



SMI

STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Varför tappar eleverna motivationen?

Utmaningar inom ensembleundervisning på gymnasiet

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2020

Poäng 15 hp

Erik Steen

Handledare: Ketil Thorgersen

Examinator: Susanna Leijonhufvud

Sammanfattning

Stockholms Musikpedagogiska Institut
Självständigt arbete 15hp

Titel	Varför tappar eleverna motivationen? Utmaningar inom ensembleundervisningen på gymnasiet
Engelsk titel	Why do students lose their motivation? Challenges within ensemble teaching in Upper Secondary School
Författare	Erik Steen
Handledare	Ketil Thorgersen
Datum	Maj 2020
Antal sidor	32
Nyckelord	Motivation, motivationskollaps, ensembleundervisning, praktisk kunskap, musikundervisning.

På vilket sätt kan ensemblelärare arbeta med elevernas motivation inom ämnet ensemble? Vilken kunskap behöver ensembleläraren för att förhindra och häva motivationskollaps? I denna uppsats undersöks via intervjuer med ensemblelärare och i relation till egna erfarenheter av ensembleundervisning dessa frågor med syfte att avtäckta och problematisera vad som står på spel i de sammanhang när eleverna tappar sin motivation. I studien medverkar sex lärare som alla arbetar på olika gymnasier i Stockholmstrakten. Ensemblesituationens komplexitet och rörlighet påverkar frågeställningen och intervjuerna varför resultatet visar sig som bilder och exempel på att praktiken kan variera, men ändå ha gemensamma drag. Svaren från informanterna ger flera perspektiv, men i uppsatsen redovisas en uppsättning påverkansfaktorer som samtliga lärare tog upp. Förebilder, förväntningar och mål, mediapåverkan, mognad och gruppdynamik. Undersökningen av dessa faktorer utgör stommen i uppsatsens resultatdel. Informanterna visade sig ha en del gemensamma metoder för att motivera eleverna, varav arbetet med att ge eleverna ansvar för allt mer i sin utbildning under gymnasiet tre år var den vanligaste. Även ett öppet och kommunikativt klimat i ensemblesalen för att förhindra gruppdynamiska problem och vikten av att som lärare hjälpa eleverna med en fungerande övningsstudieteknik framkom som fungerande verktyg.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	6
2. Bakgrund	6
2.1 Skolan.....	7
2.1.1 Musikgymnasium, estetgymnasium	7
2.1.2 Styrdokument	7
2.1.3 Sammanfattning	9
2.2 Motivation hos eleverna gällande ensembleundervisning på gymnasiet i forskning och kurslitteratur	10
2.2.1 Gymnasieundervisning.....	10
2.2.2 Studier om motivation.....	11
2.2.3 Övning och dess betydelse	11
2.2.4 Vad är Estetiska ämnen?	12
3. Teori	13
3.1 Praktisk kunskap	13
3.2 Situerat lärande.....	15
4. Metod	16
4.1 Kvalitativa intervjuer.....	17
4.2 Val av informanter	18
4.3 Etik	19
4.4 Planering och genomförande.....	19
4.5 Analysmetod.....	21
5. Resultat.....	21
5.1 Förebilder	22
5.1.1 Sammanfattning	23
5.2 Förväntningar och mål	24
5.2.1 Sammanfattning	26
5.3 Kunskapens gräns – från gymnasiets år ett till tre	27
5.3.1 Sammanfattning	29
5.4 Gruppdynamiken.....	29
5.4.1 Sammanfattning	31
6. Diskussion	31

6.1 Resultatdiskussion.....	32
6.2 Pedagogiska implikationer	35
6.3 Metoddiskussion.....	36
6.4 Vidare forskning.....	36
7. Referenser.....	38
8. Bilagor	40

1. Inledning

När jag började musicera var det som trummis och under de tio år som jag var aktiv hann jag spela mig igenom stora delar av den moderna populärmusiken; alltifrån hårdrock till punk och reggae och de sista åren också improviserad musik som jazz, fusion och frijazz. Efter gymnasiet började mitt intresse för gitarrmusik – flamencogitarr – utvecklas och jag övergick på bara några år till att enbart spela flamencomusik. Den har på olika sätt varit mitt levebröd sedan början av 1980-talet fram till idag. Sceniskt frilansarbete har varvats med flamencomusikundervisning för både musiker och dansare. På senare år har jag återkommit till mina musikaliska rötter genom att jag 2011 började arbeta som ensemblelärare på gymnasiet. Inriktningen på den utbildningen är i första hand pop/rock samt lite åt soul/jazz-hållet.

Min erfarenhet från alla de olika musikaliska sammanhang som jag varit verksam i är att det finns grundläggande likheter i hur arbetet med eller i en ensemble generellt utförs oaktat genre. Metoden att instudera material, som börjar i att själv öva in sin stämning till att i gruppen först repeterar in låtens form, och sedan efter hand öka på detaljrikedomen och komplexiteten till dess att materialets när en utvecklad nivå finns överallt och jag tycker mig ha en bred kunskap om hur man kan arbeta på ett effektivt sätt med dessa ting. Vikten och ansvaret för det egna arbetet är viktig men också lyhördhet inför de andra musikerna/sångarna.

I ett professionellt sammanhang är de inledande repetitionerna ofta en form av analys; vad behöver redas ut, vad behöver särskild omsorg i termer av individuella repetitioner. Detta arbete kräver en slags reflexiv analysförmåga, att se både sin egen insats men också förhållandet till helheten. Allt detta för att sedan vid nästa repetition vara väl förberedd och kunna musicera med alla musikaliska detaljer på plats. För att det gemensamma arbetet i gruppen skall fungera på ett konstruktivt sätt behöver deltagarna ha en vilja till samarbete, en vilja att ta ansvar för helheten såväl som för delarna. Repetitionsarbete i ensembleundervisning på gymnasiet både liknar och skiljer sig från mina erfarenheter. Att det är så väcker frågor hos mig som jag tar med mig in i studien.

Arbetet med instudering av ett material i grupp är något som läraren exempelvis kan förmedla till eleverna i undervisningssituationen via övningar där fokus ligger på just samspel, där man försöker synliggöra olika delar och dess betydelse för helheten. Om någon del haltar så kommer helheten också att halta. Ifall förståelsen för detta blir tydligt för eleverna kan det egna ansvaret för att öva på sin egen insats bli självklar: Det är roligare att repetera när alla kan sin del. Motsatsen är mindre lyckad. En elevgrupp kan enligt min erfarenhet lätt tappa motivationen om de måste traggla en del om och om för att någon inte kan sin insats. Hela detta problemkomplex med alla dess olika delar skulle kunna sammanfattas i ett enda begrepp - *repetitionsteknik*.

Trots att arbetet i ensemblegrupperna har vissa grundläggande likheter med varandra så påverkar, enligt min erfarenhet, även gruppens personella sammansättning hur arbetet framskrider. En stor del av lärarens arbete ligger i att på olika sätt se till att samarbetet mellan ensembledeltagarna fungerar på ett fruktbart sätt. Här blir gruppdynamiken central för hur arbetet utvecklas. Sammansättningen av personer i en ensemble är alltså viktig för hur arbetet kommer att utvecklas, men det finns inget sätt för läraren att på förhand

veta vilka ensembler som kommer att fungera väl och vilka som kommer att få problem. Läraren måste arbeta med gruppen utifrån förutsättningar som i viss mån är okända, eftersom elevernas förmåga att interagera med varandra är något som är inbäddat i komplexa sociala vävar, som kan vara dolda och bero på en mängd skäl. Detta är något som de flesta lärare förhåller sig till på daglig basis. Elevernas samarbete kommer att bli olika beroende på gruppdynamiken i rummet.

Jag arbetar, som jag nämnt tidigare, på en friskola med estetinriktning. Många elever med relativt låg studiemotivation i grundskolan söker sig hit, eftersom skolan har rykte om sig att vara bra på att möta den elevgruppen. De estetiska ämnena hjälper eleverna att känna mening och sammanhang under sin gymnasietid. Vid skolavslutningen i juni 2013 sa rektorn vid sitt avslutningstal följande, som jag tycker ramar in den självbild skolan har:

Till skillnad mot tidigare utbildningsminister Jan Björklunds devis om att 'Stoppa estetflummet' har det visat sig att elever från estetgymnasier är mer eftertraktade i arbetssituationer än de som gått teoretiska program, troligen för att de är mer vana vid att arbeta i grupp och således bra på att samarbeta.

Något som jag stött på vid ett antal tillfällen i några olika grupper är följande:

Scenario: Jag håller just på med repetitionsarbete med en gymnasieensemble under deras tredje år. Materialet är en låt eleverna valt själva. Efter ett par ganska loja och kraftlösa genomspelningar, där vi någorlunda lyckats ta oss igenom låten utan att helt köra i diket, säger plötsligt eleverna ganska samfällt "nej men nu kan vi väl den här låten, låt oss genast börja på en ny". Som jag nämnde har låten utförts på en närmast basal nivå. Fullt tillräckligt för att låten ska kännas igen, men utan det mesta av den detaljrikedom som skulle behövas för att göra den rättvisa. Musicerandet har dessutom utförts helt utan entusiasm och på ett mycket platt och livlöst sätt. Som om de redan innan hade bestämt sig för detta. Eleverna gick som sagt tredje året i gymnasiet och var således ganska erfarna ensemblemusiker/sångare. Det känns lite som en kollektiv motivationskollaps.

Detta scenario ligger till grund för hela min frågeställning. I min lärarroll försöker jag i allmänhet vara ganska prestigelös och ofta låta eleverna spela ett förenklat material och hoppa över svåra delar eller rent av spela något annat än originalet för att få igång gruppen och få låtarna att fungera. Från detta ökas sedan gradvis svårighetsgraden tills arrangemanget närmar sig något som motsvarar originalet. För att eleverna inte ska tappa motivationen brukar jag dessutom använda mig av flera olika sätt att förklara låtens arrangemang och på så sätt få eleverna att lära sig musiken. Jag använder flera metoder för att lära ut musiken. Oftast en kombination av noter, kompskisser, ackordsanalyser och gehör. Ibland visar jag vad som ska spelas eller så tittar vi på instruktionsvideor på YouTube. Ett annat sätt är att lyssna på inspelningar av låten tillsammans och låta eleverna själva försöka lära sig låten helt på gehör.

Denna gemensamma musikaliska analys brukar också göra att ensemblen blir varse låtens olika musikaliska delar och hur dessa hänger ihop. Där blir även vikten av de olika, ibland väldigt små, detaljerna synliga. Målet är att eleverna skall nå fram till det reflexiva analys jag nämnde ovan där de ser sin egen del tydligt men också i förhållande till helheten.

Jag brukar också ofta spela med i ensemblen för att ge den lite extra stöd och energi. Det handlar om energi, om villighet, om processen, om samspelet, och om att ge och ta i en situation som är rörlig och föränderlig. Att lära sig hur mina musikaliska detaljer jag framför gifter sig med de andras och att på så vis lyfter musiken. Det är det jag som ensemblelärare upplever att jag arbetar med, det är det jag lägger min tid på och det är det jag vill att mina elever skall utveckla.

Problemet i min frågeställning skulle kunna vara situerat i själva skolmiljön. Eftersom många av eleverna på min skola inte har musicerat sedan de var småbarn, utan snarare börjat ganska nyligen, kan *motivationskollapsen* ha att göra med en generell ovana vid att öva. En annan aspekt skulle kunna vara att elever som har eller har haft det kämpigt i de vanliga studieämnena har en självbild av att vara ”dåliga” i skolan. Jag funderar på om de kan bli hämmade/förlamade av skolmiljön eller lokalen och plötsligt inte klara av att lära sig, vara bra och liksom ”lyckas” med något i skolan. De kanske stoppar sig själva.

Förutom det ovanstående är problemet som uppstår knutet till min lärarroll och i det beskrivna fallet upplever jag situationen som att det inte går att komma vidare med lektionen överhuvudtaget. Undervisningssituationen låser sig, jag blir frustrerad och eleverna får inte med sig någon ny kunskap. Enligt min bedömning får de inte heller någon befintlig kunskap befast. I just denna specifika situation, och andra liknande som jag varit med om, är det som om det inte finns någon vilja hos eleverna att lägga ner mer energi på det specifika stycket. De verkar inte dela min åsikt om att låten behöver mer arbete, mer omsorg och möda. Det jag säger och gör faller till marken som tjat. Jag når dem inte. De tycks redan ha bestämt sig för att det är på ”exakt just det här sättet” som vi kommer att utföra det här stycket musik. Punkt. Utan att se att de vare sig gör sig själva eller låten rättvisa genom det beslutet.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med den här studien är att undersöka hur motivationskollaps hos elever inom ensembleundervisning på gymnasiet kan förstås utifrån sex olika ensemblelärares perspektiv. Vilka möjligheter har en lärare att påverka eleverna, och hur kan kollaps förebyggas. Jag vill genom intervjuer med ett antal pedagoger försöka avtäcka och belysa frågans komplexitet samt bredda min förståelse för fenomenet genom att höra hur pedagogerna resonerar kring sin egen roll i relation till elevers motivation.

Mina forskningsfrågor är:

- Vilka motivationsrelaterade faktorer beskrivs av de intervjuade lärarna som betydelsefulla för arbetsmiljön i ensembleundervisning på gymnasieskolan, för både elever och lärare?
- Vilken kunskap beskriver lärarna att de behöver ha för att handla klokt i de fall eleverna tappar sin motivation?

2. Bakgrund

I detta kapitel kommer jag att, utifrån de områden som min undersökning riktar sig mot, göra en kortfattad översyn av hur formella krav inverkar i ensembleundervisning samt hur utvecklingen av ensembleämnet på estetiskt gymnasium sett ut. Jag sätter dessa båda

faktorer i samband med den skola som jag själv arbetar på som ett exempel på att elevers motivation kan ha samband med förhållanden som ligger långt utanför ensemblesalen. Detta understryks av Thornberg "Alla former av undervisning och fostran innebär en social påverkan, liksom varje möte eller samspel med elever, oavsett om det är i eller utanför klassrummet" (Thornberg 2006, s. 11).

