång som huvudinstrument och andra finns representerade. Genom urvalet har vi säkerställt att informanterna har insyn i studiens fokusområden och de forskningsfrågor som studien ställer vilket Bryman (2018) menar är positivt för att öka trovärdigheten i studien. Att vi har valt informanter med någon form av personlig koppling till oss, genom olika projekt och praktiker, kan vara en risk som kan påverka resultatet. Om man vänder på myntet kan det skapa

en trygghet hos informanterna för att fritt kunna dela med sig av erfarenheter och tankar, det kan ge förutsättningar för ett öppet och bekvämt samtalsklimat.

Det pågår debatter kring vilka kriterier som bör användas för att bedöma kvalitativ forskning. Även om begreppen validitet och reliabilitet är viktiga och ofta tas upp i sammanhanget, finns en åsikt att mindre betoning bör läggas på mätrelaterade frågor, eftersom det inte är den primära målsättningen för kvalitativ forskning (Bryman, 2011).

Bedömning av validiteten för studien har huvudsakligen bedömts med en betoning på tillförlitlighet, vilket inkluderar aspekter som trovärdighet, pålitlighet och möjlighet att styrka och bekräfta resultaten, samt studiens reliabilitet. För att stärka trovärdigheten har flera olika metoder använts som komplement till varandra i undersökningen. Detta möjliggör både förstärkning och utmaning av resultaten som framkommer av varje enskild metod. För att säkerställa pålitligheten har en så transparent redovisning som möjligt presenterats av forskningsprocessens steg, inklusive urvalet av informanter, datainsamlingen och analysen. Emellertid har inte allt råmaterial i datainsamlingen granskats av externa parter eller bedömts. I inledningen till arbetet specificeras vilka erfarenheter och förutsättningar författarna hade när undersökningen påbörjades. Medvetenheten om att forskarens tolkningar av analysen kan påverkas av egna erfarenheter är viktig vilket har lett till att personliga värderingar medvetet undviks i största möjliga mån för att inte påverka utförandet eller slutsatserna av undersökningen.

4.7 Etiska överväganden

Informanterna fick i samband med intervjuerna och observationerna tid att läsa igenom och signera samtyckesblanketter (se bilaga 3 och 4). Studien har genomförts inom ramen för Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för forskningsetik. Detta gällande *informationskravet* som syftar till att deltagare i en studie informeras om vad forskningen handlar om. Att delta i en studie skall vara på frivillig basis och deltagare har rätt att när som helst lämna studien, detta innefattas av vad Vetenskapsrådet kallar *samtyckeskravet*. *Konfidentialitetskravet* baseras på deltagandes rätt att vara anonyma och att uppgifter som rör dem förvaras oåtkomligt för utomstående. Avslutande berör *nyttjandekravet* insamlade uppgifter och att de endast får användas för forskningsändamål.

Våra etiska överväganden handlar främst om de medverkande informanternas deltagande och den information de har delgivits samt att samtycke inhämtas skriftligt. Vidare har informanterna fått information om syftet med studien, var och hur studien kommer publiceras samt att samtliga

data kommer hållas internt inom studien. Informanterna har varit försäkrade om att medverkan är frivillig och att de har rätten att avbryta när som helst utan att behöva ange en förklaring. Medverkan är anonym, vilket innebär att namn och specifika detaljer kring informanterna som rör anonymitet utelämnas och inte kommer att publiceras i studien. Informationen har delgivits informanterna såväl skriftligt på mejl innan intervjuerna, muntligt vid det fysiska mötet samt genom samtyckesblanketter som de har fått skriva under (se bilaga 3 och 4). Den inspelade informationen finns på en låst dator med kod och kommer att raderas efter studiens färdigställande. De transkriberade texterna från intervjuerna kommer att sparas för att säkerställa att data inte fabriceras. Under observationerna var endast lärarna i fokus och därmed samlades inga personuppgifter från eleverna in.

5. Resultat

I följande kapitel redogörs för den data som samlats in under intervjuerna samt observationer med informant 1, 2 och 3.

5.1 Informanternas syn på delaktighet

I1 beskriver delaktighet som grunden till allting. Konceptet *Ubuntu* introducerade I1 sina elever för redan när de gick i ettan. Ubuntu är enligt I1 ett sätt att fungera i samhället och innebär att så fort du ser någon som behöver hjälp ska du hjälpa den och när du själv står inför ett problem ska du inte tveka att be om hjälp. I1 menar att det handlar om delaktighet, tillit, trygghet och självförtroende och är en central del av hens ensembleundervisning. Vidare menar I1 att man genom delaktighet utvecklar kunskap, empati och samarbetsförmåga samtidigt som det blir roligare på vägen och man kan slappna av. I1 tycker att det är viktigt att samtliga ensemblemedlemmar är delaktiga hela tiden. Exempelvis om en specifik återkoppling ges till gitarristen i ensemblen, är det viktigt att övriga medlemmar också lyssnar för att de ska ha koll på vad som händer och kan ta till sig kunskap av det också. Samtliga individer kan och bör vara delaktiga i enskild återkoppling till ett instrument eller en individ även om det kan lång tid att reda ut problemet som uppstod. Informant 1 menar att delaktighet är av stor betydelse såväl för lärarkollegiet som hen själv som lärare. Det förekommer ett aktivt arbete och kommunikation kring det mellan lärare internt och med elever.

För att sprida roller vid konserter brukar Informant 2 utmana andra än sångarna att vara delaktiga i att presentera bandet och låtarna. I2 menar att delaktighet är någonting som hen tänker på mycket i planering och utförande av undervisning. I2 upplever inte att de har någon större problematik med delaktighet men beskriver att det förekommer vissa grupperingar bland eleverna, ofta kopplat till genre eller om eleverna tänkt söka vidare till folkhögskola.

Informant 3 menar att hen jobbar med delaktighet bland annat genom att bygga låtarna och arrangemangen successivt med individerna där eleverna som är sugna får och tar ansvar i processen. I3 menar också att eleverna får inflytande över låtval och genre och att det har en positiv effekt på delaktighet och engagemang. Elever som är frånvaroanmälda mycket eller inte är närvarande, exempelvis genom att pilla på mobil eller prata om annat under lektionen, skadar hela ensemblens engagemang och delaktighet. När elever är delaktiga och tar ansvar utvecklas de både

musikaliskt och som individer menar I3. I3 menar också att hen går till sig själv och menar att man är delaktig när saker känns givande och relevanta. Exempel på relevanta saker kan vara ett mål som en konsert som gruppen övar inför.

5.2 Hur lärare arbetar med relationer för att främja delaktighet

Under vår observation av Informant 1 såg vi att hen ställde många öppna frågor och bjöd in mycket till samtal. I1 hade ett bekräftande sätt att vara på och la mycket fokus på den gemensamma processen under lektionen.

I1 berättar om hur rollen som mentor har påverkat hur hen undervisar i stort. I1 utvecklar med att man som mentor behöver vara den som guidar och stöttar eleverna. Detta tycker I1 är viktigt även i ensemblerummet. I1 beskriver också att uppdraget som mentor har haft positiva effekter i relationsbyggandet som förts över till andra undervisningssammanhang. Det är väldigt viktigt att eleverna får tillit för informanten för att hen ska kunna fullfölja sitt mentorsuppdrag. När vi frågade I1 om hur hen ser på delaktighetsbegreppet så började hen med att beskriva det som ”jätteviktigt” att börja med relationerna och att lära känna sina elever. Informanten tycker det är viktigt att få alla att känna sig trygga och bekväma i rummet samt att ta ansvar som lärare för att göra eleverna delaktiga. Hen beskriver att det ”händer något i rummet” när det funkar med delaktigheten, det blir roligare att spela och det låter bättre eftersom alla vågar ta plats musikaliskt.

