



**SMI**  
STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

”Jag vill få dem att börja skriva egen musik, för att det är ju det det handlar om.”

En kvalitativ studie om lärares och elevers upplevelse av skapandeprocesser i ensembleundervisning på kulturskolan

Examensarbete  
Musikpedagogexamen  
Vårterminen 2024  
Poäng 15 hp  
Författare: Fredrik Jangdin  
Handledare: Susanna Leijonhufvud  
Examinator: Johan Nyberg

## ABSTRAKT

**Titel:** ”Jag vill få dem att börja skriva egen musik, för att det är ju det det handlar om.” - En kvalitativ studie om lärares och elevers upplevelse av skapandeprocesser i ensembleundervisning på kulturskolan

**Engelsk titel:** ”I want them to start writing their own music, because that’s what its all about.” - a qualitative study about student and teacher experiences of creative processes in a ensemble tuition at Kulturskolan

Syftet med denna studie var att genom intervjua lärare och elever och få reda på vad elevers skapandeprocess kan bestå av när de befinner sig i en ensembleundervisning på kulturskolan, där avsikten med undervisningen är att skapa originalmusik. Undersökningen studerar även vad undervisningen kan ha för inverkan på elevernas musikaliska utveckling. I inledningen av studien berättar författaren själv om sina erfarenheter av ensembleundervisning med skapandemoment och hur motiverande och inspirerade undervisningen kan vara, eftersom ensembleundervisning inte alltid har skapandemoment som utgångspunkt för lärande. Studien presenterar tidigare forskning kring ämnet där begrepp såsom kompositionsprocessen, musikalisk kreativitet och musikaliskt lärande förklaras. Sociokulturell teori användes som teoretisk utgångspunkt och metodiskt genomfördes det fyra semi-strukturerade intervjuer med lärare och elever som tagit del av ensembleundervisning med skapandemoment, tidigare i livet. Resultatet visar att det krävs en öppen och kreativ kultur i undervisningsmiljön för att eleverna ska kunna inleda en skapandeprocess. En skapandeprocess där olika musikaliska idéer som kan ses som förstadiet till en färdig låt, välkomnas, testas, och experimenteras med. Olika roller uppstår i processen och läraren får rollen likt en coach som hjälper till att föra skapandeprocessen vidare med hjälp av olika sorters stöttor. Resultatet visar även på att eleverna i denna studie har präglats musikaliskt av ensembleundervisning med skapandemoment och att det har höjt deras musikaliska självförtroende och ambition. Resultatet diskuteras utifrån den tidigare litteraturen och delar av resultatet som handlar om skapandeprocessen, lärarens roll och musikaliskt lärande jämförs med den tidigare forskningen. Avslutningsvis så diskuteras valet av forskningsmetod, resultatets betydelse för det musikpedagogiska fältet och förslag på vidare forskning.

**Nyckelord:** kulturskola, skapandeprocess, ensembleundervisning, stöttor, sociokulturell teori



# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	7
<b>2. Tidigare forskning</b>	<b>7</b>
2.1 Komposition	8
2.1.1 Kompositionsprocessen	8
2.1.2 Kompositionsprocessen i grupp	9
2.2 Kreativitet	10
2.2.1 Musikalisk kreativitet	11
2.3 Musikaliskt lärande	11
2.3.1 Musikaliskt lärande i ensembleundervisning	13
2.3.2 Musikaliskt lärande i kompositionsundervisning	13
<b>3. Teori</b>	<b>15</b>
3.1 Sociokulturell teori	16
3.1.1 Fantasi	16
3.1.2 Situerat lärande	17
3.1.3 Lek	17
3.1.4 Den proximala utvecklingszonen	18
3.1.5 Scaffolding	18
<b>4. Metod</b>	<b>19</b>
4.1 Den kvalitativa intervjun	19
4.2 Urval	19
4.3 Etiska aspekter	20
4.4 Genomförande	21
4.5 Analysmetod	21
<b>5. Resultat</b>	<b>22</b>
5.1 De olika samspelet i skapandeprocessen	22
5.2.1 Den kreativa kulturen och rollerna som uppstår i den	22
5.2.2 Lärarens användning av stöttor	24

	5
5.2.3 Lärarens användning av lek	25
5.2.4 Startskott och ramar samt musikaliskt lärande	26
5.3 Undervisningens inverkan på elevernas musikaliska utveckling	26
5.3.1 Elevinformanternas perspektiv	27
5.3.2 Lärarinformanternas perspektiv	27
5.4 Sammanfattning av resultatet	28
<b>6. Diskussion</b>	<b>29</b>
6.1 Resultatdiskussion	29
6.1.1 Skapandeprocess	29
6.1.2 Lärarens roll i en skapandeprocess	30
6.1.3 Det musikaliska lärandet i en skapandeprocess	30
6.1.4 Undervisningens inverkan på elevers musikaliska utveckling	31
6.2 Metoddiskussion	32
6.3 Musikpedagogiska implikationer	33
6.4 Vidare forskning	33
<b>7. Referenser</b>	<b>35</b>
<b>8. Bilagor</b>	<b>38</b>

# 1. Inledning

Jag minns den fantastiska känsla jag fick i mellanstadiet och högstadiet, när jag vecka in och vecka ut befann mig i en replokal tillsammans med mina allra bästa vänner. I denna replokal befann sig även en pushande och energisk lärare (som kändes mer som en kompis) eftersom det som vi sysslade med i denna replokal, faktiskt var en typ av ensembleundervisning som skedde genom kulturskolan, som gick ut på att vi tillsammans skulle skapa originalmusik. I en timme fanns det absolut inga hämningar för kreativitet. Vi fick på våra respektive instrument skapa någonting som kändes originellt och som bara var ”vårt”. Vi bollade idéer på delar i låtar, skrev låttexter, testade melodier, olika riff och till slut hade vi en slutprodukt i form av en kollektivt komponerad låt. Efter denna timma varje vecka åkte vi alla hem och vi hann knappt reflektera över timman som precis gått innan vi alla redan längtade efter att få komma dit nästa vecka igen och skapa.

Denna typ av undervisning pågick för mig när jag var ungefär 12 till 15 år. När jag senare började musikgymnasiet insåg jag ganska snabbt att den del av musikundervisningen där en ensemblegrupp får skapa originalmusik tillsammans försvann. Det var mycket mer fokus på att spela så kallade ”covers” (versioner på redan befintliga låtar). Låtskrivande och skapande skedde istället på ett individuellt plan. Det var som att det fanns två vägar att gå - antingen var du en ensemble-musiker som ville bli så bra som möjligt på ditt instrument och spela covers, eller så var du mer av en skapande människa som ville på eget håll sitta och knåpa ihop låtar i ett inspelningsprogram eller vid ett instrument. Det fanns alltså inget mellanting. Detta kan mycket väl ha haft att göra med institutionella bakomliggande faktorer såsom styrdokument och kriterier som måste följas vid utbildningar på gymnasienivå och att det var kanske just därför den här typ av ensembleundervisning med skapande i sig skedde för mig genom kulturskolan, där man inte alls i samma utsträckning följer ramar eller styrdokument. Jag insåg att om jag skulle hålla skaparglöden vid liv fick det ske med ett band utanför skolmiljön, vilket jag hade lyxen att ha. Detta band upplöstes dock precis efter gymnasiet och alla mina eftergymnasiala musikutbildningar hade liknande upplägg som musikgymnasiet, fastän de folkhögskoleutbildningar jag har studerat vid inte heller behöver förhålla sig till några specifika styrdokument eller ramar. Det som jag insåg var, ju äldre jag blev, desto mer försvann momentet - skapande i grupp inom de musikutbildningar jag tog del av.

Spelandet av covers och att fokusera på hantverket kring sitt instrument är enligt mig även det en viktig del av musikalisk utveckling och lärande, men jag upplever att jag och de som jag delade denna erfarenhet med, lärde oss så oerhört mycket om hur musicerande tillsammans fungerar, genom att just skapa egen musik tillsammans, samt att vi fick utlopp för en helt annan typ av musikalisk kreativitet genom att just skapa, istället för att till exempel imitera. Musikhistoriskt och ur en mer ”musikindustriell vinkel” så har ju också några av de absolut största och mest spelade låtarna i musikhistorien skrivits av just band, där i många fall alla på sina respektive instrument i bandet har bidragit med sin del till låten. Inspirationen och drivkraften för lärandet som kan tända glöden hos en ung människa som håller på att utforska och lära sig ett instrument behöver inte bara

komma ifrån att kolla på hur ”bra” någon utövar sitt instrument, det kan även växa fram genom att diskutera och analysera hur dessa människor, på deras respektive instrument har burit sig åt och hur de har tänkt när de har skrivit, arrangerat och producerat musik tillsammans som ett band. Jag tycker att institutioner inom musikutbildning som har någon slags undervisning där man har en grupp människor som kontinuerligt spelar tillsammans, borde prioritera momentet skapandet av originalmusik och kombinera detta med lärandet som sker genom att jobba med det ”hantverksmässiga”. Om det läggs för mycket krut på det ena eller andra, eller att man separerar dem för mycket, tror jag att resultatet kan bli att musikerna som fostras inom utbildningen blir mindre breda i sin musikalitet och på så sätt mer begränsade i sitt musikaliska uttryck.

Under mina år på Stockholms Musikpedagogiska Institut har jag fått intresse för att undersöka vad som uppstår i en skapandeprocessen hos elever i ensembleundervisning där avsikten är att skapa originalmusik tillsammans och där det även befinner sig en lärare med. Det som jag tycker är extra intressant är att undersöka hur skapandeprocessen går till när det befinner sig en lärare i med i rummet. Det har gjorts tidigare studier som jag tar med i min undersökning där skapandeprocessen har observerats hos ”icke-lärlarledda” ensemblegrupper, men det som intresserat mig mest är just hur det går till när dessa två olika roller blandas. Dessutom ville jag även undersöka vad denna typ av undervisning kan ha för betydelse för elevers musikaliska utveckling och hur det kan prägla elevers framtida musikaliska val och ambitioner. För att avgränsa undersökningen något så bestämde jag mig specifikt för att undersöka ”jazz/pop/rockensemblar” inom kulturskolan, där sätningen oftast är instrumenten sång, gitarr, bas, trummor, keyboard. Jag vill alltså undersöka hur elever och lärare upplever denna typ av undervisningssituation. Kan det vara så att även de har upplevt den där starka otroliga känslan som jag gjorde, av att vara i ett öppet, kreativt rum där alla möjligheter finns till nya idéer och ett oändligt skapande.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att få kunskap om elevers och lärares upplevelser av elevers musikaliska skapandeprocesser i lärlarledd ensembleundervisning i kulturskola, och vilken inverkan undervisningen kan ha på elevers musikaliska utveckling. Detta är mina frågeställningar:

- Vad består, enligt lärare och elever, en skapandeprocess av, i ensembleundervisning på kulturskolan, där avsikten med undervisningen är att skapa originalmusik?
- Vad har, enligt lärare och elever, ensembleundervisning inom kulturskolan med skapandemoment haft för inverkan på involverade elevers musikaliska utveckling?

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras det tidigare forskning kring begrepp såsom skapandeprocesser, kreativitet och musikaliskt lärande. Först förklaras innebörden av det centrala begreppet *komposition*, eftersom att det är just komponerande som eleverna ägnar sig åt i skapandeprocessen. Fortsättningsvis

presenteras forskning kring hur en kompositionsprocess kan se ut, samt hur den kan se ut på ett kollektivt plan. Sedan förklaras begreppet kreativitet, som kan ses som grundpelare för att kunna skapa, vilket i sin tur leder in på det mer specifika begreppet musikalisk kreativitet. Slutligen presenteras forskning kring musikaliskt lärande, eftersom det är det som är målet med utbildning inom musik. Detta delkapitel handlar om begreppet musikaliskt lärande inom både komposition och ensembleundervisning, eftersom det är de två delarna som är relevanta för undersökningen.