Enligt min erfarenhet styrs elevernas motivation i ensemblesalen av en mängd olika saker, alltifrån tidpunkt på dygnet till om de ätit ordentligt, hemförhållanden, musiksmak, gruppdynamik, betygsstress och mycket annat. Allt sådant har jag som lärare erfarenhet av och är medveten om och det är något jag försöker vara lyhörd för och ständigt arbetar med att förhålla mig till på olika sätt. En annan förförståelse hos mig som lärare är att elevers motivation kan vara olika stark, men att den motivation som finns, oftast är knuten till förebilder. Det mitt exempel här ovan visar är som jag ser det inte resultatet av en grundläggande svag motivation. Jag uppfattar det inte heller som den tröghet som kan uppstå i det vardagliga arbetet utan som något annat. Kanske kan det förstås som en motivationskollaps som är knuten till en annan aspekt av begreppet motivation än de ovan nämnda.

2.1 Skolan

Detta kapitel inleds med en kort historik om utvecklingen från musikgymnasium till dagens estetgymnasium. Vidare till en liten översyn av Skolverkets styrdokument för ett urval av de kurser som läses av musikeleverna.

2.1.1 Musikgymnasium, estetgymnasium

Ensembleundervisning som ämne har funnits på gymnasiet redan sedan 1970-talet på det som då kallades Musikgymnasiet. Totalt fanns omkring tio sådana skolor i hela landet under de första åren. Konkurrensen för att komma in var hög och gjorde dessutom att höga betyg från grundskolan var ett absolut krav (Hägerhed 2007, ss. 6-9). 1994 kom en förändring initierad av Skolverket och Musikgymnasiet kom att tillhöra Estetiska programmet. Tillgången på skolor och studieplatser ökade och den musikaliska inriktningen breddades samtidigt. Estetiska programmet omfattade inte bara musik, utan också dans, bild och form samt teater. Friskolereformen lanserades i ungefär samma tid, och nya aktörer satsade på estetiska inriktningar. Möjligheterna för elever att på gymnasiet studera estetiska ämnen har alltså ökat markant (Hägerhed 2007, ss. 6-9). Detta har i sin tur påverkat vilka genrer som numera finns representerade på gymnasiet. När jag frågat kolleger som gick musikgymnasiet i slutet av 70-talet vittnar dessa om att skolan då oftast hade lite större betoning på klassisk musik och det som kallades afro-amerikansk musik eller jazz, medan det estetiska programmet idag i högre grad har inriktning mot modern pop och rock. Det senare är information från mina informanter.

2.1.2 Styrdokument

Vad ensembleämnet skall omfatta anges i Läroplan för gymnasiet (Skolverket 2011). Det finns ett antal kurser inom området musik på gymnasiet och för att belysa bredden på dessa så har jag här listat samtliga kurser som har med ensemblespel att göra. Dessa kan man finna under ämnesbeskrivningen för musik SKOLFS 2010:181 (Skolverket 2011).

- Bruksspel och ackompanjemang, 100 poäng.
- Ensemble med körsång, 200 poäng. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen ensemble 1, kursen körsång 1 eller kursen musik.
- Ensemble 1, 100 poäng. Betyg i kursen kan inte ingå i elevens examen tillsammans med betyg i kursen ensemble med körsång.
- Ensemble 2, 100 poäng, som bygger på kursen ensemble med körsång eller kursen ensemble 1. Kursen kan läsas flera gånger med olika innehåll.
- Ensembleledning och dirigering, 100 poäng.

Till detta kommer andra kompletterande kurser i huvudinstrument/sång samt musikteori, En komplett lista på samtliga kurser inom musik och musikteori på gymnasiet medföljer som bilaga.

De olika skolorna väljer sedan att använda sig av olika kurser för sitt arbete. Exempelvis vill jag nämna skolan där jag själv arbetar som använder följande tre kurser för sitt arbete.

MUSINS01S Instrument eller sång, som omfattar bl.a. följande:

- Grundläggande instrumental spelteknik, alternativt sångteknik.
- Spel eller sång efter noter och på gehör.
- Grundläggande musikalisk tolkning, stil och form.
- Grundläggande repertoar för det egna instrumentet.
- Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder.
- Grundläggande principer för att möta publik, till exempel presentation av program och medverkande, scennärvaro.

För betygskrav samt komplett information om kursen se bilagan med kurserna. Vidare läser eleverna även musikteori i kursen MUIGEH01. Gehörs och musiklära som omfattar bl.a. följande:

- Musiklära med föredragsbeteckningar, skalor, intervall, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering.
- Grundläggande musikteoretiska begrepp i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrens musikteoretiska begrepp.
- Gehörsträning av puls, rytm, melodi, harmoni och form.
- Grundläggande satslära och harmonisk analys.
- Notering av klingande musik.
- A prima vista-träning. SKOLFS 2010:181 (Skolverket 2011, s. 2)

För betygskrav samt komplett information om kursen se bilagan med kurserna. Slutligen den kanske viktigaste kursen för detta arbete ensemble i kursen MUSENS0 Ensemble med körsång. Kursen omfattar bland annat följande:

- Spel eller sång i ensemble på en grundläggande nivå.
- Körsång på en grundläggande nivå.
- Musicerande i noterad och gehörsbaserad musik.

- Instudering i grupp till exempel stämövning, intonationsövning och repetitionsmetodik.
- Grundläggande musikalisk gestaltning och kommunikation vid framträdande för publik och i samarbete med andra. SKOLFS 2010:180 (Skolverket 2011, s. 5)

För betygskrav samt komplett information om kursen se bilagan med kurserna.

Jag vill här betona några moment av de ovan nämnda som särskilt berör elevernas utveckling i samspelet inom ensembleundervisningen. Dessa är musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder inom instrumentundervisning. Musiklära med föredragsbeteckningar, skalor, intervall, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering. Grundläggande musikteoretiska begrepp i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrerens musikteoretiska begrepp inom musikteoriämnet. Även instudering i grupp, till exempel stämövning, intonationsövning och repetitionsmetodik ur ämnet ensemble. Alla dessa moment är tänkt att ge eleverna fungerande verktyg för att kunna klara arbetet inom ensembleämnet och dessa tillhandahålls inom ramen för undervisningen.

Emellertid är inte syftet med denna uppsats att utveckla eller fördjupa Skolverkets kursplaners innebörd då det inte ryms inom ramen för detta arbete utan istället ligger fokus på att undersöka sex olika lärares reflektioner kring motivation eller snarare bristen motivation inom ensembleundervisningen på gymnasiet.

Skolverkets kursplaner kan upplevas som både vagt och precist formulerade. Det kan förefalla rimligt att anta att det vaga i formuleringarna skulle kunna innebära att läraren har frihet, men eftersom undervisningen skall betygssättas kan de vaga formuleringarna snarare tolkas som brist på stöd för lärarna. Det är inte bara så att formuleringen lämnar utrymme för tolkningar av vad eleverna skall lära sig. Vad är t.ex. att musicera ”med viss säkerhet” och vad är ett ”tillfredsställande resultat”? En stor del av det arbete som utförs på ensemble-lektionerna inte är betygsgrundande, exempelvis allt som har med samarbete att göra i klassrummet är svårt att hitta i Skolverkets texter. Då en mycket stor del av arbetet som sker i en ensemblesal går ut på olika typer av, låt oss kalla det samarbetsövningar, har både elever och lärare lite eller inget stöd från Skolverkets styrdokument på detta område. Detta tas här upp för att förtydliga lärarens undervisningsförutsättningar. Hultman skriver i förhållande till att lärare har en mängd parametrar att förhålla sig till i sin undervisning. Den enskilda läraren kan inte medvetet ta hänsyn till alla faktorer på förhand utan får hantera de situationer som uppstår efterhand (Hultman 2011, s. 80).

2.1.3 Sammanfattning

Som Hägerhed skriver har den ensembleundervisning som bedrivs på estetiska gymnasier idag har funnits i 10–15 år. Under den tiden har platsantalet ökat och andra elevgrupper än de som tidigare gick på Musikgymnasiet – som var mer av en spetsutbildning – har fått tillgång till estetiska utbildningar. Elevunderlagen varierar från skola till skola, men det är ett faktum att elever som börjar på estetiskt gymnasium inte alltid har så stora förkunskaper av musicerande i grupp. Det har tidigare krävts ganska höga betyg generellt och ett ganska stort mått av eget driv från elever för att kunna komma in på

musikgymnasium eller estetgymnasium. Detta har förändrats så det att idag finns många fler skolor och följaktligen fler platser att söka till. Detta kan leda till att kunskapsnivån blir lägre bland de som söker. Skolorna kan ha svårt att tacka nej till elever som kanske inte riktigt håller måttet om skolan har platser kvar och om eleven i övrigt är behörig. Detta kan även kopplas till den ekonomiska verklighet som skolorna har att förhålla sig till. Fler elever – mer pengar till verksamheten och naturligtvis det omvända, färre elever – mindre pengar till verksamheten.

2.2 Motivation hos eleverna gällande ensembleundervisning på gymnasiet i forskning och kurslitteratur

Forskning i ämnet motivation inom musikstudier brukar ofta ha att göra med egen övning och motivationen förknippad med den. Jag har gjort en genomlysning av litteratur som skulle kunna belysa mina frågor och har funnit följande intressanta texter, som inte riktigt behandlar dessa, men ändå hjälper till att ge perspektiv på området motivation och undervisning samt i att kontextualisera min studie. Nedan följer en genomgång av forskning inom ensembleundervisning på gymnasiet, studier om motivation inom musikutövning, övandet betydelse samt en fråga om vad för slags ämnen estetiska ämnen egentligen är.

2.2.1 Gymnasieundervisning

I Asps avhandling *Mellan klassrum och scen – En studie av ensembleundervisningen på gymnasiets estetiska program* från 2015 presenterar han några lärares arbete med ensembleundervisning. Lärarna arbetar på några olika skolor i Stockholms-området och har lite olika fokus på arbetet, men gemensamt för dem är att de låter sina elever avsluta terminerna med uppspel eller konserter. Vidare siktar lärarna mot det de kallar genbredd, en presentation och genomgång av olika förekommande populär-musikaliska stilar. Asp förefaller något kritisk mot de strategier som lärarna har för att fånga elevernas uppmärksamhet och motivera dem (Asp 2015, s. 40). Han skriver att musicerandet på lektionerna kan påverkas negativt om det bara riktas mot ett uppspel. Lärarna i studien anser emellertid att uppspelen motiverar eleverna och ger mening åt undervisningen. När olika genrer presenteras blir eleverna mer intresserade att lära sig låten än om de inte skulle ha uppspel, varpå de lär sig en hel massa. Detta eftersom varje låt i sig naturligt har ett antal musikaliska parametrar som eleverna måste lära sig att bemästra för att kunna framföra den inför publik. Alltså lär de sig en del både instrumenttekniska och musikteoretiska detaljer av bara farten, utan att de kanske ens tänker på det. De flesta lärarna i studien är ganska eniga om att ifall eleverna erbjuds att spela i flera olika musikaliska genrer, så utvecklar och berikar detta de enskilda eleverna. I min egen studie ser jag ett liknande mönster, alltså att lärarna arbetar mot ett uppspel, vilket mina informanter menar motiverar eleverna att lära sig nya genrer.

2.2.2 Studier om motivation

I artikeln ”Self-determination theory: An approach to motivation in music education” tar Evans (2015) upp en studie som belyser musicerande i grupp ur ett motivationspsykologiskt perspektiv. Teorin utvecklades av Deci och Ryan vid University of Rochester, New York, USA. Studien fokuserar framförallt på två faktorer: Känslan av personlig utveckling, kompetens och autonomi, samt personens uppförande/beteende. Tesen går ut på att i takt med att motivationen ökar så ökar också ovan nämnda faktorer. Denna studie lyfter fram det som sker i musikstudenten själv. Artikeln ”The influences of parents, teachers, peers and other factors on students’ motivation in music” av Sichivitsa (2007) tar upp hur elevens familjesituation kan påverka dess motivation till att musicera. Texten beskriver en studie gjord på 130 körellever vid ett stort universitet i USA. Om föräldrarna var aktiva inom musik och stöttade sina barn i körstudierna visade sig följande: Eleverna utvecklade en bättre självuppfattning inom musik, blev mer bekväma i körsituationen i stort, uppskattade musik generellt mer och kände större motivation att delta i musikaliska sammanhang i framtiden.

De ovanstående artiklarna är intressanta att jämföra med artikeln ”No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning” (de Bézenac & Swindells 2009). Där belyses högre musikstudier där författarna jämfört jazz-, populär- och folkmusikstudenter med klassisk musik-studenter och kommit fram till bland annat två saker. De som håller på med jazz-, populär- och folkmusik finner i allmänhet större glädje i sitt musicerande än de som studerar klassisk musik. Vidare framkom också att studenterna inom klassisk musik var mer styrda av sina föräldrar än de som studerade jazz/populär/folkmusik, vilka mer styrdes av sin egen inre motivation. Det jag finner intressant i jämförelsen mellan dessa texter är synen på familjepåverkan, som i den första texten är i form av stöttande som upplevs positivt, och i den senare snarare handlar om styrning som upplevs negativt.

2.2.3 Övning och dess betydelse

I *Design för lärande i musik* (Kempe & West 2010) skriver författarna om effektiv övning och om vilka faktorer som har betydelse för att bli framgångsrik på ett instrument. En vanlig föreställning har varit att konstnärer inom olika områden, däribland musiker inräknat, måste offra sig för konsten, det vill säga jobba extremt hårt. Men Kempe och West skriver bland annat följande:

Att man måste öva mycket för att bli en duktig musiker är väl belagt, däremot inte att man måste lida när man övar. De elever som lyckas bäst med sin övning är de som förstår vad och hur de ska öva och som därför kan lägga ner många timmar utan att uppleva det som ett offer. Övning måste uppfattas som meningsfull. Här finns fortfarande en stor utvecklingspotential när det gäller hur vi ser på övning och hur vi kan utforma den så att den blir mer effektiv. (Kempe & West 2010, s.171)

Vidare tar de upp det viktiga ämnet motivation

Alltför ofta definieras motivation som en inre medfödd och ofta statisk egenskap som vissa har, ungefär på motsvarande sätt som begreppet talang. Om någon saknar denna medfödda motivation förespråkas inte sällan olika former av yttre tvång eller disciplinering, t.ex. genom att föräldrar ska kontrollera att barnen övar hemma. Vi menar istället att motivation är att betrakta som ett i högsta grad

dynamiskt tillstånd av riktad varseblivning i en viss situationen men också över tid. Sådan riktad varseblivning är således inte endast en personlig egenskap utan något som skapas i interaktionen mellan personens erfarenheter och känslor, relationer och kommunikation i lärandesituationen och i valet av olika semiotiska resurser. (Kempe & West 2010, s.193)

2.2.4 Vad är Estetiska ämnen?

I *Musikkundervisningens Didaktikk* (Hanken & Johansen 2013) ställer sig musikpedagogikforskarna Hanken och Johansen frågan vilket slags ämne musik egentligen är. Författarna har några olika förslag på hur ämnet kan förstås utifrån betydelsen som den unika pedagogen lägger i ämnet.