I1 berättar i intervjun att hen är noggrann med att poängtera för eleverna att ensemblekursen inte enbart handlar om att ”få till” låten. I1 beskriver en situation där sångarna fnissat och pratat om andra saker på lektionen: ”Det blir distraktion och det blir som att de blir utanför och det blev dem mot dem liksom. Och jag gillar inte när det börjar hända, för då har vi tappat ensemblesyftet.” I1 tycker det är viktigt som lärare att vara en förebild för hur eleverna ska vara mot varandra. Detta är saker som hen pratar med eleverna om i början av deras utbildning men även kontinuerligt påminner dem om. En metod som informanten ibland använder sig av är att vid vissa tillfällen be eleverna att lägga ifrån sig sina instrument och istället samtala om de sociala aspekterna av ensemblearbetet med eleverna, till exempel samarbete.

Och på något sätt så byggs det då den här, förtroendet eller tilliten till varandra, till mig, som gör att de slappnar av. Då är de mer. Vad kan man säga, lyhörda eller de tar in information lite mer. Men jag tror att ens uppgift... Jag som lärare... Att ja, jag behöver vara den lilla dörröppnaren eller coachen och kolla så att alla mår bra också. (I1)

Informant 2 beskriver i sin intervju att hen främst jobbar med att hantera situationer allt eftersom de uppkommer i gruppen. I2 beskriver att hen brukar lyfta upp saker till ytan dels i enskilda samtal med gruppmedlemmarna men även med hela gruppen. I2 berättar att ett sätt utöver att medvetandegöra och belysa problematiska situationer eller tendenser i gruppen är att aktivt jobba med placeringen i rummet. I2 beskriver hur hen tycker det är viktigt att ingen står med ryggen mot varandra och placerar eleverna ibland i en halvcirkel. I2 har ambitionen att eleverna ska känna sig avslappnade på lektionen och kunna vara med och dansa.

Informant 3 talar om kapital i elevgruppen när det kommer till elevernas självkänsla som ensemblemusiker. Om en elev har ett lågt kapital och känner att hen inte kan bidra med något så kan det krävas att läraren anstränger sig för att få eleven att aktivt delta under lektionen. I3 beskriver att hen gör det genom att "locka" eleven och tjata på ett lite "töntigt" sätt.

5.3 Återkoppling

Under intervjuer och observationer samtalande vi om och iakttog återkoppling i olika former. Resultatet presenteras i nedanstående kapitel.

5.3.1 Kamratbedömning

Som en röd tråd under intervjun med I1 är hens syn på ensemblekurserna och att fokus ligger på gemenskap, samverkan och att hjälpas åt. Som en del av detta lyfter informanten också att hen vill att eleverna själva ska ge varandra återkoppling. I1 är noga med att poängtera att detta ska ske på ett positivt och upplyftande vis. I1 försöker förankra återkopplingen hos eleverna genom att ställa frågor och därigenom få dem själva att reflektera.

Under intervjun med I2 framkommer att hen gärna skulle använda sig av kamratbedömning men att hen upplever det som "delikat". I2 resonerar kring ämnet och menar att det i sådana fall vore bra om responsen är positivt vinklad.

5.3.2 Utmaningar med återkoppling

Gemensamt för samtliga informanter är att de beskriver svårigheter kring att ge återkoppling till instrument de själva inte behärskar. I3 nämner i intervjun att hen under ensemblelektioner använder ett coachande förhållningssätt gentemot gitarrister. Informanten menar att hens bristande instrumentkunskaper gör att hen ger mer allmän återkoppling till gitarrister. Svårigheter med att ge återkoppling på gitarr är något I3 delar med I1. De båda informanterna brukar vända sig till kollegor för att utveckla sin kompetens och återkoppling på instrumentet.

Något som I1:s och I2:s skolor har gemensamt är att eleverna uppmuntras ta med ensemblelåtar till sina enskilda instrumentlektioner. Detta menar I2 är positivt då hen upplever svårigheter med att ge återkoppling som är instrumentspecifik då hen finner en risk att då 'tappa' gruppen i stort. I intervjun resonerar I2 kring effekter av att elever inte spelar bra och menar bland annat att andra elever skulle kunna bli irriterade och inte vilja vara en del av en så "dålig ensemble". Informanten nämner att detta också kan vara något som skapar splittringar i gruppen och förklarar att hen försöker lyfta "elefanten i rummet". Just balansen mellan att ge specifik återkoppling och att samtidigt inte hänga ut elever inför gruppen är ett dilemma informanten återkommer till under intervjun och menar att hen ser detta som en rolig utmaning med läraryrket.

5.3.3 Återkopplingens syfte

Ensembleundervisningen I2 bedriver utgår ofta från en förlaga vilken gruppen eftersträvar att mer eller mindre kopiera. Informanten menar att detta är positivt sett till att ge återkoppling då det kan vara tydligt att peka på vad ett instrument gör i originalversionen och att återkoppling därigenom kan bli mindre personlig och utsättande för eleverna. I intervjun med I2 framhåller hen att hens återkoppling mest fokuserar på gruppfenomen i form av samspel, sound, karaktär och att få variation mellan olika delar av en låt.

Informant 1 lägger stor vikt vid att återkopplingen hen ger är positivt vinklad. I1 beskriver hur hen gör detta för att inte lägga fokus vid ej önskvärda beteenden eller ej önskvärdt musicerande och istället trycka på det positiva eleverna gör eller positiva effekter av ett förändrat beteende. I1 ser sin uppgift som lärare i ensemble som att bygga elevernas självförtroende och tillit till sig själva och återkoppling som en del i denna process. I slutet av varje lektion brukar I1 "gå laget runt" och ge samtliga elever återkoppling. Detta för att boosta eleverna och uppmärksamma dem på vad de gjort bra och samtidigt ge uppgifter och idéer inför nästa lektion.

5.4 Musikaliska anpassningar

Nedan följer några exempel på hur informanterna arbetar med musikaliska anpassningar för att främja elevdelaktighet.

5.4.1 Nivåanpassning och den proximala utvecklingszonen

I2 ser särskilda utmaningar gällande delaktighet för blåsmusiker i ensemble. Blåsstämmor kan ibland ha en stor mängd pauser, då arrangemang är skrivna på det sättet. Det förekommer också en norm av att blåsare bara kan dyka upp ”härliga”, ”lediga” och inte behöver förbereda sig eller vara aktiva mellan sina blåsinsatser. Ett sätt som I2 motverkar detta är att samtliga ensemblemedlemmar får sjunga stämmor likt en hockeykör. Ibland kan instrumentalister byta till ett annat tillfälligt instrument än sitt huvudinstrument för att bli mer musikaliskt delaktiga i specifika låtar. I2 menar att eleverna är så pass unga att det kan vara klokt för dem att också utforska andra instrument än sitt huvudinstrument.

För att ge möjlighet för samtliga ensemblemedlemmar att vara musikaliskt delaktiga efter sina förutsättningar specialskriver I2 ibland stämmor till elever som ska vara anpassade för deras nivå, inom den ”proximala utvecklingszonen”. I2 menar att hen inte alltid lyckas men har som ambition att försöka hitta uppgifter till varje elev som inte är för lätta men inte heller för svåra. De ska gå att uppnå med stöd och hjälp av läraren. Under observationen fick vi se ett exempel på en specialskriven not som läraren hade gjort. Musikaliska begrepp som exempelvis *pizzicato* förekom i notbilden.

I3 beskriver att de inom lärarlaget förväntar sig mer egna initiativ från eleverna när de går det sista året i gymnasiet men att detta kan vara problematiskt då alla elever inte klarar av att ta det ansvaret. Informanten menar även att mycket resurser läggs på att hjälpa elever nå upp till ett godkänt betyg. Detta resulterar i att mer initiativrika och ambitiösa elever inte får tillgång till samma resurser och som exempel nämns en elev som ofta får rollen att ”ro i land” ensemblegrupperna som hen är med i. Detta tycker I3 är problematiskt då eleven sällan får tillfälle att ”glänsa och boostas” och hen poängterar vikten i att ”tillåta en grupp vara jävligt bra”.