## 2.1 Komposition

Ordet *komposition* härstammar från det latinska ordet ”componere” som betyder att sätta ihop något. När dessa ord förekommer i musikkretsar används verbet komponera oftast i samband med genomförandet av att sätta samman olika ljud, medan ordet komposition används som slutprodukten och resultatet av själva komponerandet (Muhonen, 2016). En definition av ordet komponera är till exempel när en person formar eller konstruerar ett stycke som skapas över en viss tid (Burnard & Younker, 2002 refererad i Muhonen, 2016). Det råder olika meningar ifall begreppet *improvisation* kan sammanlänkas med komposition. Begreppet improvisation betyder på latin ”oförutsedd”. I musikaliska sammanhang kan det förklaras som det spontana, oförutsedda och oplanerade som kan uppstå i ett musikaliskt framförande (Nationalencyklopedin, 2024). En komposition kan ses som ett *planerat* utförande av musikaliska och originella idéer, medan improvisation definieras som ett *spontant* framförande av musikaliska och originella idéer inom ramen för ett realtidsframträdande (Webster, 1992 refererad i Wiggins, 2007)

Green (2002) hävdar att improvisation och komposition är djupt sammankopplade. Hon använder sig av begreppet komposition som ett slags samlingsnamn för en rad olika musikaliskt kreativa aktiviteter. I Green (2002) ges det exempel på att så fort vi människor uppfattar till exempel ett barns knackningar med en sked som musik och musicerande betyder det att barnet håller på med någon slags elementär improvisation som i sin tur kan bli en slags föregångare till en komposition. Hon beskriver även att i äldre åldrar när musiker ses och skapar tillsammans och använder sig av moment såsom gruppimprovisation eller att ”jamma” är dessa moment förlagor till vad som kan bli kompositioner. Fortsättningsvis tar Green (2002) upp sambandet och vikten av att kopiera inspelningar och spela covers på redan befintlig musik för att kunna utveckla grundläggande byggstenar i kompositionsfärdigheter. Det som en människa lär sig av att spela covers anpassas till nya musikaliska sammanhang och på så sätt kan det mänskliga örat definiera originalverket som musik, eftersom musik i sig inte är ett naturligt fenomen utan något som måste följa historiskt konstruerade normer (Green, 2002).

### 2.1.1 Kompositionsprocessen

Kompositionsprocessen hos både barn och vuxna kan beskrivas vara uppdelad i olika faser. Komponerande kan ses som en dynamisk mental process, som växlar mellan *divergenta* och *konvergenta* faser (Burnard & Younker, 2002 refererad i Muhonen, 2016). De divergenta faserna ses som de fantasifulla faserna där kompositören/kompositörerna försöker komma på så många idéer



som möjligt, medan de konvergenta faserna ses som mer sakliga, alltså där kompositören utvärderar kring alla idéer och till slut beslutar sig för de allra bästa idéerna (Muhonen, 2016). Divergent fas liknar begreppet *stream-of-consciousness*, som är ett begrepp och en fas där den ”inre kritikern” upphör för en stund hos kompositören och därmed uppmuntras spontanitet. Konvergent fas liknar *the verification phase* där *stream-of-consciousness* idéerna struktureras upp och skaparen plockar ut det som tycks vara de bästa idéerna, alltså aktiveras den kritiska hjärnan igen (Braheny, 2002). De konvergenta och divergenta faserna beskrivs även av Kaschub (1997). Hon tar upp en synvinkel som är från en musikundervisningsmiljö. Lärare som involverar elever i kreativa tankeövningar måste skapa en trygg miljö där eleverna först och främst känner sig bekväma i att utforska nytt material och göra bedömningar i sina kompositionsprocesser. Fortsättningsvis hävdar Kaschub (1997) att det är först när den miljön är främjad som eleverna kan ta steget till den divergenta fasen, för att sedan till slut även nå den konvergenta fasen. Hur en sådan öppen och kreativ miljö kan främjas för eleverna enligt Kaschub (1997) skriver jag mer om i kapitlet *2.3.1 Musikaliskt lärande i kompositionsundervisning*.

I Hagermans (2016) studie om kompositionsprocesser vid högre utbildningar visar det sig att om kompositionsprocessen för deltagarna ska föras framåt är en viktig faktor i processen att regelbundet lägga märke till och anteckna frågor och argumentationer som kan dyka upp längs vägen. Detta poängteras som särskilt betydande eftersom de flesta problem som dyker upp i kompositionsprocessen, till en början har en helt okänd lösningsprocedur, och då hjälper det alltså att aktivt göra stödanteckningar, som visar hur kompositören ska ta sig vidare i processen. Det finns annars en risk att processen stannar upp helt och hållet (Hagerman, 2016). Studien visar även på att i processen så använder sig deltagarna av både fysiska musikinstrument som hjälp men även ett slags individuellt symbolsystem i form av till exempel siffror eller förkortningar som konceptualiserar deltagarnas övervägande i processen. Att revidera, återkoppla och ha en så kallad interpersonell dialog med sig själv under arbetets gång verkar även det bidra till en större förståelse för sitt arbete och därmed en successiv metod för att föra processen framåt (Hagerman, 2016).

### **2.1.2 Kompositionsprocessen i grupp**

Kompositionsprocessen är något som inte bara sker på en individuell nivå, det sker även i grupp. Denna kollektiva kompositionsprocess inkluderar även den utforskning och experimenterande av idéer, integrerat med till exempel hur någon greppar tag i olika beslut och förhandlingar (Muhonen, 2016), precis som i den individuella processen. Green (2002) hävdar att en stor del av populärmusikens kompositionsprocesser sker kollaborativt och varje deltagare har en varsin kreativ roll som använder improvisatoriska metoder som i sig leder fram till en slutprodukt, vilket ses primärt som memorerade improvisationer. Detta knyter an till sambandet mellan just komposition och improvisation. Ett exempel på hur kollaborativ komponering kan gå till i ett rockband, är att någon av utövarna tar med sig en musikalisk idé och de andra i rummet vidareutvecklar och kompletterar idén med sina individuella idéer (Davis, 2005). Fenomenet i att experimentera, testa korta musikaliska fraser och riff är också en kompositionsteknik som Davis (2005) beskriver i sin

studie om hur ett icke-lärlarlett rockbands kompositionsprocess går till.

Biasutti (2012) har i en studie om komponerande i grupp, undersökt ett band som enligt honom arbetade intuitivt. Gruppen fattade beslut kring kompositionerna steg för steg och inget var förutbestämt när det gäller hur lång till exempel den experimentella fasen skulle vara. I detta fall kan den experimentella fasen liknas med den divergenta fasen eller stream-of-consciousness fasen. Det är den fasen då de som är inblandade i komponerandet testat alla idéer som dyker upp och den så kallade ”inre kritikern” upphör. Vidare beskrivs processen som demokratisk, där en person föreslår de primära idéerna till kompositionen medan de andra medlemmarna utvecklar materialet och ledarskapsrollen passas runt mellan de olika medlemmarna. Enskilda idéer kring kompositionen testas, tas emot, modifieras och anpassas av de inblandade medlemmarna (Biasutti, 2012).

I Gullbergs (2002) studie, har hon undersökt hur ett informellt rock-band tar sig an och skapar/arrangerar en låt och jämför det med hur en formell skolensemble från musikhögskolan gör. Där visar det sig tydliga olikheter i gruppernas olika kompositionsprocesser. Skolensemblens arbetsätt kännetecknades till stor del av verbal kommunikation, ett disciplinerat och smidigt tillvägagångssätt där alla involverade hyste en stor respekt för alla musikaliska kompetens. Rockbandet kommunicerade väldigt mycket icke-verbalt och använde sig mycket mer av blickar och rörelser. Det fanns även en tydlig ledarroll i processen. Gullberg förklarar det som att skolensemblen ”lekte” fram låten och att rockbandet ”värkte” fram låten (s.166). Med detta sagt verkar det som att skolensemblen också hade ett mer ”demokratiskt” och ”skolmässigt” tillvägagångssätt i processen (s. 89). Detta visade på att de hade ett tydligare mål i att lösa uppgiften, medan rockbandet krävde en större koncentration och lärosituationen beskrivs som mer intensiv. Detta visar på att rockbandet inte var vana att jobba med den typen av strategier som denna process i studien krävde (Gullberg, 2002).

## 2.2 Kreativitet

Ordet kreativitet kommer från det latinska ordet ”creatus” som betyder ”ge upphov till”. En vanlig definition är en aktivitet som resulterar i att någonting nytt skapas, eller att en föreställer sig möjligheter som tidigare inte tänkts på. Det är svårt att definiera kreativitet helt allomfattande, eftersom många forskare väljer att definiera begreppet med utgångspunkt i sina respektive expert- eller forskningsområden (Levin, 2008). När människan är involverad i en kreativ aktivitet känns det som att människan är på den högsta kapaciteten av sin förmåga (Sawyer & Henriksen, 2024). Kreativitet beskrivs som den huvudsakliga drivkraften hos människan och kreativiteten är det som bidrar till samhällets tillväxt, nya upptäckter och förändringar (Sawyer & Henriksen, 2024). Eftersom att kreativitet som forskningsområde är väldigt brett och omfattande, har jag valt att bara fokusera på en del av kreativitetsforskningen, och det är den som rör sig inom området musik. Även forskningen kring kreativitet i musik är väldigt omfattande och mycket av det som handlar om kreativitet i musik tar jag upp mer specifikt i föregående kapitel kring till exempel komposition. I

detta kapitel har jag valt att förklara begreppet *musikalisk kreativitet*, eftersom att det är ett återkommande och centralt begrepp inom skapandet i musik.

### **2.2.1 Musikalisk kreativitet**

Burnard (2012) beskriver begreppet *musikalisk kreativitet* generellt som något som förknippas med en viss typ av verksamhet inom musik, vilket ofta är just komponerandet av musik. Hon menar dock att begreppet har en större innebörd som kan ges i uttryck på flera olika sätt. Några exempel som hon tar upp är ifall en person övar till en redan befintlig låt och använder sig av flera olika metoder i sin övningsprocess, visar personen på en typ av *prestationskreativitet*. Ett annat exempel är att hon liknar *musikalisk kreativitet* till de karaktäristiska drag som finns i improvisation inom jazzmusiken. Improvisationen i det sammanhanget skiftar hela tiden mellan olika grader av självständighet från en fast *musikalisk form* och en helt spontan och fri form av musik (Burnard, 2012).

I Randles, Clint, Burnard (2022) refereras det till både Webster (2001) och Sawyer (2012) där de förklarar innebörden av ett *kreativt musikskapande*. Det innebär en ljudprocess, som i sin tur innebär en utforskande idéprocess där genererandet av olika *musikaliska idéer* uppstår, som i sin tur ska kombineras och belysas på oväntade sätt som så småningom leder till en eventuell process av att välja ut de bästa *musikaliska idéerna* och begränsa dessa val till en slutprodukt. Denna beskrivning av *kreativt musikskapande* eller *musikalisk kreativitet* liknar den process som förklaras i tidigare kapitel om kompositionsprocessen, som innehåller begrepp som den *divergenta* och den *konvergenta* fasen av ett komponerande.

## **2.3 Musikaliskt lärande**

I Gullbergs studie om *musikalisk socialisation* (2002) skrivs det om hur kunskap inom musik kan ha vitt åtskilda meningar beroende på vem man pratar med om ämnet. Vad en enskild individ anser som viktiga *musikaliska kunskaper* kan skilja sig från vad till exempel en utbildningsinstitution anser som viktiga *musikaliska kunskaper*. Det kan även skilja sig i till exempel vilka kontexter människor samverkar i, samt hur samhället ser ut, vilket leder till att nya insikter kring ämnet hela tiden måste adderas (Gullberg, 2002). Gullberg (2002) väljer att kategorisera *musikaliskt lärande* utifrån tre olika kategorier i kunskap och kompetens.

### *- Intramusikaliska kunskaper*

Detta handlar om kunskaperna som uppstår när man ställer den enskilda individen i en internaliserad relation till instrumentet, eller ljuden för sig. Det kan till exempel involvera kunskapen i att förstå vissa *musikaliska beståndsdelar*, kunna kombinera dem, även konkreta saker som musikteori och arrangering, samt ett äkta kunnande av sitt instrument.

### *- Intermusikaliska kunskaper*

Detta handlar om hur *musikaliska kunskaper* sammanvävs på en gruppnivå. Samspelet mellan andra

människor på till exempel en dynamisk, emotionell och kollektiv nivå. Sociala erfarenheter som människan har från tidigare lärandemiljöer, används för att kunna förstå nya och obekanta musikaliska spelsituationer. För att kunna musicera och kommunicera musikaliskt med andra människor måste man redan ha en utvecklad *intramusikalisk* kunskap med sig sedan innan.

#### - *Utommusikaliska kunskaper*

Detta handlar om de kunskaper som ligger utanför det musikaliska. Om du har ett band och vill göra en karriär av det, handlar det om kunskapen som ligger i att förstå samhällets organisatoriska eller institutionella faktorer. Det kan vara till exempel kunskap i hur man ska förhålla sig till trender, eller ett skivbolag. Som musiklehrare anställd av en kommunal verksamhet kan det vara hur man kan förhålla sig till just den verksamheten.

En annan inblick i musikaliskt lärande kan hittas i en studie av Saar (1999). I den studien visar det sig att aktiviteterna spelande och lärande kan skilja sig från varandra. I studien dras slutsatsen att musicerande, alltså själva spelandet, både kan ha en pedagogisk inramning och en musikalisk inramning.

