

Samtal om samspel

*Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger
om ensemblespel på gymnasiet*

Samtal om samspel

*Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger
om ensemblespel på gymnasiet*

Olle Zandén

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

Filosofie doktorsavhandling i musikpedagogik vid
Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet

ArtMonitor avhandling nr 18

Serien Art Monitor ges ut av
Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete
vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Adress:

Art Monitor
Göteborgs universitet
Konstnärliga fakultetskansliet
Box 141
405 30 Göteborg
www.konst.gu.se

Tryck: Intellecta Infolog AB, Källered 2010
Engelsk översättning av lärardialoger: Lynn Preston
Omslagsbild: Eva Sjögren
© Olle Zandén 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8

Abstract

Title: Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet

English title: Discourses on music-making: Conceptions of quality in music teachers' dialogues on upper secondary school ensemble playing

Language: Swedish

Keywords: assessment, criteria, music education, didactics, pedagogy, dialogical theory, upper secondary school, class room ensemble, rock and pop ensemble, teacher professionalisation.

ISBN: 978-91-977758-7-8

The purpose of this thesis is to analyse music teachers' collegiate discourses on ensemble playing with regard to dialogically expressed criteria and conceptions of quality, and to relate these criteria and conceptions to the national governing documents for upper secondary ensemble education. The study has two theoretical perspectives, that is, a didactical perspective and a dialogical perspective. The research setting as well as the research questions are clearly didactical, whilst dialogical theory is used both as a foundation for the research method and as an ontology against which the findings are interpreted. Topic analysis, which is based on a dialogical theory of sense-making according to which meaning is constituted in a double dialogical process between interactants, situation and socio-cultural traditions is the method used. Four groups of music teachers have discussed video excerpts of popular music ensembles from ensemble classes, and these discussions have been analysed with respect to topics displaying conceptions of musical and didactical quality. Topics are created through communicative projects, in which two or more people display a mutual understanding of what they are talking about. Thus, all conceptions of quality elicited from the participant groups of ensemble teachers are the result of intersubjective sense-making. The results show that the ideal of informal music-making is so strong that the groups describe teacher intervention as detrimental to musical progress. Very little is said about the sounding music, whereas physical expressivity, autonomy and joy of playing are prominent topics. The apparent lack of music-specific, "contextual" criteria and the low valuation of the teachers' work are discussed as possible threats to the existence of music as a subject in the national curriculum.

Innehåll

FÖRORD	XI
INLEDNING	1
Syfte och frågeställningar	3
Den musikdidaktiska kontextens historiska dimension	4
Musik i svensk skola under fyrahundra år – några nerslag	4
Paradigmskifte i musikleärodbildningen	5
Musikundervisningen enligt styrdokumentet	7
Gymnasieämnet musik i tidigare läroplaner	7
Nu gällande övergripande styrdokument	9
Gymnasieskolans estetiska program	11
Mål och kriterier för gymnasiet ensemblekurser	12
Kursplanemålen	13
Betygskriterier för kurserna Ensemble A och Ensemble B	15
Styrdokumentets krav på läraren	17
Relationen mellan musikundervisningen och dess styrdokument	19
Tidigare svensk forskning om musikaliska kvalitetsuppfattningar i pedagogisk kontext	20
Avhandlingens disposition	23
TEORETISKA PERSPEKTIV	25
Centrala begrepp	26
Kvaliteter och kvalitetsuppfattningar	26
Kontexter	27
Kontextförtrogenhet	28
Kriterier	29
Dialogism	30
Dialogism kontra monologism; en negativ definition	30
Dialogiska axiom; en positiv definition	31
Stöd för dialogism	33
Begrepp som används i den dialogiska analysen	35
En monologisk kontra en dialogisk syn på skolmusicerande	38

Didaktik	39
Didaktikens grundläggande frågor	41
Förändringar av undervisningens mål och didaktikens fokus.....	41
Fyra fackdidaktiska grundpositioner	43
FORSKNING OM BEDÖMNING	45
Bedömning och kriterier	45
Bedömning, ett ungt begrepp inom didaktisk forskning.....	46
Kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier.....	47
Mot kvalitetssäkring via tydliga mål och kriterier	48
Bedömning, en didaktisk kärnkompetens.....	51
Bedömning <i>av, för</i> och <i>som</i> lärande	52
Bedömning av musicerande	55
Musikundervisningens kunskapsområde.....	55
Kvalitetsuppfattningar om musik och musicerande.....	59
Kvalitetsuppfattningar om sätt att lära.....	61
Svensk forskning om musikaliska kvalitetsuppfattningar	62
Forskning om didaktisk bedömning av musicerande.....	63
Summering	69
METODVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	71
Metodologiska val.....	72
Fokusgrupp som datainsamlingsteknik	73
Homogena samtalsgrupper	74
Undersökningens design	75
A: Videoinspelningar av gymnasieensembler.....	75
Urval av musikanter	75
Presentation av ensembleerna	76
Framställning av musikexemplen.....	77
B: Urval, sammansättning och upplägg av intervjuer.....	78
Gruppsamtalens yttre inramning.....	80
C: Analys av intersubjektiva kvalitetsuppfattningar	81
Steg ett	81
Steg två	82
Steg tre.....	84
D: Kvalitetsuppfattningarna i relation till styrdokumentet.....	84

Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet	85
Etiska överväganden.....	89
RESULTAT	91
Steg ett: Dialogiskt uttryckta kvalitetsuppfattningar	92
Inledande kommentarer till lärargruppernas diskurser.....	93
Samtalen om reggaeensemblens <i>Here comes Santa Claus</i>	94
Disciplin, frihet, initiativ och kroppsligt uttryck.....	100
Hantverk, kommunikation och den klingande musiken.....	105
Summering av kriterier från samtalen om <i>Here comes Santa Claus</i>	107
Samtalen om soulpopensemblens <i>Ain't no Mountain High</i>	109
Spelskicklighet, lätbehärskning och samspel.....	109
Kommunikation, engagemang, uttryck och klingande musik.....	113
Summering av kriterier från samtalen om <i>Ain't no Mountain High</i>	119
Samtalen om hårdrockensemblens <i>Under Jolly Roger</i>	120
Lärarstyrning, frihet, engagemang och genreförankring	122
Spelskicklighet, lätbehärskning, kommunikation och klingande musik.....	129
Summering av kriterier från samtalen om <i>Under Jolly Roger</i>	133
Samtalen om gospelensemblens <i>Ticket to Ride</i>	134
Engagemang, uttryck, självständighet och lätbehärskning	134
Summering av kriterier från samtalen om <i>Ticket to Ride</i>	137
Samtalen om reggaeensemblens <i>Satta Massagana</i>	137
Läraren i klassrummet	138
Hantverk, självständighet, engagemang och uttryck.....	142
Summering av kriterier från samtalen om <i>Satta Massagana</i>	147
Kort sammanfattning av topikanalyserna av samtalen om de fem videoinspelningarna (analyssteg ett).....	148
Steg två: Värdehierarkier	150
Tankelinjer i samtalen om reggaeensemblen	151
Tankelinjer i samtalen om de övriga ensemblerna.....	156
Soulpopensemblen.....	157
Hårdrockensemblen.....	160
Sammanfattning av tankelinjerna (analyssteg två)	163

Steg tre: Sammanfattning av samtalskontexter, kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier	164
Samtalskontexter.....	164
Bedömningskriterier.....	167
Kvalitetsuppfattningar om musikaliskt lärande.....	171
Resultaten i relation till styrdokumentet	173
DISKUSSION	177
Var finns det estetiska i estetprogrammet?	178
En avdidaktiserad musiklärarroll.....	179
Kvalitetsuppfattningar och kriterier.....	181
Problematisering av de dominerande kriterierna.....	183
Möjliga orsaker till den klingande musikens svaga ställning i de kollegiala samtalen.....	185
Klassrummet som ett omöjlighetsrum.....	186
Mot en dialogisk musikdidaktik	188
Kontextuella kriterier som en grund för professionalisering.....	190
Avslutande reflektioner	192
Studiens bidrag till det musikpedagogiska forskningsfältet	193
Förslag till fortsatta forskningsinsatser.....	194
ENGLISH SUMMARY	197
Background and research questions.....	197
Dialogical theory and central concepts.....	200
Research on assessment, standards and criteria.....	202
Methodology.....	206
Results.....	208
Discussion.....	215
REFERENSER	221
BILAGOR	233
Bilaga A: Förfrågan till ensemblelärare.....	233
Bilaga B: Inledande ord till de fyra lärargrupperna.....	234
Bilaga C: Ensemblebilder.....	237
Bilaga D: Lärargrupperna.....	238
Bilaga E: Transkriptionsnyckel.....	239

Idealism och realism

*Nu är jag led vid tidens schism
emellan jord och stjärnor.
Vår idealism och realism,
de klyva våra hjärnor.*

*Det ljugs, när porträtterat grus
får namn av konst och fägring.
En syn, som svävar skön och ljus
i skyn, är sann som hägring.*

*Men strunt är strunt och snus är snus,
om ock i gyllne dosor,
och rosor i ett sprucket krus
är ändå alltid rosor.*

*Gustaf Fröding
ur Nya dikter (1894)*

Förord

Fröding tar ett trosvisst initiativ i vad som verkar vara en samtida kulturdebatt. Två decennier senare skriver Gertrude Stein sitt berömda *Rose is a rose is a rose is a rose*, golvar Fröding postumt, kastar ett ironiskt ljus över hans svar men gör samtidigt dikten mer intressant eftersom Frödings påståenden förvandlas till frågor. Hur är världen beskaffad? Vilka relationer finns mellan värld och språk, konst och strunt, kontext och kvalitet?

När jag blev doktorand fanns det oändligt med tid att stanna upp vid allt som verkade intressant. Befriad från gymnasieschemats halskedja följde jag otaliga tankesår, det ena mer lockande än det andra. Mitt forskningsintresse, musikaliska normer och kvalitetsuppfattningar, var visserligen bestämt från början, men det fanns mängder av teoretiska perspektiv och metodiska angreppssätt att välja mellan. Tiden gick, jag nosade på allt fler teorier, men eftersom jag hade det realistiska kravet att ett teoretiskt perspektiv skulle ha dignitet av en livsåskådning, var det svårt att sätta ner foten. Hade inte en av mina handledare, Airi, lett in mig på dialogisk meningsteori hade jag nog fortfarande letat, men i dialogismen fann jag ett teoretiskt ramverk som åtminstone för stunden löste min inre schism mellan sociokulturella och diskursanalytiska perspektiv.

Den hisnande känslan av att förstå, av att plötsligt inse meningen i något, bryr sig inte om ifall det handlar om en missuppfattning eller ej. Att förstå och att missuppfatta är identiska upplevelser i själva "aha-ögonblicket". Förståelse handlar om att göra kopplingar, och det är först när vi ser vart kopplingarna leder som vi märker om de är produktiva eller ej. Om kommunikation ses som överföring av information är missförstånd liktydigt med misslyckande. Ur det dialogiska perspektiv som jag börjat tillägna mig är "missförstånd" snarare en oväntad koppling som visserligen kan försvåra kommunikationen, men som också kan berika meningsskapandet. Forskarutbildningen är en ständig kommunikativ process och den preliminära förståelse som till sist manifesteras i en avhandling är ett resultat av otaliga mer eller mindre produktiva insikter och missförstånd. Jag är mycket tacksam för att jag under arbetets gång har fått förstå och missuppfatta mina handledares omdömen, åsikter och råd; professorerna Bengt Olsson och Airi Rovio-Johansson har ibland gjort livet svårt för mig och därmed bekräftat min tro att lärande och förändring inte alltid är en dans på rosor. Av denna och många andra anledningar uppskattar jag den kombination av vetenskapligt lättsinne och metodisk och teoretisk rigorositet som ni låtit mig leva och arbeta i.

Denna avhandling är inte helt och hållet min även om jag ensam bär ansvaret för den. Här finns mina handledares röster invävda, liksom mina doktorand- och forskarkamraters, min familjs och mina föräldrars röster. Syster Evas teckningar inramar en bok som överflödar av citat från de tjugo lärare som varit generösa nog att låta mig spela in deras samtal. Citaten skildrar och kommenterar ungdomar och lärare som släppte in mig och mina kameror på sina ensemblelektioner. Tack till er alla! Tack också Per Linell och Frede V. Nielsen som på 50- och 75-procentseminarierna kritiskt och konstruktivt granskat och diskuterat den framväxande texten. I slutfasen av arbetet har Lynn Preston lånat mig sin röst genom att översätta dialoger och granska och förbättra den engelska sammanfattningen. Tack för ditt noggranna arbete! Det har varit en stor förmån att få vistas i den intellektuella miljö som forskarutbildningen erbjuder. Seminarier, handledning, kurser, konferenser, nya vänner samt inte minst tiden och möjligheten att fördjupa mig i forskningslitteratur har gjort dessa studieår till en unik och omistlig period i mitt liv.

Vi som ägnar oss åt körsång har förmånen att få bekanta oss med fantastiska dikter. När dunkelt anade textinnehåll badar i musik bildas ibland hisnande meningsdjup. En av mina absoluta favoriter är Petrarcas etthundratjugosjätte canzona, som han avslutar med följande rader:

*Se tu avessi ornamenti quant'ài voglia,
poresti arditamente
uscir del bosco, et gir in fra la gente.*¹

Petrarca levde i renässansens gryningstid och skrev förmodligen dikten i Valchiusa, ”den tillslutna dalen”. Forskarstudierna har ibland känts som en frivillig exil i en tillsluten dal, avskärmat från vardagslivet. Familj och vänner har fått stå tillbaka när jag försökt bana mig väg i en snårskog av litteratur, data och teoretiska perspektiv. Under denna tid har Petrarcas ord återkommit till mig som en metafor för övergången från doktorand till forskare och för kampen med att genomföra och presentera ett forskningsprojekt. Inte bara diktaren utan också doktoranden måste forma och utsmycka (*ornamenti*) sitt verk minutiöst och modigt (*arditamente*) arbeta sig ut ur skogen och isoleringen (*uscir del bosco*) för att slutligen träda in bland människorna (*gir in fra la gente*). Det vackra med italienskans *in fra* är att det är så tydligt dialogiskt: dikten ska frigöra sig från sin instängda miljö och från skogen (papperet den är skriven på) och bli en levande, verkande del i den kultur som utvecklas *in fra la gente*, mellan människorna. Mot den realism som säger att varje avhandling finner i snitt 1,7 läsare ställs den vackra hägringen att denna text ska bidra till samtal och utveckling inom och mellan lärar-, elev- och forskarkulturerna.

Slutligen ett tack till min bästa vän, min älskade Inger. Inte bara för att du funnit dig i att jag långa tider gått i inre och yttre exil, utan framför allt för att du är en så klok och fin livskamrat. Endast ideala rosor är goda nog åt dig (och dessutom både prisvärda och hållbara). Här får du utan krus ett helt fång!

¹ Jag försöker inte översätta strofen eftersom det kanske skulle beröva den dess magi och mig min tolkning.

KAPITEL 1

Inledning

I en utvärdering av estetprogrammet konstaterar Skolverket (1999) att detta karakteriseras av ett ”teoretiskt underskott” (s. 7). Man efterlyser bland annat en teoribildning och en diskussion om konst, estetik och kultur på det fyrtiotal gymnasier som studerats. Utvärderingen avslutas med att ”så länge lärare och elevers mål är outtalade och otydliga kan de också löpa sida vid sida fast åt olika håll. På så sätt uppstår inga intressekonflikter, men kanske heller ingen utbildning...” (s. 48). Medan Skolverket formulerar sig milt kritiskt är Swanwick (1994, s. 102) mer kategorisk. Han hävdar att meningsfull interaktion mellan lärare och elever förutsätter att de dolda antaganden som ligger till grund för bedömningar måste medvetandegöras och lyftas fram. Denna avhandling riktar sökarljuset såväl mot musiklärargrupperns implicita kvalitetsuppfattningar som mot deras explicita bedömningar av gymnasiemusicerande. Det är alltså inte undervisning eller musicerande som har analyserats, utan lärargrupperns bedömningar under kollegiala samtal om musicerande.

KAPITEL 1

Skolverkets resonemang om ”teoretiskt underskott” antyder att samtal om musikalisk kvalitet kan vara eftersatta inom gymnasiets musikutbildning. Musik och språk är skilda representationsformer och förtrogenhet med den ena medför inte automatiskt kompetens inom den andra. Eftersom språkligt förmedlade kvalitativa mål och kvalitetskriterier utgör en av skolväsendets grundbultar får vi dock förvänta oss att musikdidaktisk professionalism innefattar kompetensen att språkligt formulera sig kring musikalisk kvalitet. En analys av musiklärares samtal bör kunna ge en inblick i vilka musikaliska kvaliteter som de finner det möjligt och relevant att samtala om med sina kollegor.

Jag är utbildad tvåämneslärare i musik och historia och har i mer än två decennier arbetat som lärare i musik, matematik och historia inom det offentliga skolväsendet. Min musikaliska kompetens ligger främst inom konstmusiksfären och jag har under många år arbetat som körledare för ungdomar och vuxna. Detta har naturligtvis bidragit till mitt perspektiv på kvalitet inom musik och musik-undervisning. Merriam (1998) menar att pedagogisk forskning i första hand bör fokusera på *upptäckt, insikt och förståelse från de studerades perspektiv* (s. 1).² I denna studie ska fyra musiklärargrupper kvalitetsuppfattningar lyftas fram, inte mina. Då är det värdefullt med en analysteknik som är tillräckligt rigorös för att hålla forskarens personliga perspektiv i strama tyglar.

Den teknik som valts kallas topikanalys och är grundad i dialogisk meningsteori (Linell, 2001, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007). Topikanalysen lyfter fram grupperns gemensamt, dialogiskt skapade samtalsämnen och framhäver därmed vad som är relevant och meningsfullt för de samtalande som grupp. Meningsskapande är, ur ett dialogiskt perspektiv, en intersubjektiv process som vi deltar i utifrån bedömningar av vad som i den aktuella situationen framstår som bra eller dåligt, rätt eller fel, tilltalande eller frånstötande. Kulturer och kontexter, till exempel musikstilar, skapas, vidmakthålls och förändras genom sådana dialogiska processer. Genom att analysen tar fasta på dialogiskt meningsskapande står inte enskilda lärares yttranden i fokus, vilket ökar sannolikheten för att kvalitetsuppfattningar och kriterier som framträder är kulturellt etablerade och traderade.

De fyra lärargrupperna har fått samtala om videospelade ensemblelektioner. De känner inte de inspelade eleverna och därför påminner situationen i viss mån om att sitta i en inträdesprovjury, förutom att uppgiften i detta fall

²Översättning av OZ. I det följande står citat som är översatta av författaren i kursiv stil medan originalcitat står inom citationstecken.

inte är att bedöma och välja ut, utan att kommentera och samtala om ungdomarnas musicerande. Även om den empiriska grunden för forskningsarbetet är skild från vardaglig musikundervisning har undersökningsdesignen en stark didaktisk anknytning. För det första är samtliga intervjuade lärare högskoleutbildade i musik, alla utom en har en musikpedagogisk utbildning och lärarnas genomsnittliga yrkeserfarenhet är 13 år. Därmed kan de förväntas vara delaktiga i såväl en musikhögskoletradition som en pedagogisk-metodisk-institutionell skoltradition. För det andra sker såväl musicerandet som intervjuerna i skolmiljö och lärarna i intervjugrupperna får veta att inspelningarna är hämtade från gymnasiekurserna Ensemble A och Ensemble B, kurser som de själva undervisar i. Vad gäller det musikaliska ämnesinnehållet så spelar och sjunger ungdomarna musik ur afroamerikanska traditioner och de flesta av lärarna i intervjuerna har sin musikaliska hemvist inom någon del av detta stora musikaliska fält. I gruppamtalen sammanstrålar därmed tre kulturer: institutionella skolmusiktraditioner möter afroamerikanska musiktraditioner och yrkes-traditioner bland musikhögskoleutbildade pedagoger. Avhandlingen undersöker vad musiklärargrupper samtalar om när de placeras i denna skärningspunkt.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att beskriva och förstå vad musiklärare samtalar om när de kommenterar för dem okända gymnasieensemblers spel, att ur samtalen härleda kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier och relatera dessa till en didaktisk kontext. Utifrån detta syfte är följande forskningsfrågor formulerade:

- Vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier ger lärargrupperna uttryck för i sina samtal om gymnasieungdomars ensemblemusicerande?
- Hur förhåller sig dessa kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier till de styrdokument som reglerar gymnasieskolans ensembleundervisning?

Den musikdidaktiska kontextens historiska dimension

Deltagarna i musikpedagogiska verksamheter har mångårig erfarenhet från båda sidor i den pedagogiska processen; först som elever och "vittnen" till läraraktivitet och sedan som pedagoger. Med tanke på denna nästan tjuogoåriga inskolning i läraryrket är det knappast förvånande att många musikskolelärares attityder och värderingar om musicerande och musikdidaktik i första hand är grundade genom socialisation under barn- och ungdomsåren (Tivenius, 2008). Om musiklärares värderingar och val av arbetssätt påverkas av den musikmiljö de upplevt som barn i skola, kyrka och på fritid, kan en medelålders pedagog tradera en hundra år gammal undervisningskultur från musikkonservatorier eller folkskollärarseminarier (Flodin, 1998). Det är därför ofrånkomligt att dagens didaktiska samtal, värderingar och praktik relaterar till pedagogiska traditioner. Kännedom om några av skolundervisningens rötter kan då bidra till en fördjupad förståelse av lärargruppernas samtal.

Även om den egna elevtiden kan vara av avgörande betydelse för en musiklärares praktik och yrkesmässiga tänkande får vi förutsätta att högskoleutbildningen också har satt spår. Det är därför motiverat att ge en översiktlig bild av några grunddrag i såväl musiklärarutbildningens som i skolmusicerandets utveckling. Vad gäller empiriinsamlingens tredje ben, den afroamerikanska musiktraditionen, kommer forskning om dess estetik inte att beröras här. Tyngdpunkten ligger på de kvalitetsuppfattningar som *grupperna* konstituerar och dessas relationer till vad som sägs i styrdokumentet och inte på relationen mellan lärarnas och artistvärldens estetik.

Musik i svensk skola under fyrahundra år – några nerslag

Musicerande har funnits med som en obligatorisk del av svensk skolkultur sedan ärkebiskop Laurentius Petri i 1561 års kyrkoordning stadgade att eleverna skulle ägna sig åt musik mellan klockan tolv och ett varje skoldag. I och med att Gustav Vasa förstatligade kyrkan kom banden mellan kyrka och skola att bli mycket starka och djäknarna (gymnasisterna) hade bland annat till uppgift att stå för körsång i kyrkan (Ahlbeck, 1994; Kallstenius, 1923). I Västerås gymnasium (Sveriges äldsta) lärde sig djäknarna vid sextonhundralets början såväl psalmsång som notläsning och nyskriven musik av Orlando di Lasso. De kunde också utbilda sig på basun eller stråkinstrument (Kallstenius, 1923). Gymnasierna låg i stiftsstäderna och musikläraren var ofta även domkyrkoorganist vilket

bidrog till de starka banden mellan gymnasium och kyrka. Musicerandet på gymnasierna var under sexton-, sjutton- och artonhundredatalen integrerat i samhällslivet i så måtto att pojkarna och de unga männen inte bara stod för kyrkomusicerande utan även bidrog till det profana musiklivet. Under de första tvåhundra åren av sin existens hade gymnasierna med andra ord flera likheter med dagens musikestetiska gren.

Vid mitten av artonhundredatalet omvandlades gymnasierna till läroverk och banden till kyrkan blev svagare. Då gick bara en bråkdel av landets pojkar i gymnasiet; flickorna var hänvisade till folkskolor och särskilda flickskolor. De flesta svenskar fick sin musikundervisning i folkskolan, vilken riksdagen beslutat om 1842. Ämnet *sång* ansågs ha en viktig fostrande funktion. Skolsångernas texter handlade i första hand om gudstro, känsla för fosterlandet och naturen samt om vikten av att vara flitig och ordentlig (Flodin, 1998; Netterstad, 1982). I en "lärokurs i skolsång" (Holmberg, 1911) betonas sångteknik, notläsning grundad i musikteoretiskt kunnande samt vikten av "förståelse av sångens estetiska värde" (s. III), vilket tyder på att musikämnet i folkskolan även kunde ha inommusikaliska mål. År 1955 byter ämnet namn till *musik* (Stålhammar, 1995). Nu introduceras klassmusicerande på bland annat blockflöjt, xylofon och klockspel, så kallad Orff-metodik (Brändström & Wiklund, 1995).

När den nioåriga grundskolan införs under 1960-talet breddas musikämnet till att omfatta sång, spel, lyssning och musikskapande. De nyinrättade högstadierna utvidgar arbetsmarknaden för musiklejare, men dessa är inte alltid rustade för de nya uppgifterna. Samtidigt pågår utbyggnaden av den kommunala musikskolan och tvååriga yrkesförberedande musiklinjer inrättas vid några gymnasier vilket ger musiklejarna alternativa yrkesvägar. Allt detta gör att arbetsmarknaden för utbildade musiklejare växer explosionsartat vilket innebär att grundskola och gymnasium får allt svårare att rekrytera behöriga lärare; 1977 kan inte ens var tionde ledig musiklejarpå plats i grundskolan tillsättas med en utbildad musikpedagog. Det är hög tid att reformera musiklejaruutbildningen (Ek, 1989).

Paradigmskifte i musiklejaruutbildningen

Under 50- och 60-talen utvecklas en "kommersiell tonårskultur med rock och mode som huvudingredienser" (Fornäs, 1990, s. 35). Ungdomens musikaliska förebilder spelar elförstärkta instrument och introducerar nya musikstilar i den svenska musikvärlden. Grundskolan och gymnasieskolan får nu läroplaner (Lgr 69 och Lgy 70) som ställer nya krav på musiklejarna vad gäller genrebredd samt

KAPITEL 1

förutsätter en vilja och förmåga till samarbete över ämnesgränserna. De musikdirektörer som sedan början av artonhundratalet utexaminerats från musikaliska akademien i Stockholm skulle vara goda sångare, pianister, stråkmusiker och dirigenter, för att både kunna verka i skolans värld och som en motor i samhällets musikliv (Ahlbeck, 1994; Brändström & Wiklund, 1995). Nu räcker inte dessa kompetenser för den nya tidens krav.

Det statliga intresset för kultur- och utbildningsfrågor kulminerar mellan 1965 och 1975. Den 1965 tillsatta musikutbildningskommittén skisserar en muskläraryrkesutbildning som ska kunna fylla såväl skolans behov av klassundervisning som den expanderande musikskolans behov av enskild undervisning och ensembleledning. Därmed kommer stråkinstrumenten att förlora sin position i muskläraryrkesutbildningen; den nya muskläraren ska kunna ackompanjera både på piano och på gitarr och kan ha andra huvudinstrument än piano eller sång. Kommittén föreslår även en tvåämnesutbildning i musik och annat ämne, något som blir verklighet redan 1971 genom den särskilda ämnesutbildningen i musik (Sämus). Där får afroamerikanska musiktraditioner, utomeuropeisk konstmusik och svensk folkmusik en större plats än i den traditionella muskläraryrkesutbildningen och gitarren tilldelas en jämbördig roll med pianot som klasslärarens huvudinstrument. I denna försöksutbildning läggs dessutom extra stor vikt vid pedagogik och metodik för att öka chansen att studenterna verkligen ska söka sig till muskläraryrket efter utbildningens slut (Brändström & Wiklund, 1995; Olsson, 1993).

Under dessa år brottas utredarna både med sin musiksyn och med sin lärarsyn. Olsson (1993) menar att det tidigare förhärskande estetiska konstidealet som satte konstnären och konstverket i centrum nu utmanas av en antropologisk kultursyn enligt vilken medborgarna ses som medskapare och medproducenter av kultur och ”passivering och konsumtionsmentalitet” beskrivs som reella hot mot kulturen (ibid., s. 52). Vikten av engagerad amatörism och aktiv musikproduktion framhävs och kontrasteras mot professionalism och elitism. Vad gäller lärarrollen skriver lärarutbildningskommittén (SOU 1972:92) följande:

Det framgår av läroplanerna att läraren alltmera måste ägna sig åt att organisera elevernas arbete och fungera som handledare i deras skilda aktiviteter. I allt mindre grad bör läraren själv förmedla information och kontrollera arbetsresultatet i detalj. (ibid., s. 97)

Åren 1977-78 inkorporeras musklärarutbildningen i den akademiska världen (SFS 1977: 263). Nu integreras erfarenheterna från Sämus i den nya musklärarutbildningen vilket bland annat innebär en genrebreddning (Ek, 1989). Det blir allt viktigare att blivande musklärare kan hantera popmusikens instrument och de erbjuds grundkurser i elgitarr, trumset, elbas och klaviatur. När den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 80) stipulerar halvklassundervisning i musik blir kunskaper i den afroamerikanska musikens instrument och genrer hårdvaluta för nyutbildade musklärare. Nu kan de möta ungdomarna med deras egen musik!

Från slutet av 1970-talet till dags dato har tre decennier förflutit och trettio årskullar musklärare har genomgått högskoleutbildning för undervisning i musik på grundskola och gymnasium utifrån de riktlinjer som formulerats i grundskolans och gymnasieskolans styrdokument.

Musikundervisningen enligt styrdokument

Musikhögskolornas klasslärarutbildningar har de senaste trettio åren varit inriktade både mot grundskolan och mot gymnasiet, så därför är det rimligt att tro att den pedagogik och de värderingar som musklärarutbildningarna företrätt har stark anknytning till såväl grundskolans som gymnasiets styrdokument. Därmed kan kännedom om det offentliga skolväsendets läroplaner och kursplaner vara ett sätt att indirekt närma sig en musklärarkultur.

Grunden för efterkrigstidens musikundervisning läggs i 1947 års musikutredning. I denna betonas musikens estetiska aspekter samt dess potential att skapa social samhörighet, fest och glädje samt vikten att utgå från barnens skapande förmåga och musikaliska spontanitet. De tre första läroplanerna betonar den formande, skolande aspekten av undervisningen. Lpo 94 däremot tonar ner skolningen till förmån för handledning och är öppen för alla genrer. I såväl Lgr 80 som Lpo 94 betonas att musikaliska begrepp är viktiga för att eleverna ska kunna göra musikaliska ställningstaganden, men grunderna för sådana estetiska bedömningar berörs inte i läroplanstexterna (Stålhammar 1995).

Gymnasieämnet musik i tidigare läroplaner

I 1965 års läroplan (Skolöverstyrelsen, 1965) syftade musikundervisningen på gymnasiet till

KAPITEL 1

att ge vidgad och fördjupad förmåga att uppleva musik,
att utveckla musikaliska anlag och intressen.
att öka förståelse för och insikter i musik samt
att befordra kontakten med musiklivet utanför skolan.
(ibid., s. 733)

Huvudmomenten var

Unison och flerstämmig sång
Tonbildning och talteknik
Ensemblespel
Musiklära, formlära och harmonilära
Musiklyssnande och musikhistoria
(s. 733)

Denna läroplan var sparsam med bindande föreskrifter och kom i stället med förslag på vad lärarna *kan* eller ibland *bör* göra: undervisningen i ensemblespel, musikteori och musikhistoria ”bör präglas av aktivt musicerande” (ibid., s. 734). När läroplanen kom till bedömning av teoretiskt kunnande skärptes dock tonen från förslag till förbud:

Bedömning av en elev får inte ensidigt inriktas på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna. Under diskussioner och arbete i grupper och ensembler av olika slag liksom vid uppgifter av mera individuell art bör läraren iakta och söka bedöma elevens förmåga att ta initiativ, att samarbeta och att ta ansvar för uppgiftens fullföljande. (ibid., s. 736)

Förutom initiativ, ansvar och samarbete betonade texten även självständigt tänkande och konstnärlig uppfattning, men störst vikt skulle lärarna lägga på elevernas spel- och sångförmåga. Det framgår tydligt av läroplanen att begreppet bedömning är starkt kopplat till betygsättning, och då ska ”de rent praktiska färdigheterna” (s. 736) väga tyngst.

I och med Lgy 70 (Skolöverstyrelsen, 1971) slås yrkesskola, fackskola och gymnasium samman under namnet *gymnasieskolan*. Mål och huvudmoment för ämnet musik bibehålls från sextiotalets läroplaner. I Lgy 70 slår inledningsvis fast att ”i centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven” (ibid., s. 17). Samtidigt ska undervisningen inriktas mot samhället och mot framtiden. Läroplanen betonar att ”en huvudlinje i gymnasieskolans undervisning är att utveckla ett självständigt och kritiskt arbetssätt” (s. 19). Det framhålls att ”det bör alltid

överlätas åt eleven att efter självständig prövning acceptera eller förkasta en värdering” (s. 20).

Nu gällande övergripande styrdokument

De lagar och förordningar som juridiskt reglerar gymnasiets nuvarande verksamhet har följande hierarkiska uppbyggnad:

1. Skollag (1985:1100; stiftad av riksdagen)
2. Gymnasieförordning (SFS nr: 1992:394; utfärdad av utbildningsdepartementet)
3. Läroplan Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna, SKOLFS 1994:2; utfärdad av regeringen)
4. Program mål (SKOLFS 1999:12, fastställda av regeringen)
5. Nationella kursplaner (fastställs av statens skolverk)
6. Kommunal skolplan (fastställs av kommunfullmäktige)
7. Lokala kursplaner (fastställs av respektive skola)

Dessutom omfattas verksamheten i gymnasiet naturligtvis av övriga relevanta lagar och konventioner som till exempel grundlagen och FNs barnkonvention.

I skollagens första kapitel slås fast att

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.

(SFS 1985:1100, 1 kap 2 §)

Detta gäller samtliga ämnen på samtliga stadier i det offentliga skolväsendet. Gymnasieskolan regleras i lagens femte kapitel där det redan i paragraf två stipuleras att ”eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas”. I fjärde paragrafen konstateras att ”de nationella programmen skall vara grund för fortsatt utbildning på högskolenivå och för yrkesverksamhet”. I övrigt preciserar inte lagen mål, riktlinjer eller utbildningsinnehåll. Gymnasieförordningens sjunde kapitel behandlar betygsättning och där står att lärarens bedömning vid betygsättning ska utgå ifrån preciserade betygs-kriterier som är baserade på kursplaner.

Vid tolkning av svensk lag finns det en praxis att förarbetena till lagen får utnyttjas när lagens mening inte framstår tillräckligt klart av lagtexten. När det gäller läroplan och kursplaner finns sådana förarbeten i form av statens

KAPITEL 1

offentliga utredningar (SOU). 1994 års läroplaner förbereds framför allt i *Läraruppdraget* och i *läroplansutredningen*. Läraruppdraget (SOU 1992:59) utreder möjligheterna att sätta nivågraderade kunskapsrelaterade betyg. I läroplansutredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) framhävs att den syn på bildning som avses i titeln är hämtad från Kants och Wilhelm von Humboldts upplysnings- och bildningsideal. Eleverna ska genom att tillägna sig ett vetenskapligt sätt att tänka frigöra sig från beroendet av sina lärare och bli självständiga, myndiga medborgare. De ska skapa (bilda) sig till något nytt och inte till en avbild (ibid., s. 50). Samtidigt uppmärksammar utredningen att detta bildningsideal kan vara svårt att förena med den målstyrning som införs i och med de nya läroplanerna. I *Skola för bildning* betonas också att kunskap är konstruerade, kontextuellt beroende verktyg, vilket innebär att läroplanen vilar på en socio-kulturell kunskapsyn.

I läroplanen Lpf 94 (SKOLFS 1994:2) beskrivs gymnasiet värdegrund, övergripande kunskapsmål och ansvarsfördelning. Enligt Lpf 94 ska eleverna i gymnasiet skaffa sig fördjupade kunskaper samt erbjudas ”möjlighet till en harmonisk och allsidig utveckling” (ibid., s. 7). Till gymnasiet uppdrag hör bland annat att ”till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället” (s. 5). Eleverna ska också ”få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra” samt utveckla sin ”kommunikativa och sociala kompetens” (s. 5). Under rubriken ”mål att sträva mot” (s. 9) sägs bland annat att eleverna ska tillägna sig goda kunskaper och använda dessa som redskap för problemlösning, reflektion och kritisk granskning. Det poängteras också att läraren vid betygsättning ska ”beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen” (s. 16). Skolan ska också sträva mot att eleverna ”ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska överväganden” (s. 9).

Ingenting sägs däremot om elevernas estetiska omdömesförmåga. Ordet *estetiskt* nämns bara en gång i läroplanen, nämligen i passusen att skolan ansvarar för att eleverna ”kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser” (s. 10). Av detta följer att lärare bör kunna bedöma huruvida elever har förmågan att använda (eget och andras) estetiska skapande på ett stimulerande sätt. Sammanfattningsvis föreskriver lag, förordning och läroplan att innehåll och arbetssätt ska leda till kunskaper, färdigheter och förhållningssätt

som eleverna behöver såväl inför vidare studier som i samhälls-, yrkes- och privatliv. Bland färdigheter betonas särskilt problemlösning, kritisk granskning och reflektion.

Gymnasieskolans estetiska program

Enligt programmålen syftar det estetiska programmet till att ”ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck” (SKOLFS 1999:12). Programmålen betonar (liksom tidigare läroplaner) kunskapens handlingsaspekt bland annat i formuleringen att skolan ansvarar för att eleverna efter fullgjord utbildning ”har kunskap om och erfarenheter av arbete med olika estetiska uttrycksformer och kan analysera, tolka och använda estetiska uttryck för kommunikation och påverkan”. *Arbete* kan i detta fall knappast tolkas som något annat än praktiskt musicerande, skådespeleri eller bildskapande, men eleverna ska också kunna diskutera uppfattningar om konst, konstformer och estetiska värden. Det innebär att utvecklandet av språkliga färdigheter kring estetisk verksamhet tilldelas en framträdande roll i estetprogrammets kurser. Med Nielsens (1998; 2005) terminologi finns här en viss kantring mot musikämnets *scientia*-sida i betoningen av språkets och analysens betydelse. Detta är i linje med den Humboldtska bildningssynen och följaktligen kan de högre betygen i ensemble B bara erövas genom beskrivning, analys, reflektion och egna initiativ.