5.4.2 Att spela något bärande för den musikaliska helheten

I2 arbetar utifrån principen att alla ensemblemedlemmar ska spela något som bidrar till den musikaliska helheten men menar att det ibland kan vara svårt att uppnå. Om det är många sångare med i en grupp, som informanten nämner att det ofta är, så kan I2 jobba med att få till bakgrundsstämmor så att alla sångare får en unik uppgift. I2 berättar att "...ingen ska liksom känna att det hade kvittat om jag är med eller inte". Hen tycker det är lärarens jobb att skapa uppgifter till eleverna som dels behövs för helheten men som också befinner sig inom räckhåll för eleven i fråga.

I1 lyfter att sångarna i ensemblesammanhangen ofta vill sjunga unisont men att hen tycker det är viktigt att dela upp stämmor och solopartier så att alla får "shine a little". Men här är det fingertoppskänsla som gäller menar I1 då en del sångare ibland har scenskräck och det kan vara en trygghet då att få sjunga unisont tillsammans med andra.

5.5 Arbetsätt i ensembleundervisning

Nedan beskriver vi några olika arbetsätt som informanterna har som kan påverka delaktigheten i ensembleundervisningen.

5.5.1 Leda med exempel

Genom observationen framgår att I3 jobbar med delaktighet bland annat genom att själv vara aktiv, deltagande och föregå med gott exempel. Informanten menar att detta kan skapa en god arbetsmoral och stämning bland eleverna. Vidare menar informanten att det också är ett sätt att skapa delaktighet och bygga gemenskap eftersom om läraren visar att hen känner sig delaktig och vågar ta plats så kan det smitta av sig på eleverna. Under intervjun talade informanten om att det är viktigt att ha ett förlåtande klassrumsklimat som tillåter att eleverna spelar eller sjunger fel. I3 vill förmedla till sina elever att det är viktigt att göra fel och att det välkomnas på ensemblelektionerna. I3 vill ta bort prestige i att musicera tillsammans och framhäva att det ska vara kul. I3 resonerar kring hur hen gärna skulle leda med exempel genom att själv spela gitarr under lektioner. Detta för att utvecklas på instrumentet men även för att visa att det är okej att misslyckas. På I3:s lektioner brukar det vara två lärare som leder undervisningen tillsammans.

Detta menar informanten ger mycket inspiration lärarna emellan samt att de kan dela upp sig i rummet och ta ansvar för olika saker.

Även I1 var väldigt aktiv under den observerade lektionen. I1 var med och musicerade och tog många olika musikaliska roller i form av basist, sångare och keyboardist under lektionens gång.

Något som Informant 1 och Informant 3 hade gemensamt var att de båda arbetade med och tog ansvar för relationerna i rummet. En skillnad mellan I1 och I3 var att det under vår intervju upplevdes som att I1 jobbade mer medvetet med det relationella medan I3 arbetade med det på liknande sätt men att det mer verkade vara något som skedde instinktivt.

5.5.2 Låtval och hur ensemblegrupper formas

Samtliga informanter menar att eleverna får möjlighet att vara med och välja låtar är en viktig del av delaktighet inom ensemblekursen. Informant 2 utvecklar med att en central aspekt av ensembleämnet där delaktighet yttrar sig är i valet av låtar, framtagande av plank och instudering av dessa. Vidare berättar I2 att inför en projektperiod får ensemblemedlemmarna rösta och styra valet av låtar för ensemblen. I2 reglerar ibland processen till fördel för minoriteten eller en grupp som inte fått inflytande under en period och berättar att hen ser det som en del av lärarrollen att se till att det inte alltid är samma personer i en grupp som väljer alla låtar. I2 berättar att sångarna ibland kan få särskilda önskemål uppfyllda i form av exempelvis tonarter och låtar trots att de är i minoritet i gruppen. Genom att eleverna själva är delaktiga och styr materialet i ensemblen tror I2 att de jobbar hårdare och är mer motiverade och engagerade för att det ska bli riktigt bra.

Under observerad lektion med I1 är det läraren som har valt låten som de repar på men hen var noggrann med att argumentera för sitt låtval. Dels på ett personligt plan: ”jag var i er ålder när denna låten kom ut” och dels på ett mer övergripande plan: ”denna låten har aldrig spelats på skolan förut”. I1 berättar att de skolan skapar ensemblegrupper utifrån hur de tror att eleverna kommer att funka ihop socialt efter att de lärt känna dem. Men ibland så vill de också utmana dem med argumentet att man behöver kunna lära sig att samarbeta med olika människor. I årskurs tre så får eleverna själva sätta ihop sina grupper. Då hjälper lärarna endast till att forma grupper vid behov.

I3 berättade under intervjun att årskurs tre arbetar med att lära ut och leda, med stöd och hjälp från lärarna, repetitionsarbetet av egenskrivna låtar. I3 beskriver att årskurs tre jobbar väldigt elevstyrt med att spela egenskriven musik och de får själva sätta ihop sina ensemblegrupper till

varje låt. Lektionerna är tre timmar långa och alla elever i årskurs tre har lektion samtidigt med två lärare.

5.5.3 Hur lärarna arbetar med sångarna i ensemblen

I1 menar att det ofta förekommer att sångarna i ensemblen riskerar att inte bli delaktiga i det som händer då de saknar ett fysiskt instrument och kan känna sig utelämnade med sin röst. I1 som själv är sångare känner igen sig i detta och menar att hen är noggrann med att skapa utrymme för sångarnas åsikter och tankar samt att uppmana dem lite extra till att uttrycka sig. I1 berättar att hen ofta är lite extra hård mot sångarna och pushar dem att hänga med i formen, ackord, skalor med mera. I1 beskriver hur hen ibland kan samla sångarna runt mixerbordet för att grundligt förklara hur det fungerar. Detta vidareutvecklar och motiverar informanten med att hen tycker det är extra viktigt att sångarna får möjlighet till att känna sig delaktiga då det ofta är dem som annars glöms bort, och att hen tycker det är extra viktigt att inte glömma bort att utmana även dem. Att vara mån om att de, som i det här fallet, faktiskt får en chans att utveckla en förmåga och förståelse kring mixerbordet är viktigt då I1 menar att det också ger ett ökat självförtroende i sammanhanget. Självförtroendet är något som I1 menar är väldigt viktigt att arbeta med, speciellt med sångare i tonåren. I1 är mån om att bygga relationer med sångarna och menar att de då kan slappna av lite mer på lektionerna vilket leder till att de blir mer delaktiga och vågar ta plats. I1 skickar ibland iväg sångarna när det är dags att lära sig en ny låt och menar på att de oftast vill det själva. Det blir lätt ”kaosigt” om alla ska vara kvar i rummet vid instuderingsfasen. I1 försöker följa med sångarna också och dela sin tid lika mellan instrumentalisterna och sångarna, men upplever att det ibland kan vara svårt som ensam ensemblelärare.

Informant 2 tycker det är bra om det går att få alla elever som är med på lektionen att sjunga. Då kan man eventuellt undvika att behöva skicka iväg sångarna vid instuderingsfasen av nytt låtmaterial. I2 ger också exemplet att spela rytminstrument som något sångarna ibland får göra för att ”luckra upp lite”. Något som I2 tycker är viktigt överlag kring alla olika instrumentgrupper på gymnasiet. När det kommer till tonarter så säger I2 att hen vill hitta tonarter som är bekväma för sångarna att sjunga i. Men att de som går i årskurs ett kan behöva utmanas att sjunga i tonarter som ger dem en liten ”push” så att de vågar tänja på gränserna. I2 menar att de annars kan hamna på ett väldigt litet omfång med årskurs ett om hen helt ska ta hänsyn till vad de tycker är bekvämt.