Att göra musik innebär både att rikta sig mot lärandet och spelandet, *men kanske inte samtidigt* (Saar, 1999, s.149)

Den pedagogiska inramningen syftar på de delar och sekvenser av den musicerande aktiviteten, medan den musikaliska inramningen omfattar musiken som helhet. Avhandlingen visar att själva lärandet kanske måste vara en distansering och objektivisering av musiken i sig. För att kunna lära sig måste kanske innehållet analyseras med hjälp av former, strukturer och regler, medan själva spelandet kan beskrivas som ett flöde, där instrumentet erfars som en förlängning av kroppen och medvetandet riktas mot medverkandet i en musikalisk helhet (Saar, 1999).

Detta är något som Gullberg (2002) har ett annat perspektiv kring. I hennes studie visar det sig att det gemensamma umgänget och de hundratals timmarna som ett erfaret rockband spenderar i "replokalen" kan vara en viktig faktor för kunskap ur ett musikaliskt lärandeperspektiv (Gullberg, 2002). En informell läromiljö i detta fall är ett "rockband" i en "replokal" medan en formell läromiljö är undervisning som sker på en skola, i detta fall en musikhögskola. I sin avhandling kommer hon fram till att miljön som människor spelar i och är verksam i styr vilka musikaliska upplevelser och läroprocesser som dyker upp. Hon kommer fram till att formella institutionella musikutbildningar såsom till exempel musikhögskolan borde fråga sig vilka musikaliska preferenser, egenskaper kring musikundervisningen som institutionen vill uppmuntra samt hur informella läroprocesser ska värderas (Gullberg, 2002).

### **2.3.1 Musikaliskt lärande i ensembleundervisning**

I Zandéns (2010) studie presenterar han de samtal han har haft med ensemblelärare på gymnasiet kring vilka kvalitetsuppfattningar de yttrar för när det gäller ensemblespel. I dessa samtal framhävs lärarnas åsikter kring vad de tycker är viktiga kvalitéer som elever ska behärska i ensemblespel (ensemblespel syftar inte på vad styrdokumentet i gymnasiet säger, det är deras egna definitioner på vad som innefattar och det som är väsentlig för elever i ensemblespel) och det visar sig att enligt dem är några av de högsta målen att uppnå för elever som deltar i ensemblespel på gymnasiet ett fritt, initiativrikt musicerande med engagemang och spelglädje. Eleverna ska ”äga” sitt musicerande, genom att ta en ledande roll i bestämmelser av repertoar, identifiera sig med genrer och lära sig repertoaren själv. När allt detta uppnås ger alltså musicerandet en kroppslig förankring och musicerandet blir uttrycksfullt (Zandén, 2010). I Zimmerman Nilssons (2009) avhandling analyserar hon bland annat musiklärarens val av innehåll och undervisningsmetoder i ensembleundervisning vid gymnasiet. Hon analyserar ensemblelektioner och kommer fram till att aktiviteterna under lektionen avgör för vilket innehåll som blir relevant i undervisningen. Läraren anpassar sitt innehåll beroende på vad eleverna har för färdighetsnivå i ensemblespel. I detta fall ses musik som ett spelämne och eleven är utgångspunkten för vilket innehåll som väljs. Aktiviteterna som väljs inom undervisningen används som medel till att fokusera på teknik, hantverk och motorik. Innehållet är även flexibelt eftersom det kan omformas under själva undervisningen. Läraren lär ut i ensemble genom att utföra det som eleven ska lära sig, samt illustrerar instruktioner till eleven ljudande och verbalt för att förtydliga utförandet. Zimmerman Nilsson (2009) jämför sin empiri med hur kursplanen i ensemble på gymnasiet är utformad, och kommer fram till att kursplanen inte har så stor betydelse för lärarnas avsikter i sin undervisning. I kursplanen finns det flera olika aspekter som handlar om samspel och samarbetsförmåga. Detta är något som ensemblelärarna i hennes studie inte lyfter fram i sin undervisning. Sammanfattningsvis så visar resultatet att musiklärarens fokus i ensembleundervisningen riktar mer fokus mot det tekniska och ”hantverksmässiga”. Det kan bero på att lärarna verkar skilja på hantverket och det musikaliska uttrycket, där de menar på att hantverket måste sitta i första hand för att kunna ge utlopp för ett musikaliskt uttryck (Zimmerman Nilsson 2009).

Detta kan jämföras med vad Saar (1999) har kommit fram till i sin studie, där han ser en skillnad på lärande och spelande i en lärandesituation. Det som Zimmerman Nilsson (2009) kommer fram till i sin studie är att de konstnärliga och musikaliska dimensionerna av ensembleundervisningen inte blir aktuella förrän den tekniska aspekten och ett behärskande av sitt instrument inträffar.

Lärandet kan isåfall ses som den tekniska och hantverksmässiga aspekten i ensembleundervisningen medan själva spelandet kan utgöra de konstnärliga och musikaliska dimensionerna.

### **2.3.2 Musikaliskt lärande i kompositionsundervisning**

För att knyta samman med kapitlet *2.1.1 Kompositionsprocessen*, presenterar detta kapitel ett perspektiv på hur kompositionsmoment kan användas i musikundervisning. Det är oklart i vilken

specifik undervisningskontext som Kaschub (1997) menar att dessa strategier ska appliceras på, eftersom hon enbart benämner kontexten som ”musikundervisning” och de medverkande i kontexten är elever och lärare. Hon hävdar, för att det ska vara möjligt för elever att våga ingå i en kreativ skapandeprocess, måste lärarna i sin tur erbjuda en kreativ miljö och en öppen kultur där eleverna tillåts testa nya idéer och material till sina kompositioner. En huvudsaklig faktor som Kaschub (1997) nämner är just att i början av en skapandeprocess måste alla idéer välkomnas för att generera så mycket idéer som möjligt. Denna fas kallas som tidigare nämnt den divergenta fasen. Det är den fas där många idéer genereras och det kritiska filtret upphör. Kaschub (1997) beskriver en metod för att få elever att våga ingå i en kreativ skapandeprocess och det kan vara att utgå från ett stycke musik som redan är befintligt. Gruppen av elever i sammanhanget kan spela eller sjunga musikstycket och testa att göra det på flera olika sätt för att utforska möjligheterna. Detta är ett sätt att applicera den divergenta fasen. Eleverna kan sedan jämföra de olika tolkningarna och diskutera vilka musikaliska styrkor och svagheter de olika versionerna hade. Detta utvecklar den konvergerande aspekten (den konvergenta fasen ses som den fasen där alla idéer som uppstod i den divergenta fasen, utvärderas och beslut tas kring vad som ska behållas) i den kreativa processen. Dessa typer av övningar kan öppna upp ett ”mind-set” som behövs när elever ska skapa egna kompositioner (Kaschub, 1997).

Kaschub (1997) beskriver hur begränsningar och restriktioner även är gynnsamt för elever i en kreativ kompositionsprocess eftersom oerfarna musiker kan ha en tendens att bli överväldigade när de ombeds att komponera utan några som helst riktlinjer. Därför kan lärare vägleda elever till att fokusera på till exempel två eller tre element som eleven själv kan kreativt utforska och manipulera på sitt sätt (Kaschub, 1997). Det blir på något sätt som en blandning mellan divergent och konvergent fas, utbudet begränsas men möjligheterna kring det som existerar är oändliga. Enligt Swanwick (2002) är det en pedagogisk nödvändighet för lärare att låta elever komponera på sina lektioner och det ska enligt honom inte bara vara en valfri aktivitet. Det tillåter eleverna att föra in sina egna idéer i undervisningssituationens mikro-kultur, och på så sätt tillföra idéer som är utanför formell musikutbildning. Utifrån detta kan lärarna i sin tur bli mer medvetna om elevernas musikaliska väg men också få information om deras personliga och sociala värderingar (Swanwick, 2002). Undervisningskontexten som Swanwick (2002) skriver om verkar innefatta musikundervisning på en generellt plan och det framgår att hans idéer kring varför kompositionsmoment är viktigt kan appliceras på olika sorters musikundervisning. Swanwick (2002) tycker att aktiviteterna lyssna, komponera och att framföra alla spelar en viktig roll i musikundervisningen och om musikundervisningen erbjuder dessa tre komponenter integrerat kan det hjälpa till att belysa elevers individuella förutsättningar till att utvecklas inom musik. Swanwick (2002) hävdar att vi alla hittar våra egna unika vägar genom musikaliska diskurser. Både Kaschub (1997) och Swanwick (2002) har liknande tankar och värderingar kring att använda kompositionsmoment generellt i musikundervisning. Kaschub (1997) erbjuder mer konkreta tips av användandet av skapande i undervisning rent praktiskt, medan Swanwick (2002) beskriver vilken innebörd skapandet i musikundervisning kan ha på elevers musikaliska utveckling.

Strandberg (2007) har också undersökt skapande inom musikundervisning. Han har undersökt skapandet i en kontext som framförallt innefattar musikundervisningen i grundskolan, som i sig formas av läroplaner och styrdokument. I Strandbergs avhandling beskriver han hur elevers skapande kan visa på en djupare förståelse för musikkunskaper och musikförståelse, mer än om det till exempel skulle ge ett skriftligt prov i form av en redovisning. För att kunna gestalta och uttrycka någonting krävs det i sin tur att eleverna har en förmåga att bearbeta och uppfatta känslor, intryck och upplevelser. Detta främjas genom att elever erbjuds kompositionsuppgifter i musikundervisningen. Strandberg (2007) förklarar att i den skapandeprocess som uppstår vid undervisningen, får eleverna uttrycka sina egna musikaliska tankar och idéer, vilket i sin tur leder till att de kan visa upp sina musikaliska kunskaper och färdigheter. Sammanfattningsvis så bildas alltså ett musikaliskt uttryck av eleven samtidigt som det bildas en företeelse för lärare och andra elever i sammanhanget att värdera, både musikaliskt och innehållsmässigt (Strandberg, 2007).

En annan aspekt som rör skapande och kompositionsmoment i musikundervisningen är teknologin och dess utveckling. Skillnaderna mellan att komponera, arrangera, orkestrera, produktion och så vidare, har alla suddats ut mer och mer i och med att teknologin och en dator ses som ett instrument i sig, där möjligheterna till att skapa och manipulera ljud för någon som aldrig har sysslat med skapande inom musik tidigare är tillgängligt (Kempe & West, 2010). Denna tekniska utveckling påverkar musikundervisningen. Idag går det att ta del av kunskap om hur man skapar och faktiskt skapa musik själv eller tillsammans med andra, utan någon som helst formell undervisning, vilket i sig har funnits tillgängligt långt innan teknologin blev lika utvecklad som idag, men innan var människan bunden till ett fysiskt instrument och att fysiskt läsa om musik i litteratur, medan idag har teknologin i sig både blivit ett musikinstrument och en källa för information. Förr i tiden värderades kunskap inom musik som något som äldre personer med många års träning och erfarenhet hade. Däremot är det inte samma kunskaper som utvecklas med dagens teknik jämfört med förr. I och med tekniken och att datorn i sig ses som ett instrument så försvinner den motoriska kunskapen i att lära sig tekniken på ett traditionellt musikinstrument. Istället för att först besitta någon slags grundteknik i ett instrument, för att sedan i andra hand kunna ta sig an ett kreativt och musikaliskt uttryck, så bidrar den moderna tekniken med att den kreativa aspekten av musicerandet snabbt får ta en större del (Kempe & West, 2010).

### **3. Teori**

I detta kapitel presenteras ett teoretiskt perspektiv kring frågeställningen, som handlar om lärare och elevers upplevelser av skapandeprocesser i ensembleundervisning vid kulturskolan. Först kommer en förklaring av sociokulturell teori, som jag har utgått från i detta arbete. Jag använder mig av denna teori eftersom den typ av undervisning som jag har undersökt handlar om hur de sociala och kulturella förutsättningarna kan påverka lärande. I detta kapitel så redogörs centrala begrepp såsom fantasiprocess, situerat lärande, lek, scaffolding och den proximala utvecklingszonen.

## 3.1 Sociokulturell teori

I sociokulturell teori är utgångspunkten att se på lärande utifrån det perspektiv att människan både är en biologisk och en kulturell varelse (Forsell, 2018). I utvecklingsfasen hos ett barn som lever under olika typer av kulturella förutsättningar så kommer de sociokulturella aspekterna att påverka barnet när barnet börjar kommunicera med omgivningen runt omkring. Psykologen Lev Vygotskij ses som upphovsman till sociokulturell teori och en av hans utgångspunkter är att barn formas utifrån samspelet med sin omgivning (Forsell, 2018). Sociokulturell teori handlar om hur människan lär sig saker genom samspel med andra människor. Utveckling av språk och identitet samt lärdom om världen sker via kommunikation och social gemenskap. Människan lär sig genom att delta i sociala praktiker (Sfard, 2008 refererad i Säljö, 2015).