Begreppen ”värdering” och ”värde” används i skollagen enbart i kontexten ”demokratiska värderingar” och ”värdegrund”, det vill säga om etiska värden. I läroplanen ställs värdering mot saklighet (s. 4). I estetprogrammets mål introduceras uttrycket *estetiska värden*:

Utbildningen ger tillfällen till diskussion kring olika uppfattningar om konst, konstformer och estetiska värden. Därigenom övas förmågan att uppleva, reflektera kring och analysera skapande verksamhet i vid bemärkelse. Språket är ett viktigt redskap för att tolka och förmedla olika former av estetiska upplevelser. Utbildningen ställer därför även krav på språkkunskaper utöver svenska, samt förståelse för andra kulturella mönster (SKOLFS 1999:12)

Estetiska värden beskrivs inte som en del av ett skapande utan kopplas till samtal och analys. Program- och ämnesmål ska tolkas utifrån läroplanen. I denna står som nämnts att kritisk granskning ska vara en grund för ställningstagande i

KAPITEL 1

värderingsfrågor. Då bör rimligen reflektion och analys av skapande verksamhet även innefatta kritisk granskning av estetiska värderingar.

Styrdokumentens föreskrifter kan kombineras till följande sammanfattande beskrivning av estetprogrammets uppdrag: Eleverna ska enligt skollagen under demokratiska former bibringas kunskaper, färdighet och ansvarskänsla. Läroplanen kompletterar med att elevernas allsidiga utveckling ska främjas, att skolan ska överföra samhällsvärderingar, förbereda för arbete i samhället och introducera en kritisk, vetenskaplig hållning. Programmålen för estetprogrammet lyfter fram elevernas skapande, reflektion och orienterande fördjupning inom konstnärliga, kulturella och estetiska områden. Det kunnande eleverna tillägnar sig ska vara av en sådan art att det blir en grund för fortsatta studier. Enligt programmålen har utbildningen även i uppdrag att hos eleverna utveckla ”vetgirighet, fantasi, kreativitet, engagemang, initiativförmåga och kritiskt tänkande samt förmåga att omsätta teori i praktisk verksamhet” (SKOLFS 2000:90). Detta lärande ska enligt gymnasieförordningen beledsagas av bedömning och återkoppling baserad på kursplanernas preciserade kriterier.

Mål och kriterier för gymnasiets ensemblekurser

I styrdokumentet framträder elever som etiskt omyndiga eftersom de enligt läroplanen ska *fostras* till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Lpf 94, s. 3). Elever beskrivs också som olika, med unika förutsättningar och behov vilket ska påverka den undervisning de får, men inte undervisningens mål. De tilldelas av läroplanen en grundläggande förmåga och vilja att ta ansvar för sina studier. Detta ansvar gäller även undervisningen som helhet varför elever och lärare under ”demokratiska arbetsformer” (ibid., s. 4) måste utforma undervisningen tillsammans. Eleverna ska ”tillägna sig och utveckla kunskaper” (s. 5) och utveckla den ansvarskänsla som senare kommer att krävas av dem i samhällslivet. De ska både utvecklas allsidigt och tillägna sig ”ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (s. 5) vilket definieras som en förmåga att reflektera kritiskt, göra konsekvensanalyser och orientera sig i informationstäta miljöer. De ska dessutom bland annat utveckla sin kommunikativa och sociala kompetens och sin etiska reflektionsförmåga.

Mot denna fond beskriver kursplanemål och betygskriterier de kunskaper och färdigheter som eleverna ska erövra under sina studier. Den följande beskrivningen och analysen av kursplanerna kommer att utgå från lärandeperspektivet och utifrån detta härleda vilka krav som indirekt ställs på lärarna

för att de ska kunna hjälpa eleverna att uppnå målen. Ett nyckelord i dessa resonemang är *bedömning*. Begreppet kommer att utredas längre fram, men enkelt uttryckt innebär det en mål- och kontextrelaterad reflektion över elevers handlingar.

Gymnasieskolans kurser är sammanförda till ämnen och Ensemble A och B ingår i ämnet Musik. I ämnesbeskrivningen framhålls att musik inte bara är en klingande verksamhet utan även omfattar andra uttrycksformer. Ämnet ska ”utveckla musikskapande och analysförmåga”. I ämnesbeskrivningen ges en kortfattad karakteristik av ensemblekurserna:

Ensemble A och B bygger på varandra. I dessa kurser får eleverna möjlighet att sjunga och musicera tillsammans med andra. Kurserna uppövar även musikalisk lyhördhet och social gemenskap.

(SKOLFS 2000:90)

Uttrycket ”bygger på varandra” anger ingen tydlig hierarki mellan kurserna. Därmed blir det svårt att definiera förväntade förkunskaper.

Kursplanemålen

I de nationella kursplanernas målbeskrivningar och betygskriterier (SKOLFS 2000:90) preciseras ämnets innehåll. Här finner vi de mest detaljerade uttrycken för det demokratiska samhällets intentioner med skolans verksamhet. Kursplanerna ersätter eller ändrar inte något av det som står i lag, läroplan eller program-mål, utan de ska tolkas inom de ramar som sätt av denna hierarki.

Målen för kursen Ensemble A (Mu 1201) lyder som följer:

Mål för kursen

Kursen skall ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång. Kursen skall också stimulera samspels- och samarbetsförmåga inom en ensemble samt ge grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter. Därutöver skall kursen vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer.

Läraren ska alltså ha en uppfattning om vad som är grundläggande färdigheter och grundläggande kunskaper och kunna bedöma om eleven har uppnått dessa. Läraren ska också bedöma elevernas samspelsförmåga, samt vilken ensemble- eller genrekännedom de har. Skrivningen skiljer mellan färdigheter *i* och kunskaper *om*, men preciserar inte denna skillnad.

KAPITEL 1

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

kunna anpassa sitt musicerande i ensemblesammanhang
kunna musicera tillsammans med andra och i övrigt kunna samarbeta
vid musikutövning
ha kännedom om olika ensembleformer eller olika genrer.

Formlikheten mellan de övergripande målen och uppnåendemålen antyder att författarna skiljer kunskaper och kännedom från färdigheter och kunnande. Till kunnandet räknas förmågan till social och musikalisk anpassning. Kunskapsmålet ”ha kännedom” är diffust i och med att det inte framgår om det räcker med att ha lyssnat på olika ensembletyper och genrer eller om det även krävs erfarenhet av musicerande inom dessa. Ordet ”eller” anger dock tydligt att det inte krävs *både* kännedom om ensembletyper och om genrer.

Motsvarande mål för Ensemble B (Mu 1202) lyder:

Mål för kursen

Kursen skall ge fördjupade kunskaper om ensemblespel eller sång.
Kursen skall även ge fördjupade kunskaper om repertoar och stilarter.
Kursen skall vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer samt stimulera till fortsatt musikutövande.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

kunna analysera och reflektera över sitt musicerande i
ensemblesammanhang
kunna instudera en repertoar
kunna analysera den musikaliska helheten i ensemblesituationer.

Jämfört med A-kursen måste läraren nu kunna skilja mellan grundläggande och fördjupade kunskaper, kunna bedöma elevens förmåga till eget lärande, samt i vilken utsträckning eleven kan reflektera över sitt och andras ensemblemusicerande. I dessa mål finns inga kriterier angivna; det går inte att av målen sluta sig till vad som är acceptabelt eller icke acceptabelt kunnande när det exempelvis gäller anpassning till ensemblen, egna instrumentala färdigheter, genrekännedom, instudering eller analys av eget musicerande och av den musikaliska helheten. Målen anger bara ett antal aspekter av ensemblespel som eleverna ska utveckla och som lärare därför bör kunna bedöma och ge respons på.

Betygskriterier för kurserna Ensemble A och Ensemble B

I ämnesbeskrivningen för musik likställs de två ensemblekurserna genom att sägas bygga på varandra. Därför ska kursernas betygsnivåer analyseras parallellt med avseende på likheter och skillnader mellan kurserna. Slutligen görs en genomgång av progressionen i varje kurs.

Godkäntkriterierna för de båda kurserna är samlade i tabell 1. Sammusicerande förutsätts i båda fallen. I Ensemble A krävs anpassning till ensemblen och i Ensemble B krävs en reflektion kring förutsättningar för samspel. I båda kurserna ska eleverna även utveckla förmågan att tala om musik och musicerande. I A-kursen är det ensembletyper och genrer som ska beskrivas medan B-kursen kräver en mer analytisk reflektion kring hur den egna ensemblen fungerar. Det enda som antyder estetiska värderingar i dessa kriterier är att eleverna i Ensemble A ska anpassa sitt musicerande till helheten.

Ensemble A	Ensemble B
<p>Eleven anpassar sitt eget musicerande till den övriga ensemblen.</p> <p>Eleven deltar i ensemblespel eller sång, är förberedd och genomför uppgifterna i ensemblesammanhang.</p> <p>Eleven beskriver och ger exempel på olika ensembletyper eller genrer.</p>	<p>Eleven spelar eller sjunger i olika ensemblesammanhang och ger exempel på faktorer som påverkar det egna och ensemblens musicerande.</p> <p>Eleven studerar in en repertoar tillsammans med den övriga ensemblen.</p>

Tabell 1: Kriterier för betyget Godkänt i Ensemble A och Ensemble B

I kriterierna för VG (tabell 2) har språklig reflektion en mer framskjuten plats. Eleven ”bedömer resultatet” och ”förstår sin roll” respektive ”bedömer sitt eget och övriga ensemblens musicerande”. Det finns dock inga antydningar om utifrån vilka kriterier sådana bedömningar kan göras; det är själva bedömningsprocessen snarare än dess kriterier som är i fokus. I tillägg till G-nivån krävs nu ansvarstagande respektive självständighet i ensemblespelet i båda kurserna.

Ensemble A	Ensemble B
<p>Eleven samarbetar musikaliskt med den övriga ensemblen och tar ansvar för sitt arbete.</p> <p>Eleven musicerar, bedömer resultatet och förstår sin egen roll i ensemblen.</p> <p>Eleven redogör för olika ensembleformer inom olika genrer.</p>	<p>Eleven spelar eller sjunger och redogör relativt självständigt för repertoar och stilarter inom olika områden och genrer.</p> <p>Eleven bedömer sitt eget och övriga ensemblens musicerande.</p>

Tabell 2: Kriterier för Vål godkänt

KAPITEL 1

Alla kriterier för MVG (tabell 3) är relaterade till den enskilda eleven. De mÅlar upp eleven som sjÅlvstÅndig aktÅr och det finns inga referenser till samspel, samarbete eller kollektiva processer, fÅrutom de krav som redan År formulerade fÅr G och VG. Den hÅgsta betygsnivÅn nÅs inte genom fÅrfinat samspel utan genom individuella prestationer. Det krÅvs *mer* reflektion, analytisk fÅrmÅga och kritisk granskning av de egna och gruppens prestationer Ån pÅ lÅgre betygsnivÅer. Det finns dock inga kvalitetskrav pÅ elevens analyser; Åven en mycket enkel analys torde uppfylla kriteriet ”analysera den musikaliska helheten”. Det krÅvs inte heller att fÅrslag till fÅrbÅttringar ska vara vÅlgrundade, genomtÅnkta eller genomfÅrbara fÅr att den hÅgsta betygsnivÅn ska vara uppnÅdd. Det fÅrutsÅtts Återigen implicit att eleven har bedÅmningskriterier utifrÅn vilka hon kan bedÅma sina resultat och fÅreslÅ fÅrbÅttringar.

Ensemble A	Ensemble B
Eleven spelar eller sjunger i olika typer av ensembler och genrer pÅ ett varierat och kreativt sÅtt. Eleven tar egna initiativ och analyserar vid problem orsakerna och fÅreslÅr fÅrbÅttringar.	Eleven analyserar den musikaliska helheten i olika ensemblesammanhang och ger vid behov fÅrslag pÅ fÅrbÅttringar. Eleven knyter samman sina teoretiska kunskaper med egna erfarenheter och utnyttjar detta fÅr att ta egna initiativ och ge fÅrslag pÅ repertoar.

Tabell 3: Kriterier fÅr Mycket vÅl godkÅnt

I Ensemble A gÅr progressionen vad gÅller musicerandet frÅn anpassning (G) via samarbetar musikaliskt (VG) till initiativrikt, varierat och kreativt musicerande (MVG). Med avseende pÅ elevens ansvar fÅr ensemblespelet finns en progression frÅn att eleven År fÅrberedd (G) via bedÅmer resultatet och fÅrstÅr sin roll (VG) till tar initiativ, analyserar, ger fÅrslag till fÅrbÅttringar (MVG). De estetiska vÅrderingar som lyser igenom i texterna År dels att kreativitet År efterstrÅvansvÅrt, dels att ”musicera” ses som en hÅgre form av estetisk verksamhet Ån ”delta i ensemblespel” och dels att variationsrikedom År viktigt vid samspel. Ingenstans stÅlls dock nÅgra direkta kvalitetskrav pÅ det klingande resultatet.

I betygskriterierna fÅr Ensemble B framhÅlls pÅ bÅde G- och MVG-nivÅ att musicerandet ska ske i olika ensemblesammanhang, pÅ VG-nivÅ talas om olika omrÅden och genrer. PÅ G-nivÅ ska eleven kunna ge exempel pÅ faktorer som pÅverkar musicerandet, pÅ VG-nivÅn krÅvs det att eleven bedÅmer musicerandet och pÅ MVG-nivÅ handlar det om att analysera den musikaliska helheten och ge fÅrslag pÅ fÅrbÅttringar. Dessa krav anknyter till det ”kritiska” och ”vetenskapliga” arbetssÅtt som lÅroplanen fÅreskriver samt till strÅvansmÅlet att eleverna ska

stimuleras till fortsatt musikutövande efter skoltiden. I kriterierna för Ensemble B finns inga estetiska värderingar formulerade. Däremot förutsätts att det existerar sådana eftersom eleverna förväntas kunna bedöma musicerandet och ge förslag till förbättringar.

Styrdokumentens krav på läraren

Under rubriken *Bedömning och betyg* formulerar läroplanen de övergripande strävansmålen ansvar och bedömningsförmåga:

Skolan skall sträva mot att varje elev
tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och
kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till
kraven i kursplanerna (SKOLFS 1994:2 ändr. tom. 2009:18, s. 15)

Läraren ska kontinuerligt jämföra elevernas prestationer med de krav som kursplanen ställer och fortlöpande informera eleverna om deras kunskapsutveckling på ett sådant sätt att de lär sig bedöma sina studieresultat. Bedömningen av resultaten ska ske utifrån de lokala kursplanerna vilka ska ansluta sig till de nationella kursplanerna. Av kursplanerna ska framgå vad som är relevanta kunskaper och färdigheter och vilka bedömningskriterier som ska tillämpas.

Kriterierna beskriver handlingar, inte kunskaper eller förmågor. Eleverna måste i handling visa att de har de kunskaper och besitter de färdigheter som nämns i målen. Sett ur ett undervisningsperspektiv ska läraren hjälpa elever att genomföra dessa handlingar och även att bedöma deras kvalitet. För godkännit-nivån gäller det elevens (sam)musicerande och samtal om musicerande samt sättet att förbereda sig och studera in ny repertoar. För VG-nivån måste läraren kunna bedöma elevens sätt att tillämpa kvalitetskriterier på sitt eget musicerande respektive på hela ensemblens prestation. Läraren måste också kunna bedöma elevens sätt att språkligt formulera sig kring ensembler typer respektive genrer och musikstycken. För MVG-nivå, slutligen, så måste läraren kunna bedöma elevens initiativrikedom och hur teoretiskt förankrade initiativen är samt hur kreativt elevens spel är. Läraren måste dessutom formulera sig språkligt om musicerandet för att eleverna ska förstå bedömningsgrunderna. Däremot måste hon inte kunna beskriva kvalitetsgrader hos elevernas språkliga prestationer.

Om läraren inte bara ska kunna bedöma utan även sätta upp mål och ge preciserad återkoppling måste bedömningar följas av beskrivningar, annars vet

KAPITEL 1

inte eleven *vad* i musicerandet som renderat omdömet eller betyget och får därmed svårt att självständigt arbeta mot målen. Detta ställer stora krav på lärarens verbala förmåga; det är svårt att samtala om något så flyktigt som musik. Vad kan begäras av lärare i detta avseende? Eftersom betygskriterierna inte säger något om lärarens uppgifter får vi ta några steg upp i hierarkin för att finna skrivningar om lärarens arbete i den offentliga skolan.

Skollagen stipulerar att lärare ska vara utbildade för det de undervisar i (2 kap, 3§) och föreskriver att eleverna ska ha inflytande över sin utbildning (5 kap, 2§). Läroplanen (Lpf94) förtydligar: ”elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen” (SKOLFS 1994:2, s. 13). I första kapitlet av läroplanen förs ett fördjupande resonemang om skolans värdegrund och uppgifter. Här nämns inte läraren utan ”skolan” är den aktör vars uppgift det bland annat är att ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (s. 3). Läraren ska organisera skolarbetet så att eleverna får hjälp i sin utveckling, blir medvetna om den egna utvecklingen och uppfattar den som meningsfull. För att lyckas med det ska läraren

- fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna,
- i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan samverka med hemmen och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling och
- redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker.

(ibid., s. 16)

Det är uppenbart att det ställs höga krav på lärarens förmåga att formulera sig språkligt om sitt ämne. Läroplanen beskriver både lärare och elever som aktörer med ansvar för skolmiljön och elevens lärande. Undervisning och lärande framstår i ljuset av skollag och läroplan som en interaktiv dialogisk process där den institutionellt och kunskapsmässigt grundade maktasymmetrin ska balanseras av demokratiska arbetsformer och respekt för den enskilda individen. Detta samspel ska inte bara omfatta undervisning och kunskapsinhämtning utan inbegriper enligt styrdokumentet även formulering och utvärdering av bedömningskriterier. Det är därför nödvändigt att både lärare och elever kan verbalisera dessa och att bedömningar innefattar kriterierrelaterade beskrivningar av elevernas arbete.

Relationen mellan musikundervisningen och dess styrdokument

Om vi antar att all kommunikation sker genom en dubbel dialogisk process, dels med den konkreta situationen och dels med traditionen (Linell, 2009), kan vi betrakta styrdokumentet som en av de traditioner som omger varje skolrelaterad aktivitet och interaktion. I och med att denna tradition även är en laggiven institution utgör den en av de viktigaste kontexterna mot vilket resultatet av samtalsanalysen kan tolkas och värderas. Frågan är dock i vilken grad de påverkar skolans arbete.

Det finns ännu ingen samlad offentlig utvärdering av gymnasieskolans sätt att förverkliga styrdokumentets intentioner. När det gäller musikområdet kan dock resultaten från den nationella utvärderingen av grundskolan, NU03 (Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Sandberg, 2006) ge några ledtrådar. Där konstateras att musikundervisningen i grundskolan har mycket svag koppling till styrdokumentet. Redan tio år tidigare drog Sandberg (1996) slutsatsen att musikämnet ”verkliga mål och innehåll utgår i stället i hög grad från lärarens egna intressen, kompetens och ideologiska grundsyn” (ibid., s. 181). Eftersom behöriga musiklärare på högskolan och gymnasiet i allmänhet har genomgått samma lärarutbildning så finns det anledning att tro att Sandbergs resultat även har bäring på gymnasieskolans musikundervisning. Detta antagande styrks av Zimmerman Nilsson (2009) som utifrån sin empiriska studie av några musiklärares undervisningspraxis på gymnasiet hävdar att ”de musikaliska aspekter som anges i kursplanerna spelar sammantaget en undanskymd roll i undervisningen” (ibid., s. 117). Därmed blir frågan om musiklärares musikdidaktiska och musikaliska kvalitetsuppfattningar och dessas relation till styrdokumentet ännu mer intressant.

Alltsedan sjuttioalet har en tendens funnits att framhäva läraren som handledare snarare än som ämnesexpert (se s. 6). Denna ambition tycks ha fått ett visst genomslag i praktisk undervisning. Exempelvis skriver Ericsson och Lindgren (2010) att musikläraren dragit sig undan från lärande och undervisning och i stället håller ett vakande öga på elevernas självreflektioner. En forskningsöversikt över faktorer som påverkar elevers läranderesultat (Skolverket, 2009b) lyfter däremot fram vikten av att läraren organiserar arbetet och aktivt kommunicerar med eleverna kring kunskapsinnehållet. Kanske är detta ett tecken på en begynnande utbildningsideologisk vindkantring.

Tidigare svensk forskning om musikaliska kvalitetsuppfattningar i pedagogisk kontext

Inom svensk musikundervisning har ensemblemusicerande sedan decennier en stark position, men Jørgensen (1995, 2004) och Olsson (2005) visar i sina meta-analyser av tjugo års skandinavisk musikpedagogisk forskning att det råder brist på studier av hur lärare och elever närmar sig det musikaliska ämnesinnehållet. Det finns dock några svenska avhandlingar som berör klingande aspekter av musikundervisning och sammusicerande. Heiling (2000) utgår från kvalitativa aspekter av ensemblemusicerande, men fokuserar på sociala och emotionella processer snarare än på de musikaliska målen. Gullberg (2002) befinner sig närmre denna avhandlings fokus när hon låter ett framgångsrikt, manligt lokalt hårdrockband och en ensemble bestående av blivande musklärare (varav en kvinna) studera in samma ensemblelåt. Gullberg konstaterar att rockbandet har ett mer dialogiskt arbetssätt än studentensemblen, vilken ”ger ett intryck av att vara en grupp individualister som musicerar simultant” (ibid., s. 95). En annan skillnad är att rockbandet till skillnad från musikstudenterna kommenterar låtens text. Lindgren (2006) konstaterar i sin studie av grundskollärares diskurser att skolans estetiska verksamhet beskrivs som ett verktyg för att forma eleverna till fria, ödmjuka och lyhörda individer samt samhällsansvariga, samarbetsvilliga medborgare. De estetiska ämnenas bidrag till denna normaliseringsprocess beskrivs med honnörsord som lustfylldhet (tecken på frivilligt lärande), praktik (i motsats till teori), verklighetsanpassning (i motsats till skolanpassning) och helhetssyn (i motsats till ämnesuppdelning). Konstnärliga aspekter tycks däremot vara irrelevanta. Lindgrens studie omfattade estetisk verksamhet inom hela grundskolan. Ericsson och Lindgren (2010) har i stället koncentrerat sig på årskurs nio. I en observationsstudie av åtta skolor drar de slutsatsen att elevernas kunskapsbildning även här i huvudsak rör utommusikaliska områden som till exempel självdisciplin och normbildning.

Ericsson (2006) har analyserat gruppsamtal med muskläroarstudenter och grundskolemuskläroare för att se hur de talar om eleverna, musikämnet och sig själva i egenskap av muskläroare. Han intresserar sig visserligen inte explicit för deras kvalitetsuppfattningar, men studien kan bitvis läsas som en inventering av bedömningskriterier. De elever som är mest uppskattade av lärarna är sådana som, även om de inte har så lätt för sig, är aktiva, positiva, målmedvetna och plikttrogna och kämpar sig fram till goda resultat. Att arbeta sig genom svårigheter som inte är självvalda är alltså ett bedömningskriterium. Det är också

viktigt med instrumental och genremässig bredd. Lärarna uppskattar pojkaktighet eftersom det associeras till de positiva kvaliteterna målmedvetenhet, handlingskraft och synlighet vilka kontrasteras mot ”passiva små söta flickor” (ibid., s. 102).

Mot en modernitetsteoretisk bakgrund har Ericsson (2002) analyserat högstadielevs uppfattningar av musikaliskt lärande inom musikundervisningens ramar. Han har mött eleverna i gruppsamtal och drar slutsatserna att de anser att ”kreativitet flödar bäst i en lärarfri miljö” (ibid., s. 190) och att skolämnet musik är väsensskilt från det som Ericsson kallar ”diskursen *musik*” där lärande kan ske omedvetet genom ”förströdd tillägnelse”. Eleverna vill musicera självständigt, välja låtar utifrån intresse och de vill bara att läraren ingriper när de själva ber om det. De tenderar att göra estetiska bedömningar av låtar och genrer och strävar efter att uttrycka en unik identitet genom att blanda stilelement från olika kulturer och genrer.

Saar (1999) har i sin ”studie av unga musikers lärande” bland annat följt en hårdrocksensemble med gymnasister och en folkmusikgrupp bestående av flickor i högstadieåldern. Ingen av dessa ensembler var kopplad till skola eller musikskola utan Saar besökte dem när de spelade på sin fritid. Han konstaterar att hårdrocksensemblen orienterar sig i en musikalisk-kulturell kontext med hjälp av ”markörer” som genrer och musikaliska förebilder. Saar beskriver två inramningar, dels en pedagogisk och dels en musikalisk. Folkmusikensemblen växlar mellan att arbeta med fokus på distansering, analys och lärande (pedagogisk inramning) och att spela med identifikation och musikalisk helhetskänsla (musikalisk inramning). Vad gäller ungdomarnas bedömning av det egna musicerandet identifierar Saar åtta värdesystem relaterade till kropp, symbol, stil, klang, samverkan, framträdande, samspel och reproduktion. Med andra ord beskriver han elevernas kvalitetsuppfattningar som multimodala; det är inte enbart den klingande musiken som är relevant för deras musicerande.

Under tre år har Bergman (2009) följt några högstadielever i deras musicerande på fritid och i skola. Hennes etnografiska studie ger en bild av en musikundervisning grundad i ett ideal om informellt lärande: ”spelmomenten strävar mot att efterlikna rockbandsmusicerande i kamratbaserade grupper” (ibid., s. 157). Detta leder enligt Bergman till en polarisering vad gäller elevernas lärande och prestationer. De som saknar tidigare erfarenheter av rockensemble halkar efter alltmera, rutinerade källarbandmusikanter kommer till dukat bord och klarar undervisningen med glans medan elever med kunskaper från musikskole-

KAPITEL 1

undervisning har svårt att dra nytta av de kunskaper de skaffat sig på instrument som inte ingår i rockinstrumentariet. Bergman ser även tecken på att rockmusikens starkt manliga könskodning kan leda till att kvinnliga elever drar sig tillbaka och agerar mindre kompetenta för att inte riskera sina roller inom flickgruppen. Ericsson och Lindgren (2010) finner däremot inga tendenser till manlig dominans i sin studie av musikundervisning i årskurs nio. De förklarar detta med att skolmusicerandet omgärdas av jämlikhets- och metodideal som gör det svårt för killar att använda sina musikaliska fritidserfarenheter.

Den enda svenska musikpedagogiska forskning som hittills har inriktat sig på gymnasiets ensembleundervisning är Zimmerman Nilsson (2009). Genom att kombinera ett variationsteoretiskt och didaktiskt forskningsperspektiv har hon med hjälp av videodokumenterade ensemblelektioner och lärarintervjuer studerat relationer mellan kursplaner, lärarnas verbalt uttryckta intentioner och undervisningens faktiska lärandeobjekt. I intervjuerna resonerar lärarna kring sina mål och avsikter med undervisningen och kommenterar dessutom sina egna inspelade lektioner. Zimmerman Nilsson finner stora diskrepanser mellan vad lärarna framhåller som viktigt när de befinner sig i intervjukontexten och vilka dimensioner av musicerande som faktiskt lyfts fram i undervisningen. I intervjuerna betonar de flesta lärare vikten av helhetsuppfattning, musikaliskt sammanhang och kopplingar mellan teori och praktiskt musicerande. I de observerade lektionerna tycks däremot musicerandets hantverksmässiga sida oftast stå i fokus.

Slutligen ska en studie nämnas som visserligen inte behandlar musikleärares kvalitetsuppfattningar, men som grundligt analyserat gymnasisters samtal om musik (Lilliestam, 2001). Grupper bestående av mellan tre och fem gymnasister har lyssnat på en minut långa musikexempel från skilda genrer och därefter fått kommentera dessa. Lilliestams analys visar bland annat att ungdomar har svårigheter både att genrebestämma och beskriva musik. De avger visserligen bestämda kvalitetsutlåtanden, bedömer och karakteriserar musiken med hjälp av vardagliga metaforer, men de varken besitter eller efterfrågar ett mer precist sätt att tala om musik. De kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck karakteriseras av Lilliestam som ”musikkulturens dominerande värderingar” (ibid., 164). En av dessa är att autenticitet är värdefullt medan musik skapad utifrån kommersiella drivkrafter har låg status.

De flesta av grupperna i Lilliestams studie samtalar om texternas innehåll medan Gullbergs (2002) musikstudentensemble (till skillnad från rock-

ensemblen) inte intresserade sig för textinnehållet i den låt de studerade in. Inte heller lärarna i Ericssons och Lindgrens (2010) studie av musikundervisning i årskurs nio uppmärksammar lätttexterna som en relevant del av den musik som spelas. Möjligen kan detta vara ett uttryck för en skillnad mellan musiklärares och ”lekmäns” förhållningssätt till populärmusik.

Avhandlingens disposition

Inledningen har dels givit en historisk och institutionell introduktion till den musikdidaktiska kontexten och dels presenterat den relativt sparsamma svenska forskning som behandlar eller åtminstone snuddar vid kvalitetsuppfattningar kring musicerande på gymnasienivå.

KAPITEL 2 inleds med några centrala begreppsdefinitioner varefter först det dialogiska och sedan det didaktiska perspektivet presenteras.

KAPITEL 3 redogör för tidigare forskning om bedömning i pedagogiska sammanhang och snävas sedan in mot forskning om bedömning av musicerande och musikaliska kvalitetsuppfattningar.

KAPITEL 4 beskriver metodval och tillvägagångssätt. Den innehåller även ett resonemang om studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet samt en redogörelse för de etiska överväganden som gjorts i samband med insamling och behandling av data.

KAPITEL 5, resultatdelen, är relativt lång och komplex. Den är uppdelat i fyra huvudavsnitt: a) En topikanalys, som identifierar vilka kvalitetsaspekter lärargrupperna finner det relevant att samtala om. b) En analys av tankelinjer, som lyfter fram hierarkier mellan kvalitetsuppfattningar i samtalen. c) En sammanfattning av dessa två analyser. d) En jämförelse mellan styrdokumentens mål och kriterier och resultaten från samtalsanalyserna. Den inledande topikanalysen är i sin tur uppdelad i fem steg eftersom samtalen om varje musikexempel behandlas var för sig. Orsaken till detta är att kvalitetsuppfattningar som är kopplade till musikstil eller ensembletyp ska kunna framträda.

KAPITEL 6, diskussionen, tar sin utgångspunkt i den didaktiska inramningen, styrdokumentens svävande behandling av estetik och estetiska kvaliteter, och diskuterar den lärarroll och de kvalitetsuppfattningar och kriterier som framträtt i analysen. Därefter lyfts en dialogisk syn på musikundervisning fram som ett alternativ till vad som betecknas som ”monologiska” tendenser i

KAPITEL 1

gruppernas beskrivningar av kommunikationen mellan lärare och elev. Kapitlet avslutas med några kritiska reflektioner kring forskningsprocessen, en sammanfattning av studiens bidrag till musikpedagogisk forskning och praxis samt förslag på fortsatt forskning utifrån studiens resultat.

KAPITEL 2

Teoretiska perspektiv

Efter en inledande analys av frågeställningarnas centrala begrepp presenteras den dialogiska meningsteorin. Eftersom dialogismen både ligger till grund för dataanalysen och för diskussionen behandlas detta perspektiv relativt fylligt. Didaktikavsnittet inleds med ett försök att utifrån skilda definitioner av didaktik skapa en bild av vad kunskapsområden omfattar. I en kort historisk genomgång av didaktiska trender presenteras olika tankar om undervisningens mål och metoder samt resonemang om drivkrafter bakom didaktiska förändringar. Mot slutet kondenseras olika hållningar till undervisningens mål, form och innehåll i Nielsens typologi över fyra fackdidaktiska grundpositioner.

En didaktik kan byggas på strikt behavioristisk grund och är då svårförenlig med ett dialogiskt perspektiv. Men om didaktikens undervisning och lärande ses som vägar till meningsskapande, då har vi genast en stark koppling till dialogisk teori (Linell, 2001, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007). Om sedan didaktiken är sociokulturellt grundad, det vill säga betraktar lärande som situerat meningsskapande med hjälp av traderade medierande resurser, då ingår didaktik och dialogism i samma tanketradition. De

statliga styrdokument som i analysen får representera den didaktiska kontexten är i allra högsta grad dialogiskt skapade; de är resultatet av ett arbete där historiska, politiska, ämnesmässiga och didaktiska perspektiv sammanstrålat och brutits mot varandra.

Centrala begrepp

Några av de mest centrala begreppen i denna avhandling är kvalitet, kvalitetsuppfattning, kontext, kontextförtrogenhet och bedömningskriterium. Dessa är så intimt sammanvävda att det är svårt att beskriva något av begreppen utan att använda sig av de övriga.

Kvaliteter och kvalitetsuppfattningar

Begreppet kvalitet kan användas både normativt och ickenormativt. När kvaliteter behandlas ickenormativt så kopplas de i allmänhet inte ihop med en viss funktion eller ett visst sammanhang. Frödings ”snus är snus om ock i gyllene dosor” illustrerar att ickenormativa kvaliteter (snus som material) kan ses som oberoende av kontext. I denna avhandling behandlas däremot *normativa* kvalitetsuppfattningar, det vill säga kvaliteter satta i relation till kontextuellt grundade estetiska, etiska eller pragmatiska normer. Ett klingande A kan ha vissa ickenormativa kvaliteter, som till exempel frekvensen 440 Hz och sinuskurvens timbre. Om dessa kvaliteter är önskvärda eller vackra avgörs av det sammanhang som tonen spelas i, det vill säga av relationen mellan tonen och dess fysiska och kulturella omgivning.

Handlingar kännetecknas av dubbel dialogism (Linell, 2009), de är alltid situerade både här och nu och i relation till ett nätverk av traditioner. Med andra ord är de både lokalt och sociokulturellt situerade. De kvalitetsuppfattningar vi uttrycker genom våra handlingar, till exempel i val av kläder, musik, eller sättet att spela ett pianostycke, är också relaterade till situation och tradition. Även icke-handlingar kan ses som uttryck för kvalitetsuppfattningar. Den som glatt spelar på en ostämnd gitarr visar att det i den situationen inte är viktigt att spela rent och har kanske inte ens lärt sig att uppmärksamma intonation som en betydelsefull aspekt av musicerande.

Kvalitetsuppfattning kommer till uttryck både genom kroppsliga och språkliga handlingar, genom *vad* vi uppmärksammar och *hur* vi gör det. När vi riktar vår (och andras) uppmärksamhet mot någonting så visar vi därmed att det

uppmärksammade har kvaliteter som är relevanta i den givna situationen. På så sätt ger även en till synes neutral beskrivning eller gest upplysningar om vilka kvaliteter som anses värda att lägga märke till. Härav följer att kommunikation alltid förmedlar normer. Sedan finns det otaliga sätt att förstärka det normativa inslaget i en kommunikativ handling, till exempel genom tonfall, åtbörder och explicit uttryckta värderingar. Kvalitetsuppfattningar kan ses som normerande uttryck för en människas, grups eller kulturs uppfattning om vad som i en viss kontext är gott, vackert, sant eller nödvändigt.

Kontexter

Ordet kontext kommer från latinets 'texere' som betyder väva. Kontexter kan vara både fysiska och socialt skapade. En fungerande kommunikation förutsätter att de som kommunicerar åtminstone delvis är förtrogna med samma kulturella och lokala kontext. Kulturella kontexter är sammanvävda av konventioner och rutiner. De är "livsformer" (Wittgenstein, 1992a), det vill säga levda och därmed dynamiska och i allmänhet långsamt föränderliga kulturer. Levda kontexter kan beskrivas som ett nätverk av etiska, estetiska och pragmatiska normer, men konstitueras inte av dessa normer utan av kommunikativa handlingar. Kontextbegreppet är ur ett dialogiskt perspektiv dynamiskt, eftersom alla sociala kontexter existerar i kraft av att de ständigt åter- och omskapas i unika situationer (Linell, 2001, 2009). Varje sådan situation är en lokal kontext och ett möjlighetsrum för både trädning och nyskapande. En speciell föreställning av Romeo och Julia har tillkommit i en dialogisk process mellan traditioner och situationer, mellan Shakespeares text, deltagande skådespelare, regissör, scenograf och en speciell teaterlokal. En kritiker kan välja bedömningskontext och relatera uppsättningen till Elisabetansk teatertradition, till regissörens tidigare uppsättningar, till det politiska dagsläget eller till otaliga andra sammanhang. Oberoende av om valet av bedömningskontext är medvetet eller ej är detta val av avgörande betydelse för vilka kvaliteter som tilldelas relevans och vilka kriterier bedömaren tillämpar. Motsvarande resonemang gäller för dem som regisserar och spelar en pjäs eller gör ett musikaliskt framträdande. Den kontext som de delvis skapar, delvis väljer och delvis ärver från de materiella förutsättningarna och från olika traditioner har avgörande betydelse för deras kvalitetsuppfattningar, för vad de anser relevant och vad de förbigår som oväsentligt.