Informant 3 uttrycker i intervjun att hen är mer specifik i sin återkoppling till sångare och använder fler tekniska termer, utöver musikaliska, än till instrumentalisterna. I3 är av upplevelsen att ensemblelärare i allmänhet har sämre koll på rösten som instrument än till exempel gitarr och piano och att återkoppling till sångare därför kan bli lidande. Informanten brukar dela upp gruppen mellan instrumentalister och sångare vid instudering av nytt låtmaterial men är noggrann med att varannan gång gå med sångarna och då ge tydliga instruktioner till instrumentalisterna om vad de ska göra under tiden.

6. Diskussion

I följande del redogör vi för våra egna tankar om den insamlade datan samt gör kopplingar till litteraturen som vi presenterar i kapitel 3.

6.1 Informanternas syn på delaktighet

De tre informanterna ger en bred bild av hur delaktighet integreras i ensembleundervisningen och vilken roll den spelar för både elever och lärare. Något som de tre alla delar är att de ser delaktighet som en grundläggande, central del av undervisningen och att den främjar såväl musikalisk som personlig utveckling hos eleverna. När vi frågade våra informanter hur de ser på begreppet delaktighet så var det dock inte alltid som deras svar innehöll alla de aspekter som Szönyi (2020) tar med i sin definition av delaktighet. Tonvikt hamnade ofta på engagemang, autonomi och inte lika ofta på samhandling och erkännande. Det är dock vår upplevelse att alla informanterna arbetar med samtliga av Szönyis aspekter i någon utsträckning för att få till en fungerande och givande ensembleundervisning även om det kanske inte alltid medvetet är kopplat till begreppet delaktighet. Vi uppfattar att informanterna har olika djup förståelse för begreppet och arbetar med det på olika sätt. För Informant 1 kan delaktighet innebära en bred palett av metoder som Ubuntu och att ta del av all återkoppling kollektivt som vi tror kan vara effektivt för att främja delaktighet. Informant 2 arbetar primärt medvetet med att eleverna ska få inflytande över repertoar och låtval vilket går att koppla till vikten av att eleverna känner ett gemensamt ansvar och en möjlighet att påverka undervisningen tillsammans med läraren som Bergmark och Kostenius (i Alerby & Bergmark, 2015) menar är en viktig förutsättning för elevdelaktighet. Informanternas förståelse av begreppet delaktighet bedömer vi inte som det viktigaste, däremot ser vi en tydlig koppling mellan hur väl medvetna informanterna är, hur utvecklat de kan resonera kring delaktighet med hur djupt och aktivt de integrerar metoder för delaktighet i sin undervisning.

Vi upplever att delar av informanternas syn på delaktighet snarare är exempel på elevinflytande. Att elever till exempel får vara med och välja låtar är enligt vår mening inte ett exempel på elevdelaktighet men snarare elevinflytande. Dock anser vi att detta kan ses som en beståndsdel av delaktighet genom att undervisningen ”knyter an till deltagarnas erfarenheter”.

Samtliga informanter lyfter också betydelsen av att elever känner sig delaktiga och inkluderade i ensemblens aktiviteter vilket indirekt adresserar tillhörighet och erkännande i undervisningen.

Szönyi (2020) betonar vikten av att elever känner inkludering och en acceptans för vilka de är, medan Hirsh (2021) förklarar hur den relationella pedagogiken bidrar till en trygg och förlåtande lärmiljö.

Begreppen tillgänglighet och samhandling från Szönyis modell (2020) kan ställas i relation till informanternas tankar kring möjligheten för sina elever att vara sociokommunikativt närvarande i ensemblens aktiviteter. Informanterna beskriver olika tillvägagångssätt att främja samhandling och ensemblegemenskap. Informant 1 sticker ut mest med en stark prägel för samhandling och gemenskap i undervisningen. Att introducera begreppet Ubuntu för eleverna som ett sätt att förstå och praktisera delaktighet visar på en pedagogisk inställning där de sociala och musikaliska värdena integreras. Delaktighet menar I1 inte bara är viktigt för att uppnå vissa specifika musikaliska mål utan också för den övergripande lärandeprocessen. Hela gruppen ses som ett kollektiv som kan stötta varandra och uppmuntras att både be om hjälp och hjälpa de andra. Varje moment i ensemblen rör hela ensemblen, även specifika moment för vissa instrumentgrupper menar I1. Vi tror att en förutsättning för elever att vara delaktiga på lektionerna behöver även den nödvändiga, men ibland exkluderande, instrumentspecifika återkopplingen göras meningsfull och inkluderande för samtliga deltagare.

Informanterna diskuterar aspekter av engagemang som Szönyi (2020) menar är en självupplevd aspekt som inte kan avkrävas någon och autonomi som är en möjlighet till inflytande och självbestämmande. Informanterna beskriver hur de arbetar för att främja engagemang och autonomi hos eleverna genom att bland annat ge dem möjlighet att vara delaktiga i beslutsfattande, påverka repertoarval och ta ansvar för deras musikaliska utveckling. Informant 2 utmärker sig särskilt kring sin syn på elevernas självbestämmande där en utpräglad metod för eleverna att själva ta ansvar för repertoar och arrangemang får en central plats i hans undervisning. I I2:s tankar kring autonomi och självbestämmande reglerar I2 majoritetens beslut emellanåt för att en minoritet som inte fått inflytande på länge ska få bestämma. Vidare ger I2 ibland särskilt inflytande till instrumentgrupper som kan vara särskilt känsliga för vissa låtval liksom sångare i form av röstläge, tonart och register. Detta tror vi kan vara en viktig förutsättning för att kunna delta på trygga villkor kopplat till ens instruments begränsningar. Genom att låta eleverna påverka och styra över repertoaren kan det skapa en känsla av ägarskap och ansvar vilket kan leda till ökad arbetsinsats och engagemang. Att I2 även anpassar arrangemang och stämmor efter elevens individuella nivåer visar på en differentierad och inkluderande undervisningspraxis som kan främja delaktighet.

Informant 3 arbetar på ett sätt där eleverna gradvis involveras för att bygga låtar och strukturera arrangemang. I3 menar att delaktighet handlar inte om att bara vara fysiskt närvarande utan också aktiv och engagerad under lektionerna. Genom att vara en aktiv förebild och kontinuerligt uppmuntra och stötta sina elever skapas en miljö där delaktighet och engagemang kan blomstra. Thornberg (2013) menar att normer har fostranseffekter som lärare kan vara omedvetna om och inte reflekterat över. Dessa normer kan vara svårtydda för elever och kan i värsta fall också vara i konflikt med varandra vilket kan generera en inkonsekvens och otydlighet mot eleverna. Med bakgrund till Thornberg (2013) uppfattar vi att normer kring ordning och lydnad till viss del kan vara i konflikt med delaktighet där elever uppmuntras att vara tysta och passiva framför att vara aktivt delaktiga. Genom våra intervjuer uppfattar vi att ordning och lydnad sällan är ett bekymmer på ensemblelektioner där eleverna generellt lyssnar på varandra och läraren och inte motsätter sig läraren eller skapar konflikter. Med den bakgrunden anser vi att det är viktigare att fokusera på att låta medlemmarna ta plats och få inflytande även om det får konsekvenser för normerna kring ordning och lydnad.