### 3.1.1 Fantasi

Den kreativa förmågan som människor kan ge uttryck för beskriver Vygotskij med ordet *fantasi*. Enligt honom finns det inga motsättningar mellan fantasi och verklighet, ju mer erfarenhet någon har kring verkligheten, desto rikare är möjligheten till fantasi och tvärtom. Fantasins hjälper människan att tolka sina erfarenheter och känslor. Inom kulturens områden är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet och det är det som tillåter det vetenskapliga, tekniska och konstnärliga skapandet (Vygotskij, 1995). En skapandeprocess eller fantasins komplexa process som Vygotskij också benämner det, är en mycket komplicerad process som enligt honom är mycket svår att studera, men just för att försöka ge en föreställning, så beskriver han några moment som ingår i processen. I starten av en så kallad skapandeprocess finns både yttre och inre sinnesintryck som skapar grunden för människans erfarenheter. Det kan beskrivas som att det samlas in kunskapsstoff, som fantasin i sig senare kommer att skapa utifrån, och det är när detta bearbetas som den komplexa processen börjar. Här blir begreppen *association* och *dissociation* centrala för varje intryck. Dissociationen betyder att intryckens komplicerade helhet delas upp i flera skilda delar, där vissa får träda fram före andra, vissa behålls och andra glöms bort. Associationen är nästa moment i fantasiprocessen, vilket betyder förenandet mellan de dissocierade elementen som har förändrats (Vygotskij, 1995). Begreppen dissociation och association skulle kunna översättas till en musikalisk kontext och på så sätt jämföras med begreppen divergent och konvergent som beskrivs i bakgrundskapitlet i denna undersökning. Den divergenta fasen i en kompositionsprocess är den experimentella fasen där det genereras så mycket idéer som möjligt till en komposition och den konvergenta fasen är den fas där beslut tas kring de bästa idéerna. *Överdrift* och *underdrift* är delar av skapandeprocessen som också har en väldig betydelse för fantasin allmänt. Intrycken som tas från verkligheten förändrar sin karaktär genom till exempel att de förstoras (överdrivs) eller förminskas drastiskt. Det avslutande momentet blir sedan att kombinera alla enskilda företeelser och till slut skapa en sammanhängande bild av något nytt (Vygotskij, 1995). Fantasins verksamhet är beroende av erfarenheter och behov, men inte minst också av miljön runt omkring den som skapar. Den som skapar har förutsättningar som påverkas av vilken miljö personen är placerad i. Fantasins och ambitionen för att skapa står oftast i relation till den komplexa miljön som omger



skaparen. Varje skapare eller uppfinnare är ett barn av sin tid och miljö och utgår alltid från behov som skapats före honom (Vygotskij, 1995).

### **3.1.2 Situerat lärande**

Miljön som en påverkande faktor i skapandet och lärandet, leder in på en annan synvinkel inom det sociokulturella perspektivet som kallas: det *situerade lärandet*. Det situerade lärandet handlar om sambandet mellan den sociala situationen och lärandet. Lärandet är en process i form av ett slags deltagande inom en verksamhet eller aktivitet, och alltså inte enbart en individuell förändringsprocess i den enskilda människans tankeverksamhet. Alltså påverkas lärandet av deltagarnas olika synsätt (Heiling, 2000). I denna undersökning blir detta relevant eftersom att läraren och eleverna i den lärandesituation denna undersökning utgår ifrån (ett rum där man spelar ihop som en ensemble) samspelar ihop och är placerad i en miljö där det sociala mellan både läraren och eleverna och eleverna i sig kan påverka lärandet. Heiling (2000) har gjort en studie om hur lärande kan se ut i ett brassband. Där visar sig fenomenet i att alla i bandet arbetar tillsammans med dirigenten (som i detta fall kan beskrivas som ”mästaren”, och i min undersökning som ”läraren”). Detta bidrar till att alla kommer få nya erfarenheter som i sin tur leder till förändringar i lärandesituationen både kollektivt och individuellt, och detta inbegriper även mästaren i sammanhanget (dirigenten eller läraren) (Heiling, 2000).

### **3.1.3 Lek**

Forskaren Johan Huizinga (2004) hävdar att all mänsklig verksamhet kan ses som en lek. Leken går över gränsen mellan något som inte bara är biologiskt eller fysiologiskt. Leken har både en social och en meningsfull funktion (Huizinga, 2004). Enligt Vygotskij (1995) är det bästa sättet att iaktta kreativa processer hos barn genom just leken. Redan i den tidiga barndomen yttrar sig de kreativa processerna i full fart. Föreställningarna som barnen skapar när de leker visar exempel på äkta kreativitet och även om barnen ofta återskapar egna erfarenheter i sina lekar, gör dem det med en sorts kreativ bearbetning där deras exakta uppfattningar kring verkligheten aldrig återskapas exakt likadant i leken. Det är bara ett sätt att kombinera dessa saker och på så sätt skapa sig en helt ny verklighet (Vygotskij, 1995).

Bjørkvold (2005) beskriver att leken kan ses som ett sinnestillstånd som är i ständig förändring. Lekens process är en viktig tillväxtresurs för barns psykosociala utveckling, barnen både lever genom leken och i den. Leken beskrivs som lärandets experimentella laboratorium. Han hävdar att all form av lek, oavsett ifall de är hårt styrda av regler eller en så kallad fri-lek, karaktäriseras av en slags skaparkraft, nyfikenhet och längtan till att utforska. I en musikalisk kontext så blir den *fria leken* enligt Bjørkvold (2005) som ”en fri improvisation inom ett fastställt bluesschema” (s. 32). Han beskriver den fria leken som att den ändå har sina regler och normer som ofta bestäms av barnet själv som skapar och är i leken, men vid behov kan reglerna och normerna förändras. Ett fastställt bluesschema har 12 takter med bestämda ackord men hur en person improviserar över dessa takter är inte förutbestämt. Leken blir en relevant del av denna undersökning eftersom att den ses av dessa forskare som en central del av en skapandeprocess.

### 3.1.4 Den proximala utvecklingszonen

Forsell (2018) refererar till Vygotskij och förklarar *den proximala utvecklingszonen* som själva avståndet mellan det som eleven klarar av själv utan stöd från andra, och det som eleven är kapabel till att klara av med hjälp från andra människor. Läraren i samspel med barnet har möjligheten att jämföra barnets befintliga kompetensnivå och dess då närmaste eller proximala utvecklingszon. Det betyder alltså vad barnet skulle kunna förstå med hjälp av vuxenstöd. Det sociokulturella tankesättet är att vi lär oss genom att vara delaktiga i sammanhang där det befinner sig personer som har mer kompetens inom ett visst område än den som ska lära sig (Säljö, 2015). Detta är enligt Vygotskij avgörande för barnets sociala och kulturella utveckling (Hwang, Nilsson, 2019).

### 3.1.5 Scaffolding

När man pratar om den proximala utvecklingszonen kommer man naturligt in på begreppet *scaffolding*. Begreppet dyker upp just i samspelet mellan en mer erfaren individ och en mindre erfaren. Begreppet kan på svenska definieras som ordet *stöttor*: Läraren (som är mer kompetent i ämnet) plockar fram dessa stöttor vid tidpunkter som är avgörande där läraren anser att eleven inte klarar handlingarna på egen hand, utan behöver en erfarenhet från den mer kompetente för att klara av handlingen (Hagerman, 2016). Ett exempel på detta kan vara när ett barn lär sig att läsa, när barnet då fastnar vid någon okänd bokstavskombination, så rycker den vuxne (kompetente) in och stöttar med hjälp av frågor såsom: Vad är det egentligen för bokstav, har du sett den förut? Det hjälper barnet att inse vad som står och kan sedan på egen hand fortsätta läsa (Forsell, 2018). Denna metod för att se kunskapsutveckling är inte enbart applicerbar för barn utan också på vuxna. Forskning visar på att även vuxna högutbildade ingenjörstudenter inom sitt område ändå behöver viss stöttning från sina universitetslärare när de tar sig an ett nytt ämne (Eriksson & Mäkitalo, 2013 refererad i Säljö, 2015).

I en musikalisk kontext skulle exempel på stöttor kunna vara att man rent visuellt visar motoriskt och kroppsligt hur ett instrument ska hållas och språkligt skulle det kunna vara att man förklarar med ord hur det ska hållas. Oavsett hur de är presenterade är meningen att de ska ha som funktion att visa vägledning för mindre erfarna elever när de befinner sig i en process där de ska lösa ett problem, som de ännu inte kan lösa på egen hand (Hagerman, 2016). Hagerman (2016) refererar till Vygotskij och skriver att en förutsättning för att läraren ska ha möjlighet till att bidra med dessa stöttor är att eleven själv är mottaglig för instruktionerna, vilket i sig betyder att individen måste ha uppnått en viss mognadsnivå för att kunna ta till sig stöttorna som läraren presenterar. (Hagerman, 2016). Vygotskij ger även ett annat perspektiv på hur man kan se på läroprocesser. Det perspektivet innebär att den mer kompetente personen i läroprocessen inte nödvändigtvis skulle ses som att den hjälper den lärande, utan den lärande inleder istället ett samarbete med den kompetente, för att i sin tur kunna lösa en uppgift. Den lärande kan imitera den mer kompetente för att utvecklas och även för att minska avståndet mellan den lärande och den kompetente (Bråten & Thurmann-Moe, 1996 refererad i Kvale, 2000).

## 4. Metod

I detta kapitel kommer jag att redovisa vilken metod jag gått tillväga för att undersöka mitt forskningsområde. Först kommer en utläggning kring kvalitativa intervjuer som användes för undersökningen. Efter det går jag igenom de etiska aspekterna, hur genomförandet av undersökningen gick till och slutligen vilken metod som användes vid analysen av intervju-materialet.

### 4.1 Den kvalitativa intervjun

Syftet med att intervjua lärare som varit verksamma i ensembleundervisning med skapandemoment, är för att få reda på ur deras perspektiv vad elevers skapandeprocess kan bestå utav. Det är också för att få reda på vilken betydelse lärarna upplever att undervisningen kan ha på elevers musikaliska utveckling. Syftet med att intervjua elever som varit en del av skapandeprocesser i ensembleundervisning, är för att få reda på vad dessa elever upplevde att processen bestod av och ifall ensembleundervisning med skapandemoment haft någon inverkan på deras musikaliska utveckling.

Valet av att göra just kvalitativa intervjuer, är för att i kvalitativa intervjuer förstås vissa ämnen från vardagsvärlden på bästa sätt ur den som intervjuas perspektiv. Det kvalitativa, deskriptiva och specifika kännetecknar den kvalitativa intervjun. Intervjuerna som genomfördes hade bestämda teman men inte strängt strukturerade frågor, utan mer öppna frågor för att leda intervjupersonen till de viktiga dimensionerna inom forskningsområdet (Kvale, 1997). Detta kännetecknas som en halvstrukturerad intervju. Intervjuerna hade som utgångspunkt att det fanns frågeområden i en bestämd följd men som även hade följdfrågor, detta resulterade i en blandning mellan öppna och fasta svar (Lantz, 2013).

### 4.2 Urval

Valet av vilka som blev informanter i undersökningen skedde genom ett bekvämlighetsurval och ett snöbollsurval. Bekvämlighetsurval betyder att respondenterna som deltar i undersökningen är just dem som finns tillgängliga för ämnet och snöbollsurval betyder att jag kontaktade en möjlig respondent som i sig kontaktade andra respondenter och en av de respondenterna svarade och deltog i undersökningen (Patel, Davidson, 2003). Min första ambition var att hitta lärare och elever som idag, regelbundet är en del av ensembleundervisning med skapandemoment, men det visade sig vara svårt att hitta. Jag valde därför istället att intervjua två lärare som tidigare har varit verksamma ensemblelärare och använt sig av skapandemoment i undervisningen, varav en av lärarna fortfarande bedriver ensembleundervisning med skapandemoment men inte på en regelbunden basis. Detta förklaras utförligare i min presentation av informanterna. Eleverna som valdes till undersökning är numera i 25 års åldern men när de var delaktiga i denna typ av ensembleundervisningen gick de på kulturskolan och var i 12 till 15 års ålder. Båda elevinformanter befann sig i exakt samma ensemblegrupp och undervisningssammanhang som varandra under tiden

de var en del av ensembleundervisningen. Detta var även precis samma sammanhang och en av ensemblegrupperna som lärarinformaten Göran undervisade i, samt precis samma ensemblegrupp och sammanhang som jag själv befann mig i när jag var 12 till 15 år gammal. Nedan kommer en presentation av informanterna.

Lärare:

*Jonas* jobbar i dagsläget som lärare på kulturskolan och har som utbildning en kandidat i musik med kompletterande pedagogisk utbildning. Han har bedrivit ensembleundervisning med skapandemoment som ett slags ”kortkursformat” (alltså en intensivkurs på 2-3 dagar, där elever på kulturskolan har fått skriva musik tillsammans i en ensemble) på kulturskolan men han har även vikarierat på olika musikgymnasium, där ensembleundervisning med skapandemoment har förekommit.