Kontextförtrogenhet

Varje kultur kan ses som en meningsrymd, en värld att leva i för de invigda, de särskilt förtrogna. Lärande kan betraktas som ett arbete med att tillägna sig kulturella livsformer eller kontexter, till exempel konsten att spela bas i reggae-sammanhang eller att skriva vetenskapliga artiklar. Sofistikerade kvalitetsuppfattningar kan därmed likställas med en djup kontextförtrogenhet. Ett klassrum konstitueras som en institutionell kontext genom historiska och nuvarande handlingar vilka fysiskt begränsas av det enskilda klassrummets väggar och inredning. Skolsystemets explicita regler ackompanjerar livet i klassrummet, sammanfaller ibland med det som sker, men är ibland fullständigt irrelevanta för aktörerna. Utifrån sett kan lärares och elevers kontextförtrogenhet visserligen beskrivas som anpassning till regler, men ur denna avhandlings perspektiv är detta att förväxla orsak och verkan. Klassrumspraktiker är levda kontexter i vilka deltagarna förkroppsligar institutionens kvalitetsuppfattningar genom interaktion i konkreta situationer.

Musikstilar är musikaliska sammanhang, klingande kontexter (Olsson, 1993). Att vara förtrogen med en kontext innebär att man kan agera ”naturligt” inom den. Detta beror inte på att man medvetet följer regler utan att man med sina handlingar åter- och omskapar kontextens traditioner och konventioner i ständigt nya situationer. Om vi abstraherar och generaliserar ett antal regler och kriterier från ett genretroget musicerande kan vi sedan säga att det ”naturliga” handlar om ”regelföljande”. Sådana, i efterhand skapade kriterier, kan i grova drag beskriva några egenheter och tendenser hos en verksamhet eller kontext, men kan aldrig fånga alla dess aspekter. Den som är väl förtrogen med en musikstil, ett instrument eller en social konvention håller sig inom ramarna utan att behöva tänka på några regler. Om man saknar kontextförtrogenhet gäller det motsatta; utan förtrogenhet med bluesens klingande kultur är det osannolikt att man kan prestera ett godtagbart bluesspel. En paradoxal följd blir att det krävs kontextförtrogenhet för att kunna tolka explicita kriterier om vad som kännetecknar ett visst kulturellt sammanhang. Naturligtvis kan också brott mot konventioner ingå som en kulturell norm.

Kulturhistoriskt skapade och traderade kontexter, till exempel skolmusicerande eller hårdrock, är alltså sammanvävda av levda kvalitetsuppfattningar och materiella resurser. Ingen kultur existerar dock isolerad från resten av världen. Tvärtom är samhällets otaliga kontexter i sin tur sammanflätade med varandra och befördrar eller hämmar varandras utveckling. Vi kan förvänta oss

att musiklärare har en djup förtrogenhet både med olika musikstilar och med skolvärlden och att kvalitetsuppfattningar från dessa båda kontexter ibland samverkar och ibland motverkar varandra.

Kriterier

Det kroppsligt och lokalt situerade intentionella och kommunikativa handlandet är primärt. Handlingar är alltså inte en följd av intentioner, utan de *är* dessa intentioner (Linell, 2001, 2005, 2009; Merleau-Ponty, 1997; Ryle, 1949; Wittgenstein, 1992a, 1992b). Språkligt formulerade intentioner, normer och kriterier är sekundära, det vill säga deriverade från den ursprungliga interaktionen. Wittgenstein (2007) varnar i sina föreläsningar om estetik för att betrakta kriterier som orsak och estetisk effekt som verkan. Han tycks mena att vi inte använder kriterier när vi gör estetiska val. Snarare strävar själva handlingen mot estetisk tillfredsställelse. Denna uppfattning om relationen mellan tanke och handling får konsekvenser för vad som menas med ett kriterium. Språkligt formulerade kriterier betraktas här som generaliserande och därmed abstrakta och i viss mån situationsoberoende resultat av en analytisk process. Som sådana kan de användas för att samtala om och språkligt värdera verksamheter. Däremot bör de inte ses som en konstituerande del av handlingar. Etymologiskt kommer ordet kriterium från grekiskan, är enligt SAOB nära släkt med ordet *domare* (gr. 'krites') och är därmed även till sitt ursprung snarare kopplat till bedömning av handlingar än till handlingarna i sig.

Det är lättare att uppmärksamma det avvikande än det normala (Dissanayake, 1992; Schön, 1983; Wittgenstein, 1992a) och ju djupare förankrad man är i en kultur, till exempel en genre, desto känsligare blir man förmodligen för mycket små avvikelser från vad som normalt rymms inom denna kontext. Kanske är brott mot sociokulturellt etablerade normer det frö från vilket kriterietänkande har vuxit fram. När allt fungerar är det knappast meningsfullt att ställa sig frågan varför, men när något känns fel kan det leda till reflektion. Denna måste inte nödvändigtvis vara verbal, men den kan väcka en medvetenhet om handlingsmönster som konstituerar kontexten och kan leda till att några karakteristiska drag hos dessa formuleras språkligt.

Ett faktum som komplicerar användandet av bedömningskriterier är att det är omöjligt att göra exakta översättningar mellan olika representationsformer (Eisner, 1994; Lotman, 2001; Wittgenstein, 2007). När vi ger musikaliska kvalitetsuppfattningar språklig form kan vi visserligen ofta formulera oss begripligt,

KAPITEL 2

men vi rör oss i så fall i en ny meningsrymd; ett språkspel med egna kvalitetsuppfattningar där meningsskapandet blir språkligt snarare än klingande eller kroppsligt.

Sammanfattningsvis betraktas kvalitetsuppfattningar och kontexter i denna avhandling som konkreta och ömsesidigt konstituerande i interaktiva processer mellan människor, traditioner och situationer. Kriterier är däremot språkliga abstraktioner, försök att i ord ge kvalitetsuppfattningar en generaliserande och situationsoberoende form.

Dialogism

Dialogism är en sociolingvistiskt och sociokulturellt grundad teoribyggnad som vuxit fram ur bland andra Bachtins (1981, 1986), Vygotskijs (1999; 1978), Meads (1995), Wittgensteins (1992a, 2007) och Rommetveits (1979a, 1979b, 1979c) arbeten. Denna presentation av dialogism är starkt präglad av sociolingvisten Per Linells både övergripande och djuplodande utveckling av ett dialogiskt alternativ till en monologisk epistemologi (Linell, 2001, 2005, 2007, 2009; Linell & Gustavsson, 1987). Ur ett dialogiskt perspektiv är språk primärt intersubjektiv kommunikativ handling; social interaktion som syftar till att utträta meningsskapande arbete.

Dialogism kontra monologism; en negativ definition

Dialog och monolog är vardagsspråkligt fast förankrade begrepp med olika värdeladdningar. Dialogism och monologism är däremot inga vardagsbegrepp utan betecknar i första hand två vetenskapliga förhållningssätt till kommunikation, kognition, språk och meningsskapande. Begreppet monologism används av Linell (2001, 2009) som en sammanfattande term för att beskriva och kritisera tankefigurer som sägs genomsyra lejonparten av forskning, vetenskapsteori och vardagstänkande. En sammanfattning av monologismens kunskapsteoretiska hållningar illustrerar vad dialogismen *inte* står för: a) Tänkande liknas vid databehandling och sker genom logiska matematiska processer. b) Kommunikation ses som informationsöverföring från en sändare till en mottagare. c) Språkanvändning innebär kodad överföring av fasta meningsinnehåll vilket bland annat innebär att ett tillräckligt väl formulerat budskap inte kan misstolkas. d) Varken tänkande, språk eller kommunikation anses vara kontextberoende (Linell, 2009).

Det monologiska förhållningssättet kan illustreras med Descartes bevis för sin egen existens: all kommunikation med yttvärlden sker via våra sinnen. Dessa kan bedra oss. Därför kan vi inte finna någon sanning via sinnesintryck. Endast det logiska tänkandet kan därför lägga en fast kunskapsteoretisk grund för vår existens: ”jag tänker, alltså finns jag till”. Ur ett monologiskt perspektiv är andra människor snarare källor till oärlig anpassning än till kunskap och Descartes logiska tänkande är sant just för att det inte har vanställts genom sinnesförmedlad kommunikation eller referenser till yttvärlden. Synen på kontexter som problem illustreras av att forskare inom till exempel psykologi och sociologi har ägnat mycken möda åt att eliminera störande faktorer vid experiment, enkäter och intervjuer.

Dialogiska axiom; en positiv definition

Ur ett dialogiskt perspektiv är kontexter en integrerad del av all kommunikation. Ord betraktas som mångtydiga meningserbjudanden vilka får sin innebörd först i den situerade interaktionen. Språket ses alltså inte som ett system av ord och strukturer med givna betydelser och funktioner. Det får sin mening först när det används i konkret kommunikativ handling. Dialogism kännetecknas av följande ”axiomatiska antaganden” (Linell, 2009, s. 11-27):

- Vårt medvetande (‘mind’) är ett meningsskapande system som konstitueras och upprätthålls genom social handling.
- Människan är till sin natur inriktad mot andra människor (‘other-oriented’) och skapar mening genom situerad interaktion med dessa.
- Interaktioner måste ses som relationella helheter, *kommunikativa projekt*. Ett kommunikativt projekt är en intersubjektivt genomförd kommunikativ handling som syftar till ömsesidig förståelse, gemensamt agerande eller relationsbyggande. Ett kommunikativt projekt kan bestå av både handlingar och yttranden och kan ses som den minsta funktionella beståndsdel i kommunikation och tänkande.
- Människor bor i kroppar som existerar i tid och rum. Därmed är all kognitiv verksamhet situerad och påverkad av kontexter. Kontexter bidrar med resurser som av de deltagande kan göras mer eller mindre relevanta för en pågående interaktion. Till kontexter räknas såväl den fysiska miljön som deltagarnas biografiska erfarenheter, kulturhistoriskt etablerade traditioner, sociala institutioner samt den gemensamma erfarenheten av vad som sagts och gjorts i interaktionen. Intersubjektivt meningsskapande och kontexter är ömsesidigt

KAPITEL 2

konstituerande. I varje kommunikativ situation används olika socialt etablerade praktiker. Dessa utgör grundläggande kulturella, intersubjektiva förståelseramar (kontexter). De är en förutsättning för gemensamt meningsskapande, men konstitueras och omformas samtidigt av detta.

- Dialogism kännetecknas av en måttlig holism, en begränsad helhetssyn. Dialogiska situationer är till sin natur komplexa. En enskild handling som är inbäddad i en mer övergripande verksamhet måste förstås i sitt sammanhang. Den *inifrånförståelse* (Shotter, 2006) som dialogdeltagare skapar i ett samtal kan aldrig greppas i sin helhet av forskning som undersöker dialogen utifrån, men strävan är att i görligaste mån förstå kommunikation utifrån större helheter än enskilda yttranden.
- Vår bild av världen och av oss själva skapas i interaktion mellan människor, artefakter och natur. En *kommunikativ konstruktionism* förutsätter visserligen inte att det enbart är genom språk som världar kan skapas, men det anger att vi väsentligen gör vår värld begriplig och meningsfull genom att samspråka. I dessa språkhandlingar skapas alltid ny mening, dels eftersom kommunikation aldrig innebär exakt överföring av information och dels eftersom varje ny kommunikativ situation erbjuder en unik kombination av förutsättningar för meningsskapande.
- En dialogisk syn på *mediering* innebär att ett medium deltar aktivt i kommunikation och meningsskapande. Detta gäller såväl direkt sinnlig mediering som mediering via verktyg, kroppsliga och sociala rutiner eller semiotiska resurser. Det medierande verktyget är inte bara något som utnyttjas i handling utan det påverkar också handlingen; människan förhåller sig dialogiskt till sina artefakter.
- Intersubjektivt meningsskapande är genomsyrat av värderingar och känslor. Vi tillskriver alltid mänskligt beteende värde och vill presentera våra handlingar och ord som etiskt försvarbara. En dialog förutsätter trovärdighet, tillit och ansvarighet. Den som säger något förväntas mena det sagda, den som lyssnar förväntas ta trovärdigheten för given och deltagarna förväntas ta ansvar för sina yttranden. Vi litar också vanligtvis på att det inte ligger en hund begraven i det som är underförstått och outtalat i dialogen.
- Dialogism är en relationistisk teori. Den bygger på relationer mellan människor och mellan människor och deras fysiska och kulturella omvärld. Även om vi kan skapa företeelser som bara existerar tack vare språket så är en dialogisk

hållning förenlig med ontologisk realism i den meningen att den accepterar existensen av en yttre värld som är oberoende av människans tänkande.

- Kommunikation kan ske på många olika sätt men dialogismen ser öga-mot-ögasamtalet som en metafor för såväl kommunikation som tänkande.
- Dialogism tillhandahåller ett epistemologiskt ramverk för humanvetenskaperna och en ontologi för människans medvetande ('mind'). Ramverket tjänar till att mediera förståelse av sociokulturella fenomen som mening, språk, kommunikativ handling, medvetenhet och kognition.

Stöd för dialogism

När Asplund (1987) skisserar en allmän socialpsykologisk teori gör han det utifrån begreppet "social responsivitet" (ibid., s. 29). Sällskaplighet och svarsbenägenhet är grundläggande mänskliga egenskaper som bara med träning tidvis kan ersättas med den "asociala responslöshet" som förutsätter eller i varje fall förespeglar en emotionell likgiltighet. Responsiviteten är ingen abstrakt företeelse utan kräver här-och-numöten mellan människor av kött och blod och innefattar därmed också känslor, drifter och motiv. Asplund ser responsivitet som själv-motiverande. Han har därmed utan att använda ordet dialogism formulerat en grund för en dialogisk syn på kommunikation, tänkande och meningsskapande.

Responsivitet är biologiskt given. Trevarthen (1998), Bråten (1998) och Stern (2005) hävdar utifrån experimentella studier att barn föds med en intersubjektiv, kommunikativ kompetens. Intersubjektivitet är "ett medfött, primärt motivationssystem som är grundläggande för artens överlevnad och intar samma viktiga plats som sexualitet och anknytning" (Stern, 2005, s. 111). Detta system ses som en förutsättning både för spädbarnets sociala och emotionella gemenskap med omvärlden ('communion') och för dess framtida begreppsliga meningsskapande (Bråten, 1998, s. 105).

Inom lingvistik har Linell framfört skarp kritik mot arvet från Saussure och Chomsky och hävdar att det inte är det skrivna ordet utan den talade, fysiskt såväl som kulturellt situerade öga-mot-ögakommunikationen som är språkets grund. Han betonar att *varken språk eller tänkande kan befrias från kropp, emotioner och förbegreppsliga strukturer* (Linell, 2005, s. 214). Att kommunikationen är kroppsligt grundad innebär dock inte att det subjektiva sätts i centrum: språk och samtal i egenskap av meningsskapande intersubjektiv handling existerar i mellanrummet mellan subjekt och värld.

KAPITEL 2

Mead (1995) har givit viktiga bidrag till det dialogiska tänkandet genom sin teori om rollövertagande och intersubjektivt meningsskapande genom signifikanta gester. Hans programförklaring är tydligt dialogisk:

Vi vill studera språket, inte från ståndpunkten av betydelser i det inre som skall uttryckas, utan i sitt större sammanhang av samarbete i gruppen som äger rum med hjälp av signaler och gester. (Mead, 1995, s. 30)

Detta samarbete fungerar enligt Mead tack vare att vi har en förmåga att ta den andres perspektiv, se världen och oss själva med den andres ögon och agera utifrån hur vi tror att den andre uppfattar oss. Med andra ord: vi har förmåga till rollövertagande. Det är tack vare denna intersubjektiva process som vi enligt Mead utvecklar förmågan till självreflektion och skaffar oss en självuppfattning.

Linells dialogism har hämtat inspiration från den sovjetiska kulturhistoriska traditionen. Vygotskij (1999) beskriver hur barnets tänkande och språk utvecklas som en följd av intersubjektiv kommunikation och han utgår från ordens *betydelse* i språklig handling som den minsta funktionella enheten för analys av kommunikation, tänkande och medvetenhet. Medan Vygotskij fokuserar på ords betydelse eller mening betonar litteraturforskaren Bachtin (1986, s. 71) vikten av ordets språkliga, situationella och emotionella kontext och beskriver en persons situerade *yttrande* som den minsta funktionella enheten i språket. Yttrandet är en levande människas riktade språkliga handling och kan vara av varierande omfång, från ett emfatiskt Nej! till en hel roman. Det svarar enligt Bachtin på en situation eller ett tidigare yttrande och föregriper samtidigt det svar eller den handling som förväntas följa på yttrandet. Ett snarlikt resonemang förs av Mead (1995). Inget yttrande kan därmed vara den talandes absoluta egendom. Bachtin uttrycker detta som att ordet alltid till hälften tillhör någon annan ("the word in language is half someone else's") (Bachtin, 1981, s. 293). Detta leder till att en människa kan tala med olika "röster" och ge uttryck för flera olika jagersperspektiv. Bachtin betonar också att lyssnande inte är en passiv verksamhet utan en aktiv delaktighet i kommunikation, en förberedelse till responsiv handling (Bachtin, 1986, s. 69). Bachtin för även in tanken om "annanhet" som en förutsättning för en skapande förståelse och utveckling: *en mening [meaning] avslöjar sitt djup först när den har mött en annan, främmande mening* (ibid., s. 7). Dialog förutsätter visserligen erkännande av den andre, men den förutsätter också skillnad, spänning och heterogenitet (Marková, 2000).

Total konsensus skulle eliminera behovet av kommunikation, men är å andra sidan omöjlig att uppnå.

Wittgensteins skrifter från 1950- och 1960-talet har betydelse för ett dialogiskt tänkande bland annat genom att han framhäver talandet som en situerad handling inom en språkligt skapad och medierad värld: ”ordet *språkspel* är här avsett att framhäva att *talandet* av språket är en del av en aktivitet eller av en livsform” (Wittgenstein, 1992a, §23, s. 21).

Rommetveit (1979a, s. 25) menar att dialog förutsätter att man i samtalet skapar en ”temporärt delad värld” och att dialogen utvidgar denna gemensamma värld genom kollektivt meningsskapande. Hela denna värld behöver inte explicitgöras verbalt utan kan refereras till som ”fri information”; gemensamma referensramar för det dialogiska meningsskapandet. Allteftersom en dialog fortspinner och diskursen utvecklas blir fonden av fri information större vilket leder till att meningsskapandet kräver mindre kommunikativt arbete: det blir mer ekonomiskt, mer effektivt. Detta innebär att det kan bli allt svårare för en utomstående lyssnare att förstå kommunikationen ju mer fri information de samtalande delar. Med Linells ord byggs *en ö av temporärt delad förståelse* (2001, s. 142) när en diskurs utvecklas. Därför är det, enligt detta perspektiv, vanskligt att dra slutsatser av enskilda yttranden eller korta dialogavsnitt. Dynamiken i till exempel ett gruppsamtal är en viktig del av meningsskapandet och enskilda yttranden kan inte tolkas fristående från den framväxande diskursen, kontexten och spelet av emotioner, tonfall, gester och mimik. Form och innehåll är enligt Bachtin ett och detsamma när det gäller diskurser (Bachtin, 1981, s. 259). En trovärdig tolkning av vad som sägs i ett samtal kräver därmed kännedom om hela samtalet.

Linell (2001) har myntat begreppet *dubbel dialogism* för att beskriva hur människor i varje kommunikativt projekt dels förhåller sig dialogiskt till varandra och den diskurs man i stunden skapar och dels står i dialogisk relation till kultur och traditioner. Eftersom dialogiska relationer innebär ömsesidig påverkan leder detta till att även kulturer och sociala strukturer ses som dynamiska och föränderliga resultat av mänsklig interaktion; de återskapas och omskapas genom kommunikativa handlingar.

Begrepp som används i den dialogiska analysen

Människor i samtal bygger *diskurser*. Linell (2001) hävdar att språkets grundläggande funktion är att mediera situerad interaktion. Begreppet diskurs anger

KAPITEL 2

därmed inte ett abstrakt språkligt möjlighetsrum utan verbal kommunikativ handling. Detta hindrar inte att diskursiva mönster och genrer kan abstraheras utifrån den konkreta diskursen, men Linells perspektiv tar sin grund i situerad talad interaktion. Därför definierar han diskurs som *en sammanhängande följd av konkreta, situerade, språkliga, i synnerhet talade, handlingar* (ibid., 2001, s. 6). I detta diskursbegrepp inkluderar Linell även paralingvistiska signaler som minspel och gester, samt den kontext inom vilken språkhandlingarna utförs och till vilken de kan referera. Det är så begreppet diskurs i huvudsak kommer att användas i denna text³. Att förstå ett samtal ”inifrån” skiljer sig på flera sätt från observatörens uppfattning av vad som händer. Observatören har varken tillgång till de känslor som vägleder de kommunikativa handlingarna (Shotter, 2006) eller till den ”fria information” (Rommetveit, 1979b) som ingår som relevanta aspekter av meningsskapandet. Därför kan en analys av situerade diskurser bara ge kunskap om de delar av den inre inramningen som de samtalande explicit refererar till, så länge forskaren inte har en djup kontextförtrogenhet och därmed tillgång till delar av den fria informationen.

Begreppet *kommunikativt projekt* är fundamentalt för analysen av empirin. Det används av Linell (2009) för att beskriva en situerad interaktion som syftar till att få någonting gjort. Kommunikativa projekt kan vara mycket omfattande, till exempel en hel gruppintervju. De kan också vara mycket korta och lokala, till exempel två personer som under loppet av tre talturer reder upp ett missförstånd för att sedan återuppta ett längre kommunikativt projekt. Samtal och samarbete innefattar hierarkier av kommunikativa projekt där projekt på lägre nivåer ofta har till uppgift att underlätta genomförande av mer övergripande projekt.

I ett kommunikativt projekt skapas mening genom att de samtalande försöker bilda en gemensam referensram och ett gemensamt fokus. Med en geografisk metafor strävar samtalspartnerna efter att vara på samma plats i samtalet. Plats heter på grekiska *topos*, och därav kommer begreppet *topik* som här betecknar ett dialogiskt behandlat samtalsämne; det man talar *om*. De samtalande måste inte nå konsensus för att en topik ska ha bildats. Däremot måste man ha visat att man tror sig ha en gemensam förståelse av *vad* man samtalar om. Linell (2001) poängterar att en topik inte bör ses som ett objekt utan snarare som en plats för inter-

³ Jag är medveten om att denna snäva inriktning mot dialogiskt meningsskapande i kommunikativa situationer bara är ett av många sätt att använda ordet diskurs. Vid några tillfällen kommer jag även att använda begreppet i en mer övergripande mening men då framgår detta förhoppningsvis av kontexten.

subjektiva handlingar. Att sätta namn på topiken blir då liktydigt med att ta en stillbild av en pågående handling. Bilden får inte förväxlas med handlingen, lika lite som topikens etikett får uppfattas som identisk med samtalsämnet. Topiker är definitionsmässigt relevanta för de samtalande, annars skulle de inte skapats i diskursen. Allt som i situationen är relevant för deltagarna behandlas naturligtvis inte dialogiskt och därför kan det som inte nämns inte automatiskt betraktas som irrelevant. Däremot kan sådant som presenteras men inte blir dialogiskt bemött betraktas som av lägre relevans för gruppen än det som konstitueras som topiker.

För att en ömsesidig förståelse ska vara etablerad i ett samtal mellan två personer krävs minst tre yttranden. A säger "Sehr schön" till B, B svarar "ja, jag ser sjön, och A replikerar "nej det var inte det jag menade". Först med den tredje repliken förstår både A och B att de inte förstätt varandra och gemensam mening har skapats. Denna typ av tredelat kommunikativt meningsskapande kallas *minimal kommunikativ interaktion* (Linell, 2001, s. 167). Sådana interaktioner leder oftast till att en topik skapas. När ett samtal förs mellan fler än två personer kan denna ABA-form bli ganska sällsynt. Av den anledningen har termen topik använts också för samtalsämnen som delas mellan tre eller fler personer även om inte initiativtagaren till topiken har konfirmerat det gemensamma meningsskapandet.

En topik skapas alltid i ett nätverk av kontexter. Dessa kan ses som samtalets yttre inramning, vilken innehåller meningserbjudanden som kan lyftas in i diskursen eller lämnas utanför. Marková et al. (2007) använder inte Goffmans substantiv 'frame' (ram) utan dess substantiverade verbform: 'framing' (inramning, "inramande") för att tydligare visa att inramningen är en handling, en gemensam definition av situationen. De skiljer mellan yttre och inre inramning. Till den yttre räknar de kommunikationens syfte, grupsammansättning, sociala roller, lokal, tid och tidsbegränsningar. Den inre inramningen består av samtalets innehåll och form, inklusive tonfall, känslospel och gester. Den inre inramningen byggs kontinuerligt av diskursen och interagerar med varje ny topik som skapas, varje ny "plats" som gruppen gemensamt besöker i sitt samtal. Här har begreppet *relevans* en nyckelroll. Linell definierar den inre inramningen som *de aspekter av den fysiska, sociala och kognitiva miljöerna* som är relevanta ur deltagarnas perspektiv (Linell 2001, s. 137) och som därför bildar samtalets lokala kontext. En situerad diskurs är en kontext, men den kan också innehålla kontexter. I denna avhandling används begreppet *samtalskontext* för sådant i den inre inramningen

KAPITEL 2

som lärarna behandlar som relevanta och relativt stabila förutsättningar för handling.

Ett kommunikativt projekt kan innehålla såväl verbal som ickeverbal interaktion. De verbala komponenterna kallas *yttranden*. Ett yttrande definieras som en enskild situerad talhandling av begränsat omfång. Yttranden är i allmänhet en kombination av respons och initiativ; de svarar på eller kommenterar något och ger också ett eget bidrag till diskursen. Yttranden förhåller sig inte bara dialogiskt till det redan sagda och till det förväntade svaret, utan även till de sociala, kulturella och lokala kontexter som de samtalande är nersänkta i (dubbel dialogism). Yttrande används synonymt med (tal)tur. Den som genomför en taltur ”äger talrummet”, det vill säga har tagit sig eller fått rätten att yttra sig. Detta innebär att korta inflikade responser som ”ja” eller ”m” inte räknas som talturer eller kompletta yttranden utan betecknas som *uppsbackning*.

Utifrån ett dialogiskt perspektiv är även ett enskilt yttrande dialogiskt. Eftersom vi vill göra oss förstådda försöker vi förutsäga hur lyssnaren kommer att förstå det vi säger och anpassar oss därmed både till hur vi tror lyssnaren ska uppfatta vårt yttrande och vilket svar vi tror att vi ska få. Vi ”lånar” vår samtalspartners tankar och röst för att öka chansen att lyckas i kommunikationen. Därmed blir begreppet *röst* ett användbart analysredskap. En talare kan använda flera olika röster under en taltur (och därmed egentligen avge flera yttranden under samma taltur). Den person, roll eller institution som rösten ger uttryck åt görs därmed ansvarig för det som sägs. Genom att låna andras röster kan vi också använda människor som inte är närvarande som ”fiktiva vittnen”.

En monologisk kontra en dialogisk syn på skolmusicerande

En monologisk syn kan kortfattat formuleras på följande sätt: varje människa har unika tankar, känslor och egenskaper vilka kan få sitt autentiska uttryck förutsatt att människan inte utsätts för yttre tvingande påverkan. Genom att självständigt utnyttja de meningsresurser som situationen och traditionen tillhandahåller i form av kulturellt förmedlade instrument, klangfärger, fraser och former kan den enskilda individen ge uttryck för sin personliga, unika musikaliska röst. Tack vare att mänsklig kommunikation fungerar enligt transferprincipen, det vill säga genom en kognitiv process där sändaren kodar sin intention och mottagaren avkodar budskapet, når den unika individens musikaliska budskap fram till mottagarna och berikar dem. Skolan måste sträva efter att ge varje individ så stor autonomi som möjligt så att eleven i ansvarig frihet kan utveckla sin egenart som

musiker. Då får inte skolan och läraren inskränka denna autonomi genom att utnyttja sitt institutionellt grundade maktövertag.

I kontrast till detta skulle en dialogisk musiksytyn kunna travestera Bachtin (1981) och säga att det musikaliska uttrycket tillhör alltid till hälften någon annan. Allt musicerande är samtidigt ett svar på sådant man hört och ett tilltal, ett klingande initiativ. Därmed står varje framförande ofrånkomligen i dialog med och är påverkade av såväl människor som klingande kontexter. Utifrån denna premis har visserligen varje musiker ett delvis unikt uttryck, men detta är inte principiellt hotat av inflytande från omvärlden. I stället står det i dialog med världen, förutsätter den för att bli meningsfullt och är en del i musikens ständigt pågående reproduktion och transformation. Eftersom musikaliskt meningsskapande alltid sker i konkreta, unika situationer existerar det musikaliska uttrycket först i det situerade musicerandet. Därvid är lyssnares och medmusikanterers verkliga och förväntade reaktioner nödvändiga beståndsdelar i och förutsättningar för den enskilde musikerns expressiva handling. En musikpedagogs uppgift blir då inte att undvika påverkan (läs interaktion) utan att främja och medvetandegöra det musikaliska samarbete som leder till kreativitet, upptäckter och nyskapande. Maktrelationer är en ofrånkomlig del av all interaktion och makten är aldrig helt symmetriskt fördelad mellan aktörer och kontexter. Detta är dock ingen anledning till att avstå från kommunikation utan bara en aspekt som den professionella musiklehraren måste hantera medvetet i egenskap av såväl myndighetsperson, ämnesspecialist och pedagog.

Didaktik

Forskningsobjektet är musiklehrargruppers bedömning av videoinspelade gymnasieensembles musicerande. Därmed befinner vi oss i en skolkultur med historiska rötter i både lokala och nationella traditioner. I inledningen har redan den svenska skolutvecklingen skisserats. Nu ska den didaktiska inramningen kortfattat beskrivas ur ett forskningsperspektiv. Efter en kort härledning av begreppet didaktik ringas didaktikens forsknings- och praxisområden in och sätts in i ett historiskt sammanhang.

Det grekiska ursprunget till ordet didaktik är 'didaskhein' med vilket grekerna menade såväl undervisning som lärande (Jank & Meyer, 2005). Till detta fördes ordet 'techné' (lat. 'ars') vilket konnoterade hantverksskicklighet och konst till skillnad från 'episteme' (lat. 'scientia') som snarare kopplades till kunskap,

KAPITEL 2

förståelse och (med tiden) vetenskap. Didaktik definieras i Nationalencyklopedin som en ”underavdelning till pedagogiken: metoden och konsten att undervisa planmässigt genom systematisk genomgång av lärostoff enligt givna läroplaner” (NE band 4, 1990, s. 562). Avgränsningen mellan didaktik och pedagogik är delvis en fråga om språkliga kulturkretsar. I den angloamerikanska världen (liksom i Sverige) dominerar formen ’pedagogy’ stort, ordet ’didactics’ finns inte ens i Oxford Reference online eller Encyclopedia Britannica. Den senare definierar ’pedagogy’ som ”study of teaching methods, including the aims of education and the ways in which such goals may be achieved”.

I Tyskland liksom i Sverige används begreppen pedagogik och didaktik delvis överlappande. Brockhaus Enzyklopädie (1988) kallar didaktik ’Erziehungswissenschaft’ (fostransvetenskap) och definierar den som *vetenskapen och teorin om undervisning och lärande*. ’Pädagogik’ kallas däremot ’Erziehungskunst’ och definieras vidare än didaktiken, nämligen som *såväl teorin, läran och vetenskapen om bildning, uppfostran och undervisning som därtill motsvarande praktik*. Kroksmark ansluter sig till Huséns definition i NE när han definierar didaktik som ”ett kunskapsområde som avgränsar *undervisning* som sitt forskningsfält” (1998, s. 266). Jank & Meyer (1997) har en arbetsdefinition av didaktik som till skillnad från NE, men i linje med Brockhaus, lyfter in lärandet liksom den konkreta undervisningen inom didaktikens domän: ”Didaktik = undervisningens och inlärnings teori och praktik” (ibid., s. 18). Ju mer som ryms i ett begrepp, desto mindre precist och användbart blir det. Nielsen gör ett försök att skärpa begreppsapparaten genom att skapa en distinktion mellan didaktik och *didaktologi*. Det senare begreppet reserverar han för *teorin om pedagogikens innehåll, syfte och grund* (Nielsen, 2005, s. 9). Begreppet didaktik bör enligt Nielsen användas för planering som är direkt kopplad till undervisning. Därmed kommer undervisningens normativa och preskriptiva aspekter att ingå i Nielsens didaktikbegrepp medan musikdidaktologi behandlar musikundervisning och musik med deskriptiva och analytiska verktyg.

Gemensamt för de refererade definitionerna är att de ser didaktiken som ett delområde av pedagogiken. Skillnaderna mellan olika definitioner tycks främst gälla var den pedagogiska praktiken ska ha sin hemvist, samt i vilken mån man inkluderar lärande och inte bara undervisning.

Didaktikens grundläggande frågor

Vad en disciplin är definieras kanske bäst av vilka frågor den behandlar. Medan Nielsen (2005) strävar efter att begränsa didaktikbegreppet till att omfatta undervisningspraktikens *vad?* och *varför?* utvidgar Jank och Meyer (2005) listan på didaktiskt giltiga frågor till nio:

- Vad ska läras?
- Varför – för vilket syfte ska lärandet ske?
- Vem ska lära?
- Av vem ska man lära sig?
- Med vilka ska man lära sig?
- Hur ska man lära sig?
- När ska lärandet ske?
- Var ska lärandet ske?
- Med vilka verktyg ska lärandet ske?

Om var och en av dessa kompletteras med ”varför det?” och ”hur vet man det?” får vi ett antal ömsesidigt relaterade problem för utbildningspolitik, praxisfält och forskning att ta sig an. Om inte dessa nio frågorna enbart ska leda till ideologiska eller filosofiska reflektioner, saknas dock frågorna vad eleverna faktiskt har lärt och hur de gjort för att lära sig detta. Därmed inkluderas undervisningspraktiken ofrånkomligen i det didaktiska fältet. Det är endast utifrån forskning om det faktiska lärandet som en empirisk grund kan läggas för de i övrigt normativt utformade frågorna. Och tecken på lärande kan lärare och elever bara få genom *bedömning*. Vad som bedöms och hur bedömningar sker är bland annat beroende av vilka mål och syften undervisningen har. Detta har varierat genom historien.

Förändringar av undervisningens mål och didaktikens fokus

Blankertz (1987) beskriver en kamp mellan två didaktiska hållningar under nittonhundratalet: å ena sidan den kontinentala bildningsteoretiska modellen med rötter hos Dilthey, Weniger och Klafki, å andra sidan den mestadels anglosaxiska cybernetiska modellen där kunskap ses som information. Blankertz beskriver bildningsteoretisk didaktik som grundad i Kants (2008) beskrivning av upplysningen som en strävan mot individens myndighet och emancipation. Den bildningsteoretiskt inriktade läraren får då rollen som ”elevens advokat” gentemot yttre krav, däribland statsmakternas. Klafki (1997) förespråkar explicit att en kritisk didaktik måste kunna ta strid mot samhällspolitiska krafter.

KAPITEL 2

Inom den cybernetiska traditionen ses lärande enligt Blankertz (1987) där-
emot som tillägnet av information och sker enligt närmast behavioristiska
principer i en spiralrörelse av handling, respons/bedömning och korrigerad hand-
ling. Här har Skinner och Mager varit tongivande och Mager (1988) har särskilt
betonat vikten av att alla skolans mål ska vara av sådan art att måluppfyllelse kan
bedömas objektivt. Man kanske kan säga att målens form, det vill säga deras
bedömlighet, i denna tradition tenderar att bli viktigare än deras innehåll eller
funktion.

Carson (2004) beskriver pedagogikens förändring under nittonhundratalet
som ett resultat av växlande taxonomier. I början av seklet reformeras utbild-
ningssystemen från att tidigare ha fostrat en elit till att omfatta hela den upp-
växande befolkningen. Samtidigt transformeras synen på bildning *genom* de sju
'artes liberales' till ett ämnestänkande där eleverna ska skolas *i* ämnen. Femtio år
senare tenderar Blooms indelning av undervisningens syften i kognitiva, psyko-
motoriska och affektiva/expressiva klasser enligt Carson att begränsa under-
visningsstrategier och bedömningar genom att låsa dem till att utveckla vissa
färdigheter. Carson menar också att nittonhundratalets andra hälft har präglats av
en individualistisk syn på lärande med rötter både i romantiskt (Rousseau) och
progressivt pedagogiskt tänkande. När individens autonomi sätts i högsätet blir
människan alltings mått och taxonomier som kategoriserar mänskliga intelligens-
former eller lärtilar påverkar didaktiken i nya riktningar.

Krathwohl deltog i Blooms arbete med taxonomin på femtiotalet och public-
erade 2001 en omarbetad taxonomi (Anderson & Krathwohl, 2001) där den kognit-
iva domänen utvidgats med en skapande nivå. Wendell (2007) hävdar från ett
nordamerikanskt perspektiv att musiklekrare genom att anpassa sina bedömnings-
kriterier till denna taxonomi kan bli mer akademiskt trovärdiga i politikens ögon
(ibid., s. 13-14). Visserligen tvingas man då bortse från musicerandets affektiva
och expressiva dimensioner, men Wendell menar att det är ett offer värt att göra
om man kan höja musikundervisningens status genom att visa att den är *grundad i
sunda och objektiva akademiska kriterier* (ibid., s. 15). Här förespråkas med andra
ord en viss taxonomi utifrån realpolitiska snarare än utifrån didaktiska syften.

Kvalitetssäkring och redovisningsskyldighet har blivit begrepp som också
påverkat undervisningens mål och didaktikens fokus. När skolor avkrävs kalla
fakta på att deras undervisning är effektiv kan deras verksamhet påverkas radikalt.
Ett exempel på detta är att musiklekrarutbildning i USA nu ofta läggs upp så att

studenterna lär sig att undervisa mot givna 'standards', det vill säga fördefinierade, mätbara kvalitetsnivåer (Kertz-Welzel, 2008).