6.2 Relationell pedagogik för att främja elevdelaktighet

Vi tror att trygga och väl fungerande relationer är avgörande och förutsätts för att delaktighet ska kunna främjas på bästa möjliga sätt i ensembleundervisning. Vidare tycker vi att läraren har ett ansvar i att utforma sin undervisning på ett sätt som möjliggör dessa typer av relationer. Ferm (2005) menar att de erfarenheter eleverna bär med sig inte är något statiskt och att läraren har en möjlighet att vara med och påverka elevernas tankesätt i hur läraren utformar sin undervisning. Vidare menar Ferm att det är viktigt för läraren att vara nyfiken och lyhörd för att kunna anpassa sin undervisning utefter elevernas behov. Det blev dock tydligt i vår undersökning att informanterna har olika syn på hur det relationella arbetet kopplat till ensembleundervisning bör se ut. I1 talade om vikten av att etablera goda relationer till sina elever samt vikten av att ta ansvar för relationer eleverna sinsemellan och gav uttryck för att detta är något som förutsätts för allt annat arbete inom kursen. Vi menar att den relationella pedagogiken erbjuder en konkret ingång till att skapa ett klimat som främjar elevdelaktighet inom ensemblekursen. Därför har vi valt att analysera informanternas undervisning och deras pedagogiska tankar med ett relationellt perspektiv.

6.2.1 Implicit och explicit undervisning

I I1:s undervisning kan vi dra kopplingar till det Aspelin (2023) kallar explicita och implicita undervisningsmetoder. I1 överför värderingar och normer som främjar ett delaktighetsperspektiv, explicit genom att öppet uttrycka förväntningar och skapa utrymme för samtal på lektionerna och implicit genom att aktivt förebilda genom musicerande, ord, handling och en, som vi upplever, eftertänksamhet i den återkoppling som ges. I intervjun blir det tydligt att informantens implicita mål med sin ensembleundervisning är att eleverna ska lära sig att samarbeta, samtala och relatera till varandra på ett respektfullt och konstruktivt sätt medan det explicita målet är att de ska öva på låtar inför en konsert. Vi tror att ett medvetet arbete på detta sätt kan gynna elevernas känsla av delaktighet samt positivt påverka deras förutsättningar för delaktighet i framtida sammanhang. Att arbeta med de sociala förmågorna som I1 nämner, bygger kompetenser hos eleverna som de kan använda sig av för att kunna ge sig själva förutsättningar till delaktighet. Vi tror att det blir ett tydligt socioemotionellt sammanhang, och en starkare känsla av samhandling när läraren implicit tar ansvar för att eleverna får träna på olika sociala samarbetsförmågor och kommunikationssätt samtidigt som det finns ett väldigt tydligt explicit mål att jobba gemensamt inför.

6.2.2 Dialogisk undervisning

I1 använder sig av samtal för att föra undervisningen framåt på ett sätt som enligt vår mening går att likställa med vad Cui och Teo (i Aspelin, 2023) beskriver som utmärkande för dialogbaserad undervisning. Vidare upplevs I1:s undervisning på ett sätt som går i linje med Hirsh (2020) som menar att lärmiljöer baserade på ömsesidig respekt, där läraren delar ansvaret för lärande och visar passion för undervisning är förutsättningar för trygga klassrum ur ett elevperspektiv. I1 berättar att hen jobbar mycket för att engagera eleverna genom att ställa öppna frågor och visa nyfikenhet inför deras svar. I1 är även med och musicerar tillsammans med eleverna vilket vi tror kan bidra till en känsla av att läraren och eleverna delar på ansvaret för lärandet i rummet på ett sätt som överensstämmer med det Hirsh beskriver. I1 vill aktivt involvera alla ensemblemedlemmar i flera olika delar av ensembleprocessen och lägger mycket tid till att skapa utrymme för att samtala i gruppen. En del av målet med kursen blir att eleverna får träna på att interagera med varandra genom att uttrycka sig, lyssna på varandra samt anpassa sig efter gruppen. Genom att träna på dessa förmågor tror vi att elevers autonomi, engagemang samt deras upplevelse av tillgänglighet och samhandling stärks. Vi tror också att det är ett sätt att ta vara på och belysa styrkan i elevers

olikheter som Bergmark och Kostenius (i Alerby & Bergmark, 2015) benämner som en viktig aspekt av relationell pedagogik.

Cui och Teo (i Aspelin, 2023) menar att dialogisk undervisning är ovanlig och svår att få till i stora klasser. Vi tror att det inom ensembleundervisning, som ofta bygger på mindre grupper, finns ett gynnsamt tillfälle för att arbeta med dialogisk undervisning för att främja delaktigheten i gruppen.

Vi upplevde en skillnad i hur Informant 2 förhöll sig till det relationella arbetet i jämförelse med de övriga informanterna. I2 arbetade inte så mycket förebyggande utan såg sitt ansvar mer i att lyfta upp problematik när den väl inträffar. En effekt av detta tror vi kan vara att delaktigheten blir lidande då eleverna inte utmanas särskilt mycket i att frånga sina naturliga och invanda roller och mönster. Thornberg (2013) menar att det är viktigt att skapa ett klimat med positiva relationer och gott kamratskap för att få till en trygg skolmiljö som säkerställer att eleverna uppmuntras till aktivt deltagande i lärandesituationer. Därtill menar vi att det är viktigt för lärare att även arbeta förebyggande med de sociala aspekterna i sin undervisning. I1 är kanske den informant som står längst ifrån I2 här och menar på att det är viktigt att börja med relationerna först. Vidare menar I1 att det behövs en trygghet i gruppen då det gynnar kvalitén på undervisningen, glädjen i rummet och det musikaliskt klingande resultatet. I1 belyser även vikten av att förklara för eleverna att kursen handlar om mer än att enbart spela musik. På dessa sätt menar vi att I1 konkretiserar och motiverar varför det är viktigt att ta ansvar för den relationella aspekten inom sin undervisning.

6.2.3 Undervisningens vad, hur och när

Informant 3 beskriver hur hen ger och tar med elever. Ibland pushar hen elever till att delta och testa saker men låter även eleverna avstå om de inte vill. Detta menar vi tyder på en god känsla för det Hirsh (2021) kallar undervisningens vad, hur och när. Informanten tycker det är viktigt att känna eleverna så pass väl att hen kan avgöra vad som är bäst för varje elev i stunden. Att eleverna även har möjlighet att säga ”nej” är enligt oss ett tecken på att de har autonomi och kan påverka sin egen roll i sammanhanget. Att informanten talar om vilket ”kapital” eleverna har visar att hen indirekt reflekterar över aspekter av delaktighetsmodellen som exempelvis autonomi och engagemang. Vi anser att I3:s relationella kompetenser ger goda förutsättningar för eleverna att känna sig välkomna och trygga och att detta i förlängningen ökar deras möjligheter för aspekter ur delaktighetsmodellen som samhandling, tillgänglighet och engagemang.

6.2.4 Delaktighet, en grund för att fungera i ensemble?

Utifrån intervjun med I1 har läraren ett stort fokus på delaktighet i sin ensembleundervisning och detta återspeglas i observationen. Enligt vår uppfattning erhöll den observerade lektionen även ett stort fokus på det kommande scenframträdandet. Konserter är något undervisningen måste förhålla sig till då det omskrivs i styrdokumentet och vi anser att det är en naturlig del av att spela i en ensemble. Enligt Asp (2015) finns det en risk att andra lärandeobjekt nedprioriteras och underkastas om för stort fokus läggs vid scenframträdanden. Därför anser vi att det är positivt utifrån elevdelaktighet att I1 även tydligt prioriterar aspekter av delaktighet genom att exempelvis samtala om samarbete med eleverna. Även om delaktighet inte är en del av det centrala innehållet i ensemblekurserna ser vi det som en grundläggande förutsättning för elever att överhuvudtaget kunna delta, utvecklas och nå kursmålen.