Är det ett:

- Estetiskt ämne? I debatten om musikpedagogisk verksamhet återkommer ofta argumentet att musik först och främst är och skall vara ett estetiskt ämne, och att det är i detta som musikämnets egenart ligger.
- Skicklighetsämne? Att tillägna sig musikaliska färdigheter är mycket krävande och förutsätter mycket övning. Forskning tyder på att det krävs många års intensivt arbete på instrumentet innan professionell nivå uppnås.
- Vetenskapligt ämne? När musik benämns som vetenskapligt ämne rör det sig om att lägga vikt vid kunskapen *om* musik.
- Musiskt ämne? Ett självutvecklade ämne där uttryck och upplevelse är viktigt.
- Välbefinnande-ämne? Ett ämne där musiken skapar kontakt trivsel och samhörighet.
- Kritiskt ämne? Ett ämne som ifrågasätter samhället, t.ex. kommersialismen i musiken.
- Media ämne? Eftersom ”media utgör en stadigt ökande grad av musikverklighet för barn och unga” (Hanken och Johansen 2013, s. 174 – 187).

Detta pekar mot att alla elever kan ha sin egen unika idé om vad musik är för något och varför de själva musicerar. Vilket i förlängningen påverkar deras arbete med musiken och vad de vill göra med den. I relation till en motivationskollaps kan det som läraren/pedagogen uppfattar som att eleverna släpper taget i så fall bero på att de talar förbi varandra. Eleverna skulle måhända behöva annan återkoppling, annat stöd än de får i de fall en grundläggande förståelse för musikens betydelse drar åt olika håll. Det blottlägger läraren/pedagogens ansvar att förtydliga sin förståelse av ämnet och försöka överföra inte bara motivation i allmänhet utan motivation i relation till sin grundläggande definition av musikämnet.

Hanken & Johansons synpunkt att förståelsen av vad musiken är för ämne kan variera, kan således kopplas till motivationskollapsen i sig. Men den sätter också fingret på

betydelsen av att ha återkommande metasamtal om vad som pågår i undervisningen och vad meningen med de olika momenten är. Genom sådana samtal skulle ett utbyte mellan elev och elev och mellan eleverna och läraren/pedagogen, om uppfattningar om arbetet och om konkreta exempel på hur arbetet kan utveckla elevernas kunskaper kunna ske.

Texterna ovan visar att förståelse av vad musik och musikutövande är, kan vara olika saker för olika personer även om det för en yttre betraktare kanske ser ut att vara samma sak, och hur betydelsefullt det är för att förhindra motivationskollaps eller att eleverna inte förstår hur de skall utveckla repetitionsteknik att inte som lärare/pedagog låta sin förståelse av ämnet implicit styra undervisningen utan att formulera sin förståelse, samt att också lyssna till elevernas tolkning av vad ämnet är. Dessutom understryker litteraturen att ett harmoniskt förhållningssätt eller en harmonisk miljö är att föredra för att nå resultat i form av motivation att både öva individuellt och för musicera med andra.

3. Teori

Frågorna som min studie tar avstamp i har att göra med vilka motivationsrelaterade faktorer som påverkar arbetsmiljön i ensembleundervisning, samt vilken kunskap en lärare behöver ha för att handla klokt i de fall eleverna tappar sin motivation. För att tematisera dessa frågor har jag vänt mig till den praktiska kunskapens teori.¹ Detta eftersom den praktiska kunskapens teori gör anspråk på att kunna kasta ljus över kunskap som utvecklas av praktiker verksamma i relationella mellanmännsliga praktiker, där läraryrket är ett typexempel. Situerat lärande kommer också att vara en del av mitt teoretiska perspektiv vilket känns naturligt då det beskrivs som ett lärande som uppstår mitt i en praktik.

3.1 Praktisk kunskap

Jag vill alltså belysa lärarens kunskaper och handlingar via den praktiska kunskapens teori. Enligt Alsterdal kan praktisk kunskapsteori användas för att avtäckta och undersöka värden som närvaro, deltagande, tydlighet och uppmärksamhet (Alsterdal 2016, s. 405). Dessa värden är centrala för ensembleläraren, varför jag kommer att använda den praktiska kunskapens teori för att analysera min empiri. I samband med det vill jag ställa några frågor. Vilka områden rör sig ensemblelärare i när de utför sitt arbete, vilken kunskap är det de faktiskt besitter? Vilka aspekter av kunskap behövs för att kunna utföra ett gott arbete?

Fredrik Svenaeus skriver i *Vad är praktisk kunskap?* om vad forskningen om praktisk kunskap behandlar:

Istället för att utgå från att praktiker skall utbildas i vetenskapens vägar har vi velat lära från praktikerna själva och anknyta till den kunskap de redan har i ett gemensamt utforskande av den praktiska kunskapens innehåll och former. Så fort vi vaknar och stiger upp på morgonen börjar vi utöva praktisk kunskap. Vår kropp har införlivat ett kunnande som vi utnyttjar i olika aktiviteter utan att tänka på det. Uppstigandet ur sängen, påklädandet, frukosten, cykelturen

¹ Se exempelvis: *Vad är praktisk kunskap?* 2009 (reds.) Bornemark & Svenaeus.

till jobbet, allt är beroende av det som fenomenologer kallar den ”levda kroppen” och dess kunskaper. Om vi ska kunna utföra komplexa uppgifter kan fokus inte vara inriktat mot varje enskild del i utförandet, utan måste försiggå i den omedvetna bakgrunden. (Svenaesus 2009, ss. 11–12)

Praktikers kunskaper finns alltså i utförandet av praktiken. I citatet ovan beskriver Svenaesus vardagens praktiska göranden som möjliga att genomföra på grund av de kunskaper som ”den levda kroppen” har. Detta begrepp har den praktiska kunskapens teori lånat in från en fenomenologisk tanketradition och denna undersökning kommer inte på något annat sätt att utvidgas åt det hållet. Men eftersom kunskaperna i en yrkespraktik bärs av den levda kroppen är det ett begrepp som passar väl med teori från praktisk kunskapshåll. Det handlar som det skall visa sig om både vanor och erfarenhetsgrundad kunskap.

Bengt Molander beskriver i *Estetiska lärprocesser – Några kunskapsteoretiska reflektioner* var kunskap finns på följande sätt:

Kunskap finns primärt endast i form av kunniga människor, inte i texter och böcker, inte heller i dataprogram. Kunskap finns heller inte i delar av människor – inte i medvetanden, inte i hjärnor. Kunniga människor är människor av kött och blod som kan ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter. Det handlar nu inte främst om kunskap om världen. Det handlar i stället om närvaro i världen, kunskap i världen. (Molander 2010, s. 239)

Som jag tolkar Svenaesus och Molander så utvecklar ensembleläraren en kroppsligt buren erfarenhetsgrundad kunskap genom att försöka handla på ett bra sätt, alltså gott. Det är en kunnighet vi utvecklar när vi är ”i världen” och försöker nå varandra i den musikaliska kontext där vi befinner oss. Vi utvecklar vanor för att skapa situationer som vi vet kan bli fruktbara, men har också en känslomässig inlevelseförmåga, en ”närvaro i världen”, för att förstå både vad eleverna förstår och vad de inte förstår samt hur läraren på ett engagerat sätt kan förmedla både sin kunskap och sin kärlek till musiken.

Praktisk kunskap finns i blicken och handlaget hos en erfaren yrkesperson. Den är inte alltid verbaliserad för den kunniga personen själv, den är situerad i kroppen och den visar sig i hur vi handlar. Alsterdal skriver att när praktisk kunskap skall undersökas, börjar utforskandet med hjälp av ett exempel. När det egenupplevda exemplet formuleras transformeras det till ett narrativ som därefter kan undersökas genom reflektion och granskas kritiskt. Alsterdal skriver:

Till skillnad från teoretisk kunskap är praktisk kunskap bunden till tid och rum, därför behövs berättelser om konkreta situationer för att den ska bli mottaglig för reflektion. (Alsterdal 2014, s. 51)

Den praktiska kunskapens teori vill både erbjuda begrepp som kan vara användbara i ett verbaliserande av det praktiska kunnandet och teoretiska ramverk att ta spjärn emot i reflektioner.

Praktisk kunskap är kunnande som gör att vi kan handla klokt, eller med andra ord handla på det sätt en situation kräver. Det är dock ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra. Detta eftersom omständigheterna skiftar och konsekvenserna av en

handling sällan går att överblicka. Det är först efter en handling som det visar sig om det blev bra eller inte. (Alsterdal 2014, s. 50)

Men vad bygger då den praktiska kunskapens teori på rent vetenskapsteoretiskt? I det följande beskrivs den praktiska kunskapens teori översiktligt. Det hela tar sin början i aristoteliska tankar om att olika aspekter av kunskap hjälper oss att hantera olika verksamheter. De kunskaper som hjälper oss att svara på faktafrågor eller kunskaper som inte kan vara på annat sätt kallar Aristoteles *episteme*, eller vetenskaplig kunskap. De kunskaper som svarar på hur något skall göras eller framställas kallar han *techne* eller praktisk produktiv kunskap och de kunskaper som vi behöver för att kunna avgöra vad som är det kloka att göra i en handlingssituation kallar han *fronesis* eller praktisk klokhet (Nilsson 2009, ss. 45 – 47).

Ensemblelärare använder sig av alla kunskapsformerna ovan blandat under en lektion. De har faktakunskaper om allt från vilken tonart låten går i till vad som händer med trumhinnorna om inte eleverna använder öronproppar. De praktiska kunskaperna rör allt från hur en kompskiss kan se ut till hur en låts särart eller genre enkelt kan tydliggöras. Båda dessa aspekter av kunskap går att formulera och redogöra för, det är kunskaper som de också delar med sig av till eleverna. Den praktiska klokheten är däremot svårare att beskriva eller fånga. Den handlar om vad lärarna gör för att bygga en fungerande relation till eleverna, hur de stöttar dem och försöker skapa en god stämning. Att motarbeta en motivationskollaps kan ibland innebära att tassa på tå och ibland att peka med hela handen. Alltså när läraren/pedagogen ställer krav och när de måste ge kärlek. När det är dags att stanna upp för att reflektera och när det är dags att gå vidare. Den praktiska klokheten handlar också om relationen till musiken, att tolka en låt och ge den liv. Det som är mitt dilemma i den inledningsvis beskrivna ensemble-lektionen handlar om en osäkerhet hos mig i relation till elevernas rastlöshet och vilja att gå vidare. Å ena sidan finns min erfarenhet av vad som är det kloka att göra i relation till musiken och tolkningen av den. Å andra sidan finns frågan om vad som är det kloka att göra i relation till eleverna som personer. Om målet är att jag vill att de skall lära sig repetitionsteknik, är det då klokt att tvinga dem att öva eller är det klokare att släppa fighten, låta dem misslyckas på uppspelet och fånga upp dem med förslag på hur de borde agera för att lyckas bättre nästa gång? Den praktiska kunskapens teori kan hjälpa läraren/pedagogen att förstå sina möjligheter och sitt handlingsutrymme i en konkret situation.

3.2 Situerat lärande

Situerat lärandet beskrivs ofta som ett kollektivt lärande som delas i en praktisk verksamhet. Fokus läggs här också på lärlingsskapet dvs. processen från lärling till mästare, från att vara en helt okunnig inom ett område till att utvecklas till expert. Det som Lave och Wenger kallar för Legitimt perifert deltagande och som den utveckling som slutligen leder till det som brukar kallas praxisgemenskap. Detta lärande brukar ofta ske utan egentlig undervisning utan sker i utförandet av praktiken. I min inledande text talar jag om dels mitt eget arbete som musiker men även om professionellt musikerarbete i stort och hur det kan se ut. Det situerade lärandet är där ständigt närvarande i form av att arbetet för en musiker med att t.ex. lära sig en ny musikalisk genre kommer det naturligt att vara så att de första stegen blir som legitimt perifer deltagare till att gradvis arbeta sig fram till att bli del av praxisgemenskapen. Jag menar att ensembleundervisning på gymnasiet kan förstås som ett erbjudande om praxis-gemenskap från läraren till eleven. När motivationskollapsen är ett faktum är den ett avvisande av mer än möjligheten att

köra låten igen. Sett ur ett praxisgemenskaps-perspektiv blir det som om lärlingen avvisar mästaren.

De som förespråkar situerat lärande hörs säga att den nya kunskapen i en grupp kan lagras gemensamt som en typ av kollektiv minnesbank som alla i gruppen har tillgång till. Det situerade lärandet kan således tydligt ske mitt i en ensembles repeterande i en ensemblesal där lärandet kan gå från nybörjarens entré i gruppen som perifert legitim deltagare med enklare arbetsuppgifter, till att samma person senare blir en del av praxisgemenskapen med tillgång till den gemensamma kollektiva minnesbanken.

Beskrivning om Situerat lärande:

holds that effective education requires learning that is embedded in authentic contexts of practice, wherein students engage in increasingly more complex tasks within social communities. (2018, s. 49)

En sådan utveckling vill nog både elever och lärare se, men beroende på vad eleverna uppfattar som meningen med undervisningen förstår de kanske inte vilka krav som praxisgemenskapen ställer på dem. Situerat lärande kan beskrivas med hjälp av den praktiska kunskapens teori på samma sätt som allt lärande kan beskrivas med hjälp av kunskaps-teori. Situerat lärande kan användas för att synliggöra de faser av lärande som ensembleundervisning omfattar, men dessa faser kan också beskrivas i termer av att olika aspekter av kunskap är i rörelse och påverkar varandra på olika sätt, något som kommer att förklaras ytterligare i resultatdelen nedan.

4. Metod

I detta kapitel ges en beskrivning av mina metodologiska utgångspunkter. Först redovisas valet av metod för studien, därpå vilket tillvägagångssätt jag haft i urvalet av informanter. Jag kommer att kort presentera dessa, berätta om hur intervjuerna gick till samt redovisa hur jag har arbetat med att bearbeta och analysera datainsamlingen.