*Göran* jobbar i dagens läge som produktionsledare men har tidigare har arbetat som lärare på kulturskolan och har en musiklärarutbildning från musikhögskolan. Han bedrev ensembleundervisning med skapandemoment under många år på kulturskolan.

Elever:

*Samuel* är en tidigare elev i ett sammanhang där ensembleundervisning med skapandemoment skedde. Han studerar just nu till ämneslärare i musik på musikhögskolan med inriktning trummor och ensemble men jobbar även som frilansande musiker.

*Marcus* är också en tidigare elev i ett sammanhang där ensembleundervisning med skapandemoment skedde.. Han har en kandidat i musikproduktion och jobbar i dagens läge deltid som frilansande musikproducent och inom kyrkans verksamhet.

### **4.3 Etiska aspekter**

Jag har följt direktiv från Vetenskapsrådet när det gäller de etiska aspekterna av denna undersökning, vilket inriktar sig på fyra olika huvudkrav, informationskravet, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet och samtyckeskravet. Informationskravet betyder att jag som forskare måste upplysa mina respondenter om deras uppgift i deltagandet samt vilka villkor som gäller för de deltagande. Nyttjandekravet handlar om att alla uppgifter som samlas från deltagarna endast får användas för ändamål inom forskning. Konfidentialitetskravet betyder att uppgifter om personer ingående i denna undersökning måste behandlas med största möjliga konfidentialitet, och ska förvaras på ett sätt så att obehöriga ej kan ha tillträde till uppgifterna. Samtyckeskravet betyder att de deltagande har en helt frivillig vilja hela tiden, ifall de vill medverka i undersökningen eller inte (Vetenskapsrådet, 2002).

Jag formulerade först ett skriftligt mail/meddelande till mina informanter och frågade om det fanns ett intresse för att delta i undersökningen. Efter att informanterna tackade ja, skickade jag ytterligare

ett meddelande där jag mer ingående förklarade hur intervjun skulle gå till och att informanternas medverkan är helt anonym samt att deras deltagande är frivilligt. Här fick informanterna ännu en gång välja ifall de ville vara med i undersökningen eller inte. Dessa skriftliga meddelanden finns i kapitel 8. *Bilagor*. Bilaga 1 är exempel på första meddelandet som skickades till lärare/skolor. Bilaga 2 är exempel på meddelanden som skickades till före detta elever. Bilaga 3 är exempel på meddelande som skickades efter att både lärare och elever hade visat intresse för att delta i undersökningen.

## 4.4 Genomförande

Mina intervjuer skedde via videosamtal där jag använde mig av tjänsten Zoom för att kunna både genomföra själva intervjuerna digitalt men även för att kunna spela in dem. Intervjuerna skedde via Zoom dels på grund av att jag och informanterna befann oss på olika geografiska platser som gjorde det svårare att ses i verkligheten, men också för att våra scheman i den mån om att befinna sig på samma ställe samtidigt inte synkroniserades helt och hållet.

Intervjuernas planering, upplägg och genomförande skedde till stor del med hjälp och inspiration av Lantz (2013) konkreta tips på hur en intervju kan gå till. Precis innan intervjuerna började, upplyste jag informanterna ännu en gång om undersökningens etiska aspekter såsom deras anonymitet och konfidentialitet av intervjumaterialet. Jag berättade även hur lång tid som jag uppskattade att intervjun skulle ta och en övergripande sammanfattning om intervjuens upplägg. Intervjuerna började sedan med inledande och faktagrundande frågor som berörde vilken utbildning informanterna haft och vilken typ anställning de har just nu. Detta just för att faktafrågor är enkla att svara på, vilket leder till att respondenten blir mer bekväma och det kan mjuka upp stämningen av hela intervjun (Lantz, 2013).

Efter det behandlades flera olika frågeområden med potentiella följdfrågor. Mina frågeområden kunde handla om till exempel hur förutsättningarna såg ut för denna typ av undervisningssituation, beskrivning av hur processen brukade se ut, vilken roll lärare respektive elev hade i processen, åldersperspektiv, ifall lärare/elev har sysslat med skapande i andra format, samt personliga åsikter och värdet kring ensembleundervisning med skapandemoment. När jag kände att jag hade fått den information som jag behövde, berättade jag det för informanterna och avslutade således intervjun. Inspelningen av intervjun stoppades och sparades som en ljudfil på min dator. Den ljudfilen transkriberades sedan till text.

## 4.5 Analysmetod

Transkriptionen av materialet skedde med hjälp av en tjänst som heter klang.ai. Efter det så renskrevs transkriptionerna samtidigt som jag lyssnade på ljudinspelningen och då togs det bort onödiga småord som till exempel ”liksom” och vissa ord som transkriberingstjänsten hade transkriberat fel, rättades. Jag skrev även in citationstecken när informanterna gestaltade ett scenario, för att tydligt kunna se när de tog sig an olika roller och utformade dessa scenarios. Efter

att transkriptionerna var renskrivna, raderades dessa från klang.ai, för att på så sätt inte äventyra privata personuppgifter i samband med undersökningen.

En deduktiv analys av materialet som jag har samlat in gjordes sedan. Ett deduktivt arbetssätt karakteriseras av att utifrån redan befintliga teorier och principer dras det slutsatser kring enskilda fall (Patel & Davidsson, 2003). Min deduktiva analys utgick från sociokulturell teori som i sin tur innefattar begrepp som fantasi, kreativitet, lek, situerat lärande, den proximala utvecklingszonen och scaffolding (stöttning). Innebörden av dessa begrepp hjälpte mig att hitta gemensamma teman i informanternas intervjuer. Arbetssättet jag använde mig av var att läsa igenom varje intervju noggrant flera gånger och markera med färg i texten där jag tyckte mig hitta svar som potentiellt skulle kunna knytas an till min teoretiska utgångspunkt. Sedan gjorde jag en sammanställning av alla saker jag plockade ur de enskilda intervjuerna i ett separat dokument och kategoriserade svaren ihop med potentiella rubriker till resultatkapitlet och begrepp utifrån sociokulturell teori.

## 5. Resultat

Efter att ha analyserat de fyra kvalitativa intervjuerna som gjorts med lärare och elever kring hur just elever och lärare upplever att skapandeprocesser går till i en ensembleundervisning på kulturskolan samt vad undervisningen kan ha haft för inverkan på deras musikaliska utveckling, presenteras ett resultat i detta kapitel. Kapitlet är uppdelat i flera underkapitel som skapades med utgångspunkt i frågeställningen samt även från det sociokulturella teoriperspektivet. Dessa underkapitel består av ytterligare underkapitel som är till för att fånga specifika teman i det som informanterna pratar om. De huvudsakliga underkapitlen är följande:

- De olika samspelen i skapandeprocessen
- Undervisningens påverkan på elevernas musikaliska utveckling
- Sammanfattning av resultatet

### 5.1 De olika samspelen i skapandeprocessen

I denna del av resultatkapitlet presenteras information kring hur informanterna upplever hur samspelen går till eleverna sinsemellan i skapandeprocessen, och även hur läraren och eleverna samspelar på olika sätt i skapandeprocessen. Med samspel menas alltså hur det kan se ut kommunikationsmässigt mellan människorna som är involverade i skapandeprocessen.

#### 5.2.1 Den kreativa kulturen och rollerna som uppstår i den

Elevinformanten Samuel säger att det ofta gick till så att någon av eleverna i sammanhanget oftast hade små segment av låtar med sig när de påbörjade processen i undervisningssammanhanget, och utifrån det fick alla enskilda individer lägga till sina delar till låten och bygga vidare på låten. Det var en process som gav plats för mycket kreativitet. Det var oftast två i gruppen som kom med grundidéerna till låtarna, låttitlarna och texterna. Det var även de personer som sågs som de som var mest drivande i processen. De upplevdes som ledare i processen. Den andra elevinformanten

Marcus delar samma uppfattning kring skapandeprocessen och berättar att han även såg det som att de allihopa ”producerade” låtarna tillsammans utifrån en grundidé.

Men ofta kanske att [en av ledarna i processen] eller jag hade en ganska tydlig idé och sen att vi allihopa producerade. Vi hade ju inte bestämt vad basen eller trummorna skulle spela, egentligen. Eller hur många rundor, eller om vi skulle lägga in några konstiga saker. (Marcus)

Samuel beskriver sin egen roll i processen som den som ”hakade” på och adderade där han kunde addera. Han beskriver processen som väldigt givande musikaliskt och att han ofta fick lägga sitt “ego” vid sidan om när han kom på sitt bidrag till låten. Frågor som detta dök upp under processen:

’Vad kan jag göra på mitt instrument för att den här idén som den här andra personen har, att det ska lyftas och så att grundidén kommer fram?’ (Samuel)

Samuel beskriver fortsättningsvis att det fanns en tydlig *kultur* i att testa alla idéer under skapandeprocessen.

Ingenting var för stort, inget var för litet. Jag kände verkligen att [alla idéer] var välkommande. Jag vill också minnas att alla idéer som kom, även om man var lite oense om vad man tyckte om det, så testade man allt och ändå vände och vred lite innan man sa bu eller bä. (Samuel)

Detta är en kultur som även Marcus minns.

Framför allt kanske att testa saker först. Om någon har en idé att man testat det och inte säger nej. För det upplever jag att så var kulturen. Vi fick lära oss det ganska fort. (Marcus)

Denna kultur etablerades under dessa undervisningspass eftersom både Marcus och Samuel hade lärarinformaten Göran som lärare i detta sammanhang. Han berättar i intervjuerna att han lägger stor vikt i att etablera en öppen och nyfiken kultur i denna typ av undervisning, för att just främja kreativiteten och skapandet för eleverna i processen.

... jag hade några grejer som vi alltid var tvungna att följa. Det var att vi aldrig någonsin får döma ett riff, en låttext eller en bit eller en ackordföljd, det har man aldrig rätt att döma. Inte ens om det kommer från mig själv och särskilt inte någon annan som har gjort det. Att man alltid ska ta idén och ta den vidare. (Göran)

Göran förklarar hur processen kunde tas vidare på annat sätt.

Däremot så om man vill göra någonting annat, då måste man ha en annan idé som man presenterar direkt. Man kan inte bara säga ‘Nej, det där var dåligt’ och sen inte säga någonting mer. Då får man säga ‘Nej, jag tycker att vi gör så här istället’ och då får man ha en idé. (Göran)

Göran ger ett exempel på hur elevernas kreativa process kunde formas när denna kultur var etablerad för alla involverade.

Jag tänker särskilt på ett band, jag ska inte nämna några namn, men de var helt säkra på att de var bäst i världen. Det finns inget som var bättre än dem. De älskar varandra. Deras kreativa process gjorde att de kunde skriva tre låtar på en timme per vecka. Det var bara helt fritt. De var sex-sju pers i bandet. För att de lyckades ta sig dit, att det var så högt i tak och de hade en överenskommelse som var att vi inte dömer varandra här. Alla får vara med. Alla idéer är välkomna. Sen kanske man behövde välja idéer ibland. (Göran)

Lärarinformanten Jonas som är den informanten som kommer från ett helt annat sammanhang. Det är ett sammanhang som befinner sig inom kulturskolan, fast undervisningen sker mer som ett ”kortkurs-format”. Det betyder att eleverna får ta del av ensembleundervisning med skapandemoment under en mer intensiv kurs på till exempel 3 dagar. Undervisningen som elevinformanterna och Göran befann sig i var en regelbunden undervisning som skedde vecka för vecka i flera års tid. Trots olikheterna kring hur undervisningen var upplagd har Jonas ändå ganska liknande uppfattningar kring vad elevernas skapandeprocess kan bestå av, vilka roller som tas och vilken kultur som måste etableras för att främja skapandet. I följande citat menar Jonas att det är viktigt att etablera en kultur där eleverna inte alltid måste ”stå” för det de skapar i processen, just för att undvika att någon ska bli sårad i processen.

Vi [lärare] försöker ju peppa dem och säga att ni behöver inte stå för allt ni gör. Förstår du? Låtskrivningen är så jävla känsligt, för det kan ju vara att är det någon som skriver från hjärtat bara och nu ska jag skriva den här låten som jag har jobbat på det här temat så länge och så går det in en lärare och ger kritik på det där då kan man ju döda. Då kanske de inte vill skriva en låt till resten av sitt liv. (Jonas)

När det gäller rollfördelningen hos eleverna pratar Jonas om att det gör väldigt mycket för processen ifall det är någon elev som tar mer kommando och tar sig an ledarrollen, eftersom att det blir en helt annan dynamik när en elev gör det istället för en lärare, men det finns två sidor av detta fenomen. Den som redan är introvert kan istället bli ännu mer introvert ifall det helt plötsligt är en annan elev som tar mer plats.