6.3 Förutsättningar för engagemang, motivation och platstagande

I3 nämner att de inom lärarlaget förväntar sig mer egna initiativ från eleverna när de går det sista året på gymnasiet men problematiserar det även och menar att alla inte kan ta det ansvaret. Vidare menar informanten att mycket resurser läggs på att elever ska nå upp till ett godkänt betyg och att detta har konsekvenser för de elever som är motiverade och vill nå ännu högre i betygsskalan genom att de inte får tillgång till samma resurser. Vi menar att det kan vara rimligt att elever successivt tilldelas ett större ansvar men att den problematik informanten ger uttryck för riskerar att av eleverna tolkas som att läraren har olika förväntningar på dem. Jenner (2004) skriver att lärarens förväntningar har en avgörande betydelse för elevers motivation och Giota (i Alerby & Bergmark, 2015) menar att höga förväntningar ökar elevers aktivitet och delaktighet. Är man en elev som knappt når upp till godkänt betyg finns en risk att man väljer en passiv roll på grund av en upplevelse av att lärarens förväntningar är låga. Detta skulle vara en situation där elever sannolikt känner ett lågt erkännande från läraren. Är detta fallet tror vi att det kan leda till en negativ spiral där elever inte vill delta i ensemblelektionerna och på motsvarande sätt kan motivationen öka hos elever som känner förtroende och höga förväntningar från läraren.

Denna problematik går även att relatera till målsättningar. Jenner (2004) menar att mål behöver kännas meningsfulla och uppnåeliga för att de ska kunna motivera elever. Känner de elever som inte kan axla det egna ansvaret att lärsituationer har för högt uppsatta mål kan rädslan för att misslyckas leda till bristande motivation och engagemang och således är det ett ”behagligare” alternativ att ta en passiv roll eller att inte delta alls.

Vi tror att det kan finnas risker med ett upplägg som lägger alltför stor tyngd på elevernas egna förmåga att ta initiativ. Det skulle kunna leda till att elever går miste om chansen att utvecklas musikaliskt och att elever ”sitter av tiden”.

6.4 Återkoppling i ensemble och dess konsekvenser för delaktighet

Samtliga informanter beskriver i intervjuerna svårigheter kring att ge återkoppling till instrument de själva inte behärskar. Ett gemensamt sätt att hantera detta är att ta hjälp kollegialt. Antingen genom att be om tips för att själva kunna utveckla sin återkoppling eller genom att uppmuntra elever att ta med ensemblelåtar till instrumentallektioner. Maria Karlsson (2002) menar att återkoppling och tid med läraren är en viktig faktor för utveckling av elevers autonomi. Att I1:s och I2:s skolor har som praxis att eleverna spelar ensemblelåtar på instrumentallektioner tror vi är bra för elevernas delaktighet. Vi menar att om eleverna får den hjälp de behöver med att speltekniskt lära sig musiken mellan ensemblelektionerna har de också större möjligheter att delta i den samhandling lektionstillfällena innebär. Bemästrar eleverna sin roll i det musikaliska tror vi att detta ger goda förutsättningar för ”jag kan-känslan” och att detta kan öka elevernas engagemang.

I intervjun med I1 framgår det att hen lägger stor vikt vid det relationella inom gruppen. Informanten (1) uppmuntrar till självreflektion genom att ställa frågor till eleverna och använder kamratrespons inom grupper. Jönsson (2020) skriver att kamratrespons och kamratbedömning kan utveckla elevers självbedömning. Sett till att Karlsson (2002) menar att autonoma elever har större förståelse för sambandet mellan arbetsinsats och studieresultat än ej autonoma elever anser vi att ökad autonomi i sig kan leda till mer självreflekterande elever och att det är positivt för elevdelaktighet. Självreflekterande elever med förmåga att bedöma sin egen arbetsinsats och roll i sammanhanget tror vi gynnar deras självförtroende och förmåga att fatta egna beslut som påverkar

deras roll i ensemblen. Vi menar att denna process är positiv för elevernas autonomi och delaktighet i stort.

Informant 2 är mån om att elevernas roller är nivåanpassade. I2 beskrev en elev som ”nybörjare” och i behov av nivåanpassade noter vilket vi menar är bra ur ett delaktighetsperspektiv så att eleven får möjlighet att delta utifrån sina egna förutsättningar. Lärandemålet kan således vara uppnåeligt vilket är en grund för att elever ska vara motiverade till att delta (Jenner, 2004). Dock ser vi att det kan uppstå en problematisk situation om musikaliska begrepp såsom pizzicato inte förklaras. Szönyi (2020) menar att lärmiljön behöver vara anpassad för elevers olika nivåer och förutsättningar men även tydlig för att den ska kunna vara tillgänglig för alla. Vi tror att om en elev inte förstår musikaliska begrepp och ingen förklaring ges i det nivåanpassade materialet, så menar vi att materialet brister ur tillgänglighetsaspekten. Detta kan ha en negativ påverkan på elevers förutsättningar för det sociokommunikativa samspelet och att det även resulterar i ett bristande meningssammanhang. I förlängningen riskerar detta leda till låg grad av delaktighet för elever.

Informant 2 beskriver sin återkoppling och hur den relateras till en förlaga. Detta går att jämföra med Hattie och Timperleys (2007) tre beståndsdelar av effektiv återkoppling. Med en klingande förlaga, vilken eleverna försöker efterhärma, finns tydliga mål för eleverna att uppnå. Om återkopplingen på detta vis är tydlig, tror vi att det kan vara en beståndsdel av den tydlighet som Hirsh (2021) beskriver för att skapa trygga klassrum.

6.5 Vår reflektion kring vad begreppet delaktighet innebär i ensembleundervisning på gymnasiet

Vi tror att den musikaliska och den sociala aspekten av att spela i ensemble samspekar med varandra och att det inte går att förbise att det finns ett samband där mellan. Vi menar att om en elev ska få goda förutsättningar för att känna sig som en fullvärdig medlem i en ensemblegrupp, behöver eleven uppleva en betydelsefull musikalisk roll som ligger inom elevens proximala utvecklingszon. Vidare behöver eleven ha en social roll som kännetecknas av erkännande och tillhörighet. Eleven behöver tränas i autonomi och engagemang vilket i praktiken kan innebära att eleven får pröva sina idéer, ta ansvar för olika delar av processen samt ha påverkan på låtval. Eleverna i gruppen behöver också träna på att vara stödjande, inlyssnande och bejaka varandras

idéer. Det måste finnas ett förlåtande klimat som tillåter misstag. Detta tror vi sker genom att läraren tar ansvar för relationsbyggandet i gruppen och föregår med gott exempel vilket kan ge goda förutsättningar för upplevelsen av samhandling hos eleverna. Som Westling Allodi (i Thornberg, 2013) pekar på i sin modell om socialt klimat i skolan, så finns det en risk att bristande delaktighet kan leda till att elever känner sig exkluderade, diskriminerade eller mindre värda än andra samt att det uppstår en stark social hierarki i gruppen. Saker som vi tror säkerligen har negativa konsekvenser för elevers utveckling både musikaliskt och socialt.

7. Slutsatser

I det avslutande kapitlet summeras och diskuteras studiens övergripande resultat, följt av möjliga ämnen för framtida forskning. Därefter presenteras en kritisk reflektion.

7.1 Sammanfattning

Det är tydligt att delaktighet anses vara en central och grundläggande del av undervisningen för samtliga informanter. Synen på delaktighet sträcker sig bortom enbart musikaliska mål och omfattar även personlig utveckling hos eleverna. Informanterna framhäver aspekter av tillhörighet och erkännande vilket visar på ett behov och medvetenhet av inkludering och en trygg lärmiljö. Vissa av informanterna har en särskilt stark betoning på kollektivt arbete och ansvarstagande. Engagemang och autonomi är centrala teman för informanterna som arbetar för elevernas möjlighet att ta ansvar för sin egen utveckling och inflytande över undervisning och innehåll. Deras differentierade och inkluderande undervisningspraxis visar vidare på en vilja att anpassa sig till elevers individuella behov och nivåer.