Fyra fackdidaktiska grundpositioner

Didaktikens vad- och varförfrågor kan enligt Nielsen (1998) besvaras utifrån fyra didaktiska hållningar. En vetenskaps- eller ämnesorienterad didaktisk position betonar den begreppsliga och systematiska sidan av undervisningsämnet. En etnodidaktisk position framhäver snarare det praktiska musikhantverket grundat i elevers musikaliska vardagserfarenheter och intressen. Denna hållning utgår från att elever har skilda kulturarv och att undervisningen i demokratisk anda ska låta alla elever få musicera utifrån sina individuella och kulturella förutsättningar. En tredje didaktisk grundposition tar sin utgångspunkt i de utmaningar som samhället står inför och förhåller sig därmed kritisk till sin samtid. Som den fjärde och sista grundpositionen nämner Nielsen den antropologiska hållningen. Utifrån denna är man kritisk till ämnesuppdelning och försöker hitta didaktiska metoder som betonar människans existens som en helhet och den estetiska verksamhetens plats i och betydelse för denna helhet. De olika positionerna skiljer sig både didaktologiskt (med avseende på teorier om utbildningens grund, mål och innehåll) och med avseende på vad som i den konkreta undervisningen anses relevant att bedöma och utveckla. Den svenska utveckling som skisserats i denna avhandlings inledning framstår som en kombination av den etnodidaktiska och den antropologiska positionen.

KAPITEL 3

Forskning om bedömning

Detta kapitel består av två avsnitt. I det första presenteras forskning om bedömning och kriteriestyrning. Det ger en inramning till det andra avsnittet, vilket riktas in mot bedömning av musik och musicerande.

Bedömning och kriterier

Här diskuteras och definieras först begreppet bedömning. Därefter beskrivs kortfattat ett internationellt scenario där nationers konkurrenskraft ska garanteras genom kvalitetssäkring av skolresultat via utvecklade system av mål, kriterier och bedömning. Bedömning beskrivs som en didaktisk kärnkompetens med potential både att underlätta och försvåra lärande. Sadlers (1979) resonemang om didaktisk bedömning av komplexa verksamheter och Sibleys (1959) teori om estetiska och ickeestetiska begrepp får illustrera svårigheter med att ställa upp kriterier för komplexa verksamheter. Slutligen refereras forskning om följder av en noggrann mål- och kriteriestyrning av undervisning.

Bedömning, ett ungt begrepp inom didaktisk forskning

I vardagsspråket konnoterar bedömning förmodligen betyg och urval men ordböcker och lexikon ger ett vidare perspektiv. Det kan verka paradoxalt att i denna avhandling ägna utrymme åt lexikala betydelser med tanke på att ord, ur ett dialogiskt perspektiv, får sin mening först i situerad interaktion. Syftet är dock inte att slå fast begreppens ”egentliga betydelse”, utan att ge en glimt av dess rötter speglade i en akademisk ordboks- och encyklopeditradition.

Begreppen *bedöma* och *bedömning* (ty: 'Beurteilung', eng: 'assessment') har i svenskan, tyskan och engelskan månghundraåriga rötter i juridik och beskattning. Det är enligt SAOB först år 1809 som ordet *döma* får prefixet *be-*, överförs från juridikens värld och får betydelsen ”hysa en mening om”, ”avgifva sitt betänkande l. utlåtande om beskaffenheten av l. förtjänsten l. värdet hos” något eller någon (SAOB, 1901). I tyskan verkar denna förskjutning ha skett några decennier tidigare medan engelskans 'assessment' först en bit in på nittonhundratalet kom att användas i betydelsen ”to evaluate (a person or thing); to estimate (the quality, value or extent of), to gauge or judge” (Oxford English Dictionary). Verbet *bedöma* denoterade i SAOB såväl att skaffa sig och ha en åsikt som att ge uttryck för denna. Nationalencyklopedins ordbok lägger tonvikten på den sistnämnda aspekten och förklarar *bedöma* som ”falla ett värderande utlåtande över ngt”. Illustrerad svensk ordbok (1955, s. 98) lägger däremot tyngdpunkten på ”inre” bedömning: ”bilda sig ett omdöme om, värdera, uppskatta, döma om”.

Det är först på 1990-talet som begreppet 'assessment' tas upp i pedagogiska handböcker, som till exempel i *The International Encyclopedia of Education* (1994) och *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (1990). I dessa sägs likheten mellan 'measurement' (mätning), 'assessment' (bedömning) och 'evaluation' (utvärdering) vara att alla tre förutsätter någon form av testning. Mätning ger alltid ett numeriskt värde medan de två övriga kan ge icke-numeriska resultat. Skillnaden mellan 'evaluation' och 'assessment' beskrivs som att det första används när till exempel organisationer eller utbildningsprogram utvärderas medan 'assessment' alltid handlar om bedömning av människors prestationer eller förmågor. I denna text används termen bedömning endast i relation till enskilda människors handlingar, det vill säga i enlighet med den vanligaste användningen av 'assessment'. Crooks (2007) framhåller att bedömning förutom att omfatta testning och betygsättning också *inkluderar den kontinuerliga interaktionen mellan lärare och studerande eller mellan studerande*. Han definierar *assessment* som *varje process som ger information om studenters tänkande*,

prestationer eller framsteg (ibid., 2007). Återkoppling ('feedback') hamnar utanför den definitionen, vilket kan vara en analytisk poäng. Black och Wiliam (2009) framhåller i sin definition av formativ bedömning att dess syfte bör vara att information från bedömningen ska leda till gynnsamma didaktiska beslut. För att avgöra vad som är gynnsamt måste det finnas ett ideal eller en målbild; en bedömning förutsätter någon form av jämförelse. Vi kan därför definiera en formativ eller *didaktisk* bedömning som

varje process där någon bildar sig en uppfattning om en lärandes tänkande, prestation eller framsteg och relaterar denna uppfattning till en viss kontexts kvalitetsuppfattningar i syfte att främja lärandet.

Därmed inkluderas såväl kamratbedömning som bedömning av det egna arbetet i definitionen. I denna avhandling behandlas enbart lärargrupperns bedömningar av musicerande. Dessa är inte "fullgångna" didaktiska bedömningar eftersom de bedömande lärarna inte har någon möjlighet att främja de videoinspelade ungdomarnas lärande.

Kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier

Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich et al. (2007) menar att utbildningsmål måste konkretiseras i *form av kompetenskrav* (ibid., s. 21). Dessa kompetenskrav är "domänspecifika" och följaktligen måste varje ämnes- eller yrkesområde analysera och beskriva den egna kompetensstrukturen, vilka dimensioner den består av och hur dessa relaterar till varandra. Utifrån ett sådant arbete kan kvalitetskrav sedan formuleras som *skildrar i vilka deldimensioner och nivåsteg elevernas kompetenser utvecklas* (ibid., s. 50). I engelskspråkig litteratur används vanligtvis begreppet 'criteria' för att beskriva sådana deldimensioner och 'standards' för att ange nivåsteg. I Sverige finns en liknande ambivalens vad gäller användningen av termerna bedömningsgrunder och bedömningskriterier. Det förefaller dock vanligast att i Sverige använda begreppet kriterium för "önskvärda kvaliteter som eleverna skall uppnå" (Annerstedt, 2002, s. 135) vilket också framgår av begreppet "betygskriterier" i kursplanerna. Därmed närmar sig det svenska kriteriebegreppet det engelska 'standards' medan det engelska 'criteria' snarare skulle stå för ickenormativa bedömningsdimensioner eller bedömningsgrunder. Lindström (2002) diskuterar kortfattat denna språkförbistring och föreslår att begreppet nivåbeskrivningar borde ersätta ordet betygskriterier.

KAPITEL 3

Det kan vara frestande att se bedömningsgrunder som objektiva dimensioner. Nielsen (1998) menar dock att man inte kan skilja mellan en normativ och en icke-normativ nivå vid bedömning. Han skriver att inom humaniora ett ”værdineutralt grundlag hverken findes ved bestemmelsen og afgrænsningen af de problemfelter, der kan anses for centrale, eller i valg af måder at behandle problemerne på” (ibid., s. 360). Med andra ord är valet av vilka aspekter som ska bedömas inte objektivt utan del i en värderingsbaserad kontext. Detta är i överensstämmelse med beskrivningen av en intern relation mellan kontexter och kvalitetsuppfattningar på s. 26-29 ovan. Här kommer distinktionen mellan grunder och kriterier därför inte att upprätthållas. Termen bedömningskriterier kommer att användas för generaliseringar av de kvalitetsuppfattningar som lärargrupperna ger uttryck för samt för styrdokumentens kriterier. Därmed blir kvalitetsuppfattningar tydligt knutna till kontexter och situationer medan kriterier blir situationsoberoende, dekontextualiserade och därmed generaliserande, abstrakta och mångtydiga.

Mot kvalitetssäkring via tydliga mål och kriterier

Internationellt tycks den första PISA-jämförelsen (OECD, 2001) av skolprestationer i OECD-länderna ha haft avgörande betydelse för statsmakternas intresse för skolans inre arbete. Internationell konkurrens fördes fram som argument för att staten måste engagera sig för att höja kvaliteten på skolundervisningen. Oberoende av ländernas tidigare utbildningstraditioner har det de senaste tio åren funnits en tendens mot alltmer preciserade utbildningsmål. Lärandets förväntade resultat ska brytas ner och konkretiseras så att undervisningens effektivitet kan utvärderas och elevernas prestationer bedömas så sakligt som möjligt. Tysklands låga ranking på PISALISTAN 2000 ledde till en stor offentlig debatt om skolans kvalitet. Nu vidtog en snabb förändring mot enhetlighet vad gäller betygskrav och examinationsformer. Förbundsstaternas kultur- och utbildningsministrar har sedan 2004 genomfört en dramatisk likriktning av skolsystemen, trots att varje delstat har rätt att utforma sitt eget. Nyckelord är kvalitetssäkring, jämförbarhet och mobilitet (Kultusministerkonferenz, 2009). Delstatsövergripande mål och betygskriterier (’Bildungsstandards’) fastställs efterhand liksom gemensamma prov för studentexamen.

Inte heller USA har ett federalt styrt skolsystem. Där har i stället intresseorganisationer och privata provkonstruktionsföretag fått stort inflytande på undervisningen i och med systemet med externt skapade och bedömda ’high stakes

tests'. Begreppet 'high stakes' används för alla examinationer eller prov som kan ha avgörande betydelse för den studerandes kommande studie- och yrkesval. (De svenska betygen i grundskolans nionde och gymnasiets tredje årskurs har denna funktion.) Efter att i nästan fyrtio år ha forskat om bedömning och sätt att mäta utbildningars effektivitet och resursanvändning ('accountability') drar Linn (2000) slutsatsen att testförfaranden som syftar till objektiv kvalitetssäkring inte samtidigt kan fungera som prov med 'high stakes'-funktion:

Assessment systems that are useful monitors lose much of their dependability and credibility for that purpose when high stakes are attached to them. The unintended negative effects of the high-stakes accountability uses often outweigh the intended positive effects.

(Linn, 2000, s. 14)

System där vissa prov får avgörande betydelse för elevers framtida valmöjligheter får enligt Linn negativa effekter på lärande. Sheridan och Byrne (2002) beskriver från en skotsk horisont hur de för att få behålla kompositionsmomentet inom skolväsendets musikundervisning varit tvungna att formulera tydliga bedömningskriterier i de centrala kursplanerna. Detta menar de har förändrat kompositionsundervisningen i icke önskvärd riktning genom att ersätta öppna, praxisnära uppgifter med begränsande kompositionsövningar där det går att objektivt avgöra vad som är rätt och vad som är fel.⁴ Kanske har Scriven (1981) en lösning på detta problem när han förespråkar "målfri utvärdering". En sådan bör avspegla undervisningens verkliga effekter snarare än hur väl den når de uppsatta målen, något som också Eisner (2007) förespråkar eftersom överraskande, oväntade resultat enligt honom är ett av målen med konstnärligt lärande.

Olsson (2001) konstaterar att styrningen av den svenska offentliga utbildningen har decentraliserats de senaste decennierna. Ett exempel på detta är att såväl kommuner som skolor nu förväntas upprätta lokala styrdokument. Å andra sidan finns en tendens till ökad statlig styrning och kontroll genom sättet som de centrala dokumenten är utformade. Exempelvis inleds 1965 års läroplan för gymnasiet (Skolöverstyrelsen, 1965) med en tydlig reverens för gymnasielärares professionella omdömesförmåga som saknar motsvarighet i senare tiders styrdokument:

⁴ "open-ended tasks that we would characterise as good practice are ignored in favour of approaches that produce correct answers" (Sheridan & Byrne, 2002, s. 136).

KAPITEL 3

Anvisningar och kommentarer avser naturligtvis endast att ge uppslag för undervisningen, inte att i detalj binda och reglera denna. Även om särskilt i vissa ämnen anvisningar och kommentarer gjorts relativt rikliga och utförliga, skall givetvis inte samtliga de uppslag som förtecknas i varje enskilt ämne tas med vid undervisningens planering (ibid., s. 9)

I enlighet med denna programförklaring används aldrig ordet *skall* utan alltid *bör* i anvisningarna och kommentarerna till de olika ämnena. Den tredje läroplanen för grundskolan, Lgr 80, innehåller däremot ett stort antal beskrivningar av vad läraren ”skall” göra och samma gäller den senaste läroplanen för gymnasiet, Lpf 94. I denna, liksom i den samtidigt sjuåriga reformerade grundskolan (Lpo 94), går Sverige över från ett normbaserat till ett mål- och kriteriestyrt betygssystem. (Ett normbaserat betygssystem utgår från vad som är statistiskt normalt, det vill säga vad som är en genomsnittlig studieprestation.) De centrala kriterieformuleringarna i det nya betygssystemet är relativt övergripande eftersom intentionen är att decentralisera undervisningen så att kommuner, lärare och elever ska få större makt över såväl kriterieformuleringar som metoder för att nå målen. Undervisande lärare behåller rätten att enväldigt bestämma elevernas betyg och de nationella centrala proven ska inte ha större tyngd vid betygsättning än andra prov.

Sverige var alltså ett drygt decennium före Tyskland med en målstyrd skola. Efter tio år med Lpf 94 konstaterar Wikström (2005) genom att jämföra svensk gymnasiebetygst Statistik med högskoleprovresultat att gymnasiebetygen på fem år har höjts med 13% samtidigt som resultaten på de standardiserade högskoleproven sjunkit något. De återkommande TIMSS-undersökningarna (Skolverket, 2008; 2009c) visar dessutom att svenska elevers matematik- och NO/fysikkunskaper har sjunkit dramatiskt sedan 1995. Om detta tolkas som att det nya betygssystemet har påverkat lärandet negativt men betygen positivt, kan en slutsats bli att även Sveriges skolsystem behöver kvalitetssäkras med starkare styrning och uppföljning. Styrning via preciserade mål och gemensamma kunskapsprov visade sig dock redan för tjugo år sedan enligt Shepard (2000) leda till att lärare förlorar sin undervisningsskicklighet och sin professionalism, att undervisning som sådan råkar i vanrykte och att testresultat förbättras utan att lärandet för den skull utvecklas (ibid., s. 9).

Det ligger i tiden att se länders utbildningsnivå som vapen i en global konkurrens. Det yttersta argumentet är ländernas ekonomiska och politiska över-

levnad, men på kort sikt utgörs de enväldiga domarna av tre stora internationella utvärderingsprogram: PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Många länder som deltar i dessa studier tycks vilja nå framgång genom att allt tydligare formulera kunskapsdimensioner och uppnåendemål. När Sverige nu planerar stora skolreformer finns mycken erfarenhet att hämta från internationell forskning om styrning och bedömning. Den globala tendensen mot centralt fastslagna kvalitetskriterier har ännu inte nått den svenska musikundervisningen. Kritiken mot genomförd kvalitetsstyrning av undervisning som hittills refererats (Linn, 2000; Shepard, 2000; Sheridan & Byrne, 2002; Torrance, 2007) antyder dock att det är viktigt att bedömningsfrågor genomlyses både på praxisfältet och av den musikpedagogiska forskningen. Annars finns ingen beredskap att hantera och diskutera bedömnings- och kriteriefrågor när kraven på preciserade kriterier blir starka. Intentionerna med ett bedömningssystem behöver nämligen inte sammanfalla med dess faktiska funktion och konsekvenser.

Bedömning, en didaktisk kärnkompetens

I en studie av fem grundskolor och ett gymnasium involverade i ett pedagogiskt utvecklingsprojekt kring kultur och estetik konstaterar Ericsson och Lindgren (2007) att kunskap om värdering och bedömning verkade saknas i projektet (ibid., s. 180). Detta innebär naturligtvis inte att skolmiljöerna var bedömningsfria, men att forskarna inte såg tecken på samtal och reflektion kring bedömning. Alla former av bedömning påverkar såväl lärares som elevers arbete (Black & Wiliam, 1998, 2009; Broadfoot, 1996; Crooks, 2001; Harlen, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Broadfoot (1996) menar till och med att bedömningsprocedurer förmodligen är avgörande för hur läroplaner, kursplaner och didaktik utformas och därmed kraftfullt påverkar samhällsutvecklingen. Hennes argument för detta är dels att samhället använder betyg och examina som urvalsinstrument, dels att bedömningsformer legitimerar pedagogiska praktiker och dels att bedömningsformer utgör ett mer eller mindre öppet sätt för samhället att påverka undervisningen. Därmed blir bedömning en didaktisk kärnkompetens och lärarens förmåga att bedöma och ge återkoppling framstår som en kritisk faktor för lärande och skolutveckling.

Bedömning av, för och som lärande

Bedömning kan ha olika syften. Om den används *summativt* ger den återkoppling i form av en kortfattad beskrivning eller värdering av ett kunnande eller en kompetens, till exempel genom ett betyg. Fram till slutet av 1980-talet låg forskningens tyngdpunkt på att skapa mätmetoder för summativ bedömning, till exempel genom att utforma standardiserade examensprov. Syftet med en summativ bedömning är ofta att den ska ligga till grund för urval. Om bedömningen används *formativt* sker återkoppling under lärprocessen med syftet att förbättra elevens lärande. Läraren intervenerar med andra ord i elevens arbete och försöker påverka dess kvalitet. Black och Wiliam (1998) har gjort en metaanalys av cirka 250 forskningsrapporter om formativ bedömning inom klassundervisning och hävdar att bedömning med syfte att underlätta lärande (formativ bedömning) tillhör de mest effektiva didaktiska interventionerna (s. 61). Effekten behöver dock inte alltid vara positiv. I en analys av cirka sexhundra forskningsrapporter om *feedback interventions* (bedömning med återkoppling till eleverna) konstaterar Kluger och DeNisi (1996) att återkopplingen i en tredjedel av fallen påverkade lärande och prestation negativt. De finner tecken på att återkoppling har starkast positiv effekt om den tydligt riktar sig mot den uppgift som eleven ägnar sig åt eller har fullgjort. En fokusering på person snarare än på uppgift verkar däremot få negativa konsekvenser för lärande även om det kan ha en stärkande effekt på egot. Återkoppling är med andra ord ett kraftfullt medel som måste hanteras utifrån ett professionellt kunnande (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Vad som kännetecknar ett sådant är dock fortfarande till stora delar outforskat (Dunn & Mulvenon, 2009).

Sadler (1989) diskuterar formativ bedömning i komplexa inlärningssituationer ('performance based assessment') och använder bland annat musikaliska framträdanden som typexempel. Han beskriver två principiellt skilda sätt att göra en sådan bedömning. Enligt den analytiska modellen bedöms ett antal deldimensioner av framträdandet var för sig och sedan summeras dessa till ett slutligt omdöme. Sadler menar att sådana bedömningsmetoder riskerar att begränsa snarare än att befördra lärande inom komplexa verksamheter och anför bland annat följande skäl. a) De olika bedömningsdimensionerna ('criteria') kan inte värderas separat eftersom de påverkar varandra på varierande sätt beroende av situationen. b) Även om vissa delar av en prestation kan bedömas relativt objektivt är de flesta relevanta bedömningsgrunder oskarpa ('fuzzy'). Han betonar att ett oskarpt kriterium är en abstraktion, och att det begrepp som man väljer för denna

abstraktion får sin entydiga betydelse först när det används i en konkret kontext.⁵ En följd av detta är att samma språkliga kriterieformulering får olika betydelse i olika kontexter. För att exempelvis förstå meningen med ett kriterium som *originalitet* krävs det en förtrogenhet med den eller de kontexter som prestationen är en del av. c) Eftersom oskarpa kriterier väljs och tolkas beroende av kontext kan det aldrig i förväg avgöras vilka bedömningsgrunder som kommer att vara relevanta vid bedömning av en viss prestation: *professionell kvalitetsbedömning handlar om att känna till reglerna för att använda (eller emellanåt bryta mot) reglerna* (ibid., s. 124). Sadler menar att kvalitativa bedömningar ska utgå från en helhetsbedömning och sedan motivera denna med kontextuellt relevanta kriterier.

Sadlers huvudpoäng är att studenter måste lära sig konsten att både följa och medvetet bryta mot verksamhetens eller kulturens konventioner. För att läraren ska bidra till detta duger det enligt Sadler inte med skråsystemets legitima deltagande, utan lärare måste utveckla förmågan att explicitgöra sina kvalitetsuppfattningar. Om lärare tar detta problem på allvar och utvecklar sin förmåga till bedömning både i ord och handling så kan de enligt Sadler bidra till en lärandemiljö där studenterna utvecklar sin egen kompetens att avgöra kvalitet med hjälp av multipla kriterier. Sadlers artikel är viktig för denna avhandling av flera skäl. Dels betonar han att bedömningar är situationsbundna, dels påpekar han att det krävs kontextförtrogenhet för att förstå vad kriterier betyder och slutligen skiljer han mellan å ena sidan kvalitetsuppfattningar i handling och å andra sidan dekontextualiserade, språkliga uttryck för kvalitet: kriterier.

Sibley (1959) föreslår en uppdelning i icke-estetiska och estetiska begrepp som har ett nära släktskap med Sadlers (1989) skarpa respektive oskarpa kriterier. Sibley har en uttalat monologisk syn på estetisk omdömesförmåga; han beskriver estetisk känslighet och utvecklad diskriminationsförmåga ('taste') som en specifik personlig begåvning för att upptäcka estetiska kvaliteter. Till icke-estetiska begrepp räknar han adjektiv som *röd* och *intelligent*, vilka kan definieras med hjälp av nödvändiga och tillräckliga villkor. Estetiska begrepp, som till exempel *elegant*, *balanserad* och *rörande* kan visserligen motiveras med hjälp av icke-estetiska begrepp, men de kännetecknas enligt Sibley av att de inte är villkorsstyrda. Man kan inte ställa upp kriterier som, om de uppfylls, med nödvändighet leder till att ett framförande blir elegant. Därmed får ett estetiskt smakomdöme alltid en viss *ad hoc*-karaktär utan att därför vara slumpmässigt. Här har vi en

⁵ "A fuzzy criterion is an abstract mental construct denoted by a linguistic term which has no absolute and unambiguous meaning independent of its context" (Sadler, 1989, s. 124).

KAPITEL 3

stark överensstämmelse mellan Sibleys estetiska begrepp och Sadlers (1989) resonemang om att oskarpa kriterier får sin mening först i en specifik situation. Johnson (1997) utgår från Sibleys två kategorier när han argumenterar för att kvalitativa omdömen om musicerande *måste* utgå från helhetsbedömningar eftersom kriterier som är konstnärligt relevanta innefattar estetiska begrepp vilka inte går att definiera exakt. Estetiska begrepp används för att beskriva och bedöma unika verk eller framträdanden. Regler och kriterier kan inte infånga alla relevanta aspekter i ett sådant och därför kan de enligt Johnson aldrig garantera att en bedömning blir objektiv. I stället föreslår han användandet av estetiska begrepp vid formulering av kriterier. Dessa blir visserligen enligt Johnson och Sibley oprecisa, men å andra sidan blir de musikaliskt meningsfulla. Sadlers, Sibleys och Johnsons uppdelning av begrepp i skarpa eller oskarpa antyder visserligen en monologisk språksyn, men kan ändå vara användbara tankeverktyg vid utformandet av konstnärligt och ämnesmässigt relevanta bedömningskriterier.

När länders skolsystem rört sig mot ett allt starkare inslag av kriteriestyrning har från forskarhåll varnande röster höjts för att detta kan vara kontraproduktivt om strävan är ökat lärande och utvecklad förmåga till metareflekton. Trots att Sadler (1989) förespråkar tydliga kriterier som en väg till ett autonomt lärande beklagar han två decennier senare (Sadler, 2007) att strävan att formulera explicita mål i kombination med samhällets krav på kvalitetssäkring av utbildningsresultat har lett till en atomisering av kursbeskrivningar och lärandemål. Torrance (2007), som studerat engelska postgymnasiala yrkesutbildningar, har dragit liknande slutsatser. I en observationsstudie konstaterar han att lärande har ersatts med inlärd rutiner vilket leder till att eleverna lyckas genomföra uppgifter och uppfylla kriterier utan att förstå vad de gör. Genom att bryta ner kunskapsmål så långt att det till slut för eleven endast handlar om att följa regler och bemästra handlingsmönster och genom att bygga betygsättning och certifiering på en summering av godkända delmål lyckas skolorna examinera studenter som ofta misslyckats genom hela sin tidigare skolgång. Detta riskerar dock att leda till kunskap på papperet som inte motsvaras av kunnighet och kompetens.

Sammanfattningsvis antyder den refererade forskningen att undervisning innebär en balansgång mellan å ena sidan implicita kriterier och lärargodtycke och å andra sidan explicita, detaljerade, för eleven greppbara kriterier. Sådana kan visserligen vara lätta att orientera efter men bidrar inte till att elever och lärare utvecklar sin bedömningsförmåga, kunnande, kompetens och bildning.

Bedömning av musicerande

Didaktisk bedömning har ovan definierats som en process där någon bildar sig en uppfattning om en lärandes tänkande, prestation eller framsteg och relaterar denna uppfattning till kontextuellt etablerade kvalitetsuppfattningar i syfte att främja lärande. Undervisning handlar om att på ett professionellt sätt underlätta elevers eller studenters lärande genom att arrangera lärsituationer och ge återkoppling med utgångspunkt i didaktiska bedömningar. Förmågan att bedöma och ge respons blir därmed som redan nämnts en didaktisk kärnkompetens och förutsätter förtrogenhet med de kontexter inom vilka lärandet sker. När nu fokus snävas in mot musikdidaktisk bedömning, blir den första frågan vad som ingår eller bör ingå i musikundervisning: vad handlar musiken som skolämne om? Vilka är de kontexter som eleverna ska lära känna? Därefter borrar vi oss djupare ner i själva musiken och bekantar oss med olika sätt att se på musikalisk kvalitet. Slutligen presenteras forskning om kriterier för skolrelaterat musicerande och musikalysning.

Musikundervisningens kunskapsområde

Ett nyckelord i Kliemekommissionens (Klieme, et al. 2007) förslag till tysk bildningsreform var *kompetenser*. Knigge och Lehmann-Wermser (2008) hävdar i linje med detta att den musikpedagogiska forskningen hittills inte intresserat sig för att formulera ett teoretiskt och empiriskt grundat fundament för musikpedagogiken. Det saknas därmed en bildningsteoretisk grund för att skapa ämnesspecifika 'Bildungsstandards': kompetensbeskrivningar och bedömningsskalor. Därför har de startat ett forskningsprogram där pedagoger och forskare ska arbeta med musikdidaktikens varför-, vad- och hur-frågor för att försöka nå fram till teoretiskt och empiriskt grundade kompetensbeskrivningar och bedömningskriterier. Dale (1999) kombinerar organisationsteori med didaktisk teori och talar om didaktiska och kommunikativa kompetenser på tre nivåer: a) undervisning, b) planering och utvärdering samt c) kritisk granskning och begreppsbildning. Den tredje nivån motsvarar ungefär vad Nielsen (2005) kallar det didaktologiska området och omfattar ett vetenskapligt kritiskt förhållningssätt. Det verkar vara på denna analytiska nivå som Knigge och Lehmann-Wermser (2008) vill beskriva kompetenser inom musikområdet.

Att ha en språklig kompetens kan sägas innebära att ha tillgång till språkets meningsrymd. Stefani (1987) har skapat en semiotiskt grundad teori om musikalisk kompetens som är grundad i förståelse av klingande mening. Han beskriver

KAPITEL 3

fem nivåer av musikaliskt meningsskapande. De två mest allmänna kompetensnivåerna tillägnar vi oss genom att leva bland människor och appropriera sociala praktiker som innefattar ljud och musik. Praktikerna kan vara smala (som körsång) eller närmast globala (som att använda och förstå meningen med en bils signalhorn). På den tredje nivån återfinns musikteoretisk och spelteknisk kompetens, nivå fyra handlar om stilförtrogenhet, och den sista nivån omfattar förmågor som är relaterade till enskilda verk, till exempel att känna igen en låt eller att kunna skapa ett musikstycke. Denna modell skiljer sig från till exempel Swanwicks (1991, 1994) fyra kompetensnivåer eller Blooms taxonomi (Anderson & Kratwohl, 2001) genom att inte rangordna de olika nivåerna utan i stället beskriva hur skilda verksamheter omfattar varierande kompetenskombinationer.

Bedömningsförmåga är en grundläggande aspekt av musikalisk kompetens och Nielsen (2002) har skapat en triangelformad modell för att beskriva det område som omfattas av musikrelaterad bedömning. Inte heller denna modell är hierarkisk. Det musikaliska objektet (låten, kompositionen) utgör en sida av triangeln och de andra två sidorna symboliserar framförandet respektive språkliga yttranden om musik och musicerande. Såväl musikstycket i sig som framförandet och den verbala dimensionen är inplacerade i och i dialog med ett nätverk av kulturhistoriska kontexter. Modellen öppnar för dialog och handling såväl inom som mellan de tre dimensionerna och ger därmed plats för såväl verbal som ickeverbal bedömning. Nielsen (2002) hävdar att gränsen mellan normativ och ickenormativ bedömning ofta är svårdragen; det finns en stark koppling mellan vad som är utmärkande drag hos estetiska objekt. Han menar dock att värderingar av ett estetiskt objekt kan och måste göras med hänsyn till dess faktiska kvaliteter. Ett sätt att förstå detta är att säga att bedömningar av musikstycken måste utgå från det musikaliska objektets möjlighetsrum. Även Green (2005) drar en lins för att musikverk har en autonom meningsbärande existens. Hon gör en analytisk uppdelning i ett musikstyckes inneboende eller konstitutiva ('inherent') mening och dess sociokulturellt tilldelade ('delineated') mening. En medveten distinktion mellan musikens autonoma egenskaper och dess socialt tilldelade betydelse är både pedagogiskt och socialt fruktbar. Genom att medvetet fokusera på musikens "inneboende mening" kan man enligt Green lyfta upp och exponera de sociala stereotyper och konnotationer som häftar vid en viss genre eller ett musikstycke och på så sätt ge möjlighet till reflektion, omformulering och omvärdering.

Medan Nielsen (2002) och Green (2005) talar om musikverket som objekt definierar Gruhn (2006) musik som handling och är skeptisk till att musik-

undervisning ägnar sig åt meningsskapande *om* musik. Han framhäver att musikalisk interaktion och musikalisk förståelse sker bara i själva musicerandet och förutsätter eller innehåller inte språklig eller symbolisk bearbetning och transformation (ibid., s. 7). I stället förespråkar han att musikundervisning ska låta eleverna tillägna sig klingande representationer genom lyssnande och spel. Endast så menar Gruhn att eleverna får möjlighet att skapa och uppleva mening i musik, en mening som inte går att uttrycka i någon annan representationsform. Även Nielsen (1998, 2005) motiverar musikens plats i skola och undervisning med att den bidrar med unika, sinnliga kunskaps- och uttrycksformer, men framhåller till skillnad från Gruhn att skolarbete inom de estetiska ämnena både bör omfatta estetiskt-symboliskt och begreppsligt-verbalt meningsskapande.

Också Eisner (1994, 2002, 2007) argumenterar för att varje konstart förvaltar sin egen oersättliga representationsform och öppnar unika meningsrymder. Han går mot den internationella strömmen och menar att en strävan mot entydiga kriterier och preciserade kursplaner står i motsättning till konstarnas förmåga att promovera *mångfald, individualitet och överraskning* (2002, s. 235). Lärares bedömning bör enligt Eisner göras över tid och fokusera på elevernas kunskapsstillväxt snarare än på absolut prestation. Bedömningen bör inte ha konvergenta syften (mot en idealbild eller betygsstandard) utan snarare divergenta: den bör enligt Eisner sträva mot att släppa fram det individuella och oväntade och utveckla människans estetiska sensibilitet vilket påminner om Scrivens tankar om mållös utvärdering (se s. 49). Eisner (2002) ansluter sig till Kants myndighetstänkande och därmed till den kontinentala bildningstraditionen när han säger att utbildningens yttersta mål är att ge individer möjligheten att skapa sin egen utbildning och på så sätt omskapa sig själva.⁶

En av didaktikens grundläggande frågor gäller *varför* ämnen och moment ska ha en plats i skolsystemet. Vogt (2004) beskriver två konkurrerande sätt att teoretiskt motivera skolmusicerande: Effektdiskursen ('der Wirkungs-Diskurs') respektive kunskapsdiskursen ('der Wissens-Diskurs'). Effektdiskursen griper tillbaka på Platons tankar om musikens effekt på människokaraktern och har i Tyskland fått stort genomslag genom en longitudinell kontrollerad studie som visar att utökad skolmusicerande har givit positiva effekter på elevernas intelligens, sociala relationer, koncentrationsförmåga och musikalitet (Bastian, 2000).

⁶ "The ultimate aim of education is to enable individuals to become the architects of their own education and through that process to continually reinvent themselves" (Eisner, 2002, s. 240).

KAPITEL 3

Enligt *kunskapsdiskursen* är det praktiska musicerandet en viktig väg (kanske till och med den enda vägen) till kunskaper om musik. Båda dessa diskurser behandlar enligt Vogt musicerande som medel och riskerar därmed att sång och spel kan försvinna från läroplanen om man finner bättre medel att nå dessa mål. Han förespråkar därför utvecklandet av en *praxisdiskurs* utifrån Aristoteles beskrivning av praxis som ett normenligt handlande grundat i praktisk klokhet (gr. 'phronesis'). Till skillnad från tekniskt know-how ('techné') som visar sig i mål-inriktat arbete ('poiesis') så innefattar praxisdimensionen även etiska aspekter och är alltid grundad i kultur, tradition, situation och identitet. Här är enligt Vogt både bedömningskriterierna *rätt* och *gott* relevanta. Den musikaliska praxisen ska vara god för de inblandade (lärare, elever, publik) och rätt i relation till den kulturella kontexten (musikstilen, lokalen och verksamheten). Därmed kombinerar Vogt en syn på musiken som ett mål i sig med en öppenhet för dess sociala aspekter.

Estetiska aspekter på skolmusicerande får stark konkurrens av en social musiksyn åren kring 1970 och i nuvarande styrdokument för estetprogrammet preciseras sällan några estetiska mål (se s. 10 och 16). Olsson (1993) beskriver en dialektisk relation mellan musikens sociala och dess estetiska dimension. Vid den sociala polen placerar han en student som utan lärarstyrning använder musikaliska medel för att uttrycka sig själv i fritt, kreativt skapande. Vid den estetiska polen ägnar eleven sig åt att under kompetenta lärares ledning tolka musikaliska objekt och i den processen tillägna sig ett kulturarv som läraren redan behärskar. Även om dessa extremer enligt Olsson sällan är renodlade i undervisningspraxis menar han att musikdidaktiskt tänkande genom tiderna har pendlat mellan "musikens sociala diskurs" och "musikens estetiska diskurs" (ibid., s. 150). Ett genomgående drag hos de ovan refererade forskarna är att de framhåller musiken som en unik representationsform vilket kan kopplas till musikens estetiska diskurs. De skiljer sig däremot med avseende på hur stort intresse de visar för musicerandets och musikens kontexter. Stefani (1987) och Vogt (2004) är kanske de som tydligast öppnar för sociala aspekters betydelse för musikaliskt menings-skapande.

Kvalitetsuppfattningar om musik och musicerande

I sina försök att ringa in och definiera musikämnet rör sig samtliga forskare som refererats i föregående avsnitt på vad Nielsen (2005) betecknar som den didaktologiska nivån och Dale (1999) benämner kompetensnivå tre; de diskuterar inte undervisningens innehåll eller genomförande utan rör sig på ett analytiskt plan. När vi nu går närmre in på kvalitetsuppfattningar om musik närmar vi oss didaktikens normativa praxis, Dales andra kompetensnivå, där lärarkollektiv väljer och formulerar kvalitativa mål för undervisning och lärande. En återkommande fråga när det gäller framför allt etiska och estetiska val och omdömen är hur dessa ska placeras på en skala mellan objektivet och subjektivt. Kan man med någon grad av objektivitet tala om dålig moral eller god smak? Hume hävdade i sin essä *of Standards of Taste* att det finns objektivet grundade smakomdömen, men att det krävs ett gemensamt arbete av 'true judges' för att avge sådana (MacLachlan, 1986). Hume etablerar begreppet 'standards' i betydelsen estetiska kvalitetskriterier och han ser dessa som objektiva resultat av intersubjektiva, sociala processer.