Man vill ju inte kväva den här personen som är driven, men man vill lyfta de som inte är det. Och det kan vara en jättesvår balans tycker jag. Då får man försöka hitta sätt att få med dem. Men det brukar ta fart ändå i helheten om det är en person som gör det. (Jonas)

Jonas nämner även perspektivet ifall eleverna känner varandra bra sedan innan, och hur det kan påverka processen. Han beskriver att det oftast kan vara en lång startsträcka när det bara är ihopsatta grupper där folk inte känner varandra sedan innan, medan det sista året på gymnasiet, när folk har gått i samma klass i flera år, då är det lättare för eleverna att komma med idéer och samarbeta. Jonas menar att elever som gått med varandra under en längre tid har oftast etablerat en kultur där man vågar säga vad man tycker direkt.

### **5.2.2 Lärares användning av stöttor**

Elevinformanterna Marcus och Samuel beskriver exempel i processen där läraren agerade som en slags coach eller handledare som hjälpte till att föra låtskrivarprocessen framåt. I detta citat kan lärarens kroppsspråk tolkas som en tydlig stötta i att få eleverna att förstå vad det är som tar dem vidare i processen.

Alltså, jag vill minnas hur lärarens kroppsspråk är, att det är så explosivt och det är svårt att inte förstå vad som menas. Det kan liksom vara: ‘Ja, men när vi kommer in i den här delen, då ska den här känslan liksom verkligen trycka fram’ och då bara i sättet läraren agerar och hur läraren var med oss, så tyckte jag direkt att man fick känslan av hur det skulle vara. (Samuel)



Marcus beskriver även han något som kan tolkas som en tydlig stötta, nämligen att läraren var väldigt mån och duktig på att uppmuntra eleverna och sätta eleverna i ”ett speciellt fack”. Detta ledde till att Marcus och de andra eleverna fick ett musikaliskt självförtroende, som sin tur gynnade skapandeprocessen. Marcus beskriver även andra stöttor som läraren använde sig av för att nå något slags musikaliskt lärande hos eleven och samtidigt göra skapandeprocessen bättre. Marcus berättar:

Han lärde oss också rent konkreta saker. Som en mollparallell. Jag hade ingen aning om vad det var. Vi kom på någon ackordgång och så sa han: ‘Nästa gång lägger ni ett A-moll istället för C.’ Det var helt revolutionerande att bara byta ut det ackordet, för då blev det här sticket så himla mycket bättre. (Marcus)

Detta stämmer bra överens med vad lärarinformanten Göran har att säga om när han tydlig valde att lägga in så kallade stöttor frekvent i processen.

Jag tvingade vidare. Om det fanns något som helst fragment. Det kanske var att någon spelade en fjärdedel i ett rockackord på G på gitarren, så tar vi det vidare och vi hittar en rytm, hittar ett komp, hittar en fart. Om det nu krävdes att jag hittade på att på G spelar vi (Nynnare en ton med en rytm) Då bestämde jag bara, att nu gör vi det, om ingen annan hade någon annan idé och sedan när de hade spelat (Nynnare igen en melodi och en rytm) ställde jag frågan: ‘Hur många gånger ska vi göra det här? Ska vi göra det fyra gånger? Ska vi göra det sex? Ska vi göra det åtta gånger?’ (Göran)

Här kan det tolkas som att frågorna och besluten som läraren tar i stunden fungerar som stöttor, som hjälper till att föra processen vidare. Frågor och beslut som tas i stunden är även det tydliga stöttor som lärarinformanten Jonas använder sig av med sina elever.

Jag brukar försöka vara försiktig med att säga ’Det där var bra’ . Utan mer som att man ställer frågan: ’Vad tyckte ni om den där grejen?’ och så försöker man hinta om någonting. Något som jag kanske blev lite nyfiken på och fråga vad de tyckte om det. (Jonas)

Göran tar även upp ett exempel på ett band som han undervisade där sångarens melodier alltid följde med gitarren. Melodin blev alltså alltid samma som på gitarren. För att bryta detta mönster så var det inte så att Göran sa rakt ut ”Du kan inte sjunga med gitarren exakt, det låter inte bra”. Istället hittade han knep, som till exempel att visa gitarristen andra läggningar på gitarren, där tonerna låg tätare, så att sångaren inte kunde sjunga precis som det gitarren spelade. Detta knep var ett sätt för läraren att ta processen vidare och bryta ett mönster utan att egentligen göra sångaren medveten om sitt problem. Detta kan ses som ett exempel där Göran hittade en alternativ väg till att stötta i processen.

### **5.2.3 Lärarens användning av lek**

Göran fortsätter att beskriva hur till exempel han använde sig även av vad som kan tolkas som en *lek-procedur* som inte ska vara så ”seriös” när han hjälpte sångarna med just textförfattandet.

Det är ju inte ovanligt att den som sjunger har lite tunghäfta och svårt att komma på vad den ska sjunga, en text till exempel. Det är ju inte ovanligt att den ligger väldigt nära hjärtat. Så det kan ju vara svårt att få ur sig någonting fort. Att då våga sjunga på blaj-ord. Då får man vara med, ta mikrofonen och sjunga på blaj-ord och få vara den som tar det vidare, så gjorde jag väldigt mycket. (Göran)

Lärarinformanten Jonas berättar även han om ett slags lekande under textförfattandedelen av processen.

För där finns det så mycket möjlighet att också leka. Något som vi har försökt pusha på här är att man kan göra en fånig text med rim som man tycker är skittöntiga, och så kan man ju ändra det sen. Då kan det bli en ganska rolig grej. Det är avslappnat men man kan slänga ur sig vad som helst, vissa rim, och det vill ofta de flesta vara med på, och tycka till om tycker jag. (Jonas)

#### **5.2.4 Startskott och ramar samt musikaliskt lärande**

Jonas säger i vår intervju att han alltid har tydliga *startskott* och *ramar* för att elevernas process ens en gång ska sätta fart. Det kan vara att Jonas kommer med en redan nästan färdigskriven låt och eleverna får i uppgift att skriva en del av låten, till exempel sticket. Då finns det redan parametrar att förhålla sig till som till exempel att det ska vara 16 takter, och att det redan är stöttor som Jonas använder sig av för att få igång processen.

Göran nämner även startskott och ramar när han har jobbat med yngre elever i lågstadiet. Där pratar han om att man kanske skriver en blueslåt tillsammans, där man har 12 takter att fylla med text och melodi och då använder sig Göran av frågor såsom: Hur mår du idag? Vad skulle du vilja göra i helgen? för att eleverna ska svara på detta och fylla textraderna till bluesen, och på så sätt har en skapandeprocess startat. Göran nämner även instanser i processen där han så att säga ”smyger in” musikaliska begrepp och kunskaper utan eleven är medveten om det. Detta kan tolkas som att Göran försöker få eleverna att nå något slags musikaliskt lärande samtidigt som de befinner sig i en skapandeprocess, För att sammankoppla till ett föregående citat av Göran där han pratar om att man måste först skapa en miljö där eleverna tillåts ”spruta” ur sig idéer, sedan när man börjar ”sälla” bland idéerna så kan det finnas utrymme för Göran att komma med musikaliska begrepp och kunskaper för lärande.

...om man hamnar i det, att välja mellan de här idéerna. Då kan man ofta få tillfälle att kunna börja prata lite grann om tonarter och kanske prata lite grann om och zooma ut och se en helhet på vad en låt behöver för att bli så bra som möjligt. Det kan ju oftast bara ge en större möjlighet. Men först måste vi få alla att våga vara kreativa. (Göran)

### **5.3 Undervisningens inverkan på elevernas musikaliska utveckling**

I denna del redovisar jag för vad eleverna och lärarna tycker att ensembleundervisning med skapandemoment har haft för påverkan på elevernas musikaliska utveckling. När det gäller elevinformanternas upplevelser så redogör jag för hur undervisningen har präglat deras fortsatta musikaliska liv och vad det har haft för musikalisk påverkan på dem. Till exempel gällande vilka musikaliska ambitioner och kunskaper de fått av undervisningen. När det gäller lärarinformanterna så presenterar jag vad deras åsikter och upplevelser är kring just vad ensembleundervisning med skapandemoment kan ge för effekt på elevens musikaliska utveckling.

### **5.3.1 Elevinformanternas perspektiv**

Elevinformanten Samuel berättar i vår intervju att skapandeprocessen som skedde under dessa undervisningspass gjorde att han i ett tidigt skede i livet fick en helhetssyn kring musik. Dessa undervisningspass höll på under den tiden som Samuel var i den fasen där han ville spela otroligt mycket. Han hade börjat lyssna på artister såsom Dirty Loops och genrer som till exempel gospel, där Samuels huvudinstrument - trummor, tar en väldigt stor plats i musiken. Han förklarar dock att den musik som gjordes under dessa undervisningspass, tvärtom, inte krävde att trummorna skulle ta så stor plats, vilket ledde till ett tänk som Samuel utvecklade som handlade mer om att sätta sitt "ego" åt sidan och fundera på hur man kan göra musiken så bra som möjligt tillsammans istället. Det perspektivet öppnade upp mycket för hur han ser på musik. Ensemblespeldelen av denna typ av undervisning har även den präglats av detta tänk som utvecklades under tiden som Samuel var med i denna typ av skapande.

Framför allt ensemblespel, eftersom vi spelade så mycket ensemble, men också så har det underlättat väldigt mycket, när det ska plankas låtar där det inte finns supertydlig struktur kring hur det ska spelas. Ingen har sagt: 'Så här ska det vara då' utan det har hjälpt mig att få ett tänk kring hur jag snabbast och lättast spelar för att musiken ska vara i fokus. (Samuel)

Den andra elevinformanten Marcus förklarar att dessa skapandepass präglade honom otroligt mycket och att det var anledningen till att han fick en dröm om att jobba med musik och plugga vidare inom musik. Han menar på att all den boost och uppmuntran som läraren gav under dessa undervisningspass ledde till ett självförtroende som gjorde att han trodde på sig själv mer på ett musikaliskt plan.

Det finns ju absolut många konkreta småsaker, men det var väl det att läraren var så otroligt uppmuntrande, man fick spela hur man ville, eller så här, när man spelade på något sätt så kunde han vara så här, då kunde han bara skrika rakt ut: 'Ja! Där har du det'. Och då blev jag ju så här: 'Okej då ska jag fortsätta spela lite såhär.' och då ville man ju spela på det sättet. (Marcus)

En annan konkret sak som Marcus menar på har följt med honom idag när han skapar musik med andra människor, till exempel i en studiomiljö, är just den kulturen i att aldrig i första hand säga nej till någons idé. Att alltid testa idén först, även om Marcus menar på att han kanske inte alltid tror på idén, men kulturen som etablerades under tiden han var delaktig i detta sammanhang har gjort att han alltid tror att det finns en möjlighet till att idén öppnar upp massor av andra dörrar. Marcus berättar dock att han inte längre följer idén av att skriva musik snabbt och ta processen vidare snabbt i dagens läge, men han säger att det handlar mer om att han idag skapar musik själv i en studio, och ifall han fortfarande hade skapat musik i ett band så hade processen liknat mer den processen som skedde under dessa undervisningspass.

### **5.3.2 Lärarinformanternas perspektiv**

Jonas berättar personligen att skapandet ligger nära hjärtat för honom och han vill gärna presentera det för eleverna. Han tycker att musikundervisning generellt kan bli lite väl institutionell och ha för mycket fokus på sitt enskilda instrument. Vill man spela ensemble måste man gå en sådan kurs, vill man skriva låtar måste man gå en låtskrivarkurs. Han vill föra ihop de två beståndsdelarna till ett.

Han pratar om hur han brukar pusha sina enskilda instrumentelever till att gå ensemblelåtskrivarkursen som han bedriver, just för att han tycker att eleverna får helt nya perspektiv och det dem lär sig där kan de senare använda på nya sätt på sitt instrument.

Jonas menar även att till exempel en grupp på gymnasienivå kan bli mycket tajtare på ett socialt plan genom att skriva musik ihop, eftersom de får blotta sig mer och stå för vad de tycker, jämfört med om de skulle spela enbart covers. Han berättar att eleverna han har haft i dessa intensiva kurser som han bedrivit på kulturskolan, ofta visar sin positiva uppskattning till kursen. Han har till och med ett exempel på en elev som kanske hade lite svårt för att komma igång i kursen, och som jobbade enbart utifrån ramarna lärarna hade gett och som gjorde minsta lilla som krävdes, men som i slutändan ändå uttryckte sig väldigt positivt om kursen.

Göran menar att den huvudsakliga meningen med musikundervisningen på kulturskolan är att spela tillsammans med folk, och en bisak är att du får enskilda lektioner där du får jobba med hantverket kring att spela ett instrument. Målet med undervisningen som skedde med grupperna som skapade musik under hans undervisningspass på kulturskolan var att eleverna skulle få skapa sig egen kontext, ett eget lag och en egen känsla tillsammans.