Relationellt arbete i ensembleundervisning framgår tydligt som en avgörande roll för att främja elevdelaktighet. Viss variation finns bland informanterna när det kommer till deras syn på lärares relationella ansvar där vissa har det som en mer central och integrerad del av undervisningen medan andra inte lika aktivt integrerar det i ensembleundervisningen. Studien pekar på att metoder som kan liknas vid dialogisk undervisning med öppna samtal och aktivt deltagande framstår som en effektiv metod för främjande av delaktighet, särskilt i mindre grupper som ensembleundervisning oftast sker inom.

Det är tydligt att både I1 och I3 strävar efter att skapa en trygg och inkluderande miljö för eleverna där deras personliga ledarskap bidrar till en öppen atmosfär av ömsesidig respekt och samarbete vilket Hirsh (2020) menar är en grundläggande förutsättning för trygga lärmiljöer. Det kan dock finnas viss problematik med ett ensembleupplägg som lägger mycket ansvar på eleverna att ta egna initiativ vilket skulle kunna leda till bristande delaktighet och att elever går miste om chansen att utvecklas musikaliskt.

Tydliga mål och förlagor betonas av I2 som en viktig strategi för återkoppling. Att uppmuntra och lyfta elevernas självförtroende är en strategi som I3 menar skapar en stimulerande lärmiljö.

Vi tror att en aspekt av att känna att man har en viktig musikalisk roll är att man får tillgång till relevant undervisning och återkoppling på sin musikaliska insats. Något som vår undersökning visar som kan vara utmanande för ensemblelärare är att de förväntas ha en stor musikalisk bredd, inte minst när det kommer till instrumentkännedom. Några strategier som våra informanter använde är att ha ett samspel mellan ensembleundervisningen och instrument/sångundervisningen, ta hjälp av kollegor, ha flera olika strategier för återkoppling, samt använda sig av kamratrespons eleverna mellan. Genom kollegialt stöd och att främja självreflektion och kamratrespons som betonas av I1, strävar informanterna efter att skapa en miljö där eleverna ges möjlighet att utveckla autonomi och delaktighet i ensemblen.

Vi tror att delaktighetsbegreppet kopplat till ensembleundervisning innefattar en musikalisk dimension och en social dimension som samspelar med varandra. Eleven behöver musikaliska utmaningar som ligger innanför den proximala utvecklingszonen samt känna att deras musikaliska roll har en betydelse för den musikaliska helheten. Socialt så behöver eleven bli erkänd och känna trygghet i gruppen. Eleverna som grupp behöver med lärarens hjälp utmanas och tränas i att samtala med varandra, ta plats samt att lyssna på varandra. Det behöver finnas ett klimat i ensembletrummet som är förlåtande där alla deltagare uppmanas till att delta utefter sina förutsättningar.

Lärarnas samsyn kring betydelsen av relationer för delaktighet i ensembleundervisning visar att det bör vara ett genomgående fokus i lärares pedagogiska gärning. Att skapa en skolkultur som främjar elevdelaktighet där man som lärare planerar och strukturerar dialogiska metoder i undervisningen ger goda förutsättningar för undervisningen.

Differentierad undervisning är en central funktion för att anpassa undervisningen för elevers individuella behov och nivåer för att säkerställa att alla elever ges möjlighet att delta och bidra. Det inkluderar att erbjuda nivåanpassat material, tydliga instruktioner och stöd samt att skapa en inkluderande lärmiljö där eleverna känner sig trygga och stöttade.

7.2 Vidare forskning

Vi ser ett behov av vidare forskning kring aspekter av ensembleundervisning som vi upptäckt kan ha stor betydelse för undervisningen men som inte ryms inom det primära fokus för denna studie. Vilka effekter antalet lärare i ensembleundervisning har och antal lärare per elev är något vi tror

kan vara intressant att undersöka vidare. Informant 3 i vår studie undervisar tillsammans med ytterligare en lärare.

Vilken genretadition lärare verkar inom och om det finns specifika fördelar som gynnar delaktighet inom olika genrer är det intressant att studera vidare. Vad vår studie inte valt att fokusera på är hur främjande arbete gällande delaktighet kan skilja sig för olika genrer. Vi ser att olika genrer kan vara mer eller mindre inbjudande till delaktighet. Exempelvis genrer som jazz och improvisationsbaserad musik i mindre ensembler som bjuder in till delaktighet där eleverna inom genren måste ta plats och aktivt lyssna på varandra. Genrer som klassisk musik som har ett mer tydligt fokus på att eftersträva ett skrivet original och ideal har andra förutsättningar för delaktighet.

Längden på de olika informanternas lektioner varierar mycket och det vore intressant att undersöka vilken effekt lektionstid har för elevers delaktighet, aktivitet och fokus. Även storleken på ensemblen menar vi kan ha stor betydelse för delaktighet i ensembleundervisning och skulle vara intressant att undersöka vidare.

Vidare har vi inte studerat hur genus kan påverka delaktighet och känsla av samhörighet i en ensemble. Den litteratur vi studerat i samband med arbetet pekar på att normativa genusstrukturer kan vara en faktor som påverkar elever och lärare i ensembleundervisning. Vi har inte heller valt att studera informanternas ålder och dess påverkan på hur de ser på och arbetar med begreppet delaktighet.

Slutligen har vi valt att fokusera på lärarnas perspektiv av delaktighet i ensembleundervisning. Att studera och observera elevernas perspektiv istället hade sannolikt gett oss andra resultat och slutsatser. Det ser vi som ett intressant område för vidare studier.

7.3 Kritisk reflektion

Att vi enbart intervjuat lärarna vid ett tillfälle kan vara problematiskt då ett tillfälle inte nödvändigtvis återspeglar den övergripande undervisningspraktiken. Det finns risk att slutsatserna inte är representativa för den faktiska undervisningen.

Subjektiviteten i begreppet delaktighet och vår tolkning av begreppet jämfört med informanternas tolkning är ytterligare en farhåga. Vad som ingår i begreppet delaktighet kan uppfattas olika av olika lärare och det finns en risk att vår förståelse och definition av begreppet inte innefattar alla dimensioner av informanternas synsätt och arbetssätt kopplat till

delaktighetsbegreppet. Vi har primärt utgått från Szönyis syn på delaktighet vilket är ett sätt att se på delaktighet. Med andra modeller och utgångspunkter hade vi kunnat få andra slutsatser kring ämnet.

Det finns en problematik med vår studie då vi enbart fokuserat på lärarnas perspektiv. Det har medfört att vi måste göra våra egna tolkningar av lärarnas arbetssätt och dess påverkan på förutsättningarna för elevdelaktighet. Med ett elevperspektiv hade vi kunnat få mer data kring hur lärarnas metoder faktiskt påverkar elevernas förutsättningar för delaktighet. Det hade möjligtvis också kunnat bredda vår definition av begreppet genom att få med elevers tankar och upplevelser kring begreppet.

8. Referenslista

Alerby, E., & Bergmark, U. (2015). *Delaktighet för lärande*. Skolverket.

Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lunds universitet.

Aspelin, J. (2023). *Undervisningens ABC: god undervisning i relationell belysning*. (Första upplagan). Liber.

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss., Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Studentlitteratur.

Ferm, C. (2005). *Den levda kroppen i det musikpedagogiska rummet: Två specialpedagogiska studier*. Luleå tekniska universitet.

Ferm Almqvist, C., & Hentschel, L. (2023). *Tid, rum mellanrum - delaktighet i estetisk verksamhet*. Södertörns högskola.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, (1), 81–112.

Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. (Första utgåvan). Natur & Kultur.

Hirsh, Å. (2021). *Relationellt klassrumsledarskap - för kunskapsutveckling, inkludering och välbefinnande*. Skolverket.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling.

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. 5:e upplagan. Gleerups Utbildning AB.

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Diss. Lund: Univ., 2002.