Åsikter om musikalisk kvalitet är socialt skapade och har växlat genom tiderna. Under de senaste fyra hundra åren har kriterierna rört sig från "det lämpliga" via "det sköna" till "det autentiska" (Dahlhaus, 1992). Kvalitetskriterier grundade på hur lämpat ett musikstycke är för en viss funktion förutsätter "en etablerad och normativt giltig teori för musikaliska genrer" (ibid., s. 25) och en sådan estetik var förhärskande fram till slutet av 1700-talet. Lyssnaren skulle direkt höra om ett musikstycke var ämnat för dans eller för vila. Därmed blev tydlig genretillhörighet ett kvalitetstecken. Under romantiken krävdes däremot av ett konstverk såväl som av ett framförande att det skulle vara unikt och då måste det åtminstone delvis bryta med traditionen. Dahlhaus beskriver artonhundratalets konstsyn som dualistisk: ett verk hade visserligen struktur, men det konstnärliga eller med den tidens uttryck det poetiska i verket sågs som ren ande och stod därmed inte att finna i den tekniska, materiella strukturen. Att förstå ett konstverk blev då ett helt och hållet poetiskt företag med syftet att få direktkontakt med "det sköna". I nittonhundratalets modernistiska estetik gäller enligt Dahlhaus däremot att ett verks kvaliteter hänger på dess interna kongruens, vilket han benämner dess *autenticitet*. Denna autenticitet innebär inte spontanitet utan är tvärtom resultatet av moget övervägande. Inom modernismen ses beräkning och kalkyl som värdefulla verksamheter: det är ofta "genom kalkylerande som tonsättare överlistar traditionalismen inom sig själva" (ibid., s. 33). Att spränga traditionella gränser är

KAPITEL 3

att skapa nytt vilket inom modernismen är ett kvalitetskriterium i sig. Dahlhaus vill därför ”grunda estetiska bedömningar på musikalisk formkritik” det vill säga på ”kännedom om det individuella verkets egenart” (ibid., s. 9-10). Estetisk kvalitet är även enligt Eisner (2002) en fråga om ”rightness of fit”, det vill säga om kvalitativa relationer inom verket, relationer som konstnären uppfattar kroppsligt; de *känns* rätt. Eisner har sin bas i bildskapande, men hans tänkande har haft betydelse även för musikpedagogisk debatt. Eisner lyfter fram den pedagogiska verksamhetens konstnärliga sida, det som Nielsen (1998) kallar dess *ars-dimension*.

Medan Dahlhaus och Eisner kopplar autenticitet till ett verks inre egenskaper för Kivy (1995) fram begreppet *personlig autenticitet*: ett framförande är autentiskt om det emanerar från artistens person och inte kan karakteriseras som imiterande. Hans argumentationslinje är att konstverk är uttryck för emotioner eller komplexa påståenden och personlig autenticitet handlar om att dessa måste vara allvarligt och uppriktigt menade.⁷ Detta resonemang påminner om Habermas expressiva kommunikationsnivå. Denne delar upp kommunikativt handlande i fyra kategorier och skiljer bland annat mellan konstaterande och expressiva nivåer. Den konstaterande nivån fokuserar på handlingen och dess grad av sanning medan den expressiva nivån handlar om graden av sannfärdighet (Habermas, 1984, s. 459-472). Om vi ställer krav på ärligt menat uttryck så rör vi oss inom den expressiva nivå som enligt Habermas är karakteristisk för estetiskt och terapeutiskt grundad kommunikation.

Även inom populärmusik är det viktigt med autenticitet, vilken kopplas till instinktivt, känslomässigt, nyskapande, ärligt och naturligt musicerande där låtar och sound är resultat av musikernas inre musikaliska och emotionella drivkrafter (Cook, 1998). Kommersiell popmusik, coverband och notbundet musicerande saknar däremot autenticitet enligt populärmusikens estetik. Cook konstaterar att i detta värdesystem gäller att en grundförutsättning för att något ska räknas som musik är att det uppfattas som autentiskt (”music must be authentic, for otherwise it is hardly music at all”, ibid., s. 14).

⁷ "Works of art are either expressions of emotions or complex assertions of some kind, or both. To be personally authentic is to be sincere. Assertions and expressions are either sincere or insincere. So they are the kind of things that can be personally authentic" (Kivy, 1995, s. 110).

Genretrohet var inte bara ett kvalitetskriterium fram till slutet av 1700-talet utan det är också en viktig aspekt av populärmusicerande. Welsch (1996) kritiserar ur ett postmodernt perspektiv både idealet om genretrohet och tanken att man kan ställa krav på inre konsistens hos ett konstverk. Han för fram Adornos begrepp ”estetisk rätt” och ”estetisk rättfärdighet” i ett resonemang om att vi måste erkänna att det finns grundläggande skillnader mellan olika stilar, skillnader som är så stora att de inte kan bedömas efter samma måttstock. Efter modernismen *handlar det inte om skillnader utifrån en gemensam grund utan om grundläggande skillnader* (ibid., s. 130). Detta ska dock inte enligt Welsch (1999) tolkas som att olika kulturer är avskärmade från varandra. Tvärtom är de numera uppblandade och ”hybridiserade” så det främmande och det bekanta kan kombineras i otaliga former. Den traditionella synen på homogena kulturer tillhör enligt honom en svunnen tid och autenticitet i betydelsen trohet mot traditioner är inte längre trovärdig utan har reducerats till folklöre.

Dahlhaus, Eisner, Welsch, Kivy och Cook diskuterar grunderna för estetiska bedömningar. Dahlhaus visar att dessa grunder har förändrats genom tiderna och förespråkar, i likhet med Eisner, en bedömning utifrån det enskilda verket. Kivy sätter interpretens uppriktiga meningsskapande i fokus och Cook menar att denna uppriktighet dessutom bör vara oreflekterad och spontan. Welsch diskuterar estetiska bedömningar ur ett kritiskt perspektiv. Han lägger tonvikten på den estetiska bedömningens etiska implikationer vilket även Vogt gör i ovan refererade resonemang om en musikpedagogik baserad på praktisk klokhet. Såsom Benestad (1978) beskriver olika tonsättares uttalade estetiska hållningar tycks Dahlhaus och Eisner företräda Stravinskis perspektiv medan Kivy ligger nära Schönbergs och Liszts autenticitetsbegrepp. Cooks beskrivning av rockmusikens estetik har också nära släktskap med det romantiska idealet där enligt Dahlhaus musik måste vara poetisk för att över huvud taget kallas musik.

Kvalitetsuppfattningar om sätt att lära

Sedan mitten av nittonhundranittioalet har forskning från flera discipliner börjat intressera sig för musikaliskt lärande utanför institutionerna (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008; Gullberg, 2002). Green (2008) förespråkar utifrån ett omfattande pedagogiskt utvecklingsprojekt att musikundervisning bör ta lärdom av informella lärandemodeller. I en beskrivning av tendenser inom skandinavisk musikundervisning hävdar Olsson (2001) att en grundprincip i dagens skandinaviska läroplanskoder är att eleverna ska delta i *autentiska musikaliska*

KAPITEL 3

aktiviteter (s. 180). Denna autenticitet förutsätter ett kollektivt informellt lärande situerat i verksamheter utanför utbildningsinstitutionerna. Det informella lärandet är i så fall redan en del av svensk musikundervisning och står nära den romantiska synen på autenticitet, Kivys (1995) uppriktighetskrav och den populärmusikaliska estetik som Cook (1998) beskriver. Ett icke-institutionellt lärande som ideal för skolmusicerande har dock på senare tid problematiserats. Frågor har bland annat ställts om hur en strävan mot informellt lärande påverkar möjligheterna för eleverna att möta för dem okänd musik, vilket utrymme det blir för demokratiska processer, dialog och kritik samt om en äldre musikalisk pedagogisk och musikalisk kanon ersätts av en ny etnocentrism: autonoma elever som ägnar sig åt vit, mansdominerad rockmusik (Allsup, 2008; Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

Svensk forskning om musikaliska kvalitetsuppfattningar

De filmer som lärargrupperna får se och höra visar musicerande ungdomar men nästan ingen lärarintervention. Det innebär att filmerna kan uppfattas som musikframträdanden och kanske också bedöms som sådana. Därför kan det vara relevant att nämna två svenska avhandlingar som behandlar musikrecensioner. Widestedt (2001) har undersökt hur recensenternas fokus har växlat mellan 1780 och 1995. Under 17- och 1800-talen sker en gradvis intresseförskjutning från publikens reaktioner via musikens estetiska halt till recensentens känslor inför framförandet. 1905 lyfts musiken fram som upphöjd och storslagen och recensenten visar upp sig som den fackkunnige experten. Femtio år senare styckas musiken upp i analyserbara parametrar, bland annat klang och teknik, vilka kommenteras var för sig. Det blir vanligare med kommentarer om stil och mindre vanligt med bedömningar av expressivitet. 1995 används allt mindre av tidigare års musikestetiska terminologi och recensenterna excellerar i att skapa metaforer för att beskriva hur musiken låter vilket påminner om romantikens syn på det poetiska som konstens kärna.

Koironen (1992) gör en metaanalys av musikbedömning i och med att hon utifrån ett kulturteoretiskt semiotiskt perspektiv studerar hur språkbruk och fokus varierar i 75 musikrecensioner från 1983 beroende på vilken genre som recenseras: jazz, pop eller konstmusik. Koironen postulerar att det finns olika musikkulturer och finner tydliga genreskillnader mellan vad som bedöms och hur det bedöms. Till exempel behandlar poprecensenter ofta klädsel och utseende medan jazzrecensenter betonar genre, instrument och samspel. Endast konst-

musikrecensionerna uppehåller sig vid tonsättaren medan recensioner av de andra två genrerna fäster större vikt vid artisterna som personer. Medan kritiken av konstmusik ofta nämner delar av musikstycken med hjälp av begrepp som till exempel "tema", "sats" eller "oboesolot" talar pop- och jazzrecensenterna nästan alltid om låtar som helheter inom en stiltradition och avstår från att analysera musikens delar. Koiranen menar att jazz- och popbedömningarna visar tecken på ett värdesubjektivistiskt synsätt medan konstmusikrecensioner kännetecknas av värdeobjektivism. Det innebär att populärmusikrecensenter relaterar till sin eller publikens upplevelse (jämför med 17- och 1800-talets diskurser refererade ovan) medan konstmusikrecensenter relaterar till de framförda kompositionernas inneboende kvaliteter.

Både Widestedt (2001) och Koiranen (1992) visar att kvalitetsuppfattningar är kontextberoende och relaterade till genre och tidsepok. Av Koiranens studie förefaller det som om konserter i olika genrer kan betraktas som skilda kommunikativa aktivitetstyper och samma gäller det historiska perspektiv på konserter som Widestedt presenterar. Deras båda studier styrker det dialogiskt grundade antagandet att diskurs och kontext är ömsesidigt konstituerande och att kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier är relaterade till sina kulturella och sociala kontexter. Musikundervisning och skolmusicerande är en del av samhällets kulturliv och några av de kvalitetsuppfattningar som Widestedt och Koiranen funnit i recensionerna borde därför kunna spåras i musiklärares samtal om elevers musicerande.

Forskning om didaktisk bedömning av musicerande

Intresset för formativ bedömning växer inom det musikpedagogisk forskningsfältet samtidigt som statsmakterna strävar efter att kvalitetssäkra undervisningen genom summativ bedömning och utvärdering (Murphy, 2007). En oskicklig bedömning kan påverka en elevs hela framtida liv och därför menar Murphy att det nu är viktigt att utveckla musiklärarsamhällets bedömningskompetens.⁸ Swanwick (1994) hävdar att *bedömning är en integrerad del av undervisning, för vi måste artikulera våra intryck av vad som karakteriserar elevernas arbeten [work] om vi ska kunna ge respons som är till hjälp för dem* (ibid., s. 102). Eisner (1996) och Olsson (2001) menar dock att det bland lärare i estetiska ämnen finns en ovilja att ägna sig åt bedömning vilket enligt Eisner får negativa konsekvenser för undervisningens kvalitet. Kanske är bristen på forskning om estetisk

⁸ "enabling teachers to become more assessment literate is key" (Murphy, 2007, s. 375).

KAPITEL 3

bedömning av skolprestationer en avspeglning av denna skepsis mot bedömning. En forskningsgenomgång av australiensiska musikpedagogiska avhandlingar mellan 1978 och 1997 (Stevens, 2000) visar att bara tre procent av dessa behandlar klassundervisning. En sökning i ERIC under på kombinationer av orden 'research', 'music', 'assessment', 'ensemble', 'education' och 'band' gav forskning kring orkestrar och samspel med dirigent men ingenting om bedömning av rockband eller skolensembler som spelade populärmusik.

Svensk musikundervisning har i ett internationellt perspektiv varit tidigt ute med att integrera populärmusik i undervisningen. I övriga Europa verkar konstmusiken fortfarande spela en huvudroll i skolans kursplaner. Den internationella forskningen kring bedömning av ungdomars musicerande behandlar därför i allmänhet orkesterinstrumentspel inom konstmusikaliska genrer och i andra kontexter än det allmänna skolväsendet. Om afroamerikanska genrer berörs så handlar det ofta om musicerande på högskolenivå.

Eftersom denna studies forskningsobjekt är lärare som samtalar om ensemblespel faller det sig naturligt att i avsaknad av klassrumsforskning titta på forskning om bedömning av spel och sång. McPherson och Thompson (1998) inleder sin genomgång av forskning om bedömning av musicerande ('music performance') med att konstatera att det är relativt ont om studier som undersöker vilka faktorer som påverkar hur musikframträdanden bedöms. I tabell 4 nedan sammanfattas bedömningsskalor från fyra av de studier som McPherson och Thompson presenterar i sin artikel.

Abeles (1973) (klarinet)	Bergee (1988, 1999) (bleckblås)	Saunders (1993) (trä- och bleckblås)	Saunders & Holahan (1997)
ton	tonkvalitet / intonation	ton	ton
intonation		intonation	
rytmiskt sammanhang	rytm / tempo	melodisk och rytmisk precision	rytmisk ackuratess
tempo		tempo	
artikulation	teknik	teknik/artikulation	teknik/artikulation
interpretation	interpretation / effekt	musikantskap / interpretation	a-vistainterpretation interpretation

Tabell 4: Bedömningsfaktorer

Ytterligare exempel på sådana skalor är Zdzinki och Barnes (2002) bedömningsdimensioner för stråkmusiker (interpretation, artikulation och ton, rytm, vibrato) och Cookseys (1977) bedömningsdimensioner för körsång (diktion, precision,

dynamik, tonkontroll, tempo, balans, tolkning). Av tabell 4 framgår att bedömningsskalorna uppvisar stora likheter och att de innehåller aspekter som kräver varierande grad av kontextförtrogenhet av en bedömare. Ytterligheterna utgörs kanske av faktorerna precision och interpretation. Det krävs varken spelförmåga eller stilkännedom för att avgöra om musiker är samtidiga i sitt spel (precision) medan bedömning av interpretation sannolikt ställer betydligt högre krav på genre- och låtförtrogenhet.

Dessa forskningsprojekt har i allmänhet använt sig av explorativ faktoranalys. Först har kvalitetsuppfattningar sammanställts ur ett empiriskt material, till exempel intervjuer med lärare, studenter eller musiker. Utifrån dessa har ett antal Likertskalor skapats som försökspersoner får använda när de bedömer musicerande. Slutligen används faktoranalys för att finna bakomliggande, sinsemellan oberoende bedömningsdimensioner och utifrån dessa konstrueras bedömningsskalor. Bedömarnas samstämmighet blir sedan ett mått på skalornas reliabilitet och validitet. Bergee (2007) konstaterar dock att det största mätfelet vid bedömning av solister och ensembler står bedömaren för; enligt Bergee skulle det behövas minst fem kvalificerade jurymedlemmar för att kompensera för den personliga faktorn och skapa en godtagbar validitet och reliabilitet i bedömningarna. Den subjektiva bedömningens osäkerhet illustreras redan 1970 i ett experiment där Manturszewska lät domare i en internationell pianotävling bedöma vad de trodde var två inspelade framträdanden. I verkligheten fick de höra samma inspelning två gånger. Överensstämmelsen mellan omdömena var låg och dessutom var skillnaden mellan samma domares två bedömningar i vissa fall betydande (refererat i Sloboda, Davidson, & Howe, 1999).

Relationer mellan helhetsbedömning och bedömning av olika aspekter av musicerande har undersökts av Mills (1991). Hon skapade bedömningsaspekter genom att studenter fick beskriva skillnader och likheter mellan olika videofilmade soloframträdanden. Därefter fick såväl musiklärare som musikstudenter och studenter inom andra fack både göra en helhetsbedömning av dessa framträdanden och bedöma dem utifrån de tidigare genererade aspekterna. Mills ifrågasätter metoder för bedömning utifrån ett batteri av kriterier eller aspekter. Hon menar att holistisk bedömning inte blir mer subjektiv än en bedömning utifrån flera definierade aspekter och dessutom är den musikaliskt trovärdig eftersom musikaliska framträdanden utanför utbildningsvärlden bedöms som helheter. Mills underbygger därmed Sadlers (1989) kritik av bedömning utifrån givna kriterier (se s. 52-53). Explicita kriterier är en sak, hur de används är en

KAPITEL 3

annan fråga. I en studie av australiensiska musikhögskolelärares kriteriebaserade bedömningar fann Stanley, Brooker och Gilbert (2002) att de flesta utgick från en holistisk "subjektiv" bedömning av musicerandet för att sedan använda de förutbestämda kriterierna för att rättfärdiga eller kritiskt granska sin egen bedömning.

Även Swanwick (1994) kritiserar bedömningsformer som innebär att man summerar poäng eftersom han menar att musikalisk mognad är en kvalitativ och inte en additiv process. Utifrån en studie av barns komponerande och med ett piagetanskt stadietänkande i ryggen bygger Swanwick (1991) en teori om fyra nivåer hos den musikaliska bedömningsförmågan. På den lägsta nivån uppfattar barn musikens *material*. De följande två nivåerna handlar om musikaliskt *uttryck* respektive *formmedvetande* och högst upp befinner sig metakognitiv *värdering* av musik och musicerande. Varje steg innebär en kvalitativt högre nivå av musikförståelse, och det är denna förståelse som läraren ska bedöma enligt Swanwick. Cantwell och Jeanneret (2004) menar också att musikalisk kompetens kan beskrivas utifrån kvalitativt distinkta och hierarkiskt ordnade nivåer. De menar att Biggs och Collis SOLO-taxonomi för kvalitativt skilda lärandenivåer kombinerad med textanalytiskt tänkande kan ge verktyg för att beskriva musikanterers kunskaper på ett giltigt och tillförlitligt sätt. Cantwell och Jeanneret menar att musik och talat språk har sådana likheter att språkanalytiska verktyg kan användas för att dra slutsatser om kvalitativa nivåer av musikaliskt meningsskapande. Den lägsta meningsnivån handlar då om reproduktion av musicerandets elementa utan en förståelse för deras mening, nästa steg omfattar kategoritänkande, stilkänsla och hantverkskunskaper och den högsta nivån kännetecknas av originalitet och integration till en musikalisk helhet. Denna ansats får indirekt stöd från neurovetenskaplig forskning som hävdar att musik och språk är nära besläktade bland annat vad gäller struktur (Patel, 2008).

Stefanis (1987) teori om musikalisk kompetens beskriver ickehierarkiska nivåer av meningsskapande. Att känna igen en genre och att kunna reproducera genren inryms i samma kommunikativa kompetensnivå vilket kan förefalla kontraintuitivt med tanke på att spelande anses svårare än lyssnande. Det finns dock teorier och forskning som särskiljer hantverksförmåga från förståelse och betonar det sistnämnda. Swanwick och Cavalieri Franca (1999) har jämfört brasilianska barns förståelse av musik vid lyssning, komponerande och instrumentalt framförande. De konstaterar att barnen både vid komposition och lyssnande visar prov på högre musikalisk utveckling än när de framför inövade

musikstycken. Ungdomars möjligheter att ge uttryck för musikalisk förståelse i ensemblespel är enligt denna studie beroende bland annat av hur väl de behärskar sitt instrument, hur mycket de har lyssnat på liknande musik och hur komplicerad uppgiften är. Swanwick och Cavaliera Franca menar att det är *musikförståelsen* som ska bedömas och därför är det nödvändigt att lärare finner vägar att skilja mellan elevernas spelskicklighet och deras musikaliska utvecklingsnivå. Detta resonemang kan ses som ett postumt stöd till Ernst Krenek som redan 1937, i en tid när spel sågs som kungsvägen till musiken, hävdade att musicerandets hantverksmässiga problem kan hindra musikupplevelser och musikförståelse (Hess, 2006). Även Mills (1991) studie tyder på att musikförståelse kan skiljas från spelskicklighet. De undersökningsdeltagare som inte ägnade sig åt musik skiljde sig nämligen inte från musikspecialisterna när det gällde helhetsbedömning av de inspelade framträdandena. Om vi förutsätter att starka musikupplevelser är en form av musikförståelse kan Finnäs (2006) undersökning av niondeklassares musikupplevelser också ses som ett stöd för att man kan och bör skilja teknisk förmåga från musikalisk förståelse. Finnäs konstaterar nämligen utifrån ungdomars skriftliga beskrivningar av starka musikupplevelser, att de sällan har fått sådana upplevelser av eget musicerande men desto oftare blivit starkt berörda av att *lyssna* på musik.

Med undantag av den sistnämnda studien verkar ingen av de refererade undersökningarna ha ägnat sig åt musik från den afroamerikanska traditionen. Avslutningsvis ska dock några artiklar nämnas som redovisar forskning kring bedömningskriterier för jazz. Även i dessa delar musicerandet upp i aspekter för att underlätta bedömning. Barratt och Moore (2005) har studerat högskolestudenters och musikhögskolelärares bedömningar av jazzensembler. De konstaterar i en förstudie att kvalitetsuppfattningarna riktar in sig på enskilda musikanter prestationer och att det saknas kriterier som fångade upp det gemensamma musicerandet. Detta påverkar samspelet negativt: *det finns en risk att jazzens viktigaste aspekter kan förvrängas när de överförs till konservatoriemiljön* (ibid., s. 305). Barratt och Moore har i samarbete med lärare och studenter utvecklat bedömningsgrunder som betonar aspekter som interaktionsnivå, samspelhet ('cohesiveness', 'vibe'), gruppound, risktagande samt förmåga att anpassa sig och lösa problem. De konstaterar att elevernas samspel utvecklades i positiv riktning när dessa nya kriterier började användas av studenter och lärare.

Samspelet inom en jazzensemble har studerats av Seddon (2005). Han beskriver tre kvalitativt skilda kommunikationstyper som ensemblen använder både

KAPITEL 3

verbalt och ickeverbalt: instruktion, sympatisk samstämdhet ('attunement') och empatisk samstämdhet. Medan sympatisk samstämdhet kan leda till rytmiskt precisa, välklingande framföranden krävs det enligt Seddon empatisk samstämdhet för att musicerandet ska bli nyskapande. Han framhåller att musikalisk spontanitet och kreativitet förutsätter ett aktivt, intersubjektivt samarbete där musikerna interagerar både med toner och emotioner och där musikernas koncentration förskjuts från den egna musikaliska handlingen till en kollaborativ nivå. Seddon föreslår att begreppet *empatisk kreativitet* kan vara användbart för att karakterisera det spontana nyskapande som kan ske när en ensemble finner den balans mellan risktagande, osäkerhet och tillit som han menar karakteriserar ett empatiskt samstämt musicerande.

Utifrån intervjuer och analys av musiktidskrifter har Smith (2009) resonerat sig fram till fjorton aspekter av musicerande och sorterat dessa i fyra huvudgrupper: teknik/tonkvalitet, struktur/utveckling av solot, timing/ stillkänsla och uttryck/fantasi/självkänsla. Den obligatoriska proceduren med Likertskalor och faktoranalys har sedan givit två huvudsakliga dimensioner: spelskicklighet och kreativ utveckling av materialet. Kreativ utveckling blev den starkaste faktorn när de skickligaste musikerna bedömdes medan bedömning av mindre långt komna musiker riktade in sig på speltekniska frågor vilket antyder en värdehierarki mellan dimensionerna.

Thompson, Graham och Russo (2005) har studerat visuella aspekters betydelse för musikupplevelser. De framhåller att genrer är multimodala fenomen och att varje genre tillåter ett visst spektrum av klangfärg, gester, textinnehåll och mimik. Genom en serie experiment där försökspersoner antingen får se musikanter i korta videoavsnitt eller bara höra ljudfilerna visar de att det visuella intrycket påverkar lyssnandet. Detta stod klart för de flesta av de sångstudenter som Coimbra, Davidson och Kokotsaki (2001) undersökt. I en enkätundersökning med öppna frågor fick sångarna redogöra för sina attityder till det egna musicerande i en examinationssituation och dessa redogörelser jämfördes sedan med examinerarnas omdömen. Av undersökningen drar Coimbra et al. bland annat slutsatsen att studenterna anser kroppsspråk, blickar och sångglädje vara utvecklingsbara och viktiga delar i ett framförande.

Slutligen har Green (2002) intervjuat fjorton populärmusiker med fokus på deras informella lärande och yrkeskunnande. Den målbild hon målar upp utifrån intervjuerna är en musiker med mycket god genre- och låtförtrogenhet som sällan använder noter, men har desto större förmåga att överföra sitt lyssnande till spel.

Låtförtrogenheten innefattar kunskap om form, rytmmonster, klangfärg, tonart och transponeringsförmåga. Stilkänsla handlar inte bara om genreförtrogenhet utan även om finare nyanser, 'feel', som karakteriserar olika musiker eller speciella inspelningar och som vägleder samspelet i ensemblen. Greens informanter betonar också vikten av kommunikation inom ensemblen, vare sig den sker genom ögonkontakt, gester eller gemensam känsla.

Summering

I inledningskapitlet presenterades studier som beskriver ungdomars (Bergman, 2009; Ericsson, 2002; Lilliestam, 2001; Saar, 1999) och musiklärares (Ericsson, 2006; Gullberg, 2002; Lindgren, 2006) kvalitetsuppfattningar om musicerande samt den enda svenska studie som berör ensemblemusicerande inom gymnasiet (Zimmerman Nilsson, 2009). Ingen av dessa har dock explicit riktat in sig på kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier. I detta kapitel har fokus därför legat på internationell forskning om bedömning. Först gjordes några fördjupande begreppsdefinitioner av bedömning och kriterier. Därefter har forskning från i första hand Tyskland, USA, Storbritannien och Australien fått illustrera det växande intresset för kvalitetsstyrning via kompetenser, mål och kriterier. Särskilt har betonats didaktisk bedömning, det vill säga bedömning *för* lärande. Sadlers (1989) teori om bedömning av komplexa prestationer ('performance based assessment') har fått stort utrymme eftersom han diskuterar kvalitetsuppfattningar, kontexter och kriterier på ett sätt som förhoppningsvis kan bidra till utvecklandet av kontextrelaterade och därmed konstnärligt och estetiskt relevanta kriterier för musicerande. Flera studier har resulterat i en kritisk syn på bedömning utifrån fasta kriterier (Linn, 2000; Mills, 1991; Shepard, 2000; Sheridan & Byrne, 2002; Sadler 1989, 2007; Scriven, 1981; Torrance, 2007).

Därefter har olika sätt att definiera musikämnets kunskapsområde presenterats. Uppfattningar om vad som tillhör musikens domäner och vad som kännetecknar musikalisk kvalitet har varierat inte bara genom tiderna utan också mellan forskare. Det visade sig finnas likheter mellan romantikens (Dahlhaus, 1992) och rockvärldens (Cook, 1998) kvalitetsuppfattningar och dessa står delvis i motsättning till såväl en modernistisk (Dahlhaus, 1992) som en postmodern (Welsch, 1996, 1999) hållning. I den dialektik mellan en social och en estetisk diskurs som Olsson (1993) beskriver behandlar den refererade forskningen i huvudsak den estetiska sidan snarare än musikens sociala funktioner. Till det

KAPITEL 3

estetiskas domän får också räknas visuella aspekter av musicerande (Coimbra, et al., 2001; Thompson, et al., 2005).

Betygskriterier i svenska styrdokument är formulerade som handlingar och inte som kompetenser, kunnande eller förståelse (se s. 15-16). Det finns dock tecken på att musikalisk förståelse bör skiljas från spelförmåga eftersom förmågan att uppfatta musikalisk mening inte behöver vara kopplad till hantverksskicklighet (Finnäs, 2006; Mills, 1991; Stefani, 1987; Swanwick & Cavaliera Franca, 1999). Även om lyssnande är en aktiv kognitiv handling är den inte direkt observerbar och därmed väcks frågor om hur förståelse ska definieras och bedömas.

Konkret musicerande visar sig dock också svårbedömt. Stor möda har ägnats åt att konstruera bedömningsskalor med vars hjälp musikanterers prestationsnivå och gradvisa framsteg ska kunna definieras så objektivt som möjligt enligt principen att reliabilitet (mätnoggrannhet) är en förutsättning för en giltig bedömning (Cooksey, 1977; McPherson & Thompson, 1998; Smith, 2009; Zdzinski & Barnes, 2002). Sadler (1989) hävdar däremot att giltigheten (validiteten) hos en *kvalitativ* bedömning inte förutsätter tillförlitliga, upprepbara mätprocedurer och ifrågasätter därmed den ekologiska validiteten hos forskning som leder till bedömningsskalor. I stället förespråkar han i likhet med Mills (1991) en bedömning som utgår från helhetsuppfattningar. Enligt Sadler (1989) är det visserligen omöjligt att formulera precisa och heltäckande kriterier eftersom varje situation är unik, men det hindrar inte att eget musicerande i kombination med samtal om detta kan vara en fungerande skolningsväg. Barratt och Moore (2005) visar detta i ett projekt där studenters och lärares aktiva engagemang i kriteriediskussioner bidragit till ett bättre lärande.

Slutligen har några önskvärda kvaliteter i afroamerikanskt musicerande berörts, däribland risktagande (Barratt & Moore, 2005; Seddon, 2005), stilkänsla (Green, 2002; Smith, 2009; Thompson, et al., 2005) och samspel (Seddon, 2005).

KAPITEL 4

Metodval och tillvägagångssätt

Detta kapitel inleds med en redogörelse för de överväganden som ledde fram till valet av gruppsamtal som datainsamlingsmetod. Det andra avsnittet presenterar den fokusgrupptechnik som starkt påverkat datainsamlingen. Det tredje avsnittet är nästan tio sidor långt och presenterar undersökningens design, från videoinspelning av gymnasieensembler via redigering till lärarsamtal om de inspelade avsnitten, transkription av samtalen, två analyser av transkriptionerna och en slutlig jämförelse mellan lärarnas och kursplanernas kriterier. I det fjärde och sista avsnittet diskuteras tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet samt etiska aspekter på forskningsupplägget.

Metodologiska val

Enligt dialogisk meningsteori är meningsskapande en interaktiv process och därmed avgörs det grundläggande metodologiska valet av *vilkas* samtalsvärldar som ska undersökas. I enskilda intervjuer får intervjuaren av nödvändighet en stor del i det dialogiska arbetet, men här är det kvalitetsuppfattningar som konstitueras i musiklärargrupper som ska fokuseras. Därmed är metoden i stort sett avgjord; de val som återstår gäller främst vilken inramning gruppsamtalen ska ges, vilka som ska delta i dem och vilken roll intervjuaren ska ta. Dessa aspekter kommer att diskuteras senare i kapitlet.

Studiens fokus ligger på hur ensemblespel bedöms av ensemblelärargrupper och vilka kvalitetsuppfattningar de ger uttryck för i samtal med kollegor. Enligt skollagen (SFS 1985:1100) ska lärare vara utbildade i det de undervisar i. Därmed förutsätts ett professionellt kunnande, vilket implicerar att lärares kvalitetsuppfattningar inte i första hand bör vara en fråga om personliga preferenser, utan om professionella och därmed socialt etablerade normer. Kvalitetsomdömen måste kunna berättigas och motiveras (Eisner, 2007) och lärare förväntas kunna samtala om, reflektera över och argumentera för kvalitetsuppfattningar såväl med elever som tillsammans med kollegor (Dale, 1999). Sandberg et al. (2005) påstår dock att musiklärare är ”sin egen läroplan” (ibid., s. 178), vilket antyder att musiklärare är ovana att samtala om och diskutera kvalitetsuppfattningar och kriterier med kollegor. Om så är fallet kan det krävas gemensamt arbete av flera gruppdeltagare för att formulera sig språkligt kring klingande musik.

Den dialogiska teorin (Linell, 2001, 2009) förutsätter att en person kan företräda motstridiga uppfattningar och tala med olika röster i ett och samma samtal. Ändå vill förmodligen de flesta uppfatta sig själva som konsekventa. Min uppfattning är att begreppet bedömning är kopplat till betygsättning snarare än till det dagliga didaktiska arbetet. I samtal om betygsgrunder kan det kännas extra viktigt att försöka uttala sig konsekvent vilket skulle kunna begränsa gruppsamtalen. Därför valdes en experimentliknande situation inspirerad av fokusgrupptechnik, där samtliga lärargrupper fick höra och se samma ungdomar spela och sjunga och ombads att kommentera deras musicerande utan att först få reda på studiens frågeställningar.

Fokusgrupp som datainsamlingsteknik

Upplägget av gruppsamtalen har hämtat inspiration från fokusgrupptechnik. I fokusgrupptraditionen stiger intervjuaren (moderatoren) i möjligaste mån tillbaka och ger gruppdeltagarna huvudansvaret för den diskurs som konstitueras i samtal om ett stimulusmaterial. Fokusgruppmöten har karakteriserats som *ett tänkande och talande miniatyrsamhälle* (Marková, et al. 2007, s. 90). Kitzinger (2004) för fram ett antal argument som brukar anföras mot fokusgrupper: *fokusgrupper är inte systematiska, inte tillförlitliga, är begränsade av kontexten och deformerar eller till och med döljer individernas verkliga åsikter* (ibid., s. 299). Hon menar dock att det är teorin om individuellt burna åsikter och attityder som bör ifrågasättas och inte fokusgrupp som metod. I en samtalsgrupp, liksom i ett samhälle, påverkar de samtalande varandra hela tiden. Ur ett monologiskt perspektiv framstår detta som en snedvridning av data eftersom de enskilda personernas talhandlingar påverkas av det sociala och språkliga spelet i gruppen. Ur ett dialogiskt perspektiv kan gruppprocessen däremot ses som en tillgång. Det är just i det *gemensamma* meningsskapandet-i-interaktion som forskningsobjekten står att finna. Marková et al. (2007) förespråkar fokusgruppsamtal som närmast idealiska för analys av dialogiskt meningsskapande och sociala representationer. Gruppsamtalen i denna studie ses som en intersubjektiv kognitiv process där musikalärer och moderator tillsammans prövar olika idéer, skapar mening och därmed återskapar, omskapar och exponerar aspekter av sin yrkeskultur. Linell (2001) hävdar att samtal syftar till att pröva och få till stånd ett gemensamt meningsskapande och det är detta meningsskapande som studien riktar in sig på.

Fokusgrupptechnik för insamling av kvalitativa data utvecklades vid mitten av nittonhundratalet. Det användes främst med syfte att höja effektiviteten hos propaganda och marknadsföring, men har efterhand fått allt fler användningsområden (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1997). Morgan definierar en fokusgrupp som *en forskningsteknik som samlar in data genom gruppinteraktion kring ett av forskaren bestämt ämne* (Morgan, 1997, s. 6). Krueger och Casey menar att fokusgruppens syfte är att *förstå deltagarnas känslor, kommentarer och tankeprocesser när de diskuterar frågorna* (Krueger & Casey, 2000, s. 12). Dessa forskare förespråkar gruppstorlekar på mellan fyra och tio deltagare, men Morgan säger sig med gott resultat ha arbetat även med grupper om tre personer. En fokusgrupp tar vanligen mellan en och en halv och två timmar och leds av en moderator vars uppgift är att dels få gruppen att behålla fokus och dels ge utrymme för alla gruppdeltagarna att göra sin röst hörd. Såväl Morgan (1997) som Krueger och

KAPITEL 4

Casey (2000) varnar för att använda fokusgrupper där deltagarna redan känner varandra och förespråkar i stället grupper med homogena främlingar, det vill säga personer som inte känner varandra, men som har likartad social status och erfarenheter. Kitzinger (1994) hävdar dock, efter att ha genomfört en samtalsstudie i 52 redan existerande grupper, att fokusgruppsamtal med deltagare som känner varandra ger flera fördelar. Dels kan de ge inblickar i faktiskt existerande samtalsmönster och förlämnar på så sätt studien en viss naturalistisk karaktär och dels kan diskurserna berikas genom att de kan förankras i gruppdeltagarnas gemensamma erfarenheter och minnen.

Denna studies datainsamlingsdesign avviker på följande punkter från vad som är vanligt vid fokusgruppsforskning: a) deltagarna känner varandra, b) moderatorn undviker under större delen av samtalen att ge deltagarna tydliga samtalsämnen, c) det som samtalen fokuseras på är inte definierat som ett problemområde och d) moderatorn ingriper inte när samtalen lämnar det intenderade samtalsämnet (ensemblemusicerandet på videofilmerna). Därför kommer dessa samtal att benämnas gruppssamtal och inte fokusgruppsamtal. Grupperna refereras till som lärargrupper eller samtalsgrupper.