Utgångspunkten för min studie var att undersöka om det fanns några tydliga eller enhetliga svar på varför elever plötsligt tappar motivation och slutar arbeta mitt i en pågående process. Ett första metodologiskt val jag stod inför var om jag skulle utföra undersökningen bland lärarna eller eleverna. Jag insåg snabbt att om jag skulle intervjua eleverna så skulle jag behöva ha en aktuell, liknande situation som den i mitt inledande scenario att diskutera kring. Detta kändes konstruerat och komplicerat, eftersom man aldrig på förhand kan veta när en sådan situation kan uppstå. Eleverna är dessutom en del av ensembleundervisningen i gymnasiet under en relativt begränsad tid, medan lärarna kan ha arbetat i decennier med ensembleundervisning och kan därmed troligare ha träffat på en situation liknande den jag berättar om. En annan faktor är att eleverna är i beroendeställning i relation till sin lärare, eftersom ensembleundervisningen betygssätts vilket gör att det skulle bli svårt att veta hur tillförlitliga elevernas svar blir, om de svarar på ett visst sätt för att de tror att det förväntas av dem. Dessa frågor bidrog till att jag beslöt mig för att undersöka min frågeställning med hjälp av erfarna ensemblelärare. I slutändan är det lärarnas sätt att hantera motivationsfrågorna som studien ska belysa. Jag ville veta hur lärare hanterar vanor de har, hur de använder omdöme och tidigare erfarenheter av liknande situationer i vardagen samt hur de förhöll sig till alla vändningar en situation som den inledningsvis beskrivna kan omfatta.

Mitt nästa val var att välja mellan en kvantitativ eller kvalitativ metod. Thomassen skriver i *Vetenskap, kunskap och praxis*:

Den typ av mätbara data som kan uttryckas i siffror kallas *kvantitativa data*. Data som inte kan kvantifieras utan är beroende av tolkning av meningsinnehåll kallas *kvalitativa data*. (Thomassen 2007, s. 78)

Jag fann att min undersökning knappast skulle kunna svara på mina frågor via statistik, eftersom det jag vill undersöka finns i en mellanmänsklig sfär. Min erfarenhet av ensembleundervisning är att den är i ständig rörelse, det finns inget som är kvantifierbart i en sådan situation. Om upplevelsen av fenomen skriver Thomassen med stöd av Husserl:

Upplevelsen av färgen röd kan inte förklaras med en viss våglängd på ljuset – ljusvågor och brytningar har i sig ingen färg. I den mänskliga erfarenheten är det meningsbärande fenomenet primärt. (Thomassen 2007, s. 92)

Det är betydelsen av motivationskollapsen på ensemblelektionerna jag vill närma mig, jag vill förstå hur den uppstår och jag vill veta hur erfarna ensemblelärare hanterar den. Snarare än att mäta ljudfrekvenser och dB-nivåer i rummet är det kommunikativa skeendet i rummet som måste hanteras. Det är det ”meningsbärande fenomenet” jag vill avtäcka.

För att få ta del av lärarnas erfarenheter, insikter och tankar om sin praktik, och om det som kan bli problematiskt gällande motivation i ensembleundervisning, beslöt jag mig för att göra kvalitativa intervjuer. Vad den kvalitativa intervjun kan erbjuda och vilka utmaningar som föreligger vid intervjuer av kolleger kommer jag till härnäst.

4.1 Kvalitativa intervjuer

I kvalitativa studier är syftet att via intervjuerna hitta de svårfångade tankar som lärare kan ha som kanske inte ens är formulerade för dem själva. Men i samtalet kring sammanhangen och helheten kunna hitta och beskriva det specifika i situationerna. Det kan vara en komplex och outtalad kunskap som lärarna inte verbaliserat eller reflekterat över tidigare vilket en kvantitativ enkät skulle kunna ha svårt att fånga. Den semistrukturerade kvalitativa intervjun är då bättre lämpad för detta svårfångade. Mitt val av intervjuunderlag föll på semistrukturerade intervjuer, vilket är den vanligaste intervjuformen i kvalitativa metoder.

I den kvalitativa semistrukturerade intervjun utgår intervjuaren från ett antal i förväg bestämda frågor eller teman, vilka ställs till samtliga informanter. Följdfrågor väljs sedan utifrån svaren från informanterna. Detta kan i sin tur leda till ytterligare ännu mer klagörande frågor och svar i ämnet. Den samtalande metoden, snarare än utfrågande, gör att svaren kan bli mer personliga. Detta är något jag återkommer till nedan. Shutzberg skriver i *Om intervjuens säregenhet på den praktiska kunskapens forskningsfält* att ett vanligt grundantagande i fråga om kvalitativa intervjuer är att den som intervjuar kommer utifrån (Shutzberg 2019, s. 195). Det som mycket av metodlitteraturen beskriver är en relation mellan en som inte vet (forskaren) och en som vet (informanten). I den kvalitativa intervjun som utförs inom ramen för utforskande av praktisk kunskap är det emellertid vanligt att en praktiker intervjuar kolleger (Shutzberg 2019, s. 195). Att intervju en kollega har sina speciella utmaningar. Det finns en möjlighet att komma nära och förstå mycket, men Shutzberg menar att det också kan leda till det motsatta (Shutzberg 2019, s. 195). Den forskande kollegan är i relation till dem hen intervjuar en insider och känner

fältet, där informantens praktik finns, väl. Det som då utmanar är att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt granska de data som intervjun genererar (Shutzberg 2019, s. 215).

Jag är själv en del av det jag studerar. Jag har arbetat inom det område jag beforskar i närmare tio år. Däri ligger den svårighet som Shutzberg beskriver ovan. Jag behöver i någon mån distansera mig från min förförståelse, zooma ut eller ta ett steg tillbaka och försöka vara så uppmärksam jag kan under intervjuerna. Faran är annars att jag själv blir normen i samtalet utan att jag egentligen vill det. För att undvika detta försökte jag hålla en nedtonad roll där informanterna fick styra samtalets riktning och lämna tid och utrymme för eftertanke. I samtalen kan det ibland också vara så att vi (jag och min informant) inte explicit nämner saker eller företeelser för att vi tycker det är självklarheter, uppenbara eller underförstådda. Shutzberg skriver:

Utöver att bespråkliga det tysta som utforskas, bör vi också ständigt påminna oss om att bespråkliga de tysta inslagen i själva utforskandet. (Shutzberg 2019, s. 224)

För att intervjun skall nå vetenskaplighet är det alltså nödvändigt att sätta ord på det vi riskerar att ta för givet. Men detta bespråkligande måste vara nyanserat, så att det inte blir jag som talar och informanten som bekräftar. Den semistrukturerade intervjuens följdfrågor blir alltså betydelsefulla eftersom vi via dessa kommer djupare in i förståelsen av ämnet vi behandlar. Mitt uppdrag blir att i intervjuerna ställa frågorna men sedan lämna mycket utrymme till informanterna att utveckla sina tankar utan att jag styr förloppet med för mycket egna kommentarer.

En annan svårighet rör urvalet av informanter. De måste vara handplockade och inneha kompetens inom de specifika kunskapsområden som frågorna kommer att kretsa kring. Jag kommer att redogöra för hur det arbetet gick till, och vilka informanterna är, under nästa rubrik.

4.2 Val av informanter

Som jag skriver ovan ville jag tala med erfarna praktiker från fältet. I mitt urval av informanter har jag utgått ifrån det som Denscombe kallar för ”Purposive sampling”. Han skriver:

Purposive sampling operates on the principle that we can get the best information through focusing on a relatively small number of instances deliberately selected on the basis of their known attributes (i.e. not through random selection). With purposive sampling the sample is 'hand-picked' for the research on the basis of:

Relevance – to the issue/theory being investigated

Knowledge – privileged knowledge or experience about the topic.

(Denscombe 2014, s. 41)

Jag kunde, efter lite efterforskningar, välja ut sex musiklärare, fördelade på tre olika estetiska gymnasier i Stockholm, samtliga verksamma inom ensembleundervisning. Mer specifikt ensembleundervisning med tonvikt på populärmusik. Jag ville intervjua lärare från flera skolor för att synliggöra variation och komplexitet. De tre skolorna där informanterna arbetar är alla väletablerade och har funnits en längre tid. Jag tänkte att de

olika skolmiljöerna kanske kan bidra till variation i pedagogiskt synsätt och ge fler infallsvinklar till mina frågor. Då frågeställningen gäller uteslutande ensembleundervisning har jag vinnlagt mig om att intervjua sådana som arbetar mycket med ensemble. I min strävan efter variation och komplexitet ville jag också intervjua både kvinnor och män med olika lång erfarenhet av ensembleundervisning. Fördelningen är följande: Två kvinnor och fyra män. Informanterna är alla legitimerade lärare och har arbetat från nästan två år upp till arton år med just ensembleundervisning. Samtliga informanter har gemensamt att de i första hand är utbildade i instrumentundervisning på Musikhögskolan, men de är, utöver i sitt huvudinstrument, också utbildade i ensembleundervisning. De deltagande listar jag nedan utan inbördes ordning, de var:

- MM Man 46 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 10 år.
- PP Man 45 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 18 år.
- FF Man 37 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 12 år.
- BB Kvinna 31 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 1,5 år.
- TT Man 44 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 13 år.
- NN Kvinna 45 år, har arbetat med ensembleundervisning på gymnasiet i 7 år.

4.3 Etik

Informanterna har, när de blev tillfrågade om att medverka, blivit informerade i enlighet med *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet 2020). De har fått frågeställningen förklarad för sig, blivit informerade om att deras namn kommer att bli pseudonymiserade och därmed aidentifierade. Skolornas namn kommer heller inte att nämnas och de har blivit erbjudna att ta del av det färdiga materialet när studien är klar. Jag förklarade tillvägagångssättet med inspelning av intervjuerna för senare transkribering. Samtliga informanter samtyckte. Samtliga visade dessutom intresse för att ta del av det färdiga resultatet.

4.4 Planering och genomförande

Jag har genomfört kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sex ensemblelärare. Intervjuerna gjordes på olika platser, så att det skulle bli smidigt för informanterna i deras vardag. De flesta utfördes i anslutning till skolan där lärarna arbetade eller dess närmiljö. Intervjuerna var alla mellan 40 och 45 minuter långa, de spelades in på två olika media, så att backup skulle finnas om den ena metoden skulle misslyckas på något sätt.

Jag ville i mina intervjuer få informanterna att berätta snarare än svara på frågor. Därför började jag med inledande frågor för att föra in informanten i området jag ville belysa. Frågorna lydde: Hur kom det sig att du började med ensembleundervisning? Vad är ditt personliga mål när du undervisar i ensemble? Vad vill du att eleverna skall få med sig från dina lektioner? Vilka utmaningar finns? Jag bad dem svara ganska kortfattat och

gärna med koppling till deras musikerverksamhet utanför skolans värld för att få höra deras egna tankar och erfarenheter kring ämnet motivationskollaps. Detta för att inte fastna i svar som hade mer med om läraren hade handlat rätt i förhållande till Skolverket regler att göra.

Därefter läste jag upp en berättelse, ett scenario. Detta för att ha ett konkret exempel att utgå från i den delen av intervjun som mer direkt riktade in sig mot min frågeställning. Scenariot är detsamma som i inledningskapitlet ovan.

***Scenario:** Jag håller just på med repetitionsarbete med en gymnasieensemble under deras tredje år. Materialet är en låt eleverna valt själva. Efter ett par ganska loja och kraftlösa genomspelningar, där vi någorlunda lyckats ta oss igenom låten utan att helt köra i diket, säger plötsligt eleverna ganska samfällt "nej men nu kan vi väl den här låten, låt oss genast börja på en ny". Som jag nämnde har låten utförts på en närmast basal nivå. Fullt tillräckligt för att låten ska kännas igen, men utan det mesta av den detaljrikedom som skulle behövas för att göra den rättvisa. Musicerandet har dessutom utförts helt utan entusiasm och på ett mycket platt och livlöst sätt. Som om de redan innan hade bestämt sig för detta. Eleverna gick som sagt tredje året i gymnasiet och var således ganska erfarna ensemblemusiker/sångare. Det känns lite som en kollektiv motivations-kollaps.*

Därefter följde ett antal uppföljande frågor för att ringa in min huvudfråga.

- Vilka tankar föder den här texten hos dig?
- Har du själv ett exempel på detta?
- Vad tror du är orsaken till att motivationskollaps uppstår?

Dessa var de stora frågorna. Uppföljningsfrågor och sidospår utvecklades under samtalets gång.

När alla intervjuer var genomförda transkriberade jag dem innan jag tolkade texten för att kunna koda dem, vilket förklaras vidare nedan. Transkriberingen var viktig för att komma nära mina teman. Innan jag började själva transkriberingen ägnade jag en hel del tid åt att bara lyssna igenom intervjuerna. Genom att lyssna till intervjuerna har jag kunnat närma mig materialet på ett annat sätt än när intervjuerna gjordes. Detta eftersom jag under intervjutillfället var fullt upptagen med att få med mina frågeställningar, samt att hålla ett öga på både klockan och inspelnings-utrustningen. Jag märkte att jag under tiden intervjuerna pågick ibland hade svårt att lyssna fullt ut på vad som faktiskt sades. Därför var inspelningarna en stor hjälp att kunna komma tillbaka till flera gånger.

Under genomlyssningarna upplevde jag att jag kom närmare informanterna som jag beskrev ovan och redan vid lyssnandet av intervjuerna började jag tänka ut olika teman eller områden för att dela in svaren i, teman som skulle kunna ge en inramning åt skrivprocessen. Soss skriver i *Talking our way to meaningful explanations*:

In my experience, however, transcription in the field 'deepens' the method. In the research for Unwanted Claims, transcribing offered an unparalleled

opportunity to note and reflect on interviewees' phrases, the organization of their narratives, the salience of one reported experience relative to another, and so on. As a result, transcription sessions were the occasions when some of my most fruitful insights and conjectures took shape (2006, s. 136).

4.5 Analysmetod

Efter att ha lyssnat på inspelningarna ett flertal gånger vidtog sedan arbetet med att transkribera intervjuerna och analysera dem. Intervjuerna transkriberades ordagrant och i sin helhet, men utan alla ljud som sägs vid eftertanke, som [eeh] och liknande, eller upprepningar och omsägningar som kan uppstå när någon av oss inte hör. Därefter delades svaren in i de tidigare uttänkta områdena och svaren kodades inom dessa. Analysen har sedan genomförts genom reflektion och en tolkande (hermeneutisk) ansats, som jag kommer att presentera nedan, i dialog med de teoretiska perspektiven.