Det ska inte bygga på att jag som lärare ska räkna in låtar eller bestämma vad ni ska göra, utan hela tanken var att ni ska få en känsla för varandra och få den här känslan av att ni ska erövra världen, att ni liksom har ett sammanhang och som jag alltid brukar beskriva det, att ni ska ha en känsla oavsett om den är sann eller inte att ni är bäst i världen. (Göran)

Göran pratar vidare om vikten i att skapa någonting unikt för en själv, och att göra det i grupp tillsammans med flera andra människor.

Du behöver inte ens ha ett gäng barn och ungdomar som har speciellt höga ambitioner på att spela tillsammans, men som då får det, för att man får det här att samlas runt och det blir verkligen det som man vill göra av sitt liv. Det är ju det som är så kul och det är det som är så härligt och det är det som är så jävla viktigt, tycker jag. (Göran)

Han lyfter även skapandet av originalmusik i detta ensemblesammanhang som en viktig grej för utvecklingen hos eleverna och säger även att det är ju det ”det handlar om”

...jag vill ju att de här banden som jag har haft helst inte ska spela covers. Utan jag vill få dem att börja skriva egen musik, för att det är ju det det handlar om. Att kunna spegla sig själv på något vis och dessutom får man ihop gänget, man har gjort någonting tillsammans som man står för och som man kan samlas runt. Det blir extra starkt ifall man skriver någonting tillsammans. (Göran)

## 5.4 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis visar resultaten att den skapandeprocess som sker i ensembleundervisning med skapandemoment oftast går till så att någon av eleverna har en så kallad ”låtidé” som kan tolkas som ett fragment, eller ett startskott som sedan utvecklas tillsammans med resten av eleverna, där alla har varsin varierande roll, där vissa ses som drivande ledare medan andra adderar sin respektive input till låten. Det kan också vara så att läraren är den i processen som kommer med startskottet. I denna process är alla informanter överens om att läraren fungerar som en slags coach som driver

processen framåt för eleverna genom att etablera en öppen kreativ kultur där alla idéer är välkomna och där läraren använder sig av olika sorters stöttor i skapandeprocessen. Dessa stöttor kan ses som hjälpmedel för att eleverna ska ta sig vidare i skapandeprocessen, samt för att eleverna samtidigt ska nå ett slags musikaliskt lärande. Resultaten visar även på att ensembleundervisning med skapandemoment kan visa sig ha en positiv inverkan på eleverna. I resultatet berättar elevinformanterna att de genom ensembleundervisning med skapandemoment har utvecklat ett helhetsperspektiv kring musik överlag, ett förstärkt musikaliskt självförtroende, en dröm om att arbeta och studera vidare i musik, samt konkreta kunskaper i musik som används av eleverna i deras respektive sammanhang idag. Lärarinformanterna berättar att ensembleundervisning med skapandemoment kan bidra till att elever får helt nya perspektiv på sina huvudinstrument, utvecklar en bättre förmåga till gruppdyamik och får en ökad musikalisk ambition.

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten utifrån tidigare forskning och litteratur. Först kommer ett kapitel där jag jämför mina resultat med tidigare forskning som tagits upp i bakgrundskapitlet. Sedan diskuterar jag min metod och min teoretiska utgångspunkt utifrån resultatet. Slutligen tar jag upp vad resultatet skulle kunna ha för innebörd för musikpedagogik i helhet och hur ämnet skulle kunna forskas vidare på.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökningen var att ur elever och lärares perspektiv få reda på vad en skapandeprocess kan bestå utav i ensembleundervisning vid kulturskolan, där avsikten med undervisningen är att skapa originalmusik. Syftet med undersökningen var även att få reda på enligt lärare och elever, ifall undervisningen påverkar elevers musikaliska utveckling och om, på vilket sätt det påverkar. Detta kapitel kommer att behandla de resultat som jag kommit fram till och sammanväva det med den tidigare forskningen som jag presenterade i bakgrundskapitlet. Betoningen på diskussionen ligger främst i de gemensamma nämnarna som mina resultat har tillsammans med den tidigare litteraturen.

#### 6.1.1 Skapandeprocess

Resultatet visar att processen som uppstår hos elever när de ska komponera originalmusik tillsammans i ensembleundervisning går till så att någon/några av eleverna eller läraren kommer med olika sorters av startskott eller grundidéer till en låt som sedan utvecklas och arbetas på tillsammans genom att testa och experimentera med alla respektive idéer som dyker upp under processen. Denna del av processen kan tolkas som den divergenta fasen vilket ses som den fantasifulla fasen i skapandet där kompositören/kompositörerna försöker komma på så många idéer som möjligt (Muhonen, 2016). Denna fas har olika namn och benämns i Braheny (2002) som stream of consciousness-fasen och i Biasutti (2012) benämns den som den experimentella fasen. Både Biasutti (2012), Davis (2005) studier kring hur en skapandeprocess kan gå till för ett rockband (som i detta fall inte har en lärare i rummet) liknar den process som presenteras i resultatdelen av

denna undersökning. Biasutti (2012) skriver att enskilda idéer kring kompositionen testas, tas emot, modifieras och anpassas av de inblandade medlemmarna i processen. Davis (2005) skriver i sin studie om hur någon av utövarna i sammanhanget tar med sig en musikalisk idé och de andra i rummet vidareutvecklar och kompletterar idén med sina individuella idéer. Båda dessa källor beskriver liknande scenarion som informanterna i denna undersökning upplever att en skapandeprocess består av. Denna fas kan även liknas med det som Green (2002) skriver om. Hon ser den divergenta fasen som en typ av gruppimprovisation där de medverkande ”jamar” kring memorerade improvisationer som i slutändan blir en komposition (Green, 2002).

### **6.1.2 Lärarens roll i en skapandeprocess**

I resultatet redovisas även lärarens roll i sammanhanget, som blir att försöka främja denna kreativa miljö och coacha eleverna i den divergenta fasen, för att slutligen nå den konvergenta fasen. Båda lärarinformanterna beskriver sina roller som först och främst att de måste skapa en miljö där alla vågar vara kreativa och komma med idéer, och när den miljön har etablerats kan kreativiteten florera fritt. Detta kan sammanlänkas med tankarna Kaschub (1997) har kring lärarens roll i en process där skapande förekommer i musikundervisning. Kaschub (1997) hävdar att lärare som involverar elever i kreativa tankeövningar först måste skapa en trygg miljö där eleverna känner sig bekväma i att utforska nytt material och göra bedömningar i sina kompositionsprocesser (Kaschub, 1997). Hon beskriver att i början av en skapandeprocess måste alla idéer välkomnas för att generera så mycket valmöjligheter som möjligt och att inga idéer får dömas. Just detta tankesätt är något som främst lärarinformanterna i min undersökning är överens om måste etableras i denna miljö för att eleverna ska våga vara kreativa. I resultatet kommer lärarinformanterna även in på vad som kan tolkas som den konvergenta fasen, vilket är den fas där alla dessa idéer som skapas under den divergenta fasen värderas och vissa beslut tas för att processen ska föras framåt och nå en slutprodukt (Muhonen, 2016). Lärarinformanterna beskriver i resultatet att när den divergenta fasen nått sitt slut kan läraren tillsammans med eleverna börja ta beslut kring vilka idéer som ska bestå i skapandeprocessen. Detta kan alltså tolkas som att processen har rört sig till den konvergenta fasen. I den konvergenta fasen beskriver lärarna även sin roll som de personer som kanske ställer frågor och hjälper till att ta vissa beslut. Detta kan liknas med vad som händer i kompositionsprocessen som Hagerman (2016) undersöker i sin studie som handlar om kompositionsstudenter vid högre utbildningar. Hagerman (2016) skriver att kompositionsstudenterna i hans undersökning ofta stannar upp i processen och antecknar frågor och argumentationer som kan hjälpa till att föra processen vidare, vilket i sin tur kan tolkas som en konvergent del av processen och liknar det som lärarna målar upp en bild av i resultatdelen av min undersökning.

### **6.1.3 Det musikaliska lärandet i en skapandeprocess**

Resultatet visade på att eleverna uppnådde ett slags musikaliskt lärande genom ensembleundervisning med skapandemoment. Det kunde vara att lära sig musikteoretisk kunskap, såsom harmonilära till exempel hur ackord och toner fungerar tillsammans eller vad en tonart är eller hur det fungerar att spela tillsammans i en ensemble. Resultatet visar även att lärarna avsiktligt vävde in musikaliska begrepp och kunskaper i skapandeprocessen, just med ambitionen

att eleverna skulle nå ett musikaliskt lärande. Det musikaliska lärande som uppstår under dessa undervisningspass kan till exempel jämföras med Gullbergs (2002) begrepp intermusikaliska kunskaper. Det handlar om de musikaliska kunskaper som uppstår på gruppnivå och det samspel som uppstår mellan människor i grupp. Resultatet visar även att i första hand måste gruppen som är involverade i undervisningssammahanget våga vara kreativ innan teoretiska musikaliska kunskaper såsom tonarter eller hur en låt är uppbyggd tar plats i undervisningen. Detta kan jämföras med både Saar (1999) studie om musikaliskt lärande och Zimmerman Nilssons (2009) studie om lärares val av undervisningsinnehåll. Saar (1999) kom fram till i sin avhandling att musikundervisning kanske både kan ha en pedagogisk och en musikalisk inramning, där det skiljs på spelandet och lärandet. Zimmerman Nilsson (2009) kommer också fram till att lärare i ensembleundervisning på gymnasiet skiljer på det tekniska och motoriska i spelandet av musik och det konstnärliga uttryck som musicerande kan ha. I detta fall kan det tolkas som att informanterna i min undersökning menar att den divergenta fasen där eleverna välkomnar och experimenterar med idéer och underförstått spelar samtidigt är det konstnärliga och den musikaliska inramningen av musicerande och musikaliskt lärande, medan den konvergenta fasen där idéerna plockas ut och lärare får tillfälle att introducera musikteoretiska begrepp blir den pedagogiska inramningen av musikaliskt lärande. Det som inte nämns ordentligt i min undersökning, mer än att en av lärarinformanterna tycker att den huvudsakliga meningen med musikundervisning i kulturskolan är att elever ska spela tillsammans och som en bi-sak jobba med "hantverket" kring sitt instrument, är just den skillnaden mellan det tekniska, motoriska och hantverksmässiga av att spela ett instrument, kontra, att utforma ett musikalisk uttryck, det som ställs mot varandra i Zimmerman Nilssons (2009) studie.

#### **6.1.4 Undervisningens inverkan på elevers musikaliska utveckling**

Det visar sig i resultatet av denna undersökning att ensembleundervisning med skapandemoment har haft påverkan på elevernas musikaliska utveckling och lärarnas åsikt är också av den att undervisningen är viktig för elevernas musikaliska utveckling. I Strandbergs (2007) studie kring skapande i främst musikundervisning på grundskolan, utifrån kursplaner och styrkdokument, beskriver han hur elevers förståelse av kunskaper i musik samt förståelsen av musik som helhet kan stärkas genom att elever får ta del av skapande/kompositionsuppgifter i sin undervisning. Detta liknar det som elevinformanterna pratar om i resultatdelen av min undersökning. En av eleverna pratar om att de har fått en helhetssyn kring musik och en annan elev pratar om musikaliska kunskaper som han har lärt sig genom just den skapandeprocess som uppstår vid denna typ av undervisning. Swanwick (2002) är av åsikten att låta eleverna komponera på sina lektioner är en pedagogisk nödvändighet som kan leda till att lärarna till exempel blir mer medvetna kring elevernas musikaliska väg, deras personliga och sociala värderingar. Detta tänk liknar både elev och lärarinformanternas åsikter och perspektiv kring denna typ av undervisning i denna undersökning. En av lärarinformanterna hävdar att skapandet av originalmusik tillsammans är det som musik "handlar om" och säger att han försöker i första hand att få eleverna att skapa egen musik på lektionerna istället för att spela covers. En av eleverna pratar om det musikaliska självförtroendet

och de musikaliska ambitioner som boostades på grund av denna typ av undervisning.