Homogena samtalsgrupper

Ju mer homogen en samtalsgrupp är desto större kan risken vara att det som är av intresse för forskaren lämnas utanför diskursen eftersom det av deltagarna uppfattas som självklart eller underförstått. Myers (2004) framhåller att människor ofta undviker att ge uttryck för sådana åsikter som uppfattas som triviala självklarheter ('commonplaces'). Vad som uppfattas som trivialt är naturligtvis beroende av kultur och sammanhang. Bland musikleärarkollegor är det mycket möjligt att vissa kvalitetsuppfattningar ingår i denna kategori; det skulle till exempel kunna kännas onödigt att påpeka att man ska spela rent. Här har vi en möjlig komplikation med att lärarna inte bara har samma yrke utan även kommer från en och samma skolkultur. Å andra sidan är det just den gemensamma förståelsen hos en musikleärarkultur som denna forskning försöker närma sig och då behövs homogena grupper. Förhoppningsvis kan samtal om konkret musicerande även locka fram kvalitetsuppfattningar som av musikleärarna uppfattas som självklara. Att påtala att någon sjunger falskt är knappast trivialt även om påståendet att man ska sjunga rent kan vara det. Shotter (2008) anser att kunskap om sådana vardagsbanaliteter är en viktig pusselbit om man vill förstå kommunikation. Han menar att bakom det triviala döljer sig en gemensamt upplevd *känsla*, en

'sensus communis'. Sådana känslor fungerar som tolkningsverktyg när vi ska förstå och värdera ett argument eller en beskrivning. En delad känsla kan kanske avläsas i lärarnas engagemang när de behandlar vissa samtalsämnen.

Undersökningens design

Undersökningen har en fyrdelad uppbyggnad. Först har fyra gymnasieensembler spelats in och filmerna har redigerats till fem korta avsnitt. Därefter har grupper av ensemblelärare med mig (OZ) som moderator samtalat kring inspelningarna. Dessa samtal har transkriberats, analyserats och tolkats med avseende på vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier lärarna ger uttryck för. Slutligen har kriterierna relaterats till en musikdidaktisk kontext så som denna formuleras i de nationella styrdokumentet.

A: Videoinspelningar av gymnasieensembler

Framställandet av fokusmaterialet beskrivs här med avseende på urvalskriterier, val av ensembler, inspelningsförfarande, videoredigering samt etiska aspekter. Slutligen presenteras de fyra ensemblerna.

Urval av musikanter

På "min egen" gymnasieskola där cirka 120 elever deltog i kurserna Ensemble A och Ensemble B gjordes en efterlysning med en affisch samt med en muntlig förfrågan under en gemensam körlektion:

Ensembler önskas till ett forskningsprojekt. Jag behöver få spela in ensembler under lektion. Videofilmerna skall sedan visas för musiklärare utanför den egna kommunen vilka ska få kommentera filmerna.

Olle

Förhoppningen var att få ett så stort intresse att ensembler med fyra till fem olika genreinriktningar kunde spelas in. Ungdomar från fem ensembler anmälde sig och deras ensemblelärare kontaktades. Samtliga gav sitt medgivande till en inspelning. Två av ensemblerna hade pop/soulpopinriktning, men i en av dessa fanns en medlem som var under arton år. Denna ensemble valdes därför bort. De fyra återstående ensemblerna bestod av elever från årskurserna två och tre på estetprogrammets musikinriktning. Samma ensemble kunde bestå av elever från två kurser: *Ensemble A* och *Ensemble B*. Alla årskurs tre-elever gick kursen *Ensemble*

KAPITEL 4

B. Genom att ingen i ensemblegrupperna var under arton år behövdes inte målsmäns tillstånd. Jag fick elevernas och lärarnas tillstånd att spela in lektionerna och när videoavsnitten sedan var färdigredigerade fick de först läsa igenom ett skriftlig godkännande med tre alternativ för visning och därefter se filmavsnitten. Samtliga deltagande elever hade haft mig som sin lärare, men ingen av dem stod i någon betygmässig beroendeställning till mig. Rätten att förbjuda användandet av inspelningen betonades flera gånger. Samtliga godkände att inspelningarna fick visas för lärare i andra kommuner samt i forskningssammanhang.

Ensemblerna musicerar inom den afroamerikanska kulturfären. Enligt Karlssons (2002) stora enkätstudie bland musikgrenens avgångselever är pop- och rockensemble helt dominerande. Tre fjärdedelar av eleverna säger sig alltid eller ofta spela dessa genrer på ensemblelektionerna. Andra genrer, till exempel konstmusik och folkmusik, får mycket mindre utrymme. Inriktningen på genrer inom den afroamerikanska traditionen kan därför anses vara representativ för dagsläget inom estetprogrammet.

Presentation av ensemblerna

Samtliga fyra ensembler har manliga lärare. REGGAEENSEMBLEN består av fyra manliga instrumentalister fördelade på trumset, conga, elgitarr och dragspel samt en kvinnlig pianist och två kvinnliga sångare. I den ena inspelningen spelar och sjunger de en reggaeversion av *Here comes Santa Claus* från 1947 av Autry & Haldeman. Ensemblens andra låt är *Satta Massagana* från 1968 av The Abyssinians. Där tillkommer en manlig sångare. Denne, samt en av de kvinnliga sångarna, går i årskurs två. Läraren spelar elbas i gruppen. SOULPOPEENSEMBLEN består bara av män och de spelar Gaye & Terrells *Aint no Mountain High Enough* från 1967. Trummisen går i tvåan medan pianisten, basisten och de två gitarristerna går i trean. Även HÅRDROCKSEMBLEN är helt igenom manlig och består av idel årskurs treor: trummis, elbasist, tre gitarrister och sångare. De spelar *Under Jolly Roger* från 1987 av det tyska powermetalbandet "Running Wild". GOSPELEENSEMBLEN, slutligen, består av elva kvinnor och två män, varav två kvinnor och en man går i tvåan, övriga i trean. Ensemblen sjunger Beatles *Ticket to ride* från 1965 till lärarens pianoackompanjemang.

Sammantaget visar filmerna upp fjorton flickor och sexton pojkar. Samtliga flickor utom en sjunger. Av pojkarna är tre sångare, sex elgitarrister, fyra slagverkare, två basister och en spelar dragspel. Könsfördelningen (47% kvinnor) är relativt representativ för musikestetiska grenen där läsåret 2006-2007 53% av

eleverna var kvinnor (Skolverket, 2009a). Den sneda fördelningen mellan manliga och kvinnliga elevers instrument avspeglar en faktisk skillnad på nationell nivå. Enligt Karlsson (2002) hade läsåret 1998-1999 två tredjedelar av flickorna sång eller piano som huvudinstrument och drygt hälften av pojkarna elgitarr, bas eller slagverk. De fyra ensembleernas placering samt stillbilder från videofilmerna finns i bilaga C.

Framställning av musikexemplen

Eftersom jag från början var på jakt efter musikrelaterade kvalitetsuppfattningar hade ljudinspelning av ungdomarna varit ett alternativ till videospelning. En sådan kan relativt lätt genomföras och ljudkvaliteten blir god. En "ljudbild" är betydligt mindre perspektivisk än en videobild; lyssnaren kan lättare själv välja vad hon ska fokusera på och blir mindre styrd i sitt perspektivval än vad fallet är när man får se en bild. Dessutom är en mikrofon inte så iögonfallande som en kamera och bör därför inte påverka lektionssituationen lika mycket. Valet föll ändå på att visa både bild och ljud eftersom lärare i den vardagliga undervisningspraktiken både ser och hör sina elever. Strävan var att situationen skulle ha så många kopplingar som möjligt till faktisk undervisning.

Inspelningarna gjordes med två digitalvideokameror med DV-kvalitet. Vid två av inspelningarna (soulpopensemblen samt reggaeensemblens *Here comes Santa Claus*) kompletterades videokamerans ljud med en separat ljudinspelning på hårddisk. Varje lektion hade mellan 40 och 55 minuters effektiv repetitionstid och av detta material valdes tre till fem minuter ut från varje ensemble. Urvalet gjordes utifrån tre kriterier. (1) Läraren skulle synas och höras så lite som möjligt. Filmernas syfte var att få gruppdeltagarna att samtala om gymnasieungdomarnas faktiska musicerande. Det var ensemblemusicerandet som skulle stå i fokus, inte lärares pedagogiska praktik. (2) Så många som möjligt i ensemblen skulle synas i närbild. Eleverna i ensembleerna var okända för intervjugrupperna. Genom att låta den rörliga kameran zooma in ungdomarna fick lärarna ändå chans till en viss närkontakt med ensembledeltagarna. (3) Ljudåtergivningen skulle vara så bra som möjligt.

Jordan och Henderson (1995) förespråkar användandet av en fast kamera för att minimera risken att filmarens omedvetna val styr vad som hamnar i fokus. I en vidvinkelinspelning av en hel ensemble blir det dock svårt att uppmärksamma de enskilda musikernas förehavanden. Därför användes två videokameror med olika funktioner. Den fasta kameran var försedd med ett vidvinkelobjektiv så att hela

KAPITEL 4

gruppen syntes och gav betraktaren möjlighet att själv välja uppmärksamhetsfokus inom kamerans blickfält. Den andra kameran stod på ett flyttbart stativ, användes till panoreringar och närbilder och visade därmed vad filmaren för tillfället uppmärksammade. Den fasta kameran var försedd med extern mikrofon för bättre ljudkvalitet medan den rörliga kameran använde den inbyggda mikrofonen.

När väl ett lämpligt avsnitt hade valts ut synkroniserades de två inspelningarna i programmet iMovie och placerades i samma TV-bild med hjälp av Quicktime Pro (se bilder i bilaga C). Den fasta vidvinkelinspelningen placerades som ett smalt bildfält i översta fjärdedelen av TV-bilden och den rörliga kamerans bild tog upp resten av bildytan. I Quicktime Pro försågs musikanterna med namnlappar så att det skulle bli lättare att prata om dem. Slutligen överfördes filmerna till en DVD-skiva.

B: Urval, sammansättning och upplägg av intervjuer

Datainsamlingen har skett under fyra gruppsamtal. Lärargrupperna rekryterades från fyra västsvenska kommuner efter principen att kommunerna skulle ha musikestetisk gren, vara av varierande storlek och ligga inom två timmars bilresa från mitt hem. Skolornas expeditioner kontaktades och gav namn, adress och telefonnummer till sina ensemblelärare. I början av januari 2007 fick dessa ett brev med titeln *Förfrågan om medverkan i forskningsprojekt* (Bilaga A). I brevet får de följande information om syftet med forskningsprojektet:

Jag skulle vilja träffa dig och några andra musiklärare för ett gruppsamtal som tar högst 1 ½ timma. Då ska vi titta på inspelade autentiska lektioner (ensemble A eller B på gymnasiet) och ha dessa som diskussionsunderlag. Jag är intresserad av dina tankar, åsikter och upplevelser av de inspelade lektionerna. Jag kommer att spela in gruppsamtalet och använda den inspelningen som mitt forskningsmaterial. Den slutliga avhandlingstexten kommer att utformas så att din identitet, dina uttalanden och din skola inte kan spåras.

Någon vecka senare kontaktades skolornas musikinstitutioner per telefon, lärarna var villiga att delta och valde ut en konferenstid som passade alla. Denna tid låg i samtliga fall utom grupp A kring lunch, vilket innebar att gruppmötet för de flesta deltagare blev ett mellanspel i dagens undervisning.

Lärargrupp A bestod av två kvinnliga och fyra manliga musiklärare som var utbildade på samma högskola. De fick höra och kommentera musikvideo-

METODVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

exemplen i följande turordning: reggae (julsången), soulpop, gospel samt hårdrock. Därefter valde de att lyssna på reggaeensemblens *Satta Massagana* med uppgiften att beskriva vad de skulle göra härnäst om de vore ensemblens lärare. Slutligen fick de lyssna på soulpopensemblen ytterligare en gång, men nu för att försöka rangordna musikanterna. Spännvidden vad gäller ålder, yrkeserfarenhet och genreförtroget var stor inom gruppen.

Lärargrupp B bestod av en kvinnlig och tre manliga musklärare som fått sin yrkesutbildning på samma högskola som grupp A. De fick höra och kommentera musikvideoexemplen i följande turordning: soulpop, reggae (julsången) och hårdrock. På grund av tidsbrist uteslöts gospelensemblen. I likhet med grupp A valde denna grupp att lyssna på *Satta Massagana* när de skulle beskriva vad de som pedagoger skulle göra härnäst; vad de tyckte behövde förbättras i ensemblespelet. Denna lärargrupp föreföll genremässigt smalare än grupp A. Här fanns ingen som sa sig vara hemmastad inom konstmusik eller soul, inte heller någon som hade rösten som sitt instrument.

Lärargrupp C bestod av tre musklärare utbildade vid två olika högskolor. De fick höra och relativt fritt kommentera musikvideoexemplen i följande turordning: reggae (julsången), soulpop, hårdrock samt gospel. Grupp C valde att höra och se *soulpopensemblen* när de fick i uppgift att beskriva vad de skulle göra härnäst om de vore ensemblens lärare. Grupp C var mest homogen – de tre manliga lärarna angav samma genrehemvist. De var dock inte utbildade vid samma högskola.

Lärargrupp D var störst och bestod av tre kvinnliga och fem manliga lärare förutom moderatorn. Gruppen fick höra och kommentera musikvideoexemplen i följande turordning: reggae (julsången), soulpop, hårdrock och gospel. Sedan valde de (liksom grupp A och B) *Satta Massagana* både när de skulle beskriva vad de som pedagoger skulle göra härnäst och när de ombads att rangordna musikanterna. Gruppen var relativt homogen vad gäller ålder, men heterogen med avseende på genrehemvist och instrument. Den ytterligare information om gruppdeltagarna som finns i bilaga D är modifierad för att försvåra identifiering.

Grupperna fick se och lyssna till fem musikstycken från fyra olika genrer: två reggaelåtar och en vardera av soulpop, gospel och hårdrock. Det fanns en viss variation mellan samtalsgrupperna med avseende på i vilken ordning de fick höra musikexemplen. Om alla grupper hade följt exakt samma turordning hade risken varit att det dialogiska meningsskapandet kring det första exemplet skulle bli mycket torftigare än det som den sist presenterade filmen genererade.

KAPITEL 4

Vid bedömning av processer i tid kan det vara avgörande för resultatet om bedömningen görs kontinuerligt under processens gång eller om den görs summativt, efter avslutad process. Den som spelar eller sjunger gör hela tiden en komplex bedömning-i-handling och denna bedömning och återkoppling är en förutsättning för musicerandet. Även ett kvalificerat lyssnande innefattar ett kontinuerligt flöde av responser och bedömningar. I detta forskningsupplägg händer det några enstaka gånger att deltagarna växlar ord medan musikstyckena spelas, men dessa dialoger går inte att uppfatta eftersom de täcks av musiken. Därför består hela empirin av samtal som utspelar sig *efter* att lärarna lyssnat på musikexemplen. Detta är förmodligen typiskt även för bedömning i konkreta undervisningssituationer med den skillnaden att det då är lärare och elever som samtalar och inte lärarkollegor.

Gruppsamtalens yttre inramning

Gruppsamtalen inramas av ett nätverk av kontexter. Den mest konkreta inramningen är själva gruppsamtalet där musiklärarkollegor diskuterar för dem okända gymnasieelevers musicerande. Samtalen genomförs i klassrum vilket ger en fysisk och institutionell skolinramning och deltagarna är ensemblelärare vilket ger dem tillgång till ett antal kontexter som till exempel "musikvärlden", "lärarvärlden" och "skolvärlden". Till den yttre inramningen räknas också lärarnas personliga och gemensamma historia, ämnets och skolans traditioner, allmänmusikaliska normer och värderingar, skolans styrdokument, de musikavsnitt de fick se, det inledande brevet till lärarnas hemadress samt det följande telefonsamtalet till musikinstitutionen. I dessa kontakter undvek jag ord som "bedömning", "värdering" och "kriterier" för att lärarna inte skulle fokusera på betygsättning. De fick enbart veta att det handlade om gruppsamtal om inspelningar från ensemblelektioner och att detta skulle bli material till en doktorsavhandling i musikpedagogik. Yttre inramningar kan ibland påverka situationer med något som liknar automatik, men oftare tillhandahåller de resurser som vid behov kan lyftas in i gruppens diskurs. Det är dock i de konkreta diskurserna, i samtalen, som det avgörs vilka av alla dessa kontexter som tilldelas lokal relevans och blir en del av det gemensamma meningsskapandet.

Samtalen genomfördes med ett undantag (grupp B) på lärarnas egen skola. Alla lärarmöten tog mellan 80 och 90 minuter och följde samma upplägg:

- fika och presentation av gruppdeltagarna

METODVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

- 3-4 videouppspelningar, var och en följd av resonemang kring vad lärarna ser, hör och lägger märke till i inspelningarna
- repris av en videouppspelning följd av samtal om hur lärarna skulle gå vidare med ensemblen om de skulle ta över undervisningen
- ytterligare en repris med syfte att lärarna ska rangordna musikanterna på filmen (skola B och C)

Frågorna varierade mellan de olika lärargrupperna. Återkommande uttryck inför eller efter videoavsnitten var “vad lägger ni märke till”, “vad hör ni” och “vad ser ni”. I bilaga B finns utskriften av de inledande yttrandena till varje lärargrupp.

C: Analys av intersubjektiva kvalitetsuppfattningar

Analysen av lärarnas kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier görs i tre steg och leder fram till svar på den första forskningsfrågan.

Steg ett

I steg ett identifieras samtliga topiker som lärargrupperna skapar. De topiker som kan relateras till musikaliska eller didaktiska kvalitetsuppfattningar kategoriseras och presenteras. Den analysteknik som används är i första hand inspirerad av Linell och Gustavsson (1987) och Markova et al. (2007). Den syftar till att analysera hur *gruppdeltagarna* tolkar varandra, snarare än hur forskaren tolkar deras enskilda yttranden. Deltagarnas tolkningar visar sig genom deras sätt att svara varandra. Varje yttrande är en handling och handlingens funktion visar sig i och med att det får en respons. Det finns två fördelar med att inte leta efter de talandes intentioner utan i stället avläsa vilken funktion ett yttrande får och vilken mening som det tilldelas av gruppdeltagarna. För det första skjuter forskaren upp den tidpunkt när han eller hon tar över tolkningsprocessen och för det andra flyttas intresset från de enskilda individernas yttranden till det intersubjektiva menings-
skapandet. Det förstnämnda är värdefullt genom att det med en tydlig metod skapar en bred bas för det fortsatta analys- och tolkningsarbetet. Det sistnämnda är viktigt eftersom gruppsamtalen förväntades gestalta kommuniserande musiklärarsambällen i miniatyr med intersubjektivt burna traditioner och kvalitetsuppfattningar.

Den dialogiska ingången medför att deltagarna inte förväntas ge uttryck för fasta, individuella åsikter. I stället betraktas gruppsamtalen som kontinuerliga skapelseakter där deltagarna i samarbete konstituerar mening. I analysen används begreppet *topik* (se s. 36-37) för att ange det samtalsämne som detta menings-

KAPITEL 4

skapande för tillfället kretsar kring. En topik etableras, bearbetas och avslutas alltid av minst två personer (Linell 2001, s. 74). Det krävs med andra ord ett dialogiskt samarbete för att konstituera en topik. I det empiriska materialet är flera topiker ”i närheten” av varandra och har därför sammanförts till kategorier. Om någon initierar en för mötet ny idé men inte får någon respons på denna, så har den inte blivit en topik. Sådana obesvarade initiativ kommer dock att användas i analysen som tecken på att det omnämnda inte ger resonans i gruppen. Att ett introducerat samtalsämne blir dialogiskt behandlat innebär att det uppfattas som relevant för mer än en person. Yttranden som inte får respons tolkas därmed som av lägre relevans för gruppdeltagarna.

Genom respons och initiativ tolkar, prövar och utvecklar deltagarna varandras yttranden med de meningsresurser som den inre och den yttre inramningen tillhandahåller (Marková, et al., 2007). Med inre inramning förstår Marková et al. själva samtalet, diskursen. Fenomen i den yttre inramningen görs relevanta när någon tar initiativet att lyfta in fenomenet och detta sedan blir bemött och därmed tolkat i samtalet. Av detta följer att det är viktigt att känna till vad som redan har sagts under mötet för att kunna avgöra om ett yttrande är ett obesvarat initiativ eller om det knyter an till och responderar på redan etablerade samtalsämnen. Därför har varje gruppsamtal först analyserats i sin helhet med avseende på vilka topiker som skapas. Denna analys kan läsaren dock inte följa i sin helhet, eftersom resultatdelen är organiserad utifrån vilket musikexempel lärargrupperna kommenterar.

Först presenteras analysen av lärargruppernas kommentarer till reggaeensemblens julsång. Därefter får samtalen om de resterande musikexemplen var sin komplett topikanalys. Uppdelningen i fem separata analyser beror på att kvalitetsuppfattningar förväntas vara relaterade till genre eller ensembletyp. Det blir då möjligt att jämföra de kvalitetsuppfattningar och kriterier som de olika exemplen genererar. På så sätt får den första forskningsfrågan fem preliminära svar; ett för varje kommenterat musikexempel.

Steg två

Steg två kan ses som ett sätt att genom metodisk triangulering undersöka tillförlitligheten i resultaten från steg ett. Här undersöks relationer mellan olika kriterier för att finna eventuella hierarkier mellan dessa. Detta görs genom att samla alla resonemang som anger orsak-verkanrelationer och av dessa dra slutsatser om hur väsentliga lärarna anser olika kvaliteter eller kontexter vara.

METODVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

Analystekniken bygger på ett antal antaganden av vilka det första kan formuleras på följande sätt:

Uttryck för orsak och verkan kan tolkas som relationer mellan medel och mål samt som en hierarki mellan kvalitetsuppfattningar, samtalskontexter eller bedömningskriterier.

Bachtin (1986, s. 120) hävdar att varje yttrande har en värderande aspekt. Om vi ser beskrivningar av orsakssamband som meningsskapande berättelser kan ovanstående antagande också stödja sig i forskning om narrativ. Gergen (2001) skriver att *vardagslivets händelse är nedsänkta i berättelser* (ibid., s. 248) och karakteriserar narrativ som *samtalsresurser, konstruktioner som är öppna för ständig förändring allteftersom interaktionen fortskrider* (ibid., s. 249). Denna definition ansluter till avhandlingens teoretiska begreppsvärld, enligt vilken diskurs och kontext befinner sig i en ständig process av ömsesidigt återskapande och transformation. Gergen skriver vidare att narrativ, för att i västerlandet accepteras som meningsfulla, måste ha ett mål som uppfattas som etiskt värdefullt och till vilket övriga delar av berättelsen relaterar på ett ordnat och meningsfullt sätt (ibid., s. 250). På så sätt ”resonerar” de i oss: återklingar både i känsloträngar och i förnuft. Beskrivningar av orsakssamband vädjar till förnuftet och gör världen mer ordnad och meningsfull. Vi tolkar därför orsaksbeskrivningar som sunt-förnuftbetonade relationer mellan medel och etiskt eller estetiskt värdefulla mål. Följande fingerade dialog konkretiserar resonemanget:

Lars: det var otur att dom hade valt Blinka lilla stjärna

Lisa: ja inte sant för med en sån låt blir det svårare att ta spelet på allvar

Lena: och då kommer det aldrig att låta bra

De tre personerna knyter explicit an till varandras yttranden (”ja inte sant”, ”och då”) och bildar därmed en gemensam berättelse; en tankelinje. Här finns två orsaksförhållanden beskrivna. Först säger Lars och Lisa att valet av barnvisan leder till ett oseriöst musicerande. Därefter kopplar Lena på ytterligare en länk i orsakskedjan genom att beskriva det klingande resultatet som en följd av hur seriöst ensemblemusikerna tar sitt spel. Schematiskt kan resonemanget beskrivas på följande sätt:

illa vald låt \Rightarrow svårt ta spelet på allvar \Rightarrow låter inte bra

De tre leden är negativt formulerade, de beskriver tre oönskade förhållanden. Genom att skriva om dem till sin motsats kan vi få följande formulering:

KAPITEL 4

bra (lämpligt) låtval \Rightarrow elever tar spelet på allvar \Rightarrow det låter bra

I denna tankelinje beskrivs låtvalet som ett medel för att uppnå ett seriöst musicerande och detta i sin tur är ett medel för att få spelet att låta bra. Låten blir i samtalen etablerad som en kontext varefter två kvalitetsuppfattningar formuleras indirekt: musikanterna ska ta spelet på allvar och det ska låta bra. Med Gergen (2001) kan vi se det välklingande resultatet som berättelsens slutgiltiga högt värderade mål och ”ta spelet på allvar” blir underordnat i egenskap av medel för att nå målet. Förutom att medel är underordnade mål så blir naturligtvis medel som får önskade konsekvenser underordnade sådana som leder till uppskattade mål. Genom att följa och jämföra tankelinjer i samtalen kan vi se hur lärarna samtalar om topiker och hur de relaterar dem hierarkiskt till varandra.

Sadler (1989) betonar kontextens och situationens avgörande betydelse, inte bara för valet av kriterier utan även för tolkningen av dem. Estetiska kriterier får sin mening först när de tillämpas i en konkret situation, i detta fall ungdomarnas musicerande. Detta bör innebära att de värdehierarkier som framträder i samtalen inte är absoluta utan är relaterade till kontexter men också att dessa kontexter kan ingå i hierarkierna.

Slutligen används i analyssteg två delvis konkurrerande sorteringsgrunder: En enskild kvalitet får högre rang i hierarkin a) ju oftare den omnämns som positivt medel eller mål och b) om den aldrig beskrivs som medel utan bara som mål. Den första punkten motiveras av att det lärarna ofta återkommer till bör ha större relevans för dem än sådant som de sällan behandlar dialogiskt. Den andra sorteringsgrunden baseras på att det som skattas högst i en hierarki inte förväntas beskrivas som ett medel för att uppnå mål av lägre rang.

Steg tre

I steg tre möts resultaten från de första två analysstegen. Lärarnas dialogiskt konstituerade kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier får en sammanfattande, slutgiltig behandling.

D: Kvalitetsuppfattningarna i relation till styrdokumentet

I detta avsnitt ställs de kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier som konstitueras i lärargrupperna i relation till styrdokumentets beskrivning av gymnasial ensembleundervisning i det offentliga skolväsendet. Dessa styrdokument har analyserats i avhandlingens inledning (s. 9-18). Överensstämmelser

och diskrepanser mellan lärarnas resonemang och skollagens, läroplanens och kursplanernas skrivningar redovisas.

Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

Denzin och Lincoln (2005) beskriver forskaren som socialt situerad och verkande inom ett eller flera paradig. De menar att kvalitativ forskning rört sig bort från det positivistiska idealet och alltmer präglas av en humanistiskt och socialt motiverat engagemang för att *studera världen ur den interagerande individens perspektiv* (ibid., s. xvi). Singularformen 'individual' antyder en monologisk syn på meningsskapande men i övrigt är Denzin och Lincolns beskrivning giltig för denna studie. Här riktas intresset mot de perspektiv, kontexter och kvalitetsuppfattningar som de interagerande lärarna *gemensamt* arbetar fram och ger uttryck för när de kommenterar ensemblespel.

Hur kan kvaliteten hos en studie av kvalitetsuppfattningar bedömas? Merriam (2002) menar att reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om att tolkningar måste vara i överensstämmelse med data och att läsaren ska kunna följa analysen steg för steg i en obruten verifieringskedja. Studiens design ska vara så väl beskriven att den kan upprepas (Bryman, 2004). Larsson (1993) för fram aspekter som studiens interna logik och etiska värde, relationen mellan resultatens innebördsrikedom och struktur samt dess teoretiska bidrag till forskarsamhället. Stukat (2005) talar om tre kvalitativa aspekter på forskningsprocesser och resultat: mätinstrumentets precision (reliabilitet), om det man mäter är väl valt och därmed giltigt i relation till forskningsfrågan (validitet) samt hur resultatet relaterar till grupper eller företeelser som inte undersökts (generaliserbarhet). Till reliabilitetsproblemen räknar han möjligheten av att såväl respondenter som forskare kan missuppfatta varandra, vilket sänker resultatets tillförlitlighet. I denna studie kan ett möjligt sådant missförstånd gälla vilket perspektiv som lärarna förväntar sig att jag vill att de lägga på musicerandet. Kanske antar de i egenskap av *musiklärare* att jag som doktorand i *musikpedagogik* bara är intresserad av pedagogiska och inte av musikaliska aspekter.

Vad gäller giltighet så skiljer Merriam (2002) mellan inre och yttre validitet där yttre giltighet kan likställas med generaliserbarhet. Inre giltighet handlar om att undersöka det man säger sig undersöka. En hög inre validitet förutsätter en god reliabilitet och innebär att resultatet är giltigt för den undersökta gruppen. Bryman (2004) framhåller att inre validitet berör giltigheten hos orsaksför-

KAPITEL 4

hållanden som behandlas i studien. Dessa kan undersökas genom triangulering, till exempel genom olika forskares parallella processer eller genom att olika datainsamlingsmetoder används. I denna studie har analysen av tankelinjer använts för att ge ett kompletterande perspektiv på data. Merriam (2002) föreslår även 'peer reviewing' och informantvalidering som verktyg för att undersöka en studies inre validitet. Forskarutbildningen innefattar en kontinuerlig granskning, men någon informantvalidering har inte gjorts. Topikanalystekniken innebär att enskilda yttranden, även om de är långa och utförliga, inte tillmäts relevans såvida de inte bemöts dialogiskt. Genom att gruppsamtalen spelas in både med video och separat ljudinspelning är möjligheterna att verifiera det verbala dialogiskt meningsskapande mycket goda. Vid en informantvalidering kan en gruppdeltagare visserligen komma ihåg vad han eller hon sagt, men det är inte troligt att han eller hon kommer ihåg vilken responsen blev. En sådan skulle visserligen kunna lyfta fram aspekter som varit underförstådda och tillhört den "fria informationen" (Rommetveit, 1998a), men den skulle inte kunna ifrågasätta det gemensamma meningsskapandet som observerats i dialogerna. Slutligen är det också en validitetsfråga att forskarens för studien relevanta värderingar, erfarenheter och förkunskaper blir reflekterade och redovisade, vilket skett kortfattat i inledningen.

Guba och Lincoln (2005) låter begreppet validitet (giltighet) innefatta även en studies reliabilitet. De vidgar därmed giltighetskriterierna från att gälla frågan om man har mätt det man avsett att mäta till att omfatta resultatens tillförlitlighet, äkthet, användbarhet och moraliska implikationer. Den etiska dimensionen innefattar, förutom grundläggande krav på att data inte är förvanskade eller medvetet vantolkade, forskarens ansvar för såväl resultatens användbarhet som för deras faktiska användning. De menar att den kritiska validitetsfrågan är om ett forskningsresultat håller en sådan kvalitet att det kan tjäna som handlingsunderlag. Därmed fäster de stor vikt vid *ekologisk validitet* (Bryman, 2004), resultatens relevans för och applicerbarhet i vardagliga situationer och i det beforskade fältet.

Video- och mikrofonanvändningen aktualiserar två frågor av betydelse för studiens tillförlitlighet och giltighet. För det första, hur närvaron av kamera och forskare påverkar elevernas musicerande respektive lärargruppernas samtal. För det andra hur relevant bedömning via TV-skärm är för verklig bedömning i en lektionskontext. Speer och Hutchby (2003) diskuterar olika sätt att i forskning hantera inflytande från forskare och forskningsapparat, till exempel ljud- och videoinspelningar. De menar att det är omöjligt att minimera forskarens betydelse till den grad att beforskade samtal kan anses "naturliga" och opåverkade. I

METODVAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

stället föreslår de att forskaren uppmärksammar och diskuterar de tecken på inflytande från forskningsdesignen som visar sig i samtalen. Hammersley (2003) bemöter Speer och Hutchbys artikel genom att framhålla vikten både av att skapa en genomtänkt forskningsdesign och att i analysen reflektera över hur denna påverkar resultaten. Vid datainsamlingen sattes ljud- och videoinspelningen igång redan när lärarna kom in i rummet, bjöds på semmelfika och presenterade sig. På så sätt hoppades jag att inspelningssituationen skulle sjunkit undan i lärarnas medvetande innan samtalen om musikexemplen började. Det finns bara ett exempel i data på att en lärare nämner den kamera som står uppställd framför samtalsgruppen, och det är aldrig någon lärare som tittar in i kameran. Eftersom det är lärargruppernas samtal om filmerna och inte filmerna själva som utgör studiens data blir frågan om eventuella forskningsartefakter i musicerandet irrelevant.

Vad gäller frågan om bedömning via video konstaterar Bergee (1993) i en studie av hur brassensemblespel bedöms av högskolelärare och studenter att det inte är någon signifikant skillnad mellan bedömningar utifrån videoband respektive från liveframträdanden. Det har inte heller någon signifikant betydelse för bedömningen om bedömarna känner musikanterna eller ej. Utifrån Bergees resultat skulle föreliggande studies design med videoinspelade, för lärargrupperna okända ensembler ha likheter med klassrumsbedömning i en autentisk skolkontext.

Den yttre validiteten (generaliserbarheten) hos resultatet beror på om det grupperna lägger märke till är relevant för musiklärares undervisningspraktik. Situationen med ett fokuserat gruppsamtal är nästan identisk med intagningsprovprocedurer, men i övrigt skiljer den sig både från daglig undervisningspraxis och från normala betygsättningsförfaranden. Den ekologiska validiteten hos resultaten måste därför prövas empiriskt för att kunna bedömas. Ett tecken på resultatens giltighet kan vara att lärare börjar använda dem som redskap i sin praxis. Om forskningsresultaten påverkar lärares tänkande eller om lärare som möter resultaten ger uttryck för "ahaupplevelser" så har de en ekologisk validitet. Larsson (1993) framhåller i sin diskussion av validitet att det heuristiska värdet av en undersökning hänger på om den producerar tankefigurer som lockar till vidare användning. Med andra ord: om resultaten påverkar en kommande undervisnings- och bedömningspraxis så har studien ett heuristiskt och pragmatiskt värde. Giltighet kan också bedömas utifrån annan musikpedagogisk forskning, nämligen om resultaten harmonierar med resultat från studier av närliggande musikpedagogiska verksamheter eller musikestetiska resonemang.

KAPITEL 4

Frågan om studiens generaliserbarhet hänger intimt samman med frågan om teoretiskt perspektiv. Ur ett dialogiskt perspektiv betraktas varje grupp som ett samhälle i miniatyr. Interaktion inom ett sådant sker både direkt mellan deltagarna och mellan deltagarna och deras traditioner. Respondenterna tillhör fyra lärargrupper som oberoende av varandra presenteras för videofilmer som ger mycket vida möjligheter till kommentarer. Även om inramningen är likartad genom att alla samtal sker på skolor skiljer sig kontexterna från varandra bland annat eftersom "det som sitter i vägarna" (den lokala kulturhistorien) kan variera dramatiskt mellan skolor och eftersom varje grupp har en ny konstellation deltagare. Om det vid analys av dessa samtal, trots det öppna formatet med få styrande frågor, visar sig finnas likheter mellan samtalens innehåll är det troligt att resonemangen speglar sociokulturella traditioner. Detta kan tas som en indikation på att kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck är gemensamma för en övergripande musiklärarkultur. Därmed kan resultaten sammanställas till en beskrivning av en prototypiskt musikdidaktiskt "värdeuniversum", mot vilken initierade läsare kan bryta sina egna handlings- och tankemönster och sin egen skolkultur.

Två argument för att studien kan ha en viss generaliserbarhet kan hämtas från den dialogiska ingången. För det första baseras resultatet på sådant som behandlats dialogiskt i lärargrupperna. Definitionsmässigt måste en topik ha uppfattats som relevant för fler än en gruppdeltagare, annars skulle den inte skapas. Det innebär att en första gallring av kvalitetsuppfattningars relevans och meningsfullhet har gjorts av gruppdeltagarna själva för att därefter lyftas fram i topikanalysen. För det andra utgår det dialogiska perspektivet från att allt situerat meningsskapande samtidigt sker i relation till traditioner. Likheter mellan de fyra gruppernas meningsskapande härrör då sannolikt från att grupperna återskapar socio-kulturellt etablerade traditioner och kulturer.

Två tydliga begränsningar av studiens generaliserbarhet ska också nämnas. För det första har alla utom två av deltagarna fått sin lärarutbildning i Göteborg. Sverige har musiklärarutbildningar på sex högskolor och det är troligt att varje skola har sin delvis unika utbildningskultur och påverkar studenterna på olika sätt. För det andra har bara musik från den afroamerikanska traditionen kommenterats. Det krävs ytterligare studier för att ta reda på om dessa resultat också har bäring för musiklärare från andra musikhögskolor och för lärare som undervisar i andra genrer.

Etiska överväganden

I studien ingår trettio två gymnasister och tjugoen musiklärare. Gymnasisterna musicerar på videoinspelningar och lärarnas samtal blir också inspelade med ljud och bild. Vetenskapsrådets (2009) etiska regler innefattar att forskaren ska informera uppgiftslämnare om vilken uppgift de har i forskningen, att medverkan är frivillig, att de ska ha samtyckt till att delta och har rätt att återkalla detta samtycke, att data ska behandlas så att deltagarna ska bli svåra eller omöjliga att identifiera och att dessa data bara ska användas inom forskning. Genom att ingen i ensemblegrupperna var under arton år behövdes inte målsmäns tillstånd. Jag fick elevernas och lärarnas tillstånd att spela in lektionerna och när videoavsnitten sedan var färdigredigerade fick de först läsa igenom ett skriftligt godkännande med tre alternativ för visning och därefter se filmavsnitten. Samtliga deltagande elever hade haft mig som sin lärare men ingen av dem stod i någon betygsmässig beroendeställning till mig. Rätten att förbjuda användandet av inspelningen betonades flera gånger. Samtliga godkände att inspelningarna fick visas för lärare i andra kommuner samt i forskningssammanhang.