Reflektionerna har i första hand varit av två slag. Schwarz & Cederberg (2014) beskriver den ena typen för *reflektion över handlande* (Schwarz & Cederberg 2014, s. 4). I denna form av reflektion tar den reflekterande ett steg bort från situationen och gör den till föremål för reflektion. På denna nivå har jag reflekterat över intervjuernas innehåll, datan om man så vill. I det andra reflektionstypen som Schwarz & Cederberg kallar *reflektion över reflektion* har själva reflektionsprocessen undersökts, en slags metareflektion över begrepp och förståelse av det som intervjuerna tagit upp men också om förutsättningarna för dem (Schwarz & Cederberg 2014, s. 4).

Gadamer (1997) beskriver hermeneutikens uppgift som det som äger rum i en "polaritet av förtrogenhet och främlingskap." (Gadamer 1997, s. 142). Mellan dessa poler finns ett utrymme som Gadamer kallar hermeneutikens "verkliga rum" varför hermeneutik inte kan sägas vara en metod för förståelse utan en metod som hjälper forskaren att skilja mellan den förförståelse som kommer leda till förståelse och de fördomar som kommer leda till missförstånd (Gadamer 1997, s. 142). Att skilja förförståelse från fördomar förstår jag som ytterligare en form av reflexivitet varför jag ser reflektion som den metodologiska kärnan i analysarbetet.

De fyra områden som sedan analyserades på detta reflexiva tolkande sätt redovisas nedan under resultat och kommer att analyseras mot bakgrund av teori om praktisk kunskap samt situerat lärande. Teorin om situerat lärande har i analysen synliggjort hur lärarsituationen är konstruerad via tankarna om praxisgemenskap. Praktisk kunskaps-teori har dessutom lyft fram den praktiska kunskap som finns i blicken och handlaget hos en erfaren yrkesperson, och som visar sig i hur vi handlar.

5. Resultat

Utgångspunkten i de intervjuer jag genomförde var frågan hur en motivationskollaps undviks i ensembleundervisning på gymnasiet. I informanternas reflektioner över frågorna utvecklade sig teman som förgrenade sig över ett vidare fält än bara det som pågår i ensemblesalen under lektionstid. Vi talade exempelvis om vilka eleverna är, alltså

vad de har med sig både kunskapsmässigt och personellt, vilka förväntningar på undervisningen de och ensembleläraren har, hur gruppdynamiken fungerar och hur den kultur som eleverna är del av påverkar dem. I arbetet med transkription och kodning av mina intervjuer har jag ur empirin valt ut några teman som jag ser som intressanta områden att undersöka. Dessa områden presenteras i avsnitten nedan och har följande rubriker:

Förebilder – Här avses i första hand två saker – dels betydelsen av musikaliska förebilder eleverna har haft innan gymnasiet, oftast i form av någon bra och motiverande musiklehrare, och dels starka musikaliska upplevelser som konserter eller liknande – som påverkat eleverna att hitta en alldeles egen lust till musik och med det en inre motivation.

Förväntningar och mål – Skillnaden mellan vad lärare och elever har för målbilder med ensemblelektionerna. Här tas också frågan om betydelsen av hur musicerande och musikalisk utveckling presenteras i media upp. I relation till det tas också frågan om hur tendensen att både musik och film omfattar snabbare klipp och kortare tid påverkar elevers studier och motivation upp i detta avsnitt.

Kunskapens gräns, från gymnasiet första till tredje år – Avsnittet innehåller ämnen som rör den kunskapsmässiga utvecklingen under gymnasieåren gällande i första hand det rent musikaliska. Vidare oförståelse pga okunskap, kunskapens gräns, och den personliga utvecklingen eleverna genomgår från 16 till 18 års ålder.

Gruppdynamiken – Det som utspelar sig mellan ensemblemedlemmarna och läraren i klassrummet eller i ensemble salen. Effekterna av hur vi interagerar med varandra och påverkar varandras arbete i olika riktningar.

5.1 Förebilder

Förebilder har betydelse i många led i en undervisningssituation. Här avses exempelvis elevernas olika musikaliska förebilder, favoritartister, tidigare musiklehrare men kanske även lärare inom andra områden, andra elever, mode, lärarens egna musikaliska förebilder och även lärarens lärare. Allt detta samverkar och påverkar motivationen hos eleverna eftersom detta kan styra både vad de vill arbeta med och vad de tror att de ska få arbeta med under lektionerna.

Under rubriken förebilder avses i det här fallet främst förebilder i termer av elevernas tidigare musikundervisning och starka musikaliska upplevelser de kan ha haft. Flera av informanterna talar om ett inre driv som en del elever bär med sig när de börjar gymnasiet vilket ofta är en följd av tydliga förebilder från tidigare, alltså tiden innan gymnasiet. Det kan vara antingen bra och inspirerande musikpedagoger de haft eller bara riktigt starka musikaliska upplevelser som har varit nyckeln till att elever kan känna en inre motivation som håller över tid. Det verkar vara en genomgående tanke hos samtliga informanter.

En av dessa, nedan kallad FF, pekade på kopplingen mellan gymnasium, grundskola och kulturskola. Kulturskolan och grundskolan har en mycket viktig roll i form av att eleverna där kan exponeras för många fler musikaliska inriktningar än vad de kanske gör i vardagen annars, samt att få upp ögonen för instrument som de kanske inte ens kände till. Eleverna som exempelvis gått på kulturskolan kan där ha träffat musiklehrare och andra elever som är bra förebilder vara mer drivna på att spela och mer erfarna i att spela i grupp och kan därför arbeta med musik på ett mer varierat sätt.

FF: De kommer då att vara mycket mer motiverade. Det är ett lagbygge mellan grundskolan, kulturskolan och gymnasiet.

Eleverna kan alltså på det viset tidigt hitta sin egen roll i musiken t.ex. vad gäller musikalisk inriktning, men kanske mest av allt val av instrument eller sång. Detta menar en informant är viktigt så att vi kommer ifrån den fortfarande förhärskande situationen att tjejer sjunger och killar spelar instrument. Och då i första hand de vanligast förekommande pop-instrumenten.

PP: Oftast är uppdelningen i gruppen tjejer som sjunger och killar som spelar instrument, med vissa undantag men det är påfallande hur långsamt detta förändras vilket är synd. Man skulle vilja se att de har kommit i kontakt med musikaliska förebilder redan tidigare, kanske i grundskolan, när vi träffar dem är det lite sent även om vi också försöker.

En lärare berättar om en musikfestival de har på skolan där de bjuder in musiker utifrån för att medverka tillsammans med eleverna vilket har visat sig vara mycket motivationshöjande. Att själv som lärare också berätta om sina egna förebilder för eleverna kan vara viktigt, likväl som att lärarna naturligtvis använder sig av inspiration från dessa i sin undervisning som i följande exempel.

FF: Att kunna berätta om situationer som man själv varit med om där t.ex. en kapellmästare fått bandet att låta extra bra, försöka förstå vad det var som hände då och använda det i undervisningen.

Vid en betraktelse av det hela ur den praktiska kunskapens teori så betonas ofta exemplets betydelse. Exemplet som nav för gemensam förståelse och som en utgångspunkt för utforskande. I det hänseendet, alltså som "ett exempel på", tänker jag att lärarens roll som blir viktig. Läraren försöker förebilda för att vara ett exempel på hur musicerande kan gå till, hur samspel kan utvecklas i en ensemble. Läraren förklarar det som ur ett aristoteliskt perspektiv på praktisk kunskap kallas *techne*, hur musiken rent tekniskt fysiskt skall utföras på instrumentet. Det kan sedan via *episteme* förklaras musikteoretisk och via *fronesis*, den praktiska klokheten, förklaras hur den skall sättas ihop till ett levande sammanhang.

5.1.1 Sammanfattning

Bilden min empiri ger visar att vikten av positiva förebilder inte kan överskattas och att det verkar vara kopplat till en ökning av den inre motivationen som främjar elevernas arbete i ensemblesalen. Först och främst är det elevernas egna förebilder som har betydelse, men motivationen hos eleverna kan också påverkas av när lärare berättar om personliga förebilder.

Hur kan förebilderna förstås ut ett teoretiskt perspektiv? I förhållande till situerat lärande kan elevens roll i relation till förebilden vara som perifert legitimt deltagande. Genom att spela tillsammans med sin lärare upplever eleverna sig som en del av praxis-gemenskap där de delar kunskap.

Förebilder kan ge eleverna en "roll" på ett positivt och motivationshöjande sätt, men det förefaller också vara så att traditionella könsroller riskerar att återskapas, lärare kan ibland vilja erbjuda nya förebilder utan att nå fram. Exempelvis att tjejer i betydligt högre grad sjunger istället för att spela instrument. Rimligen bör alla ungdomar ha samma förutsättningar att kunna välja att spela eller sjunga oavsett könstillhörighet.

5.2 Förväntningar och mål

I förhållande till en undersökning om elevers motivation och motivationskollaps så finns naturligtvis en anknytning till elevernas förväntningar och mål. Min empiri visar att mina informanter gör en tydlig koppling till påverkan från media när det gäller vad de uppfattar att elevernas förväntningar och mål med sitt musicerande riktar sig mot.

Alla i samhället utsätts konstant för påverkan från omgivningen vilket på många sätt påverkar de val som görs. Av allt som påverkar ungdomar i relation till musik framstår det sociala och kulturella liv som de deltar i via diverse digitala plattformar vara den mest tongivande. Det är svårt att inte tänka att sättet som musicerande framställs i media, eller rättare sagt den form av media som är elevernas vardag, också inverkar på vilka förväntningar de har på sitt eget musicerande.

I den traditionella formen av TV är program som Idol, Mello och Talang exempel på format där musiken är i fokus, men enligt flera av mina informanter på ett ganska ensidigt sätt. Informanterna menar exempelvis att det i nämnda program inte medverkar några musiker utan bara sångare. Bilden av musicerandet som något som sker mellan människor uteblir. Det finns också ett tävlingsmoment i programmen som sällan förekommer i ”vanligt” musicerande. Enligt mina informanter är en annan betydelsefull påverkansfaktor de digitala plattformar som har kommit de senaste tio åren där musikkonsumtion görs möjlig. Alltifrån digitala musik-strömningstjänster som exempelvis Spotify till alla typer av sajter där videos med musikaliskt innehåll finns att ta del av, som exempelvis YouTube. Hur påverkar detta egentligen eleverna frågar sig informanterna? De oroar sig över vad det gör med bilden av vad en ung person i Sverige kan göra musikaliskt? Vad är möjligt? Vilka instrument finns att lära sig spela? Vilken musik finns att spela? Denna typ av frågor kan eleverna bära på redan innan de kommer så långt som till gymnasiet men även under tiden de går där. Så vilken påverkan har detta mediala tryck på eleverna i deras arbete i ensembleundervisningen?

Det som flera av mina informanter tog upp var bl.a. de ovan nämnda teveprogrammen och den massmediala uppmärksamhet de får. Programserierna som är återkommande får många elever att tänka att det verkar kul att stå på scen och sjunga. Men också att just sång är det enda sättet att utföra musik, p.g.a. den i många fall totala avsaknaden av instrument i många av dessa program. Elever kan ha sökt sig till estetgymnasium inspirerade av Idol eller Mello utan att egentligen ha någon längre musikalisk träning bakom sig. Sång är dessutom något alla kan ägna sig åt alldeles på egen hand utan några speciella yttre förutsättningar. Naturligtvis behövs en bra lärare för att en sångare skall utvecklas vokalt, men inledningsvis är det måhända enklare att börja med sång jämfört med ett instrument. Men om och när någon väl kommer in på gymnasiet kan det uppstå problem eftersom musicerandet på den nivån kräver hårt arbete. Det räcker inte med musikalisk talang och entusiasm. Skolorna har som jag nämnde i avsnittet om musikgymnasier svårt att tacka nej till elever som kanske inte helt håller måttet musikaliskt men i övrigt är behöriga och platser finns på skolan.

PP: Jag tror att många ser det där i typ Idol eller Mello och tänker att ”Det där vill jag göra” och söker till estetgymnasium. Och i jämförelse med någon som spelar ett instrument som har varit tvungen att öva för att lära sig hur det fysiskt fungerar så kan en sångare klara sig mer på ”talang” och kunna komma vidare utan att ha någon riktig övning bakom sig. Det som händer då är att det kan bli betydligt svårare för en sådan elev både därför att

personen är otränad och för att musikaliska förkunskaper saknas. Då krävs det en hel del av eleven för att orka vidare.

Sammanfattningsvis framträder här att utan några egentliga tidigare förkunskaper inom instrument eller sång kan det bli svårt att hänga med när eleven börjar gymnasiet och kraven kan då kännas omöjliga att klara. Risken att motivationen sjunker i en sådan situation då är ganska stor. Den vanligaste utformningen av en ensemble i gymnasiet brukar vara keyboard/piano, trummor, bas, en eller två elgitarrister och en eller två sångare. Av de som söker till gymnasiet har antalet sångare i förhållande till antalet instrumentalister ökat dramatiskt från c:a 2010 och fram till i dag. Om detta vittnar många av mina informanter samt att det i förlängningen har påverkat ensemblegruppernas utformning, från att tidigare ha varit en eller kanske två sångare per ensemble kan det vara både fyra och fem sångare eller ännu fler per ensemble för att det är de eleverna som söker. Detta kan enligt informanterna få konsekvenser för motivationen då sångarna får för lite att göra i form av exempelvis solosång om de är för många sångare i en ensemblegrupp. Alla skolorna i studien har en verksamhet med ensembleundervisning där slutmålen inom varje period vanligtvis är en konsert. Då det ofta är många ensembler som ska uppträda vid dessa konserter finns det av förklarliga skäl begränsat utrymme för varje enskild ensemble på konserten. Det kan exempelvis vara tre låtar per ensemble för att inte konserten ska bli flera timmar lång. Det innebär med enkel matematik att om det är 4 sångare så finns det inte utrymme för varje sångare sjunga en hel låt som solist. Det framkommer i Asps avhandling att ett vanligt förekommande problem är att eleverna ofta spelar på en ganska basal nivå och undervisningen kan då bli lidande av detta. Stor vikt måste läggas på att instruera på respektive instrument istället för att ägna sig åt själva musicerandet tillsammans. Detta är något som även informanterna i min studie vittnar om (Asp 2015, s. 40).

Konsekvensen enligt informanterna blir att påverkan från media är med och nästan omformar hur undervisningen sker med tanke på hur undervisningsgruppernas struktur förändras. Informanterna pekar vidare på en annan problematik som har mer med hur vi konsumerar musik att göra, och det är den tillgänglighet på musik och bildmaterial som den digitala utvecklingen gett oss och som idag tas för given. Något som detta också verkar ha fört med sig är att tiden som vi orkar koncentrera oss på en sak är betydligt kortare än förut, och vi har en tendens att vilja byta fokus ofta. Detta har enligt flera av informanterna också kommit in i undervisningen där det märks på så sätt att eleverna inte orkar hålla på med samma sak speciellt länge innan de tröttnar och vill göra något annat.