## 6.2 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka vad, enligt lärare och elever, en skapandeprocess kan bestå utav, i ensembleundervisning vid kulturskolan, där avsikten med undervisningen är att skapa originalmusik, samt att ta reda på vad undervisningen kan ha för inverkan på elevers musikaliska utveckling. Jag valde att göra undersökningen genom kvalitativa intervjuer, detta var för att just i kvalitativa intervjuer förstår man på bästa sätt ämnen från vardagsvärlden ur den som intervjuas perspektiv (Kvale, 1997). Min ambition från början att göra observationsstudier, just för att observation kan vara en användbar metod för att kunna se vad människor gör eller hur de beter sig (Bell, 2016). Det blev inte den metoden på grund av att jag inte kunde hitta några lärare och elever som i nuläget deltog i ett ensembleundervisningssammanhang vid en kulturskola där skapandemoment ingår i undervisningen. Däremot hade jag alltid tänkt att använda mig av intervjuer när det gäller den delen av undersökningen som handlar om vilken påverkan undervisningen kan ha på eleverna. När ambitionen kring observationsstudier upphörde, bestämde jag mig för att göra hela undersökningen med hjälp av kvalitativa intervjuer. Valet i att intervjua tre personer (två elever och en lärare) som har erfarenhet av denna typ av undervisning från exakt samma sammanhang, samt samma sammanhang som jag har erfarenhet av själv, gör att undersökningen blir begränsad och det betyder i sin tur att inga allmänna slutsatser kan dras av denna undersökning. Trots sin begränsning på grund av urvalet, kan resultatet diskuteras från synvinkeln i att jag som forskare har haft en fördel i att sätta mig in och förstå materialet tydligare just på grund av att ha intervjuat elever och lärare som delar erfarenheter kring ämnet från exakt samma sammanhang och samma sammanhang som jag själv delar erfarenhet kring. Dessutom kan undersökningen ge en inblick av denna typ av undervisning, genom att se de olika perspektiven och upplevelserna kring denna typ av undervisning utifrån ett och samma sammanhang och då jämföra det med ett helt annat sammanhang (som lärarinformanten Jonas kom ifrån). Utfallet av undersökningen hade säkerligen också blivit annorlunda om jag hade intervjuat lärare och elever från helt separata sammanhang och att lärarna/eleverna befinner sig i sammanhangen regelbundet i nuläget. Jag använde mig främst av informanter som verkade i denna undervisningsform för ca 10 år sedan, vilket betyder att tiden är en faktor och minnet kring undervisningen inte är lika färskt, vilket i sin tur kan påverka resultatet. Tidsaspekten kan dock även ses som en positiv fördel till undersökningen eftersom att eleverna och lärarna har haft längre tid på sig att reflektera över vilken typ av kunskap som denna typ av undervisning har bidragit med, samt vilken effekt i längden det har haft på den musikaliska utvecklingen hos eleverna.

Användandet av det sociokulturella perspektivet har varit till en positiv fördel under undersökningens gång, eftersom jag gång på gång hittat saker i min empiri som man tydligt kan sammanlänka med begrepp som kopplas till sociokulturell teori såsom fantasi, lek, kreativitet, situerat lärande, proximal utvecklingszon och scaffolding (stöttning). På så sätt blev det lättare att



analysera mitt material utifrån ett deduktivt arbetssätt och hitta det som var viktigt att lyfta fram i paritet till frågeställningen.

### 6.3 Musikpedagogiska implikationer

Resultatet av denna undersökning visar på att skapandeprocessen som uppstår hos elever i ensembleundervisning med skapandemoment handlar om att testa, experimentera och skapa nya idéer i en kreativ miljö, samt ta beslut och samspela kollektivt i en miljö där både elever och lärare får olika typer av roller. Resultatet visade även att undervisningen kan ha en positiv inverkan på elevers fortsatta utveckling inom musik. Min aspiration är att denna uppsats kan bidra med att det musikpedagogiska fältet kan få en inblick i att lärarledd ensembleundervisning med avsikt att skapa originalmusik kan vara en viktig del av utbildning inom musik. Eftersom jag upplevde att det var svårt att hitta informanter och nuvarande sammanhang att undersöka till min uppsats så skulle det kunna betyda att det inte finns så många institutionella utbildningar som bedriver ensembleundervisning där komposition och skapande står i fokus som mål för lärandet. Dessutom skulle denna undersökning kunna visa på hur kompositionsmoment och skapande i allmänhet i musikundervisningen på till exempel kulturskolan kan ha en stor betydelse för elevers musikaliska uttryck. Det skulle till exempel även kunna fungera att väva in skapandemoment i den enskilda instrumentalundervisningen och i orkesterundervisningen. Jag hoppas på att denna undersökning visar på att musikalisk kunskap kan utvecklas hos elever, trots att de skapar någonting eget från grunden och inte konkret sysslar med ett "klassiskt" lärandesätt, där man kanske imiterar någon/något eller får tydligt utsagt material att arbeta med. Det är även ett alternativt sätt att nå de motoriska, "hantverksmässiga" och tekniska aspekter av att lära sig spela sitt instrument eller att lära sig teoretisk kunskap i musik. Genom att låta skapandet och kreativitet stå i fokus för lärandet, kommer ändå dessa andra faktorer av musikaliskt lärande att nå eleverna. Sett till den tidigare forskningen som jag presenterar i bakgrundskapitlet så verkar det som att många forskare/pedagoger är överens om att skapandemoment i undervisningen är ett tydligt sätt att främja kreativitet i och få elever att uttrycka sig musikaliskt, samtidigt som lärandemoment där till exempel musikteoretisk kunskap kan inflätas i skapandet. En sådan här typ av undervisning där elever får chansen att skapa något från grunden tillsammans med andra elever och en lärare skulle då kunna vara ett exempel på en typ av undervisning där teoretiska kunskaper förenas tillsammans musicerande, musikaliskt uttryck och ett kreativt skapande.

### 6.4 Vidare forskning

Som vidare forskning inom ämnet skulle det vara intressant att göra en mer omfattande undersökning kring ensembleundervisning där skapandemoment står i fokus för undervisningen. Till exempel att man hittar flera olika sammanhang där denna undervisning sker, kanske till och med i olika åldrar och observerar ett flertal lektioner samt intervjuar flera olika lärare och elever kring ensembleundervisning med skapandemoment. Samtidigt hade det också varit intressant att

undersöka ännu fler elever som varit del av ensembleundervisning med skapandemoment någon gång i livet och undersöka på vilket sätt undervisningen har format deras musikaliska utveckling och uttryck, just för att mer ingående studera vad undervisningen kan ha för betydelse i det musikpedagogiska spektrumet. När jag letade efter tidigare forskning hittade jag flera studier där man har observerat och undersökt hur processen går till i skapandet av musik i en ensemble, men det är oftast i så kallade ”informella” miljöer, där en lärare för det mesta inte har varit en aktiv del av processen. Jag skulle tycka att det var spännande att se en mer omfattande undersökning kring det som jag har undersökt och sedan en jämförelse med forskningen kring hur skapandeprocessen ser ut för till exempel ett ”rockband” i en mer ”informell” miljö. Då skulle man kunna se vad lärarens bidrag i skapandeprocessen skulle kunna ha för betydelse.

## 7. Referenser

- Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. (5., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Biasutti, M. (2012) *Group music composing strategies: A case study within a rock band*. *British Journal of Music Education*, 29, sid. 343-357 DOI:10.1017/S0265051712000289
- Braheny, J. (2002). *The Craft and Business of Songwriting*, Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books.
- Bjørkvold, J. (2005). *Den musiska människan*. (2., [rev. och utvidgade] uppl.) Stockholm: Runa.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. OUP Oxford.
- Davis, S. G. (2005) "That thing you do!" *Compositional processes of a rock band*. *International Journal of Education & the Arts*, 6(16). Retrieved [24 April 2024] from <http://www.ijea.org/v6n16/>.
- Forssell, A. (red.) (2018). *Boken om pedagogerna*. (Sjunde upplagan). Stockholm: Liber.
- Green, L. (2002) *How popular musicians learn: a way ahead for music education*, London University, Institute of Education
- Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss. Luleå : Univ., 2002. Piteå.
- Hagerman, F. (2016). "Det är ur görandet tankarna föds" – från idé till komposition: En studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning. Stockholm: Royal College of Music
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul: gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörörkester*. Diss. Lund : Univ.. Malmö.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. (Fjärde utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Kaschub, M. (1997). *Exercising the Musical Imagination: Students can develop musical thinking skills by being guided in listening lessons and by participating in composition exercises that help them imagine sound*. Music Educators Journal, 84(3), (sid. 26-32.) <https://doi.org/10.2307/3399053>
- Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Levin, C. (2008). *Creativity in the School Context*. [Doctoral Thesis (compilation), Department of Psychology, Lund University.
- Muhonen S. (2016) *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education* University of the Arts Helsinki, the Sibelius Academy Studia Musica 67
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Improvisation. I *NE.se* hämtad den 19 mars 2024 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/improvisation>
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Randles, Clint & Burnard, Pamela. (2022). *The Routledge Companion to Creativities in Music Education* (sid. 539) DOI: 0.4324/9781003248194.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Sawyer, R.K. & Henriksen, D. (2024). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* [Elektronisk resurs]. (3). Oxford University Press.

- Strandberg T. (2007) *Let there be sound! About creative music making in schools' music instruction after 1945*. Teacher Education, Umeå University
- Swanwick, Keith. (2002). *Teaching music musically*. London: Routledge
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wiggins, J. (2007). *Compositional Process in Music*. International Handbook of Research in Arts Education. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16.(sid.453-476) Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_29)
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet
- Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet

## 8. Bilagor

### Bilaga 1

#### **Exempel på första mail/skriftligt meddelande som skickades till skolor/pedagoger/lärare**

Hej X! Jag heter Fredrik Jangdin och går mitt sista år på musikpedagogprogrammet på SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut) och skriver mitt examensarbete i år. Min uppsats kommer att handla om hur låtskrivarprocesser kan gå till inom lärarledd ensembleundervisning. Jag letar nu då alltså efter ensemblelärare som bedriver någon slags låtskrivar/skapandeundervisning på sina ensemblelektioner, för att kunna intervjua dessa lärare, samt eleverna om hur de upplever den kollektiva skapandeprocessen på dessa ensemblelektioner, samt även kanske observera någon/några av dessa lektioner. Om du tror att det finns lärare hos er som bedriver denna typ av undervisning så får du gärna vidarebefordra detta mail till dem och så kan jag få reda på ifall några av lärarna är intresserade av att delta i min undersökning.

Isåfall kommer intervjuerna/observationerna ske senare i vår, men jag kollar redan nu ifall det finns ett intresse. Allt gott, hoppas vi hörs!

Mvh Fredrik Jangdin

## Bilaga 2

**Exempel på första mail/skriftligt meddelande som skickades till elevinformanter**

Hej X! Hoppas allt är bra med dig. Jag pluggar ju min sista termin på SMI nu och i min uppsats som jag skriver nu var tanken att jag skulle undersöka hur processen går till hos elever i ett ensemblesammanhang där man skriver låtar ihop, tillsammans med coachning av en lärare, men har inte hittat några lärare eller elever som har tid/eller som befinner sig i denna typ av undervisning just nu, därför har min plan B varit att istället intervjua lärare/elever som tidigare varit en del av denna typ av undervisning. Så jag tänkte nu kolla med dig om du skulle vara intresserad av att bli intervjuad kring detta ämne och alltså komma med i uppsatsen? Isåfall skulle vi göra intervjun någon gång mellan nu och v.6.

**Exempel på andra meddelandet som skickades till både lärare och elevinformanterna**

Hej X! Så roligt att du vill vara med i min undersökning. Imorgon kl. 13 kommer vi att köra en intervju via Zoom, och det kommer förslagsvis ta ca. 45 min, men inte längre än en timme. Intervjun kommer att behandla frågor som i sin tur är kopplade mina frågeställningar i uppsatsen som alltså lyder:

- Hur kan, enligt lärare och elever en skaparprocess se ut i en lärarledd ensembleundervisning på kulturskolan där avsikten med undervisningen är att skapa originalmusik?
- Vad har ensembleundervisning inom kulturskolan med skapandemoment i sig haft för påverkan för involverade elevers musikaliska utveckling?

Jag kommer alltså att ställa frågor kring din upplevelse av undervisningsformen - låtskrivning i ensemble, som du har sysslat med någon gång i tiden.

Intervjun kommer att vara som ett samtal, där du kommer vara helt fri att dela med dig om exakt det du vill prata om. Intervjun kommer att ske via Zoom och även spelas in via Zoom, inspelningen kommer bara vara tillgänglig för mig och är bara till för min egen dokumentation.

Transkribering av materialet kommer sedan att ske och dyka upp i skriftlig form i uppsatsen. Läsare av uppsatsen kommer inte att kunna hänvisa till dig som individ, eftersom du presenteras helt anonymt i undersökningen. Det kommer inte att visas varken namn, ålder eller vilken skola du har undervisat på. Den bakgrundsgrundande informationen som kan komma med i uppsatsen är vilken typ av utbildning du har haft tidigare, men där inga specifika skolor kommer nämnas vid namn. Det inspelade materialet kommer sedan att raderas när undersökningen är klar.

Din medverkan i undersökningen är helt frivillig och du kan närsomhelst säga upp din medverkan. Om jag kommer på att jag missade att fråga dig någonting efter vår intervju eller om jag bara behöver något typ av förtydligande av ett svar, så vore det till stor hjälp ifall du finns till hands till det, men det är inte något som är obligatoriskt.

Ska bli så spännande att få prata och stort tack igen för att du vill medverka!

Mvh Fredrik Jangdin från SMI