Lärarna som deltog i gruppintervjuerna informerades om att de kunde bli ordagrant citerade i avhandlingen, men att redovisningen skulle göras på ett sådant sätt att identifikation av enskilda skolor eller lärare skulle bli svår. De var inte beordrade av någon chef att delta, utan valde frivilligt om de ville medverka i gruppintervjuerna. Lärarna bestämde själva tid och plats. Vad gäller dessa samtal finns en aspekt som kan kritiseras på etiska grunder. Lärarna fick inte i förväg veta att det var kvalitetsuppfattningar som stod i forskningens fokus och orden bedömning, kriterier eller kvalitetsuppfattningar användes inte när lärarna presenterades för uppgiften. Orsaken till detta var att jag inte ville att samtalen skulle riktas in mot styrdokument och betygsättning. Först mot slutet av samtalen lyftes bedömning och kvalitetskriterier fram som fokuserade frågor. Kanske kan valet av forskningsobjekt göra detta förfarande mindre tvivelaktigt: det är inte de enskilda lärarnas kvalitetsuppfattningar som står i undersökningens fokus utan de kvalitetsuppfattningar som behandlas som relevanta av *lärargrupperna* vid fyra specifika gruppsamtal. Enskilda lärare görs därför inte ansvariga för de kvalitetsuppfattningar som här redovisas.

KAPITEL 5

Resultat

Analysen och dess resultat redovisas i tre steg. I analyssteg ett behandlas först lärargruppernas kommentarer till reggaeensemblens *Here comes Santa Claus*. Därefter presenteras de delar av samtalen som handlar om soulpopensemblen, hårdrockensemblen, gospelensemblen och slutligen reggaeensemblens *Satta Massagana*. I detta första steg definieras och analyseras de musikdidaktiskt relevanta topiker som lärarna skapar med avseende på vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier de ger uttryck för. Kommentarer till varje musikexempel får sin egen summering.

Analyssteg ett är nästan femtio sidor långt. A-gruppens första talturer analyseras inledningsvis noggrant för att illustrera topikanalystekniken. Därefter har ett urval av citat gjorts för att illustrera lärarnas meningsskapande. En topik tilldelas tyngd i topikanalysen dels genom att den blir dialogiskt bemött och dels genom att den återkommer i samtalen. Samtliga dialogiskt skapade kvalitetsuppfattningar finns med i presentationerna, men när samma topik uppträder flera gånger har det mest illustrativa citatet valts. Mer framträdande topiker har också fått en bredare representation i citaten än sparsamt förekommande.

Analyssteg två utgår från de samtalskontexter och bedömningskriterier som framkommit i det första analyssteget. Här är syftet att identifiera uttryck för orsak och verkan, medel och mål samt för hierarkier mellan olika kvalitetsuppfattningar. Detta sker genom att ur transkriptionerna lyfta korta narrativa resonemang som här benämns *tankelinjer*. Eftersom topiker och intersubjektivt etablerade kvalitetsuppfattningar redan är identifierade i det första analyssteget är det inte nödvändigt att analysen i detta steg sker sekventiellt eller att yttranden kopplas till enskilda gruppdeltagare. Här sorteras i stället tankelinjerna efter det mål som de leder fram till. Tankelinjerna från respektive genre presenteras var för sig. Det innebär att samtalen om de två reggaeinspelningarna förs samman i analysen. Här har ingenting sorterats bort: samtliga tankelinjer som har identifierats i dialogerna redovisas.

I steg tre ges ett sammanfattande svar på den första forskningsfrågan. Hierarkierna från steg två får problematisera och validera topikanalysen i steg ett. Slutligen jämförs de kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier som framkommit i de första två analysstegen med styrdokumentens mål och kriterier och den andra forskningsfrågan får sitt svar.

Steg ett: Dialogiskt uttryckta kvalitetsuppfattningar

Resultatredovisningen bygger på en topikanalys av hela det empiriska materialet. De fyra lärargrupprens diskurser har genererat mer än hundra sidor analys vars enda syfte är att fastställa vad lärarna behandlar som relevanta samtalsämnen när de lyssnat på de respektive videoexemplen. Dessa dialogiskt behandlade samtalsämnen (topiker) är i vissa fall explicita bedömningskriterier, men oftast är de kvalitetsuppfattningar, det vill säga bedömningar relaterade till konkreta kontexter. I resultatdelen presenteras sällan hela den detaljerade analys som har lett fram till en topik. För att ändå ge en uppfattning om analysmetoden redovisas och analyseras dock inledningsvis hela det samtal som utspelar sig när grupp A har fått höra sitt första musikexempel, reggaeensemblens version av *Here comes Santa Claus*. Därefter blir resultatpresentationen tematisk, dels utifrån vilken inspelning som kommenteras och dels utifrån de kvalitetsuppfattningar som behandlas dialogiskt. Kommentarer till samtliga fem videoinspelade musikexempel presenteras i görligaste mån i samma ordning som filmerna visades för lärargrupperna. De topiker som förekommer ofta i diskurserna tilldelas en större

tyngd än de mer sällsynta. Om en lärare initierar ett samtalsämne men detta inte blir bemött, tolkas detta som att det nämnda inte uppfattas som relevant av någon annan i gruppen. Några sådana icke topikaliserade initiativ kommer också att presenteras.

Inledande kommentarer till lärargruppers diskurser

När lärargrupperna får se videofilmerna med musicerande gymnasister vet de att filmerna är inspelade under lektioner inom kurserna Ensemble A och Ensemble B och att en ensemble kan vara sammansatt av elever från båda dessa kurser. Samtalsgrupperna består av lärare som själva undervisar i ensemble och därmed är förtrogna med skolverksamheten och kursernas innehåll och omfattning, det vill säga med den institutionella kontexten. När de börjar samtala om det de upplevt på videon skapas efterhand en kontext kring eleverna, bland annat genom att de tilldelas fragment av livsberättelser vilka får tjäna som förklaringar till sådant som grupperna uppmärksammar. Därmed bygger lärargrupperna en intersubjektivt förankrad situationsbeskrivning, till vilken de relaterar sina kvalitetsuppfattningar. Samtalen efter ett videoavsnitt tar mellan en och sjutton minuter och de längre samtalen glider ibland långt bort från det konkreta, observerade och avlyssnade musicerandet. Det blir bland annat resonemang om lärarnas egna erfarenheter och generella åsikter om ungdomar, musicerande, ensemblespel och ensembleundervisning. Dessa ”utsvävningar” är en följd av att jag som moderator i första hand valt att låta videofilmerna med de musicerande eleverna styra samtalet och undvika att störa interaktionen med fokuserande frågor i förhoppning att även exkurserna ska ge användbara data om lärarnas kvalitetsuppfattningar.

Det visar sig att ju större samtalsgruppen är desto mindre blir moderatorns inflytande, åtminstone med avseende på andelen och antalet talturer. I den största gruppen (nio personer) står jag för en niondel av yttrandena (66 stycken) medan jag i den minsta gruppen (fyra personer) ansvarar för mer än en tredjedel av yttrandena (111 stycken).

De ensembler som samtalen kretsar kring har kortfattat presenterats i metoddelen (s. 76) samt i bilaga C, där även elevernas och kamerans placering i rummet har åskådliggjorts. Transkriptionsnyckel till citaten återfinns i bilaga E. *Kursiv stil* har använts till låtarnas titlar samt för de topiker som konstitueras i samtalen.

Samtalen om reggaeensemblens *Here comes Santa Claus*

Reggaeensemblen sitter i denna inspelning i två led vända mot den fasta kameran (se bild, bilaga C). Grupp B har redan samtalat om soulpopensemblen vilket innebär att de redan har etablerat ett antal topiker och kan jämföra reggaeensemblens spel med soulpopensemblens. De övriga grupperna hör *Here comes Santa Claus* som sitt första musikexempel. C-gruppen ger mycket få kommentarer. Här nämns "reggae", "höjer en halv [ton]" och "uppspel framför kameran" samt att filmerna är realistiska: "det är så där det ser ut", men inga samtalsämnen utvecklas i dialog.

När grupp A har hört och sett filmen säger jag "ordet är fritt" och därefter öppnar Ansgar samtalet⁹:

- 3 Ansgar: dom har lite svårt å
- (1) kommunicera visuellt allihopa vad det känns som om dom sitter
 - (0,6) i lite olika nivåer tycker jag det verkar som
 - (0,6) och söker lite kontakter även om dom inte alltid kan få det
 - (3) det tänker jag på
 - (1) några böjer sig runt för å
 - (1) försöka se andra

Ansgar säger att ensemblens visuella kommunikation inte fungerar och relaterar detta till hur de är placerade i klassrummet. Han uttrycker alltså en kvalitetsuppfattning (dålig visuell kommunikation) i relation till en fysisk kontext (placeringen). Då skulle vi kunna dra slutsatsen att god visuell kommunikation är ett bedömningskriterium för honom. I en analys av *dialogiskt* etablerade topiker är dock våra direkta tolkningar av enskilda yttranden inte relevanta. Det är gruppdeltagarnas gemensamma meningskapande som står i fokus. Därför måste vi vänta och se hur samtalet utvecklar sig och hur Ansgars yttrande blir bemött och förstått av hans kollegor. Allan svarar efter en kort paus:

- 4 Allan: (2) fast den här tjejen som spelade ee
- (1) klaviatur hon spelade och lyssnade samtidigt (Anna, Ansgar: m m)

- 5 Adam: det ser ut som om dom tycker det var kul (Astrid: m)

I denna inledande fas (tur 3-5) introduceras flera olika möjliga samtalsämnen: Ansgar nämner visuell kommunikation (tur 3), Allan nämner lyssnande spel (4) och Adam lyfter fram att eleverna verkade ha kul (5). I tur 3 finns en tre sekunder lång paus. Pausens längd i kombination med yttrandets avslutade form öppnar för ett byte av taltur; Ansgar ger plats för någon annan i gruppen att till exempel

⁹ Siffror anger pauser i sekunder, understrukna ord är betonade. Se transkriptionsnyUkel i bilaga D.

spinna vidare på temat kommunikationsproblem. Så sker dock inte. I stället svarar Allan (4) på Ansgars yttrande med en inledande responsmarkör, ”fast”, vilket antyder att han tycker sig ha förstått Ansgar och kommer att säga någonting som ansluter till och antagligen kontrasterar mot dennes yttrande. Tur 4 innehåller dessutom en initiativdel; Allan för in något nytt i samtalet (”den här tjejen som spelade ee klaviatur hon spelade och lyssnade samtidigt”). Lyssnande kan rimligen bara ha positiva konnotationer i ett musiksammanhang och därmed kan hela Allans replik ses som en respons, en positiv kontrast till Ansgars (3) kommentar om visuella kommunikationsproblem. Ännu har mötesdeltagarna inte etablerat någon explicit topik. Allan har visserligen visat både att han anser att lyssnande är en adekvat respons på Ansgars tal om bristande visuell kommunikation och att han uppfattar detta som kritik av ungdomarnas musicerande. Ansgar har dock inte tagit ställning till något av detta. Innan han har svarat är det vår och möjligen Allans personliga tolkning att Ansgar tycker att lyssnande har något att göra med visuell kommunikation (och att visuell kommunikation är viktigt), men vi kan inte se något indicium på ett sådant samförstånd i transkriptionen. Annas ”m” (tur 4) kan vara en bekräftelse av att hon håller med Allan, men det kan lika väl markera att hon lyssnar och förstår vad han säger. Det tolkas därför som en *uppbäckning* och tillmäts inte status av replik i dialogen. Inte heller Ansgars ”m” (tur 4) behöver vara en bekräftelse på att han tycker sig ha fått en meningsfull respons av Allan. För att en topik ska vara etablerad krävs att minst två personer visar sig vara överens om vad de samtalar om. Detta har ännu inte skett.

När Adam (tur 5) lanserar idén att det ser ut som om musikerna har roligt verkar han varken svara Ansgar eller Allan. Han inleder inte med ett ”och”, ”men” eller ”fast” som anknyter till föregående talare. Inte heller återbrukar han ordval eller idéer från tidigare yttranden. I den därpå följande turen tycks Astrid dock använda både talet om visuell kontakt (3) och att eleverna ser glada ut (5) som resurser när hon konstaterar:

- 6 Astrid: det såg ut som om några var väldigt med å
 (2) så att om man säger att musiken också är något man man ser när
 man ser någon spela så tycker jag att hon som spelar keyboard öö
 utstrålar någon slags musis- musicerande
 (0,6) medan vissa av dom var väldigt
 (1,5) inte nollställda men- för det var dom säkert inte men att dom inte
 visade så mycket känslouttryck utåt
 (1,5) och det var nån jag tror det var trummisen som spelade på vanligt
 trumset han var också sådär såg- hade en så öppen och glad blick när
 han spelade

KAPITEL 5

Här beskriver Astrid en kontrast mellan två elevgrupper som skiljer sig med avseende på känsloutryck utåt. Adam tar över stafettpippen och preciserar expressiviteten till att handla om kroppliga, rytmiska rörelser:

- 7 Adam: ((rör armarna)) (1) flera av dom
(0,6) var med i kroppen (Astrid: m) liksom med rytmiskt (NN: m)
(0,6) tänkte jag på
(0,6) congas
(1) congas där och trummisen även
(2) keyboardisttjejen (NN: m)
(1) även gitarristen litegrann °också°
- 8 Abraham: hur länge hade dom- det är kameran jag tänkte på-
hur pass mycket den påverkar
(1) har man spelat in innan eller var det första
(OZ: det här är-) nu kör vi igång här liksom
[är det en bit in i
- 9 OZ: [nä nu har dom varit 15 minuter i fokus ungefär
- 10 Abraham: (2) jag tänkte just på det att för en del vill ju då liksom
(0,6) visa kanske att man [är med på låten ((illustrerar med kroppen))

Astrid (6) har nämnt det visuella betydelse för känsloutrycket och både Adam och Ansgar spinner vidare på den tråden. Adam (7) ger explicit respons på det fysiska uttrycket och därmed har vi inledningsfasen till ett dialogiskt konstituerad topik. Denna fullbordas dock inte direkt eftersom Abraham (8) bryter in och inleder ett kort kommunikativt projekt (8-11) där *kamerans närvaro* blir en topik genom en minimal kommunikativ interaktion mellan honom och mig. I tur 10 förklarar Abraham dock att hans fråga om kamerans närvaro (8) handlade om elevernas kroppsliga uttrycksfullhet. Därmed anknyter han till turerna 6 och 7 och topiken *kroppsligt känsloutryck* har skapats. Här har vi ett exempel på att tre personer skapar mening i en sekventiell kommunikativ process där de inte bara utnyttjar ord utan även gester (7,10). I vår strävan efter att rekonstruera deltagarperspektivet i grupp A har vi nu funnit två dialogiskt etablerade topiker: *kamera-närvaro* (etablerad av Abraham och OZ i tur 8-10) och *kroppsligt känsloutryck*. Analysen har visat att minst två gruppdeltagare har funnit båda dessa samtalsämnen relevanta för samtalssituationen. De är därmed etablerade som referenspunkter i A-gruppens diskurs; topikerna har blivit en del av diskursens inre inramning. Kameran är etablerad som en relevant kontext för musicerandet och lärarna har etablerat kvalitetsuppfattningen att känsloutryck är en relevant aspekt av musicerande. De har dock inte explicit kommit överens om att starkt

känslouttryck är ett i kontexten relevant bedömningskriterium. Möjligen ligger detta underförstått, men det kan vi inte veta.

När episoden fortsätter etableras snabbt ett kort, inskjutet kommunikativt projekt i ömsesidig förståelse mellan Adam och Abraham:

10 Abraham: jag tänkte just på det att för en del vill ju då liksom visa kanske att man [(1) är med i låten ((illustrerar med kroppen))

11 Adam: [ja just det (Ansgar: m)

(1) ja

(1) [lite konserterattityd (1) m

12 Abraham: [att det påverkar faktisk lite sådär att man visar att man

13 Adam: (2) hur mycket påverkar det

14 Abraham: det är en intressant fråga faktiskt (NN: m)

I tur 7-14 tänker, gestikulerar och pratar Adam, Abraham och OZ gemensamt kring vilken betydelse videokameran kan ha för elevernas fysiska uttryck. I inledningen av sekvensen (tur 10) framhäver Abraham ordet "visa" med tre retoriska grepp: han gör paus före ordet, uttalar det tydligare samt illustrerar det med gester. I tur 10-14 blir Adam och Abraham överens om att de talar om samma sak och konstituerar därmed topiken *kroppligt känslouttryck kan användas medvetet i syfte att göra intryck*. De gör ingen explicit värdering av detta, men möjligen skiljer de på viljestyrt och spontant uttryck. Topiken skulle också kunna kallas *kamerans påverkan på kroppsligt känslouttryck* och är då en direkt koppling mellan kontext (kamera) och kvalitetsuppfattning (uttryck).

Därefter följer en diskursiv figur som återkommer genom hela data-materialet: en iakttagelse följs av hypotetiska resonemang om orsaker till det iakttagna. I detta fall spinner Ansgar implicit vidare på Astrids (6) initiativ om varierande fysisk expressivitet och diskuterar dess orsaker:

15 Ansgar: (2) sen är det ju ja- jag tycker också att man ser olika typer av-

(0,6) basisten och dragspelaren är mer liksom kanske

(0,6) laid back har mer å göra för å liksom spela rätt

16 Anna: m koncentrerar sej på si=

17 Ansgar: =kanske får fokusera mer på sina instrument (Anna: m) än- jag

tänkte slagverkaren congakillen och keyboardisten också

(0,6) men congakillen kanske inte är så mycket noterat kanske inte är så

mycket han måste göra efter ett visst-

(0,6) (NN: m) efter notation och så där utan han kan mer liksom

(1) titta och improvisera lite

(2) så kändes det för mig ((1) OZ: m)

KAPITEL 5

Anna (16) svarar på Ansgars yttrande om att ha ”mer å göra” med att eleverna koncentrerar sig och Ansgar replikerar med att de fokuserar på instrumenten. Ansgars ”laid back” (15) står i kontrast till Adams ”konsertattityd” (11) och Ansgar och Anna verkar vara överens om att elevernas uttrycksfullhet kan minska när de ”har mer å göra”. Topiken är att *kroppsligt känslouttryck kan hämmas av hantverksmässiga begränsningar*. I tur 17 nämner Ansgar notanvändning och dess betydelse för möjligheten att titta upp. Därmed återkommer han till visuell kommunikation (som han introducerade i tur 1), men inte heller denna gång tar någon annan i gruppen upp den tråden och gör den till en topik. Episoden som helhet handlar dock om *visuell kommunikation mellan musiker* vilket får betraktas som en underliggande topik. I tur 17 avslutar Ansgar med ”så kändes det för mig”. Adam återanvänder verbet ”kändes” när han i det följande jämför sångare med instrumentalister:

- 18 Adam: (1) det kändes att
(1) kompmusikerna vågade
(0,6) ge mer än dom som sjöng dom kändes lite mer
(2) tillbaka på något vis i helhetsintrycket °kände jag°

19 OZ: (4) ska vi vandra vidare till en annan grupp eller är det nån som vill fylla på=

- 20 Allan: =ja jag tänkte också på det där med sångarna att dom är lite
(1) slätare eller vad ska vi säga lite anonyma sådär
(1) det kanske kan bero på- man skulle ha lite mer nerv i det dom gjorde

Med orden ”ja jag tänkte *också*” (20) anknyter Allan till något som sagts tidigare (sannolikt tur 18), antyder den närmast obligatoriska gissningen om orsaker till det observerade (”det kan bero på”) och framför sedan ett önskemål om ”lite mer nerv” (20). Därmed är han den första som uttryckligen formulerar en preferens. Nu är sångarnas anonymitet nästan en topik, det fattas bara att Adam bekräftar att Allan talar om samma sak som han. Det är dock inte Adam som svarar utan Astrid, och hon gör det enligt mönstret från tur 6-14, nämligen att kritik och beskrivning åtföljs av hypoteser om orsaker:

- 21 Astrid: (2) jag tänkte dom kanske hade lyssnat på nån förlaga där det vart lite såna typer av tjejer att dom försöker härma efter nåt ideal som dom hade hört och så vågar dom inte ge på för dom var ju väldigt
(0,6) diskreta (Ansgar: m) fast dom sjöng ju inte fel eller orent det var bara att som du säger ((visar mot Allan)) lite (Ansgar: m)
(0,6) anonymt °så° (Allan: °m°)

22 Abraham: traditionell uppsättning annars

(1) tjejer på sång och på keyboard

(0,6) killar på (Ansgar: m) slagverk o gitarr så

(1) traditionell i den meningen att vanligt förekommande får man väl tillägga

Här ser vi hur tre personer anknyter till varandras yttranden och gemensamt resonerar kring sångarnas attityd; lärarna ägnar sig åt ett talande och tänkande samarbete. Astrid (21) återanvänder Adams ”vågade” (18) när hon söker en förklaring till att sångarna inte vågar ”ge på” utan är ”diskreta”. Gruppdeltagarna bidrar med olika karakteriseringar av musicerandet och det är uppenbart att följande ordval innebär kritik: ”tillbaka” (18), ”diskreta” (21), ”slätare” (20) och ”anonyma” (som används både i inledningen och i avslutningen av tur 20-21). Topiken i denna sekvens är kvalitetsuppfattningen *sångarnas bristande vokala uttryck*. Att det handlar om vokal och inte fysisk expressivitet framgår av ordvalen ”sjöng” (18,21) och ”hört” (21). Tonvikten ligger nu snarare på den klingade musiken än på det fysiska/visuella uttrycket. En implicit topik som löper genom hela episoden är kriteriet att *man ska musicera uttrycksfullt*, framför allt kroppsligt, men även klingande.

Astrid (21) byter ordval från ”sångarna” till ”såna typer av tjejer” och ger kanske därmed en impuls till Abrahams kommentar att det är ”tjejer på sång” (22). I denna avslutande tur anknyter Abraham inte till något av de redan etablerade samtalsämnena eller underliggande tankefigurerna: hans replik om traditionella könsmonster i instrumentval saknar tydlig responsdimension och är nästan helt och hållet ett initiativ. Detta initiativ får dock ingen respons i gruppen och bildar därför episodens slutpunkt. Detta var allt som grupp A sade om *reggaejulsången*.

Av ovanstående transkriptionsanalys framgår några egenheter hos den diskurs som växer fram i grupp A. För det första återanvänder gruppdeltagarna varandras ordval och anknyter till det redan nämnda, både genom att ge mer eller mindre tydlig respons och genom att ”återbruka” varandras ordval. Det sistnämnda har relevans för en dialogiskt grundad analys genom att det tydliggör att diskursen skapas i ett tankesamarbete. Man utnyttjar varandras yttranden som tankeresurser både på ord- och tankefigurnivå. I nästan varje yttrande kan vi finna en respons på något som har sagts tidigare, men där finns även nytt material, initiativ som göder diskursen. För det andra kan vi se hur gruppdeltagarna i en kollaborativ process arbetar fram och modifierar en beskrivning och tolkning av vad som händer i filmerna och konstruerar en fiktiv historia kring det de har upplevt på filmduken. I brist på kännedom om eleverna uppfinnar lärarna orsaker

KAPITEL 5

till ungdomarnas agerande. Huvudsyftet med denna inledande grundliga analys är dock att visa hur topikanalysen har genomförts, hur topiker skapas dialogiskt och hur diskursens kvalitetsuppfattningar konstitueras i dessa topiker.

I det följande redovisas dialogerna med betoningar, pauser och överlappande tal, trots att dessa aspekter av samtalet sällan behandlas i analysen. Meningsskapande sker med många medel, bland annat ord, prosodi, gester, och blickar. Citaten finns med för att läsaren ska kunna kritiskt granska de slutsatser som dras i analysen. Genom att de samtalandes prosodi redovisas (om än i grov form) får läsaren tillgång till ytterligare en meningsdimension i sin kritiska läsning.

Disciplin, frihet, initiativ och kroppsligt uttryck

En frekvent kvalitetsuppfattning i samtalen om julsången är att det är viktigt att eleverna tar egna initiativ och gör egna val. I D-gruppen beskrivs elevernas egna val inte bara som önskvärda utan som en förutsättning för bedömbarhet över huvud taget. Styrning och ”skolaktighet” ställs emot elevautonomi och musikaliska initiativ. Om eleverna inte själva har valt hur de ska spela finns ingenting att bedöma:

- 30 Diana: annars tyckte jag att det var en väldigt typiskt extrem pedagogisk låt
alla visste exakt vad dom skulle spela och dom skulle hålla sig till den lilla
grejen dom hade det var en väldigt safe låt att spela alltså
(1) man kan inte se vilka som lägger till sitt eget där tycker jag utan det
var väldigt nu spelar du den figuren och ni sjunger så och sen gör ni
stämman det var väldigt liksom
(0,6) välorganiserat så det är svårt att ha synpunkter på det liksom det
var så
(1) perfekt

I mitten av yttrandet lånar Diana lärarens röst: ”nu spelar du den figuren”. Därmed har hon givit videosekvensen en förhistoria där en lärare instruerat musikanterna. Det kommunikativa projektet fortsätter:

- 31 OZ: svårt att ha synpunkter på vaddå
- 32 Diana: ja på det ense- på det musi- musikaliska förloppet eller liksom
(1) det var en safe reggae som ska va- dynamiskt va så hela tiden och
man vet exakt hur man spelar hur dom olika instrumenten spelar i en
reggae/.../ det känns väldigt- det kändes som en styrd ((pekar med hela
handen)) fin
(1) FI::N ((citationstecken i luften)) situation liksom
- 33 Dick: ja just det
(1) jo men det här är en låt det säger inte så mycket om gruppen

(Diana: nä) de säger mer om läraren

(1) (Dennis: nä precis)

som har gjort

(1) materialet

34 Diana: ja

(4) ja precis

I tur 32 förtydligar Diana sin kritik av det ”perfekta” spelet genom att kontrastera ”göra själva” mot ”styrd fin FI:N situation”. Hon artikulerar ordet ”fin” extra tydligt, långsamt och starkt samtidigt som hon gör två citationstecken i luften. Dick (33) affirmerar Dianas yttrande och därefter krävs en respons från Diana för att en topik ska etableras. Dianas uppbackande ”ja” (34) följs av ett ”ja precis” efter en lång paus. Därmed blir det ett självständigt övervägt yttrande och hon och Dick har etablerat en ömsesidig förståelse av att *den pedagogiska styrningen har minimerat elevernas handlingsutrymme*. Utifrån dessa kvalitetsuppfattningar kan vi formulera kriteriet att elever ska utforma sitt musicerande självständigt. Här framstår musikaliskt hantverk och klingande resultat som helt ointressanta så länge de inte är uttryck för elevernas egna initiativ och självständiga val. Lärarna ger uttryck för kvalitetsuppfattningen att friheten att lägga till sitt eget väger tyngre än förmågan att veta sin roll i arret och kunna idiomet. Ett starkt och övergripande bedömningskriterium är alltså att elevernas musicerande ska kännetecknas av självständiga initiativ.

Även grupp B samtalar om att eleverna måste ta egna musikaliska initiativ och att lektionskontexten kan motverka detta. Gruppen skapar topiken att *fritt musicerande är en grundbult i afroamerikanska genrer*. Bengt formulerar det på följande sätt:

88 Bengt: /.../ alltså vad är skillnad på en afroamerikans ensemble och en ensemble med västerländsk konstmusiktradition det är ju att /.../ alltså man har inte en färdig stämma ofta utan man-man förbereder sig på andra sätt att spela bra i en reggaelåt ((Bo nickar)) alltså man får lära sig reggaens grunder och då betyder det att man kan spela tjack tjack tjack rena efterslag på gitarren men inte ens- alltså ingen gör det
(1) hela tiden eller man gör lite andra saker också /.../
alltså det är inte som att man programmerar en datamaskin /.../

Därefter beskriver lärarna två kontexter som ger olika förutsättningar för initiativ: den ena är experimenterande och öppen medan den andra karakteriseras av disciplin och självcensur.

KAPITEL 5

- 91 Birgit: och att man testar och så nej men det var inte så
(0,6) ja att man kan och att man provar nåt som är ja att man använder
sina öron väldigt mycket
(1) men det kan ju vara svåra grejer tycker jag att
(1) att få den stämningen att- att det är- alltså
- 92 Bengt: det är tillåtet chansa
- 93 Birgit: ja att det är tillåtet och att det känns meningsfullt och att det finns en
orsak till det och att man blir lite hög ((skrattar till)) liksom=
- 94 Bengt: =och det kan man tänka att så kanske dom håller på men
just [nu
- 95 Birgit: [*ja nu är det filmkamera och-* ((skrattande tal))
men nu är det film ljus ljudinspelning nu håller vi oss på banan
- 96 Bo: ja absolut
- 97 Birgit: ja nu spelar vi rätt

Lärarna är överens om att kamerans närvaro förändrar förutsättningarna och hämmar viljan till experiment och risktagande. Uttrycken ”meningsfullt” och ”tillåtet” kopplas till en ideal lektionskontext medan ”håller vi oss på banan” och ”spelar rätt” associeras med inspelningen, vilken man ”lider” av. Även grupp D beskriver inspelningen som hämmande och för dessutom in det valda musikstycket som ett kontextuellt problem:

- 37 Dag: (3) jag tänker på att det såg väldigt stelt ut (Diana: ja) stiff ut så där det
var knappt
(1) man vågade
(1,5) ((Diana skrattar kort)) va där inne liksom det var liksom väldigt
sådär
(3) dämpat (Dan: ja)
- 38 Dick: men en sån låt inbjuder inte till några privata initiativ
[här
- 39 Diana: [nå (Dag: nå) ((Dagny skrattar))
- 40 Dag: [nej det gick inte i reggaens tecken det är nån sorts
(3) disciplins-
- 41 Diana: nej inte-

Här behandlas låten (38-40) som en orsak till bristande uttryck och initiativ. I B-gruppen ses hög låtkvalitet dessutom som en förutsättning för att eleverna ska vilja bredda sin genre- och låtförtrogenhet. *Here comes Santa Claus* karakteriseras i detta sammanhang som ”grymt töntig”. Även B-gruppen talar om vikten av god låtkvalitet och att läraren också själv tror på låtens potential:

RESULTAT: STEG 1

79: Bo: man får nog vara rätt övertygad själ om att låten man ska spela med sina ungdomar är en bra låt så att det kan bli den här lite spelglädjen (Birgit: m) och det är ju jättesvårt att få till men när man väl får till det så är det väldigt roligt

80 OZ: är det viktigt tycker du

81 Bo jag tycker att det är det

(1) och därför tror jag jag gör mycket så att dom tar med sig låtar /.../

/.../

87 Bo: /.../ då är det ju kul att ibland få vara den som kanske breddar (OZ: m) just för att slänga in en reggaelåt för det kan ju vissa bara tycka att aldrig i livet jag tänker aldrig spela reggae, då gör man ju bara så ”tjack , tjack” på gitarren det är ju inge roligt så får dom testa dom så kanske det är jättekul

I citatet blir *spelglädje* en topik och framstår som en viktig kvalitet. Bo använder ”jättekul” och ”roligt” både som legitimering av sitt eget och av elevernas arbete. Ett bra låtval gör det möjligt att uppfylla bedömningskriteriet spelglädje.

I samband med att lärarna konstituerar kvalitetsuppfattningar om frihet och kroppslig expressivitet behandlas genusaspekter som förutsättningar för dessa kvaliteter:

13 Diana: /.../ jag reagerade på det typiska att tjejerna som sjunger står med notställ o är så där skolaktiga eller vad man ska säga medans alla andra är liksom på har ingenting framför sig är mer (0,6) såhär (0,6) öppna för vad [som händer (2) va

14 Dick: [det beror på att man inte kan noter

(3) (Diana: VA) dom kan ju inte noter

15 Diana: hhh (1) nä dom ka-

i och för sej men dom är ju med i situationen liksom och så

(1) flickor vill ha det ((överdriven artikulation)) lite mer styrt och organiserat och liksom

(0,6) ordning och reda och

/.../

18 Dan: jag tror snarare att det är den här-

du tror att det är för att det är tjejer som sjunger

19 Diana: ja men ja a

20 Dan: jag tror att om det hade stått två killar så hade det vart samma sak

21 Diana: ((vänd mot Dan)) tror du att det hade vart samma

KAPITEL 5

22 Dan: ja dom hade också stått med text och så där och

Dan och Diana är visserligen inte överens i sakfrågan men det är uppenbart att de är medvetna om att de talar om samma sak, nämligen *huruvida ordentlighet och notläsning är typiskt för kvinnor*. De implicita normerna är att *man ska inte musicera ordentligt* och *man ska undvika att läsa noter*. I A-gruppen nämner Abraham att könsfördelningen mellan instrumentalisterna följer traditionella mönster, men detta yttrande blir inte dialogiskt bemött, vilket vi tolkar som att frågan just då inte är viktig för någon annan i grupp A.

KROPPSLIGT UTTRYCK behandlas dialogiskt vid flera tillfällen. Här är två lösryckta citat:

57 Bengt: /.../ jag vet inte dom var inte där dom satt ner

(1) *och spel- alltså* det fanns inte anstymmelse till kropp alltså

13 Diana: ja- ja men jag-

jag reagerade på det typiska att tjejerna som sjunger står med notställ

och är så där skolaktiga

När det gäller kroppsspråket använder lärarna relativt preciserade uttryck som "gunga med", "öppen och glad blick" och de kontrasterar "konsertattityd" mot "anonymt", "stelt" och "skolaktigt". Med ett möjligt undantag beskrivs ett uttrycksfullt kroppsspråk som något positivt. Undantaget har redan berörts (A-gruppens tur 10-14, s. 98) och kan tolkas som att det är viktigt för lärarna att uttrycket är spontant och oreflekterat. Den tolkningen stöds av följande sekvens från B-gruppen:

88 Bengt: /.../ att man ändå har ett fritt val eller att man förväntas göra något mer /.../

89 Birgit: ja nä det roliga tycker jag är när man får till kanske den spelglädjen då så att- så att man kanske utan att ens tänka på det börjar göra andra grejer men då måste man ju känna att det är tillåtet att göra det

90 Bengt: och känna att man kan

Här behandlar Birgit spelglädje som en kontextuell förutsättning för kvaliteterna *initiativrikedom* och *fritt musicerande* och Bengt (90) bejakar indirekt hennes yttrande genom att inleda sin taltur med "och". Kanske lånar Birgit begreppet spelglädje från Bo som några turer tidigare (tur 79, s. 103) framhållit vikten av engagerat musicerande.

Genretrohet blir visserligen ett bedömningskriterium i både grupp B och grupp D, men utan att reggaens särdrag blir föremål för mer ingående samtal.

Som framgått av citaten ovan förhåller grupperna sig kritiska till många aspekter av reggaeensemblens musicerande. Vid två tillfällen nämner en lärare vad han eller hon skulle vilja göra för att förbättra spelet, men dessa initiativ får ingen respons och lyfts därmed inte in i det gemensamma meningsskapandet. Däremot har lärarna en tendens att stödja varandra när de förklarar brister i elevernas musicerande med hjälp av inramningar, sammanhang eller förutsättningar som beskrivs som helt eller delvis bortom deras eller elevernas kontroll.

Hantverk, kommunikation och den klingande musiken

Topikerna *låtbehärskning*, *utantillkunande*, *textinläring*, *spelskicklighet*, *notläsningsförmåga* och *förmåga att spela flera instrument* har förts samman till kategorin HANTVERKSKUNNANDE. Här är det framför allt grupp D som bidrar med kvalitetsuppfattningar. När lärarna diskuterar orsakerna till att sångarna verkar så notbundna formulerar de normen att *man ska kunna texten utantill*:

23 Darin: nej men X har ju rätt i det för man kan ju inte stå med text på en scen till exempel det är ju bara att vänja sej och lära sej (Diana: m) texten är ju lika viktig som att lära sej ackorden om inte
(2) *viktigare* ((asterisker anger skrattande tal))

24 Diana: man kan börja kräva det liksom (Darin: ja) man kan ha det som en grej att så är det så kör vi ensemble

Nu verkar de inte längre tala om gymnasisterna på videoinspelningen utan om sin egen undervisning. Diana (24) föreslår att man ska börja ställa krav på eleverna. Hon använder "kan" och inte till exempel "borde" och visar därmed en viss försiktighet i utspelet samtidigt som hon med pronomenet "man" antyder att ensemblelärare i allmänhet inte ger texter i läxa. Det är mycket sällsynt att lärarna ställer krav på elevernas arbetsprestationer och det är symptomatiskt både att Dianans initiativ är försiktigt och att det inte får någon respons. Lärarna har visserligen enats om uppfattningen att elever bör kunna texten utantill, men frågan *hur* detta mål ska nås tycks inte vara relevant för gruppen. När samtalet lite senare återkommer till elevernas bristande låtbehärskning anknäver ingen till Dianans förslag om läxa. Eleverna urskuldats med hänvisning till uppgiftens svårighetsgrad. Ingen lärare förespråkar övning som en lösning på problemen.

51 Dick: ibland när dom som ska sjunga är mindre förberedda (Dag: ja) för där tar man ju ändå papperet med sej och läser texten

52 Dennis: eller så har dom mer text dom har
mer [olika grejer

KAPITEL 5

53 Dick: [mer material dom har mer grejer att komma ihåg ja

Vid flera tillfällen nämner någon av musiklärarna hantverksaspekter utan att dessa blir dialogiskt bemötta. Det handlar om samtidigt spel och lyssnande, skillnad i spelskicklighet mellan elever, notkunnande, grad av förberedelse, tonartsval samt att sångarna har de röster de har:

55 Diana: men alltså

det var ju två kvittertippor man tar ju inte-
det var ju inga låga röster dom behöver vara där uppe dom sjöng
jättevackert så att säga
så att det var inte fel för dom tjejerna
men det var fel för genren kanske det kändes inte reggae liksom
(1) men för flickorna var det väl
(2) som det var liksom

Varken frågan om sångarna sjöng ”vackert” eller om deras ”kvittertipphet” blir dialogiskt bemött, men yttrandet ger ett intryck av att Diana betraktar rösten som en opåverkbar förutsättning, en sorts kontextuell begränsning. Att så många hantverksrelaterade initiativ förblir obesvarade antyder att hantverksskunnande inte anses lika relevant som självständighet och fysiskt uttryck.