BB: ”Men vi har tröttnat på den här låten, vi vill gå vidare”. Lite ”Ipad-tiden” allt är bara underhållning, det måste komma något nytt hela tiden. Svajpa åt sidan med det man tröttnat på.

Det blir en svår situation eftersom för att bli en bättre musiker/sångare krävs mycket övning och mycket tid måste läggas på detta. Mängdträning är nästan ofrånkomligt. Även här åskådliggörs att motivationsnivån kan sjunka till följd av att eleverna helt enkelt inte orkar hålla upp koncentrationen. Läraren PP vittnar om att för en del lärare blir lösningen att helt enkelt göra som eleverna vill och använda det som strategi att spendera kortare tid på fler låtar snarare än mer tid på färre låtar. En tillfällig lösning som gör att just den lektionen klaras av men kanske inte så bra varken för eleverna eller undervisningen på sikt.

Flera av informanterna tar också upp en kulturpolitisk sida av samma fenomen.

TT: De som kommer in här på skolan är ofta ganska drivna och kanske barn till föräldrar som är musiker men jag ser att t.ex. antalet blåsare som söker till skolan är obefintligt och där känner jag att massmedia har en del av ansvaret likväl som konstiga kulturpolitiska beslut som att lägga ner symfoniorkestrar och blåsorkestrar håller på att underminera hela musiksverige.

Här framkommer en ganska tydlig om än lite svårt mätbar koppling till elevernas vilja att söka till musikgymnasier/estetgymnasier och deras syn på vad arbete med musik ska innebära i förhållande till vilka musikaliska media de utsätts för. Följaktligen skulle man kunna säga att det ligger visst ansvar hos de media som tillhandahåller detta material. Återigen ser vi att media kan medvetet eller omedvetet påverka arbetet i skolan. Vilket avslutningsvis kan understrykas av följande till sin karaktär något mer positiva kommentar.

FF: Men intressant nog har jag också märkt att efter programmet ”Så mycket bättre” sänts och det har innehållit livemusik med kanske lite ovanliga instrument som dessutom har synts i bild har det plötsligt dykt upp t.ex. blåsare som söker in på skolan.

5.2.1 Sammanfattning

De förväntningar läraren har kolliderar ibland med elevernas förväntningar. Detta är något som kan ske i all form av undervisning. Men den specifika diskrepans som sker i ensembleundervisning har – som det verkar – skäl som kan vara knutna till målbilder som eleverna har. De vill se sig som sina idoler men har inte insikt i det arbete som ligger bakom till exempel framträdanden i Mello och Idol. Dessa målbilder ger också upphov till en diskrepans mellan förväntningar gällande roller under arbetet i ensemblen. Eleverna kan ha en målbild som är praxisgemenskap med sina idoler utan att förstå hur deras ingång i legitimt perifert lärande ser ut för att nå dit. Samarbete och samspel som är en utgångspunkt för läraren och de elever som har tidigare erfarenhet av ensemble, är ett annat mål mot praxisgemenskap men finns inte som en del av förväntningarna hos alla.

Uppfattningen hos mina informanter om att massmedia påverkar elevernas studier är genomgående. Media formar deras beteenden minst lika mycket eller mer än själva skolan, föräldrar eller andra närstående. Eleverna konsumerar och umgås med musik som aldrig förr, och på ett sätt som inga generationer ungdomar före dem har kunnat göra tidigare, de har tillgång till hela musikhistorien dygnet runt, paradoxalt nog verkar detta enorma och konstanta utbud, som skulle kunna användas till studier av musik, i många fall inte ha någon positiv påverkan på deras musicerande och motivation.

Utifrån den praktiska kunskapens teori och i relation till Aristoteles begrepp fronesis, praktisk klokhet, reflekterar jag över hur jag som musiklehrare förhåller mig på ett övergripande plan till de distraktioner som pågår i ensemblesalen. Praktisk klokhet har att göra med överväganden (Nilsson 2009, s. 48). Frågan om vad som är det kloka att göra i en situation är ofta byggd kring vanor. Vi gör som vi gör för att de brukar bli bra så. När vanan inte längre kan hjälpa oss för att något oförutsett händer, behöver vi sträcka oss efter ett nytt sätt att handla. I den överläggningen, när vi redan håller på att handla, visar sig (eventuellt) vår praktiska klokhet. (Ibid.) Mina informanters resonemang kring att färre som söker musikutbildningar spelar ett instrument och fler sjunger, är en situation som de som arbetar på estetiskt gymnasium skulle behöva stanna upp inför. De försöker

fortsätta med en vana och bygga ensembler på det vanliga sättet trots att spelplanen förändrats och vanan inte längre fungerar.

5.3 Kunskapens gräns – från gymnasiet år ett till tre

I mina samtal med informanterna talar de om en utvecklingskurva som eleverna undergår under de tre åren de går i gymnasiet. Erfarenheterna flera av informanterna delar angående vilka elever som går på estetiskt program är att eleverna i många fall är studietrötta, de är inte särskilt högpresterande i teoriämnena och kan ha en del negativa erfarenheter i bagaget från grundskolan när de startar årskurs ett. I relation till den elevgruppen är det enligt informanterna en balansgång att nå fram, att skapa en relation och få till stånd en fungerande arbetsmiljö. Sett över hela gymnasietiden säger informanterna att det brukar bli bättre, eleverna växer in i musicerandet, eller i praxisgemenskapen för att återknyta till situerat lärande.

Inledningsvis kanske elevernas bild av vilken praxisgemenskap de skall ingå i är den som förmedlats via media, alltså Mello eller Idol som nämndes ovan, men över tid öppnar de sig för den praxisgemenskap som lärarna representerar och detta talar mina informanter om i termer av mognad och utveckling.

Inte nödvändigtvis en utvecklingskurva som bara betyder att utvecklas och bli bättre och bättre musiker över tid. Utan snarare en kombination av att både bli bättre på sitt hantverk, instrumentet eller rösten, alltså att utveckla *techné* och även att bli bättre på sådant som att få en förståelse för vad som krävs för att få en ensemble att fungera, en sorts mognad. I teoretiska termer ett slags aristotelisk praktisk klokhet – *fronesis* – där eleverna börjar förstå hur och när de ska använda sig av sina kunskaper.

Detta är något som samtliga informanter tar upp under mina intervjuer. Mognaden visar sig på olika sätt, men särskilt vid jämförelse mellan första året då eleverna oftast får sitt material serverat och inte förväntas ta så stort eget ansvar med sista året, där de tar mer eget ansvar på lektionerna. Då kan de själva ha hand om exempelvis instudering av nytt material eller själva leda en ensemble. När eleverna börjar första året kan det många gånger visa sig att de är ganska oförstående inför vissa moment. Ett exempel är den genre och stilundervisning som många skolor har. Det är tänkt som en slags kanon där genomgångar och övningar med typiska harmoniska, melodiska och rytmiska förlopp i olika genrer och hur dessa förekommer och används. Avsikten är att undervisningen ska utveckla eleverna i sitt eget musicerande. Vidga deras musikaliska vyer och tillföra användbara redskap oavsett vad deras enskilda musikalisk inriktning eller mål är. I detta arbete ingår att eleverna får lära sig fördelat på de olika musikämnena instrumentalkonst, övningsmetodik, musikteori, samspel och mycket annat. Men det som lärarna många gånger möter är att elever redan har bestämt sig för vilken typ av musik de vill syssla med och på vilket sätt. De har ingen lust att ändra sig eller lära sig något nytt. Informanterna berättar om svårigheter att nå fram till elever och försöka få dem att förstå att ny kunskap kan berika deras egen musik. De kan vara helt uppfyllda av en specifik musikstil och tolkar allt annat som onödigt. Eller som en informant berättar om en kommentar från en elev.

PP: Jamen jag vill ju bara sjunga på Idol så jag behöver inte det där med genrer och sånt.

”Jag kör min grej” är en också en vanlig kommentar. Informanterna vittnar om att det kan vara en utmaning att nå fram till dessa förstaårselever och erbjuda dem ny kunskap.

Ytterligare en situation där mognaden hos eleverna visar sig, är knuten till hur de förhåller sig till vikten av att arbeta både med sitt instrument och med materialet eller musikstyckena som ska spelas i gruppen. Samt hur elevernas individuella arbete påverkar de andra elevernas arbete och motivation. Somliga förstaårselever har lite eller ingen förståelse för att de behöver lägga arbete på dessa saker. Saknas kunskapen är det svårt att förstå. Om personen inte har kunskapen, finns heller inte förståelsen för det som kunskapsmässigt saknas, eller vad denna person skulle behöva kunna för att komma vidare. Eleverna tycker att de kan materialet eftersom de har lyckats spela låten från början till slut. Detta händer enligt informanterna ofta speciellt i gymnasiets första år. Det kan av vissa lärare ibland uppfattas som en strategi från elevernas sida: att de nöjer sig för att slippa arbeta.

Utmaningen för läraren blir då att med olika medel och verktyg försöka förklara och visa på olika vägar för att kunna komma vidare och fortsätta utvecklas. Genom att få eleverna att förstå vikten av arbete för att nå framåt vill läraren höja motivationen hos eleverna. Lärarna har här olika metoder för att nå resultat. Exempelvis brukar en lärare regelbundet spela in repetitionerna, spela upp dem för klassen och analysera resultatet. Då visar det sig ofta att eleverna själva har haft en helt annan bild av hur de lät varpå de vaknar till lite när de hör inspelningen. I bästa fall förstår de vad de behöver arbeta med. En annan lärare brukar ha ett litet samtal där alla i ensemblen förväntas säga något om vad som kan förbättras i låten. Långsamt har då gruppens öppenhet mot varandra ökat och medvetenhet höjts kring vad arbetet bör gå ut på. Vilket leder oss in på följande exempel på vilket arbete som krävs för att lära sig ett material.

NN: Kom att tänka på en elev som ville planka och spela ett gitarrsolo i en känd rocklåt och frågade om det var ok. Självklart var det det. När vi sedan repade låten var eleven ganska dåligt förberedd och det gick ganska dåligt. Vi hade ett snack efteråt där vi pratade om förberedelser för en sådan uppgift. Jag förklarade att för att klara av att spela ett stycke musik på en specifik nivå räcker det inte med att ha just den tekniska och musikaliska kompetensnivån utan den måste vara en ytterligare lite högre nivå för att kunna ha utrymme att kunna kompensera för nervositet eller andra störningsmoment som kan dyka upp i själva konsertsituationen. Eleven tog det till sig och spelade sedan på konserten med bravur och blev väldigt stärkt av upplevelsen.

Det som här börjar utkristalliseras är vikten av att lära sig en fungerande studieteknik som ju skiljer sig från hur studierna utförs i de vanliga kärnämnen. Att förstå och ta hand om sina egna studier, alltså öva, har stor betydelse. En lärare tycker sig tydligt kunna se att de elever som redan första året har fått till en fungerande repetitionsteknik/studieteknik får i allmänhet en fin utvecklingskurva och hög motivationsnivå men de som inte riktigt når dit kan rent av bli helt paralyserade. En annan lärare säger att då eleverna oftast vid tredje året nått en högre personlig och social mognad leder det ofta till att läraren rent av kan ta ett steg tillbaka och vara mer som en coach i vissa lägen.

När eleverna väl kommit så långt som till sista året har de i allmänhet fått en bra studieteknik och lärt sig att arbeta självständigt. De har samlat på sig mängder av musikalisk kunskap. Då samtidigt är de i ett skede i livet där motivationen kan börja svikta. De börjar skaffa egna arbeten, ibland kanske med arbetstider som inte är helt kompatibla med

skolarbetet. För en del kan valet av eftergymnasiala studier påverka elevernas arbete på lektionerna i olika riktningar. En grupp ska studera musik vidare men en annan väljer här att gå någon helt annan väg. Något som kan skapa problem i bägge fallen. De som ska söka sig vidare till musikfolkhögskola eller till musikhögskola kan vara mer fokuserad på detta med intagningar och liknande vilket medför att gymnasiearbetet lämnas därhän. De som å andra sidan inte tänker studera vidare inom musik kan vara än mer omotiverade till att lägga ner energi och arbete på ensembleundervisningen eftersom ”Jag ska ju ändå inte hålla på med musik sedan”. En del elever börjar också bli rejält skoltrötta, tolv års skolgång börjar kännas.

Här blir det ordentliga utmaningar för lärarna att få upp motivationen bland eleverna för att i förlängningen få ensemblearbetet att fortgå. Ofta försöker lärarna locka med musik som utmanar eleverna tekniskt och musikaliskt för att hålla koncentrationen uppe. Ett visst mått av eget arbete för eleverna finns på alla tre skolorna jag har undersökt under det tredje året. Gymnasiets första år kan många gånger vara nytt och spännande för eleverna och motivationsmässigt gå av bara farten men när de närmar sig tredje året kan det behövas någon extra morot för att hålla kvar elevernas motivation. På en skola ordnar eleverna en egen musikfestival där de ofta väljer ut en favoritartist eller band och gör en konsert uteslutande med det materialet. På en annan skola har de en jazzfestival med inbjudna proffsmusiker som spelar tillsammans med eleverna och ytterligare en annan skola låter eleverna på egen hand välja sitt material och även själva ha hand om arrangemang och instudering till avslutningskonserten. Eget ansvar verkar här vara en gemensam nämnare.

5.3.1 Sammanfattning

Det som kom fram tydligast i de flesta lärarnas svar var att de elever som går i ettan på gymnasiet ofta kommer med relativt liten förkunskap om hur de själva ska ta hand om sitt eget lärande. De förstår heller inte sin egen betydelse och påverkan på resultatet i den typ av grupparbete som en ensemble innebär. Alltså blir uppgiften att lära sig studieteknik en viktig del av vardagen en uppgift som måste lösas för att inte allt ska bli väldigt mycket svårare. För elever utan studieteknik blir det egna arbetet för otydligt och senare i arbetet med gruppen kan de känna sig hämmade och omotiverade. De förstår inte sin egen roll för helheten, och de förstår inte heller att det är det de inte förstår. I detta behöver lärarna visa eleverna vad de skall lära sig i samma rörelse som de visar dem vad de inte kan.