Szönyi, K. (2020). *Delaktighet - ett stöd för en inkluderande lärmiljö*. Skolverket.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet - Ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2. uppl.) Liber.

9. Bilagor

Bilaga 1

Observationsschema

Tillgänglighet:

Hur är salen utformad?

Har läraren ett inkluderande kroppsspråk?

Tar läraren ansvar för det sociala klimatet?

Används ett tillgängligt språk?

Erkännande + Autonomi:

Har läraren ett bekräftande sätt att vara på?

Har läraren ett förlåtande förhållningssätt?

Hur arbetar läraren med återkoppling?

Erbjuds olika sätt att lära sig?

Engagemang:

Skapar läraren förutsättningar för engagemang?

Kommuniceras att lärande är möjligt för alla?

Samhandling:

Lämnar läraren utrymme för ett delat ledar- och ägandeskap av musiken?

Pratar läraren om *vi* eller *ni*?

Bilaga 2

Introduktion

Hej hej! Det här jobbar vi med...

- Hur skiljer sig förutsättningar för lärande i ensemblesituationer för sångare respektive instrumentalister?
- Vilka olika metoder har några lärare för att undervisa vokalisterna och instrumentalisterna i ensemble ur ett delaktighetsperspektiv?
- Finns det skillnader i hur ensemblelärare som i grunden är vokalisterna respektive instrumentalisterna undervisar i ensemble?
- Hur tolkar några ensemblelärare på gymnasiet begreppet delaktighet i förhållande till den ensembleundervisning som de bedriver?

Samtyckesblanketten.

Bakgrund

- Hur ser din musikaliska bakgrund ut?
- Har du en pedagogisk utbildning?
- Hur länge har du jobbat som musiklehrare? (var?)

Förberedelser

- **Hur ser din instuderingsprocess ut inför att du ska lära ut en ny låt till gruppen?**
 - Lär du dig att utföra de olika delarna eller jobbar du mest med aktiv lyssning
 - Läger du ansvaret på eleverna att lära sig låten, eller tar du ansvaret för att lära ut de musikaliska delarna
- **Hur ser ditt material ut?**
 - Brukar du använda samma material eller brukar du variera?
 - Får alla i gruppen samma material?
 - Nivåanpassar du stämmor?
- **Är det någon instrumentgrupp som får ta del av ditt låtval innan lektionen?**
 - Varför?
- **Vilket inflytande får eleverna i låtval?**

- Brukar ni spela låtar eleverna känner igen / kan?
- Hur ser ditt planeringsarbete ut inför att du ska lära ut en ny ensemblelåt?
- **Är sångarnas röstlägen styrande i valet av material?**
 - Tankar kring att välja bra tonart på låten
 - Tidsfördelning på lektionen
 - Återkoppling/fokus

Undervisning

- Hur går du tillväga när du ska presentera en ny låt?
- Vad är viktigast för dig, att alla kan vara med och delta eller att de pushas till att lära sig nya saker?
- I vilken utsträckning får sångare möjlighet att styra tonarter?
- Får alla elever spela sina huvudinstrument? (Svårt att sysselsätta sångarna i ensemblen om det är många i samma grupp?)
 - Om inte hur sker fördelningen av gruppen då? Pedagogisk tanke?
- Är sångare med och lär sig andras ensemblestämmor eller får de vänta på resten av bandet?
 - Får instrumentalister sjunga också? Hur arbetas det med låtens melodi?
- Hur gör du för att aktivera samtliga elever?
- **Ser du några problem kring att integrera alla instrument i gruppen?**
 - Är det någon instrumentgrupp som hamnar utanför gemenskapen?
 - Socialt eller musikaliskt?

Återkoppling

- **Vilken återkoppling får sångare på sångspecifika moment som uttal och text?**
 - Sångteknik, mickteknik, pitch, mixerbord, uttryck,
- Vilken aspekt av ensemblespelet brukar du fokusera på först när du ger återkoppling under lektionen? Tajming, ackord?, samspel
- Vad tycker du är det viktigaste att ta med sig från ensembleundervisning som elev?
- Känner du att din egna musikaliska erfarenhet spelar stor roll för din möjlighet att ge återkoppling till olika instrumentgrupper?

- Känner du dig begränsad i din återkoppling för instrument som du själv inte är trygg med?
- Upplever du att du har ett annat tillvägagångssätt när det kommer till hur du undervisar i ensemble än någon som har ett annat huvudinstrument?

Identitet, instrument och gruppdynamik

- **Vilka normer har du uppmärksammat i ensemblerummet?**
 - Vilka normer har du sett kopplat till sångare?
- Hur arbetar du med gruppdynamiken i din ensembleundervisning?
 - Hur arbetar du med genus?
- Hur ser du på vokalistrollen ur ett delaktighetsperspektiv jämfört med alla andras i ensemblen?
 - Ansvar för presentationen (fokus, både kroppsligt och musikaliskt)
- Ser du några utmaningar i ditt sätt att arbeta med någon specifik instrumentgrupp?
- **Hur bildas ensemblegrupper?**
- **Hur fattas beslut inom gruppen?**
- **Har gruppen inflytande över redovisningsformer?**
 - Vilka redovisningsformer används?
- Hur ser samarbetet ut mellan kollegorna?
- Upplever du att det är ett öppet klimat i Ensembleverksamheten?
- Upplever du att det är ett tävlingsinriktat klimat på ensemblelektionerna?
- Söker folk vidare med musik?
 - Vad påverkar det?

Delaktighet

- Hur definierar du begreppet delaktighet i samband ensembleundervisning?
- Arbetar du medvetet för att främja delaktighet på ensemblelektionerna?
- Arbetar du med delaktighet på flera olika nivåer
 - Tillhörighet
 - Tillgänglighet
 - Samhandling

- Erkännande
- Engagemang
- Autonomi

Det sociala i centrala innehållet för ensemble 1

- Samarbetsförmåga och metoder för instudering, enskilt och i grupp, repetitionsmetodik.

Specifikt för denna lektionen:

- **Brukar ni vara placerade på detta sätt i salen?**
- **Upplever du att eleverna känner ett ansvar för musiken och gruppen?**
- **Förväntar du dig av alla att de skall ha koll på t.ex. Form?**
- Ser du dig som en jämlik och att ni tillsammans formar ett sound, skapar former på låtar, testar saker? Eller en auktoritet?

Bilaga 3

Samtyckesblankett:

Denna intervju ligger till grund för vårt examensarbete (15hp) under åk 5 på Musikhögskolan i Malmö. Arbetet genomförs av Sebastian Zakrisson, Albin Rickman och Björn Jonsson.

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare tolkar och arbetar med delaktighetsbegreppet i sin ensembleundervisning på gymnasiet, samt hur undervisningen skiljer sig åt för elever från olika instrumentgrupper.

Denna intervju kommer att spelas in, men inte visas för någon annan än oss som skriver examensarbetet. Du är därför helt anonym i själva studien och citat och referat som återges i texten kommer inte kunna härledas till dig.

Om du samtycker:

Informantens underskrift

Namnförtydligande

Datum

Bilaga 4

Samtyckesblankett:

Observationen ligger till grund för vårt examensarbete (15hp) under åk 5 på Musikhögskolan i Malmö. Arbetet genomförs av Sebastian Zakrisson, Albin Rickman och Björn Jonsson.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare tolkar och arbetar med delaktighetsbegreppet i sin ensembleundervisning på gymnasiet, samt hur undervisningen skiljer sig åt för elever från olika instrumentgrupper.

Observationen sammanställs genom anteckningar som vi skriver ned vid observationstillfället och exkluderar innehåll som kan röja informanternas identitet. Anteckningarna kommer inte visas för någon annan än oss som skriver examensarbetet. Du är därför helt anonym i själva studien och citat och referat som återges i texten kommer inte kunna härledas till dig.

Om du samtycker:

Informantens underskrift

Namnförtydligande

Datum