Elevernas initiala motvilja att vilja prova nya stilar tolkar jag som rädsla att förändras och att så att säga tappa bort sig själv. Elevernas egna musikaliska hemvist är en trygghet för dem som de inte vill släppa. Rädslan blir en begränsande och kunskaps-hämmande faktor.

Eleverna utvecklas både av undervisningen, men också av att göra det arbete som behövs för att undervisning och uppspel skall fungera, alltså lära sig en studieteknik.

5.4 Gruppdynamiken

Människor har tydliga beteenden och roller när de samarbetar i en grupp. Grupp-dynamik beskriver effekterna som de här rollerna och beteendena har på gruppen som helhet, men även på de enskilda medlemmarna i gruppen. Om gruppens sammansättning ändras, så ändras ganska snart även gruppens dynamik. I rummet där allting sker, själva replokalen eller ensemblesalen där musiken spelas i grupp, det kan vara i både positiv och negativ riktning. Reinholdsson talar om gruppens dynamik gällande musikensembler där han

pekar på hur problematiskt och otillfredsställande det kan vara när gruppdynamiken och kommunikationen inte fungerar jämfört med hur viktigt och positivt arbetet i grupp kan kännas när tryggheten i gruppdynamiken fungerar (Reinholdsson1998). Mina informanter vittnar om att det ofta bara behövs en eller två riktigt entusiastiska elever i en ensemble för att det ska smitta av sig och arbetet skall flyta på alldeles utmärkt. Dessvärre är det likadant åt andra hållet.

Informanterna har alla olika berättelser om hur dynamiken påverkas eller påverkats av den sociala kontakten mellan eleverna i ensemblesalen. I många fall är det dessutom händelser utanför salen som är minst lika betydelsefulla vilket blir ännu svårare att hantera för läraren eftersom hen ofta är helt ovetande om vad som skett. Det finns exempel som handlar om elever som är musikaliskt väldigt drivna men har lite svårt att fungera socialt. Andra elever har väldigt höga tankar om sig själva och tar sig rätten att kommentera och recensera de andra elevernas arbete inför hela gruppen. Ofta på ett negativt sätt. Ett annat exempel är när en elev som står högt i gruppens hierarki tycker något är dåligt kan hen få hela gruppen med sig. En informant berättar om omvänd kritik, alltså när en elev som normalt är väldigt entusiastisk kring det mesta, inte säger någonting om en ny låt så vet hela gruppen att det där det var en dålig låt. Den ska vi inte gilla. Så denna påverkan kan komma på olika sätt.

Att stå upp för sin åsikt i olika frågor kan vara jobbigt för en del elever. Att stå ut i mängden. När en elev presenterar en låt som den kanske lagt ner mycket möda på att skriva ner och arrangera för gruppen och sedan visar upp den för ensemblen och märker att de andra inte är ett dugg positiva kan situationen bli svår att hantera. Att i det läget försöka arbeta vidare utan att känna sig nedtryckt av detta kan bli oerhört tungt. En lärare berättar om ett annat scenario:

TT: Alla ensembler är så olika, det är omöjligt att veta hur det blir i en grupp, det kan vara ett socialt spel som kan bli helt infekterat så att det till slut blir omöjligt att jobba i gruppen. Mentorerna och ända upp till rektor kan behöva kopplas in för att reda ut, så det är en utmaning inte bara musikaliskt utan även mellanmänniskt.

Samma lärare berättar också om hur det ofta är under första året när många av eleverna pga att allt är nytt känner sig lite otrygga och gärna vill tycka som alla andra för att smälta in. Det kan leda till att om någon elev med hög status får för sig att låten som ska spelas är "o-cool" så kan det spridas inom gruppen på ett närmast komiskt snabbt sätt. Att läraren själv automatiskt är lite på den "o-coola" sidan gör inte saken lättare.

Denna påverkan från andra elever kan ibland vara bra för gruppen om det är en elev med hög status som också är intresserad av att jobba och är intresserad av ett bra musikaliskt resultat oavsett genre eller liknande. Ibland dyker det dock upp, kanske företrädesvis i de tidigare åren idéer om att övning mellan lektionerna inte ska ske eftersom det betraktas som lite "pluggigt" berättar en lärare.

Att elever kan vara tongivande på många olika sätt framkommer i följande exempel.

NN: Jag hade en elev i årskurs 2 som spelade piano ett år som hela tiden förkastade alla mina förslag om vad hen skulle spela och sa istället, "nä det blir nog bättre om jag gör såhär istället". I allmänhet var eleven helt oförberedd på lektionerna och hade ingen större koll på materialet men hade ändå massor med synpunkter på hur allt skulle vara. Detta påverkade hela gruppen så det blev hemskt dålig stämning och ett mycket dåligt kreativt

klimat. Året efter i trean hade jag eleven igen i en ny ensemble men då tog jag tidigt eleven åt sidan och hade ett antal personliga samtal med hen och till slut fungerade det riktigt bra. Kanske hade eleven mognat under året, oavsett vilket så fungerade det sedan iallafall mycket bättre.

Detta sista exempel visar kanske på en väg förbi den komplicerade väven av uttalade och outtalade åsikter och tankar. Att försöka skapa en kommunikation med samtliga inblandade. Lite som belystes i ett tidigare kapitel om en lärare som brukar ha samtal där alla i ensemblen förväntas säga nåt om vad som kan förbättras i låten som spelas och på så sätt skapar en miljö där kommunikation är en viktig beståndsdel. Helt långsökt är det väl inte heller att tänka att övning i att kommunicera i tal kanske påverkar ens förmåga att kommunicera musikaliskt.

5.4.1 Sammanfattning

Eftersom gruppdynamik är något som alltid ingår i alla situationer då vi samarbetar, behövs strategier för att förhålla sig till det i ensembleundervisning. Jag och informanterna talade mycket om när rollerna som eleverna har, tar och ges, stör undervisningen. Det är så mycket i rörelse i det sociala samspelet mellan eleverna som påverkar hur gruppen blir. Skiftningar i stämningar kan gå mycket fort och lärarens möjlighet att påverka kan ibland kännas som mycket begränsad. Lärarens skicklighet i att hantera spänningar, maktbalanser och osäkerhet som påverkar gruppdynamiken bygger på erfarenhet, men i vissa fall är problemen så djupa att fler resurser behöver sättas in, som elevens mentor och andra i lärarlaget. Flera lärare berättar att de hanterar gruppdynamiken genom att försöka förekomma. Att tydligt kommunicera kring arbetets innehåll i ensemblesalen och tala om vad arbetet verkligen går ut på kan vara ett sätt att slippa tysta ställningstaganden som kan uppstå i en grupp och motverka ett bra arbetsklimat. Lärarna måste göra sig själva medvetna om att allt de gör och säger och inte gör och inte säger påverkar händelseförloppet i gruppen. Ett ständigt pågående samtal om vad som är viktigt att göra i en ensemble kan vara ett bra sätt att ständigt ha frågan aktuell och på så vis komma ifrån det som påverkar arbetet negativt.

6. Diskussion

Den fråga jag tog avstamp ifrån i mitt uppsatsarbete rörde hur musklärare hanterar en tillfällig koncentrations och motivationsnedgång i en ensemblegrupp. Under arbetets gång har jag förstätt att frågan är svår att besvara. Ensembleundervisning är en så pass mångfacetterad lärande- och arbetssituation: det är så många olika saker som påverkar, varför frågan skulle behöva besvaras med lika många svar som det finns unika ensemblelektioner. Insikten att perspektivrikedom behövs för att belysa ett fenomen som kan uppstå snarare än söka svar. Arbetet har genom den insikten kommit att förändras och utvecklas i en riktning mot en mera allmän fråga om motivation och koncentration bland gymnasieelever i ensembleundervisning. Där detta till slut landat är snarare i frågan hur en lärare kan motivera elever att hålla på med musik och känna samma kärlek till musiken som jag själv?

6.1 Resultatdiskussion

Hur arbetar informanterna för att undvika motivationskollaps hos sina elever? Den tidigare forskning jag tog del av visade sig i stora delar vara svår att koppla till min studie, men några delar av visade sig ha en omedelbar koppling till mitt material. I kapitel 5.3 talar mina informanter t.ex. om vikten av att hitta en väl fungerande metod för sina egna studier i instrument eller sång alltså, att eleverna skall hitta egna metoder att utveckla techne. Både för sin egen utvecklings skull men även för fungerande samspel i en ensemble. Praxisgemenskapen utvecklas genom en pendlande rörelse mellan techne och fronesis där läraren förebildar och visar genom sitt agerande hur musiken kan utföras I den situationen används den praktiska klokheten fronesis och eleverna tillhör samtidigt en praxisgemenskap.

Kempe & West talar på följande sätt om övning:

Att man måste öva mycket för att bli en duktig musiker är väl belagt, däremot inte att man måste lida när man övar. De elever som lyckas bäst med sin övning är de som förstår vad och hur de ska öva och som därför kan lägga ner många timmar utan att uppleva det som ett offer. Övning måste uppfattas som meningsfull. (Kempe & West 2010, s.171)

En väl fungerande studieteknik eller övningsteknik gör att arbetet känns meningsfullt för eleverna. Vidare i förhållande till begreppet motivation säger de följande:

Vi menar istället att motivation är att betrakta som ett i högsta grad dynamiskt tillstånd av riktad varseblivning i en viss situation men också över tid. Sådan riktad varseblivning är således inte endast en personlig egenskap utan något som skapas i interaktionen mellan personens erfarenheter och känslor, relationer och kommunikation i lärandesituationen och i valet av olika semiotiska resurser. (Kempe & West 2010, s.193)

Här framkommer att motivation inte måste vara kopplat bara till en individ utan kan skapas eller uppstå i sammanhanget, i utförandet, för att använda situerat lärandes beteckningar, i utvecklingen från legitimt perifer deltagare till att dela praxisgemenskapen ihop med resten av ensemblegruppen för att där skapa motivation.

Hanken och Johanssen talade om de olika synsätten på vad musikundervisning kan vara för elever och lärare och vikten av dialog med eleverna kring vilket slags arbete som egentligen utförs i en ensemblesal. Detta kan förhoppningsvis leda till större förståelse kring våra gemensamma mål. Alltså ett sätt att likt det Alsterdal talar om att sammanfatta det nyss utförda arbetet i gemensam reflektion. ”Det är först efter en handling som det visar sig om det blev bra eller inte” (Alsterdal 2014, s. 50).

Ingen av mina informanter sade sig ha någon utarbetad strategi för situationer liknande min motivationskollaps. I alla fall inte initialt. De litade alla på att den pendlande rörelse mellan techne och fronesis på väg mot praxisgemenskap som beskrivs ovan skall fungera motiverande. Som framgår av resultatdelen förstod jag efterhand att de flesta trots allt hade erfarenheter av fenomenet som liknade mina egna och också metoder för att hantera olika varianter på motivationskollaps. Exempelvis vanan att direkt efter en genomspelning av en låt sätta sig ner och prata igenom hur det gått, vad som var svårt

och vad som måste ändras eller förbättras. En annan lärare brukade spela in repetitionerna och låta gruppen gemensamt lyssna igenom låten och den vägen komma vidare i hur arbetet borde fortgå. Ytterligare en berättade om hur de i en ensemble brukade låta alla byta plats i rummet för att starta om gruppen när energin eller motivationen började tryta. Dessa sätt att handla, dessa metoder kom informanterna in på när de började reflektera över sin undervisning. När de på något vis sjönk in i sin lärarroll under intervjuens gång. Det föreföll som om informanterna har kunskaper som de själva inte tänker på. Kunskapen är situerad i själva undervisandet och inte riktigt tillgänglig för dem annat än när de undervisar, men samtalet kan genom olika exempel leda dem till insikt i hur de brukar handla. Det framstår som att lärarna i sitt handlande försöker få tag i elevernas motivation genom att i första hand påpeka förbättrings-områden inom kunskapsaspekten techne, och gör det via olika typer av reflektion. Reflektionen kan då bli ett språng in i praxisgemenskapen. Att motivationen hos eleverna går hand i hand med känslan av personlig utveckling, kompetens och autonomi, visade också studier av Evans.

Att läraren inte alltid själv är medveten om hur hen brukar handla i en den didaktiska situationen, beskriver Hultman i "Antropologisk didaktik: Noteringar om didaktik som situerad praktik" på följande vis:

Den enskilda läraren kan inte medvetet ta hänsyn till alla faktorer på förhand utan får hantera de situationer som uppstår efterhand. Här blir lärarens erfarenhet av betydelse. Och mycket är lika, från fall till fall, även om det ofta handlar om variationer på ett tema. (Hultman 2011, s. 80)

Det är ett förlopp, saker och händelser krockar i varandra och det är svårt att i flygande fläng begrunda eller stanna upp inför de problem som uppstår. En motivationskollaps behöver bemötas genast, annars kan hela lektionen gå över styr. Kunskaperna och erfarenheterna en lärare skaffar sig i hur en sådan situation kan bemötas är specifik och stannar på något vis i själva situationen för att åter aktiveras först när något liknande händer.

Komplexiteten i samspelet beskrivs på följande sätt av Thornberg:

Alla former av undervisning och fostran innebär en social påverkan, liksom varje möte eller samspel med elever, oavsett om det är i eller utanför klassrummet. Det är inte bara lärare som påverkar elever. Barn och unga påverkar även sina lärare, och dessutom påverkar de förstås varandra. (Thornberg 2006, s. 11)

Gällande avsnittet om förebilder framkom att förebildandet av informanterna sågs som ett sätt att motarbeta motivationskollaps. Dels att själv vara ett gott exempel, en bra förebild, visa på hur samspel i praxisgemenskap kan gå till, och dels att ha en öppenhet i relation till eleverna och berätta om sina egna förebilder så att de i sin tur vågar dela med sig av sina och att klimatet på så vis blir öppnare. Det finns dock en risk att jag som förebild och mina förebilder och mitt sätt att tänka ändå blir det tongivande, det blir normen.

Tankar kring gruppens dynamik kan relateras till forskning gjord av Reinholdssons (1998) gällande musikensembler där han pekar på hur problematiskt och otillfredsställande det kan vara när gruppdynamiken och kommunikationen inte fungerar jämfört med hur viktigt och positivt arbetet i grupp kan kännas när tryggheten i gruppdynamiken fungerar.

Flera av informanterna var upptagna med att fundera på elevernas motivation i relation till var de lär sig musik eller var de hittar musik. Eftersom detta har förändrats radikalt sedan internet blev en del av allas vardag är det en grundläggande skillnad mellan lärar- och elevgenerationen. Att lära sig av en lärare behöver inte längre vara det första sättet att komma i kontakt med ett nytt instrument eller lär sig spela musik. Många ungdomar lär sig via exempelvis Youtube där tutorials alltså undervisningsfilmer, om i stort sett vilket område som helst finns att tillgå. Det är en fantastisk källa till kunskap och det är fullt möjligt att komma riktigt långt inom de flesta musikaliska områden via dessa källor. Jag har själv träffat på många elever som lärt sig spela väldigt bra den vägen. Jag har blivit förvånad och glad av deras kunskaper, men också en aning oroad. Det som missas helt i denna typ av kunskapsinhämtning är nämligen praxisgemenskapen, dvs interaktionen mellan människor som musicerar tillsammans. Här någonstans verkar även mina informanternas upptagenhet med frågan ha sina rötter. Musiken som uppstår när personer kommunicerar musikaliskt, inte bara spelar samma toner, ackord eller rytmer samtidigt. Någonting där ett plus ett inte blir två utan kanske snarare tre tack vare fronesis. Detta vill jag som lärare och pedagog förmedla till mina elever. Det är så både mina informanter och jag själv lärt oss spela och oron uppstår att våra elever aldrig skall upptäcka det vackra i att musicera tillsammans.

I svaren från informanterna syns också tankar om att elevernas motivation påverkas av många ting. Det kan röra inre motivationen att vilja spela, vilja musicera som eleverna bär med sig från tiden innan gymnasiet. De kan också bli motiverade av att få lära sig nya låtar eller nya stilar. Motivationen kan höjas av andra elever som visar nya vägar inom musiken. Den kan också förmeras genom workshops och clinics med gästlärare, samt på många andra sätt.

Lärarna lägger mycket möda på att försöka få eleverna att öva mer och ta mer ansvar alltså det vävande mellan techne och fronesis som beskrivits ovan. Under det första året är det mycket energi som läggs på att motivera eleverna att lära sig övandet studieteknik och att arbeta självständigt med både teknik, teori och instudering. Sådana färdigheter utvecklar eleverna under sina år på gymnasiet och när de kommit till år tre tycker vi lärare ofta att det känns riktigt bra. Att vi har lyckats. Men har vi det? Är det måhända bara så att eleverna nu gör som vi själva gör. Tycker vi att de har mognat och utvecklats bara för att vi ser oss själva i dem?

Det fanns stor enighet bland informanterna om att en väl fungerande och ständigt pågående kommunikation med eleverna är central för att rama in och fånga upp allt som pågår i ensembleämnet. God kommunikation och genom det en god relation mellan alla i gruppen, läraren inkluderad, är enligt informanterna det bästa sättet för att eleverna skall känna sig delaktiga i de arbetsprocesser som en ensemble går igenom och därigenom känna sig motiverade. Kommunikationens betydelse som en förutsättning för demokrati är också viktigt att ta hänsyn till. Allas röster behöver höras och demokratiska och inkluderande arbetsformer behöver läras ut och värnas. Det är inget som kan tas för givet, inte i skolan eller i samhället i stort.

Mina tankar har efter hand rört sig mer och mer i politiska banor och hur samhället ser på och hanterar de musikaliska områdena. Jag upplever det som att från att ha tänkt på mina frågor ur i första hand ett mer pedagogiskt perspektiv så ser jag det hela i ett större samhälleligt sådant där det pedagogiska blir en följd av många faktorer.

6.2 Pedagogiska implikationer

Själva ensembleundervisningen på gymnasiet är inne i en tid av förändringar. Som vi tagit del av i informanternas berättelser kan vi se att undervisningens utgångspunkt varit den traditionella popensemblen med gitarr, bas, trummor, keyboard och sång, under en lång följd av år. Nu håller spelplanen på att ritas om. Numera kan en ensemble bestå av trummor, två elgitarrer och fem sångare. Detta gör att det upplägg på undervisningen pågått länge och kanske blivit en vana vid överhuvudtaget inte fungerar. Nytt material måste väljas och mycket måste göras om för att arrangemangen skall passa en sådan ensemble. Följande termin kan det vara en ny udda blandning av instrument och då ställs lärarna inför liknande men andra svårigheter. Motivationskollapserna som jag intresserar mig för kan nog till viss del förklaras med att det finns en frustration över ensemblernas möjligheter, eller snarare över allt det som inte går att göra med en ovanligt sammansatt ensemble. Så länge den vanliga popensemblen är mallen, eller normen som verkligheten inte når upp till kommer situationen där vi står idag att upplevas som en anomali. Något som är en tillfällig störning i det väloljade maskineri som vi är vana vid. Men de som arbetar med ensembleundervisning måste nog inse att detta kan vara en ny vardag och forma sig och sättet att arbeta efter detta. I detta får jag för mig att vi kan lära mycket av kulturskolan som har ett friare och inte så cementerat sätt att se på vad som går eller inte går att göra.

Som jag skrev ovan menar Aristoteles att vårt handlande ofta är knutet till vanor och eftersom vi står inför en helt ny undervisningssituation måste vi också börja skapa nya vanor i vårt undervisande. Aristoteles pekar på att den som är praktiskt klok förstår när den skall överge sina vanor och istället sträcka sig efter ett nytt sätt att handla. Jag märker att ensemblelärarna i detta hänseende, istället för att tänka om, försöker kompromissa. Ibland till den milda grad att ämnet faller sönder framför våra ögon. Vi har inte handlat praktiskt klokt i relation till den förändring som pågår. En väg som skulle kunna peka framåt är det som en informant nämnde, nämligen att övergå till det som brukar kallas bruksensemble i undervisningen. En typ av ensembleundervisning där alla i gruppen roterar på alla instrument, och på så vis blir väl förtrogna med fler delar av det musikaliska förloppet. Samtliga får spela både melodiinstrument, ackordsinstrument, bas, trummor och sång. Det som kan bli en utmaning är det som jag nämnde i avsnittet om förebilder, alltså att den traditionella indelningen med tjejer som sjunger och killar som spelar instrument blir ställd på sin spets. I bruksensemble måste alla pröva alla musikaliska roller och försöka göra det till hundra procent, för utan det kommer ensemblen inte att fungera. Eleverna kommer då att vara tvungna att reflektera över och kanske förändra sina egna föreställningar om vad deras musicerande innebär, och det kan för all del bli en process som tar mycket tid och energi från undervisningen. Men min tro är att det skulle kunna vara en väg framåt eftersom jag menar att min undersökning visar att den undervisning som nu bedrivs förefaller vara en alltför svår väg att gå. Jag tror att fortbildning på exempelvis kulturskolan eller en liknande miljö där själva musicerandet är i fokus och bortkopplat från betyg skulle vara nyttigt för oss ensemblelärare. Vi skulle lära oss att utgå ifrån ett mer grundläggande sätt att musicera som kan fånga upp andra saker än den typ av undervisning vi nu bedriver. Kanske skulle spelglädje och hög motivation bli resultatet?

6.3 Metoddiskussion

Under intervjuernas gång har jag känt en antydning till att jag i min egenskap av lärare, på samma sätt som mina informanter, eventuellt skulle kunna sitta inne med någon typ av svar på mina egna frågor som då skulle kunna vara "det rätta svaret". Som Schutzberg säger: Den forskande kollegan är i relation till dem hen intervjuar en insider och känner fältet, där informantens praktik finns, väl. Det som då utmanar är att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt granska de data som intervjun genererar (Shutzberg 2019, s. 215). Detta kunde ibland kännas lite som det var i vägen för samtalet. I samtliga fall klarades detta upp ganska snabbt, så det blev inte något egentligt problem men följderna hade kunnat bli att informanterna försöker svara det som de tror är rätt snarare än det som de faktiskt tänker och känner. Jag hade inte riktigt funderat i dessa banor innan jag startade min studie, så det kom lite som en överraskning.

Samtliga lärare som jag intervjuade visade sig ha haft erfarenheter inom området jag ville belysa även om det många gånger sett lite annorlunda ut än just mina. Detta i sig visar också att varje grupp är unik och det svårt eller kanske inte ens möjligt att förutspå hur resultatet av en grupps arbete skulle kunna bli. Dock framträder med viss tydlighet att elevernas utveckling, liksom Lave och Wengers idéer, först legitimt perifert deltagande i ensemble till att efterhand tillhöra praxisgemenskapen. Vilket sedan gör att eleverna utvecklar förmågan att göra kloka val. Dvs utveckla praktisk klokhet eller som Aristoteles skulle säga *fronesis*. Min egen frågeställning om att hindra tillfällig motivationskollaps visade sig dock vara svår att ringa in, samtalen kom därför i stor grad att handla om samma frågor men kanske ur ett lite annat perspektiv än vad jag hade tänkt mig från början. Jag insåg tidigt att det naturligtvis inte skulle finnas ett entydigt svar på min frågeställning men jag visste av förklarliga skäl inte var svaren skulle leda i för riktning. Hade jag gjort studien på nytt skulle jag nog ha valt en mera allmän frågeställning från början. Alla informanter var för övrigt eniga om att det var ett angeläget och lite åsidosatt ämne, som är viktigt att tala om. De uttryckte att detta är något som borde finnas med i undervisningen, att de skulle tala med eleverna om motivation och hur detta kan påverka både dig själv som elev och gruppen i en positiv riktning. Ämnet lämpar sig också väl för studiedagar och liknande för lärarnas egen utveckling.

6.4 Vidare forskning

Jag slås av att det kommer fram från många håll att ensembleämnet likväl som hela musikundervisningen är inne i en ganska dramatisk tid av förändring som vi ännu inte ser slutet eller resultatet av. Oklara arbetssituationer för musiker och musikskapare och artister skapar otrygga framtidsutsikter vilket, vartefter detta går upp för eleverna, självklart påverkar deras motivation. Pengarna för användandet av musik strömmar in som aldrig förr men alltför ofta hamnar de ganska långt ifrån dem som skapar musiken eller framför den. Digitaliseringen av hela samhället har också ändrat sätten och möjligheterna att tjäna pengar på musik. Det har tillkommit flera olika nya aktörer som gjort det både lättare och svårare att arbeta som musikskapare och musiker. Lättare, eftersom möjligheten finns att nå ut med sina idéer till hela världen inom loppet av några sekunder, men svårare eftersom själva intjänandet av pengar är mycket snårigare och i allmänhet kräver av utövarna att de sitter på massor av stolar samtidigt och tjänar en liten

struntsomma per stol. Samtidigt genomförs olika typer av kulturpolitiska manövrar där kortsiktiga beslut, som verkar tas hemskt lättvindigt, ändå kan få långtgående konsekvenser och vara närmast omöjliga att backa tillbaka på eller ens försöka ändra. Till exempel nedläggningar eller nerbantningar av symfoniorkestrar, blåsorkestrar och liknande.

Någonting som kom fram under intervjuerna var viss frustration bland flera informanter om hur deras arbetsvardag omgärdas av lokaler med trasig utrustning, krympande tidsfaktorer för löneberäkningar vilket i praktiken innebär mer arbete för mindre lön och större undervisningsgrupper. En relevant fråga är hur detta påverkar undervisningen i termer av motivation hos lärarna. Forskning om samspelet mellan lärare och elever, hur sinnesstämningar förs över och hur administrativa och materiella problem letar sig in i klassrummet är ett område som skulle behöva beforskas mer. Det är i en övergripande mening en fråga om hur samhället letar sig in i ensemblelektionerna.

Motivation som en större fråga är nog det som jag själv vill ta med mig från detta arbete. Jag har genom den process som arbetet varit kommit till en slags insikt om eller snarare kanske formulerat för mig, att motivation inte är någonting som tas upp litegrann på en lektion och tänka att nu har vi gått igenom motivationsmallen med eleverna så nu kan vi bocka av det. Nu är eleverna motiverade. Motivation är något vi som musiklärare måste implementera i all undervisning på ett eller annat vis.

Avslutningsvis tror jag ämnet som sådant är ett tacksamt område för vidare forskning ur olika vinklar för ju högre medvetenheten är kring arbetet med motivation med elever desto mer kommer undervisningsarbetet att underlättas.

7. Referenser

- Alsterdal, L. (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, A. (red.) *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Alsterdal, L. (2016). Om säkerhet och osäkerhet i rörelse. I: Alsterdal, L. & Pröckl, M. *Inifrån och utifrån: om praktisk kunskap i förskolan*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Besar, P H. (2018). Situated Learning Theory: The Key to Effective Classroom Teaching? *Honai: International Journal for Educational, Social, Political & Cultural Studies*, Vol1(1), May 2018.
- Cederberg, C. & Schwarz, E. (2014). Reflektionstid? – om närhet och distans i förskolan. *Förskoletidningen*, 38 (6).
- de Bézenac, C. & Swindells, R. (2009). No pain, no gain? Motivation and self-regulation in music learning. *International journal of education & the arts* 10 (16).
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. 5th ed. Maidenhead, England: McGraw-Hill/Open University Press.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*. Vol. 19(1), ss. 65–83.
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Daidalos: Göteborg.
- Hanken, I M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hedin, A. (1996). *Liten lathund om kvalitativa intervjuer*-Sammanställd 1996 senast reviderat Ht 2011.
- Hultman, G. (2011). Antropologisk didaktik: Noteringar om didaktik som situerad praktik, *Didaktisk Tidskrift*, 20(2), ss. 69-83.
- Hägerhed, S. (2007). *Det estetiska programmet är studieförberedande, men förbereder det för studier på musikhögskolan?* Stockholm: KMH.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB.

Molander, B. (2009). Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner I: Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, C. (2009). Fronesis och den mänskliga tillvaron I: Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Reinholdsson, P. (1998). *Making music together – An Interactionist Perspective on Small-group Performance in Jazz*. Uppsala: Uppsala University Library.

Sichivitsa, V O. (2007). *The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music*. Semantic scholar. org.

Shutzberg, M. (2019). Om intervjuens säregenheter på den praktiska kunskapens forskningsfält: I: Gunnarsson, Martin. (red.) *Att utforska praktisk kunskap: undersökande, prövande och avtäckande metoder*. Huddinge: Södertörns högskola.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Soss, J. (2006). "Talking our way to meaningful explanations": *Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*, (Reds.) D. Yanow & P. Schwartz-Shea. M.E Sharrpe Incorporated.

Svenaeus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En introduktion I: Bornemark, J. & Svenaeus, F. (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*, 1. uppl., Malmö: Gleerups utbildning.

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan*. Stockholm: Liber AB.

8. Bilagor

Bilaga 1. Skolverkets läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan, ämnet musik.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>