VISUELL KOMMUNIKATION topikaliseras bara i A-gruppen. Grupperna efterfrågar en tät kommunikation inom ensemblen och när den saknas letar de efter hämmande faktorer, till exempel placering i rummet, notbundenhet eller bristande spelförmåga. Auditiv kommunikation nämns i samband med svårigheter att samtidigt spela och lyssna, men blir ingen topik.

Den KLINGANDE MUSIKEN blir dialogiskt behandlad vid endast två tillfällen i de tre lärargrupper som samtalar om julsången. Dels i samband med kvalitetsuppfattningen att spelet ska vara genretroget och dels i topiken *stadigt och bra spelat*. Den klingande musiken har med andra ord en oerhört blygsam plats i det dialogiska meningsskapandet kring *Here comes Santa Claus*. Lärarna ägnar sig mycket mer åt musicerandets visuella aspekter. Den inledande episoden av A-gruppens samtal illustrerar detta (se s. 94-99). Där rör sig samtalet gradvis från en tonvikt på vad lärarna sett (turnerna 3, 5, 6) via vad de känner (tur 18) och tänker (20,21) till vad de hört (21). Kommentarer till hur det låter kommer alltså sist och leder inte, till skillnad från kommentarerna om hur eleverna ser ut, till vidare samtal. Inte heller de andra grupperna lägger först märke till den klingande musiken. I grupp D glider samtalet efterhand över till vikten av spelskicklighet för att uppnå välklingande resultat:

66 Dag: så rent kvalitetsmässigt när man har ensemble så vill man att det ska låta så bra som möjligt (NN: m) för deras skull då är det kanske lättare om man håller sig till sitt
(1)det man är bäst på helt enkelt

I det följande samtalet tar gruppen dock inte fasta på hur det ska låta utan i stället blir det elevernas rätt och möjlighet att välja ensembleinstrument som blir en topik.

Grupp B nämner vikten av lyssnande i slutet av sin episod och framhåller kvaliteten stadigt musicerande. Deras beröm av reggaeensemblens stadga tycks användas som en förmildrande omständighet inskjuten i ett större kommunikativt projekt som kritiserar avsaknaden av egna musikaliska val och initiativ:

68 Birgit: /.../ det är som du säger ((vänd till Bengt)) det är väldigt stadigt och bra spelat (Bengt: m m) det är det ju verkli[gen

69 Bengt: [och när man tittar hur åtminstone Congakillen (Birgit: ja) såg ut /.../

70 Birgit: ja jag skulle vilja att det flipprar ut lite [att

71 Bengt: [att dom lirade lite

72 Birgit: *ja*

Medan den oerhört övergripande bedömningen *stadigt och bra musicerande* blir en topik förklarar sex mer preciserade bedömningar obesvarade: hur det låter, att det inte är orent, att det klingar fint, att det är svårt att höra texten, att sångarna kanske är influerade av en uttryckslös förebild samt att man vill att det ska låta så bra som möjligt. Tydligt är det inte relevant att i dessa samtal precisera några kvalitetsuppfattningar om hur det bör låta.

Summering av kriterier från samtalen om *Here comes Santa Claus*

Varje gruppsamtal är ett projekt där lärarna tillsammans bygger en diskurs med intersubjektivt konstituerade och utvalda byggstenar: topiker. I detta tidiga skede av samtalen läggs grunden till diskurserna. Text- och låtkunnande framstår som lärandemål medan till exempel elevernas röstkvalitet och spelförmåga inte behandlas som något utvecklingsbart. Lektion, filminspelning, stämningen på lektionen, låtens kvalitet och svårighetsgrad, genus, röstkvalitet, spelförmåga samt noter och notkunnande beskrivs som relativt stabila, oftast begränsande, förutsättningar. Därmed har de tilldelats kontextstatus i samtalen och hamnar bortom lärares och elevers kontroll.

KAPITEL 5

Ett antal kvalitetsuppfattningar har behandlats dialogiskt i samtalen. Ju oftare dessa behandlats, desto större relevans tilldelas de i analysen. Kategorierna hantverk, lärarstyrning/elevautonomi och uttryck har genererat ungefär lika många topiker (6-7 stycken). Därefter kommer kommunikation (3) och den klingande musiken (1). Här följer en hierarkiskt ordnad uppräkningslista av de bedömningskriterier som kan formuleras utifrån lärarnas dialogiskt etablerade kvalitetsuppfattningar och samtalskontexter. Eftersom hantverksaspekter vid några tillfällen nämns utan att få någon respons har de flyttats ner en nivå trots att de är framträdande samtalsämnen.

- Musicerandet ska vara fritt och självständigt, inte skolaktigt och beroende av läraren; musikerna ska ta eget ansvar och egna initiativ. Ensemblemusicerandet ska även kännetecknas av spontant, i första hand fysiskt uttryck. Det får inte uppfattas som stelt och disciplinerat.
- Eleverna ska behärska och vara medvetna om både låtens form och sin egen roll, kunna texten och låten utantill och undvika noter. De ska ha en god spelskicklighet, spela stadigt (sångkunnande nämns aldrig, ”dom har dom röster dom har”).
- Eleverna ska lyssna på varandra och kommunicera inom ensemblen.
- Reggae ska spelas genretroget och det ska låta bra.

Vi ser konturerna av en hierarki där elevautonomi och kroppsligt uttryck är de viktigaste bedömningskriterierna och den klingande musiken anses som minst relevant att samtala om. Där emellan befinner sig låtbehärskning och (i första hand) visuell kommunikation. Spelskicklighet och textkunnande beskrivs som ett medel för att uppnå visuell kommunikation och uttrycksfullt spel.

De kvalitetsuppfattningar som lärarna ger uttryck för konstituerar tillsammans en idealiserad kontext för afroamerikanskt ensemblemusicerande i skolmiljö. Ensemblemusicerande inom den afroamerikanska traditionen framstår som en verksamhet, vilken i första hand bör karakteriseras av kroppsligt uttryck och individuella, spontana initiativ. Det klingande resultatet är relativt oviktigt att döma av hur sällan det behandlas och hur sällan preciserade yttranden om den klingande musiken blir besvarade. Även om kommunikation ibland nämns kopplas den aldrig till musicerandets auditiva aspekter. Lärarna talar visserligen om vikten av genretrohet, men samtalar inte om vad detta kan innebära.

Undervisning framstår som en diffust negativ verksamhet. Ord som ”pedagogisk”, ”organiserat” och ”skolaktig” används för att kritisera oönskade kvaliteter hos musicerandet. Det finns inga topiker som handlar om att lärare kan eller

bör ställa krav på elever. Däremot utvecklar Bo i dialog med OZ ett resonemang om läraren som försiktigt lockar eleverna att vidga sina vyer genom att i allmänhet låta dem göra det de vill för att sedan läraren "kanske kan visa på det här". Även lärande har en undflyende roll i samtalen. Trots att lärargrupperna lyfter fram vikten av personligt uttryck och egna musikaliska initiativ tilldelar de inte eleverna någon handlings- och initiativförmåga när det gäller att lösa problem, utveckla spelskicklighet eller vidga låt- eller genrekunskanden. Då väljer de i stället att referera till begränsande faktorer som till exempel låtens svårighet eller videokamerans hämmande öga. Det lärande och den utveckling som beskrivs sker som en omedveten följd av spelglädje och engagemang snarare än som resultatet av reflektion och målmedvetet arbete.

I avhandlingens inledning beskrevs ett internt förhållande mellan kvalitetsuppfattningar och kontexter. En sociokulturell kontext karakteriserades som en tradition, kultur eller "livsform" med en uppsättning kvalitetsuppfattningar om vad som är etiskt, estetiskt och praktiskt önskvärt. Därmed främjar kontexten vissa handlingar och försvårar andra. Analysen hittills har bland annat visat att skolkontexten inte betraktas som idealisk för att främja den samspelskultur som lärarna konstituerar genom sina kvalitetsuppfattningar.

Samtalen om soulpopensemblens *Ain't no Mountain High*

I denna filmsekvens, liksom i den första inspelningen med reggaeensemblen, sitter musikanterna i två led vilket försvårar ögonkontakt mellan vissa av dem. Soulpopensemblen kommenteras av samtliga grupper. I grupp B är den det första musikexemplet och i övriga grupper är den det andra. Grupp A, B och C får dessutom höra denna ensemble vid ytterligare tillfällen längre fram i samtalet, då med syftet att rangordna medlemmarna eller reflektera över vad de skulle göra om de fick vikariera i ensemblen. Lärargrupperna aktualiserar följande kontexter i sina samtal: de tre verksamhetstyperna videoinspelning, lektion och konsert, elevernas genretillhörighet och personliga färdigheter, ensemblens gemensamma historia, låten samt lärarnas kompetens.

Spelskicklighet, låtbehärskning och samspel

De fyra lärargrupperna bildar ett tjugotal topiker som kan klassificeras under rubriken HANTVERK. Dessa samtal gäller i första hand hur väl eleverna behärskar sitt instrument och sin roll i låten, men lärarna berör även hur samspelta

KAPITEL 5

musikanterna är, hur medvetet de utformar sin roll i arret samt deras notanvändning. Bengt hävdar kvalitetsuppfattningen att musicerandet ska vara reflekterat och kontrollerat:

- 14 Bengt: /.../ sätter alla igång och bara hacka allt vad-
dom har någon sorts idé om att spela något lite softare
(2) och täcka upp för- att inte spela i munnen på varandra på versen
(OZ: m) sen när det blir refräng då spelar dom verkligen i mun-
då släpper alla på[alla tyglar
- 15 Birgit: [dom har längtat efter det hela låten ((Bo skrattar tyst))
- 16 Bengt: och bägge gitarrister hackar utan att egentligen ha tänkt på hur dom
hackar vad (Birgit: ja, OZ: mm) och pianisten hackar också (Birgit: ja,
OZ: m) ((Bo nickar))

Birgit förklarar eller kanske urskuldar det okontrollerade spelet genom att tilldela eleverna en stark längtan och spelglädje. *Vikten av kontrollerat och medvetet spel* blir en etablerad topik i B-gruppen och nämns även i grupp C:

- 114 OZ: vad finns att göra här
- 113 CeGe: ja men det är väl
(1) såna här lite standardsaker som dynamik och formgenomgång
kanske och
(1,5) renodla lite vad folk gör och så där att man får koll på
(2) sin figur eller sin stämma
(6) och lite så där (OZ: m) det låter bra men det finns ju mycket sånt
(0,6) kan man tycka är lite m kanske mycket hela tiden som händer
(3) figurer som krockar och liksom
(1) ganska mycket alla spelar ganska mycket hela tiden så där
(2) och dynamik också ganska jämntjockt sådär
(3) tycker jag
- 114 OZ: har han fel
- 115 CeGe: en sångare kanske
- 116 Claes: det märks att dom inte är helt färdiga /.../

Min fråga (114) får inget svar. Däremot kan Claes kommentar (116) tolkas som en indirekt affirmation av CeGes yttrande. Också D-gruppen samtalar om rollfördelningen i ensemblen. Med några undantag blir alla yttranden om spelskicklighet i grupp A, B och D besvarade vilket är ett tecken på samtalsämnets relevans när lärarna talar om soulpopensemblen, vars medlemmar karakteriseras som ”drivna”.

När grupp A, B och C mot slutet av samtalen ombeds rangordna musikanterna nämner de ett flertal kvalitetsuppfattningar, men dessa formuleras sällan dialogiskt i grupperna utan berörs bara i förbifarten. I A-gruppen nämns svårighetsgraden, att klara uppgiften bra, att vara stabil, skön, ha kontakt med medmusikanterna, musicera avspänt och inbjudande och hålla liv i spelet. B-gruppen talar om stressigt spel, samspel och vikten av uppdelade roller i ensemblen. När C-gruppen återkommer till soulpopensemblen för att i slutet av gruppsamtalet rangordna musikerna får dialogen karaktären av tankesamarbete:

137 Carl: (4) försöka att säg vem som är bäst alltså
(1) i den gruppen=

138 CeGe: =alltså tuffast uppgift det är väl nästan baslinjen som är ganska
(Carl: ja) eftersom han har mest att-

139 Carl: (1) det jag tycker låter mest naturligt det är ju gitarristerna

140 CeGe: till vänster (Carl: ja) ja

141 Carl: men är svårt att säga om han är bäst han kanske har lärt sej just den
grejen
(1) men det läter som att det kommer

142 Claes: det är inte alltid säkert att det är den som är mest
(0,6) tekniskt driven som är bäst i en ensemble
(0.6) han kanske är [gördålig xxx på dom andra

143 CeGe: [xxx lyssna

144 Claes: (7) a det är svårt det går inte (3)

Lärarna tänker tillsammans högt om vad Carls ”bäst” (137) kan innebära. Bland de kvalitetsuppfattningar som nämns (klara svår uppgift, låta naturligt, vara driven) är det bara teknisk skicklighet som uttryckligen ifrågasätts som bedömningskriterium. Spelskicklighet tonas ner även i A-gruppen som framhäver att ”man kan bli färgad av hur svåra uppgifter dom har”, men att uppgiftens svårighetsgrad inte ska väga tungt vid bedömning:

361 Adam: /.../ det är lätt att man tänker att den som gör en svårare (Anna: m)
sak är därför bättre men skulle dom byta så skulle han kanske göra det
lika bra

362 Anna: ja precis

De nämner kvaliteter som bör värderas högre än spelskicklighet:

418 Adam: men det är också en öppenhet för att lära sig nya saker också
liksom öva övar på sina stämmor

KAPITEL 5

ta med sig noter och liksom lär sig nytt

(1) tycker jag ska premieras framför att

(1) komma och bara va jättetekniskt duktig fast inte vara villig att lära sig nya saker eller inte övar på sina stämmor /.../

/.../

425 Ansgar: /.../ den tekniska skickligheten i första hand kanske bedöms i

andra kurser som instrument sångkurserna och det här är en

kommunikativ kurs /.../

Adams ”tycker jag” och Ansgars ”kanske” antyder dock att det inte är helt oomtvistligt att *spelskicklighet inte är ett avgörande kvalitetskriterium* och när grupperna i slutet av mötet försöker rangordna musikerna i soulpopensemblen är det bara spelskicklighet, avspänt utseende, differentierat arrangemang och uppgiftens svårighetsgrad som blir dialogiskt förankrade kvaliteter. Adams initiativ om övning och att ta med sina noter (418) möter ingen respons.

I grupp A framträder mot slutet av mötet en tendens att bedöma elevens prestation i relation till hennes förkunskaper. På så sätt anpassar lärarna bedömningskriterierna till elevens förväntade kompetens:

402 Ansgar: /.../ jag utgår nog i mycket högre utsträckning efter vad-

jag förväntar mig från en viss elev (Adam: m) och en viss elevs

utveckling jag skulle aldrig jämföra alltså det blir ju

päron [och vad säger man äpplen och päron

403 Astrid: [den enda gången vi gör det är när vi har inträdesprov

/.../

410 Ansgar: /.../ om det till exempel är så att den trummisen är klarinettist

klarinetten är hans huvudinstrument (OZ: m) då är det ju en enorm

prestation (OZ: m)

411 Astrid: om han aldrig suttit vid trummor förut över huvud taget (NN: m)

då är det ju en jätteprestation

Lärarna i grupp A är överens om att de behöver veta elevernas förutsättningar för att kunna bedöma musicerandet. De talar alltså om en elevrelaterad bedömning, i vilken elevens förkunskaper blir den kontext till vilken bedömningskriterierna anpassas och relateras. Det framgår dock inte av samtalet om de tänker elevrelaterat vid både didaktisk bedömning i klassrummet och vid summativ betyg-sättning. Implicit i samtalet om huvudinstrument ligger värderingen att en prestation blir mer berömvärd ju mindre övning eller förberedelse som ligger bakom den.

Det finns inga tecken på att notläsningsförmåga ses som värdefull, så därför får noter och notläsning snarare status av kontextuell begränsning eller tillhör kanske inte ens ensemblekontexten.

Kommunikation, engagemang, uttryck och klingande musik

A-gruppens inledande kommentarer till soulpopensemblen är ett tydligt exempel på att lärarna använder gruppsamtalens inre inramning, diskursen, som en resurs för vidare samtal. Här återkommer resonemang och även ordval från det inledande samtalet om reggaeensemblen; lärarna återanvänder varandras yttranden. I samtalet om julsången inledde Ansgar med kritik av kommunikationen, Allan mildrade med att berömma lyssnandet varpå Astrid talade om känslouttryck utåt. I citatet nedan som handlar om soulpopensemblen används nästan samma repliker, men av nya talare. Adam inleder med ett positivt värdeomdöme (27), ett initiativ som dock inte får någon omedelbar respons trots att han öppnar för detta med en paus:

27 Adam: (2) duktiga killar

28 Anna: (3) det syns ju inte lika mycket på dom här att dom

(1) tar kontakt med varandra liksom mycket mer fokuserade på sitt eget instrument och kanske att dom inte kunde

(1) noter lika bra eller låten lika bra på det sättet

(0,6) eller sin grej

(4) fast keyboardisten försökte flera gånger liksom hänga med lite men

29 Abraham: (2) fast det kändes som om dom lyssnar på varandra ändå dom kanske fokuserar synfältet men ändå liksom

(1) okej nu är vi i den formen och så är det någon som skriker 3 4 bah

Eftersom lärarna här så tydligt återkommer till varandras obesvarade initiativ från tidigare i samtalet kan vi med denna ordväxling anse att de tidigare initiativen fått respons och att därmed värdet av *visuell kommunikation*, *lyssnande* och *låtbehärskning* blivit dialogiskt etablerade kvalitetsuppfattningar. Här, liksom tidigare i samtalet om julsången, beskrivs bristande notkunnande som ett hinder för kommunikation.

I kommentarerna till det första musikexemplet (tur 3, s. 94) nämnde Ansgar att elevernas placering i rummet försvårar ögonkontakten inom ensemble. Först nu får han respons på detta initiativ:

45 Allan: jag tänkte också på det som du sa i förra exemplet ((tittar på Ansgar))

hur dom sitter dom sitter ju inte så dom har kontakt med varann

KAPITEL 5

alltså ibland är det roligt att göra en sak tillsammans med en annan, man märker att nu har vi det eller ”nu har vi det ((visar med kroppen))

/.../

54 Ansgar: /.../ jag försöker i min undervisning sätta eleverna så att dom ser varandra och så dom kan titta på varann

I och med Ansgars yttrande (54) blir *visuell kontakt mellan musikerna* en dialogiskt etablerad norm i grupp A. Bedömningskriteriet är att eleverna ska titta på varandra när de spelar. Därmed blir det enligt grupp B problem när eleverna ska spela på konsert eller inför videokameran eftersom de då ska vara vända mot publiken. Det är i allmänhet kommunikationens visuella aspekter som behandlas. Bill frågar visserligen hur trummisen *hör* de andra, men den frågan möter ingen respons. Inte ens när Bo förespråkar *gehörsinlärning* motiveras detta utifrån klingande mål:

33 Bo: att man

(0,6) att dom lär sig en sån här låt på gehör

(1) det skulle jag tycka var kul=

34 OZ: =för att

35 Bo: för att

(1) just att man alla sitter och tittar ganska

(1) dom tittar inte på varann

(2) dom tittar väl ganska

(0,6) hårt i

(2) notställen

Bo motiverar först kravet på lärande utifrån sina egna känslor, och sedan utifrån värdet av ögonkontakt. Fast jag provocerar fram ett resonemang om lyssnande (tur 37, 39 och 41 nedan) landar resonemanget i visuella aspekter:

37 OZ: /.../ trummisen han

(3) hans blick säger att han lyssnar efter nånting sa du ungefär vad

38 Bill: alltså detta är ju bara jag som tror (OZ: jajaja)

(1) men jag uppfattar hans blick som att dels söker han liksom blickar

(1) och sen så också att han liksom får leta efter var är dom andra rent musikaliskt

39 OZ: men är det konstigt

(1) är det bra eller dåligt eller konstigt

40 Bill: (3) jaa alltså jag tänker direkt att man

(3) alltså rent- då det skulle vara bättre att sitta på ett annat sätt i rummet

/.../

41 OZ: /.../ du menar att man om man sitter bättre så hör man bättre

42 Bill: (1) JA ALLTSÅ då om man sitter i en ring så har man ju direkt
möjlighet i alla fall lite grann att titta rakt fram och se en annan person

Lyssnande och gehörsläring ska alltså leda till visuell kommunikation. Det är först i episodens avslutande yttrande som Bengt slår fast lyssnandets egenvärde:

53 Bengt: jag tror att det är så att om man tittar så slutar man lyssna ((Bo och Birgit nickar)) (Bo: det finns-) eller hur alltså man tar åtminstone energi från lyssnandet (OZ: m)

(4) OZ: äm (3)

Detta är första gången som lyssnande beskrivs som en överordnad kvalitet av någon i gruppen. Trots att Bengts taltur följs av sju sekunders tystnad tar dock ingen annan upp tråden och därför blir vikten av lyssnande ingen topik. Därmed sätter Bengt punkt för denna episod som handlat om kommunikation. Lärarnas ordval visar deras kvalitetsuppfattningar: Birgit säger att det är ett "problem" (28) att inte se blickar och Bo skulle "vilja" (31) ha bort notställen. I det citerade avsnittet antyds en önskvärd orsakskedja: utantillinläring ger frihet från noter vilket ger möjligheter till visuell kommunikation. I D-gruppen behandlas kommunikation inte dialogiskt trots att en av lärarna klagat på elevernas bristande kommunikation och fysiska uttryck.

Det är främst grupp D som talar om ENGAGEMANG OCH FYSISKT UTTRYCK. Även om grupp A och B inte behandlar ämnet så ofta, får alla kommentarer om uttryck ett svar i grupperna vilket innebär att samtalsämnet uppfattas som relevant. Grupp B förklarar det bristande uttrycket med att ensemblen har kommunikationsproblem. I grupp D kritiserar Diana spelet för att inte vara engagerat:

128 Diana: och så sejfar dom när det är videoinspelning liksom ((Dagny skrattar)) ingen vågar

(0,6) spräcka för det slår mig att har dom k-

(1) gillar dom detta det dom gör ((Dagny skrattar)) eller varför sitter dom eller

129 Dan: nu har ju dom noter också

130 OZ: vad då varför sitter dom

131 Diana: nej men dom jag känner att det här det här blir ju en artificiell situation

(1) nu ska vi forska på er nu ska ni-

vi ska spela in er för att använda det här som material så spelar man in

dom och så vill dom bara spela rätt och göra bra ifrån sej (Kvinna: m)

och dom vill inte sticka- eller alltså jag bara undrar ser det ut så normalt

KAPITEL 5

på
ensembleundervisning på den här skolan att dom sitter så där fin och
duktigt
(1) ((skratt)) för jag får bara (för en hand mot bröstet) alltså jag har
aldrig fått en lektion att se ut så där fin (Dagny: *nähä*) ((Doris
skrattar))

I kommentarerna till Reggaejulsången nämnde Dennis och Dick kamerapåverkan i samband med stelt musicerande, men det blev ingen topik. Nu tar Diana upp tråden och nämner att musikerna ”sejfar /.../ när det är videoinspelning” (128). Hon säger att ”det här det här blir ju en artificiell situation nu ska vi forska på er” (131). Diana använder adjektivet ”fin” två gånger. Ordet introducerades redan när hon kommenterade julsången och Diana fick stöd av gruppen för att koppla ”fin” till ”stelt” och ”dämpat” (tur 32-34, s. 100-101). Att spela fint och duktigt tycks ”bara” handla om att i en ”artificiell situation” ”spela rätt och göra bra ifrån sig”. Att hennes ”fin” är laddat antyds också av Dagnys och Doris skratt. Det är viktigt att gilla det man gör och att ”våga spräcka”, men fint och duktigt musicerande har betydligt lägre status. Detta har en parallell i grupp B där Birgit karakteriserar soulpopensemblens musicerande som ”bra och ordentligt” vilket inte leder till beröm från de andra i gruppen utan till kritik av bristande kommunikation.

D-gruppen återkommer till videokamerans hämmande inverkan, men nu får själva lektionskontexten större utrymme. Diana drömmer åter om en lärarinsats:

151 Diana: ja men då skulle jag önska
(1) ee utopiska situationen skulle ju vara att okej nu har vi spelat detta
här tre ensemblelektioner nästa lektion ska ni spela den som om den
vore på ett gig ni ska kunna allting utantill så som man gör på
individuella lektionerna /.../

Skillnaden mellan instrumentallektion och ensemblelektion sägs här vara så stor att det som är självklart i den ena kontexten uppfattas som en utopi i den andra. Genom uttrycket ”det utopiska” konstruerar hon läraren som maktlös och ensemblelektionen framstår som en institution bortom hennes påverkan. Hon får ingen respons, vilket vi tolkar som att frågan om läxor har liten relevans för de övriga gruppdeltagarna. Längre fram i samtalet är hon mer bestämd när hon föreslår en lärarintervention för att få eleverna att spela med starkare uttryck och mer engagemang:

147 Diana: =det hänger liksom inte ihop men hade man som lärare varit med
då hade man kanske JA KOM IGEN NU hade man sagt och då hade
dom gjort det men nu-
och det försökte han i bakgrunden tydligen också=

148 Dag: =men det är en så pass svår låt också det är tonartshöjningar och

149 Diana: ja det kanske det är

Nu får Diana visserligen respons på sitt initiativ, men Dags respons handlar inte om hennes förslag utan om att ursäkta och förklara bristen i uttryck. Han använder låtens svårighetsgrad som implicit argument för att det inte hade hjälpt med en lärarinsats. Därmed blir inte lärarinsatsen topikaliserad utan i stället kommer samtalen att handla om låtens egenskaper som orsaker till bristande engagemang. Med ett ”ja det kanske det är” överger Diana sitt förslag. Det musikaliska ”råmaterialet”, själva låten och dess svårighetsgrad, beskrivs som en förutsättning för att uppnå bedömningskriteriet uttrycksfullt musicerande. I grupp D bildas topikerna *ju svårare låt desto svårare att spela uttrycksfullt* och *uttrycksfullhet beror av låtbehärskning*. Därmed är *vikten av låtbehärskning* och *vikten av uttrycksfullhet* dialogiskt behandlade bedömningskriterier.

Genretillhörighet kopplas också till engagemang och uttrycksfullhet. Identifikation med en musikstil kan leda till att eleverna har svårt att engagera sig när de spelar andra genrer:

30 Ansgar: (2) fast jag tycker- om det var det du menade där dom lever sej inte med fysiskt på samma sätt som vissa av dom andra gjorde /.../

det kanske inte är deras style

(1) att spela det här men egentligen spelar dom en annan typ av

musik så man får hålla sej lite såhär

(1) skeptisk hela tiden såna elever har jag haft i alla fall man kan inte riktigt ge sej hän hur som helst utan man vill nog

[hålla

31 Adam: [inte visa det i alla fall

32 Ansgar: inte visa

33 Adam: men ändå spela bra

34 Ansgar: ja absolut (NN: m) jaja dom spelar jättebra men det liksom-
dom andra kändes mer

(1) personligt engagerade generellt sett

(0,6) i musiken än vad dom här gjorde (NN: mm)

(2) tyckte jag (Abraham, OZ, Anna: m)

De kvalitetsuppfattningar som indirekt framförs i citatet är att det är viktigt att vara *personligt engagerad* och *leva sig med fysiskt i musiken*: ”ge sig hän”. D-gruppen menar att en svår låt eller dålig låtförtrogenhet också kan hämma uttrycket. Därefter introducerar Diana *spelglädje* som en viktig kvalitet:

KAPITEL 5

- 155 Diana: /.../ det måste få bli spel- liksom (Dag: ja)
(1) glädje nån gång
- 156 Dennis: [men jag det är inte säkert att
- 157 Dick: [men det kanske är spelglädje hade dom inte spelglädje
- 158 Dan: det vet man ju själv hur det är med spelglädjen när man repar
(Diana: ja) liksom den är ju helt död (Diana: ja) liksom
- 159 Dick: kolla alla gitarrister ((kröker sig in mot imaginärt instrument))
- 160 Dan: den kommer ju först när man spelar live då spelar man ju tio gånger
bättre (Diana: m) eller jag gör det i alla fall

I det följande diskuterar D-gruppen olika kontexters betydelse för spelglädje och uttryck och samtalar även om, i vilken utsträckning man kan och bör träna dessa kvaliteter. Konsert och lektion sägs ge olika förutsättningar för engagemang och expressivitet. De kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck i samtalet är vikten av spelglädje och kroppsligt uttryck samt kravet på utantillkunnande. Vid ett enda tillfälle topikaliseras en kritisk vinkling av fysisk expressivitet, nämligen när grupp B allra sist i sitt möte samtalar om risken att kroppslig uttrycksfullhet kan skymma den klingande musiken och lura örat. Detta undantag bekräftar regeln att fysiskt uttryck framstår som ett viktigt bedömningskriterium.

Medan DEN KLINGANDE MUSIKEN sällan kommenterades i *Here Comes Santa Claus* är den något mer framträdande i samtalen om soulpopensemblen. Detta kan delvis bero på att ljudkvaliteten i denna inspelning är bättre. B- och C-grupperna uppmärksammar de klingande effekterna av rollfördelningen i ensemblen: att musikanterna i refrängen "hackar utan att egentligen ha tänkt på hur dom hackar" (B16), att det är "figurer som krockar hela tiden" (C113), med andra ord, att arrangemanget inte är differentierat. D-gruppen riktar in sig på hur väl olika instrument brukar höras i ensembler. Det outtalade kriteriet bakom yttranden som "men däremot pianot det hör man aldrig" är naturligtvis att alla instrument ska höras. Vid flera tillfällen blir mer detaljerade inlägg om hur det låter obesvarade.

LÄRARENS KOMPETENS lyfts fram som en kontextuell förutsättning för bedömningar och kvalitetsuppfattningar i två av grupperna. Lärarens genreförtrogenhet och spelskicklighet sägs påverka både vad läraren lägger märke till, hur detta blir värderat och bedömt och vilka didaktiska handlingar bedömningen leder till. Lärarna beskriver en tendens att särskilt uppmärksamma de instrumentalister vars instrument de själva spelar.

Summering av kriterier från samtalen om *Ain't no Mountain High*

I samtalen om soulpopensemblens *Ain't no mountain high* behandlar lärarna åter ett antal faktorer som gör det svårt för eleverna att musicera på den nivå som lärarna önskar sig. Liksom i samtalen om reggaeensemblens julsång beskrivs noter och notkunnande, det valda musikstycket, videoinspelningen, lektionen samt elevens bristande spelkunnande som störande begränsningar. Dessutom behandlas genreidentifikation, bristande kommunikation och konsertkontexten som problem. Lärarna uppmärksammar att deras egen spelkompetens påverkar vad de uppmärksammar och bedömer. När det gäller bedömningskriterier är hantverkskategorin (21 topiker) dubbelt så stor som nästföljande, kommunikation (9). Därefter följer uttryck (8) och klingande musik (5). Följande bedömningskriterier kan abstraheras från dialogiskt uttryckta kvalitetsuppfattningar och samtalskontexter:

- Eleverna ska spela bra, stadigt och avspänt. De ska kunna låten, helst utantill, ha ett bra samspel och utforma sin roll så det blir ett differentierat arrangemang. Notkunnande är irrelevant eftersom notanvändning är hämmande. En prestation blir mer berömvärd ju mindre arbete som ligger bakom.
- Eleverna ska stå upp och musicera med glädje, engagemang och kroppsligt uttryck. De bör inte vara för låsta till en genre för det kan vara en hämsko på uttrycket. Eleverna ska kommunicera inom ensemblen, ha ögonkontakt och även lyssna på varandra.
- Musicerandet ska låta bra, volymen ska inte vara för stark, alla instrument ska höras och det ska vara ett välklingande arrangemang.
- Eleverna ska utveckla en musikalisk mognad.

Ordningen ger en ungefärlig uppfattning om hur ofta yttranden om respektive kvalitet blir dialogiskt bemötta. Den klingande musiken har störst antal dialogiserade yttranden. Denna lista över kriterier har flera likheter med den som genererades av reggaeensemblens *Here comes Santa Claus*. I båda fall har ett engagerat och uttrycksfullt musicerande en framskjuten plats medan den klingande musiken behandlas sparsamt. I inget av fallen framstår notkunnande som ett bedömningskriterium. Det finns dock flera tydliga skillnader. För det första betonas elevernas autonomi inte alls i detta samtal medan självständigt musicerande framstod som en huvudfråga i reggaesamtalen. För det andra kommer spelskicklighet på första plats här medan den inte är så framträdande i samtalen om reggaeensemblen. Här anar vi dock en motsättning: trots att grupper vid några tillfällen framhåller att spelskicklighet inte är ett viktigt bedömningskriterium uppfattas

tydliga spel- och sångförmågan som relevant eftersom samtalsgrupperna flera gånger återkommer till den. En ytterligare skillnad är att genretrohet framförs som en viktig kvalitet i reggaesamtalen men nämns inte i samband med soulpop-ensemblen. Här används i stället identifikation med en annan genre som ett försök att förklara bristande uttryck i spelet. Det förefaller inte troligt att lärare ställer diametralt olika krav på autonomi, spelskicklighet och genretrohet när det gäller generna reggae och soulpop. Det är mer sannolikt att skillnaderna i samtalsfokus har andra orsaker, till exempel ensemblernas sammansättning eller lärardiskursernas utveckling.

I de refererade samtalen förstärks den syn på undervisning och lärande som framträdde i samtalen om reggaeensemblens julsång. Det är sällsynt att lärare eller elever beskrivs som aktörer med möjlighet att undervisa respektive förändras genom övning. Det beskrivs som utopiskt att ge eleverna läxa i ensemble och de få förslagen till aktiv undervisning som läggs fram bemöts med tystnad. I stället förlägger lärarna aktörskapet till samtalskontexter som låtens kvalitet, bristande notbehärskning eller olämplig genreidentifikation. Ensemblespel framstår fortfarande som en visuellt präglad verksamhet, men i dessa samtal anar vi mer av en klingande verklighet, framför allt vad gäller "arret", det vill säga hur de olika musikanterna fördelar och samordnar sina musikaliska roller.

Samtalen om hårdrocksensemblens *Under Jolly Roger*

Hårdrocksensemblen är placerad i ring och eleverna har därmed goda möjligheter att se varandra. Ensemblen kommenteras av samtliga fyra grupper och får fler positiva omdömen än de andra fyra ensemblerna. Lärarna i grupp A hör den som sitt fjärde och övriga lärare som sitt tredje musikexempel och ett antal topiker är redan etablerade i gruppernas diskurser. Lärarna behandlar bara tre topiker som kontexter: genren, lektionen och fritidsrepet. Vi inleder med ett antal citat från samtalen. Dessa är lösryckta från sina diskurser vilket kan tyckas strida mot strävan att återskapa gruppdeltagarnas dialogiskt utformade perspektiv. Med några undantag berör dock alla citat topiker som redan etablerats i diskurserna eller som behandlas dialogiskt i samtalet om hårdrocksensemblen.

LÄRARSTYRNING OCH ELEVAUTONOMI har redan behandlats dialogiskt i grupp B, C och D. Nu aktualiserar lärarna ämnet med uttryck som "man tror ju inte att det är en lärare som har sagt" (B128), "det är inte en uppgift som vi ska göra rätt eller fel" (B123), "det är inte samma undervisningskänsla på detta" (B144), "detta skulle lika gärna kunna hända på kvällen /.../ det andra var en

skolsituation” (B154), detta skulle “kunna vara något självvalt /.../ detta har inte med skolan att göra egentligen” (B160), ”antagligen så är det ingen lärare som har varit med” (D184), ”göra till sitt eget” (D192), ”det är ingen lärare som har varit inne och ’nu har jag en ny låt här’ ” (D197), ”det tycker jag är besvärligt när man har så där lydiga elever” (B208). C-gruppen har inte samtalat om frihet tidigare, men deras kommentarer går i samma stil: ”det här lät ju mer som ett band som dom har valt att ha” (C56), ”man kan tro att det här är inte styrt kanske” (C53).

ENGAGEMANG är redan en topik i grupp A, B och D. I kommentarerna till hårdrocksensemblen betecknas musikerna som “otroligt sköna” (A98), deras uppträdande är “kaxigt” (A106), de har “ett helt annat engagemang” (B111) och “har det i sig” (B110), “dom spelar det dom gillar” (B149), ”det här gillar dom väl själva att spela (C53), “detta är /.../ passionerat musicerande” (B154), en hårdrocksmusiker är ”dedikerad till sitt instrument” (D202).

HANTVERKSASPEKTER har berörts tidigare i samtliga gruppers diskurser. I samtalet om hårdrocksensemblen nämns att ungdomarna är “våldigt väldigt duktiga” (A80), “har björnkoll” (A88), ”dom verkar ganska säkra på form och /.../ dom har koll på vad dom ska göra” (C58), ”det är liksom drivet” (C64), “när dom spelar den här musikstilen så är dom ofta ganska drillade på det” (D180), ”det här har dom ju repat på tjugo gånger” (D193), ”så har dom ju förmodligen som du säger tusen gånger kört den här låten på nåns loft” (D198), ”dom har väl lyssnat på det här och fått idéer om hur dom ska göra” (B128), ”man kan se att basisten inte har nån teknik alls /.../ men det låter ändå bra” (B143).

KOMMUNIKATION har redan behandlats i grupperna A, B och D. Nu säger lärarna bland annat att “dom kommunicerar grymt mycket” (A90), “sitter inte och tittar in i ett notställ” (B126), ”sitter i ring och /.../ har lagt sej vinn om kommunikation” (B139), ”men dom lyssnar på varandra och det finns nånting i kroppen” (B122).

Grupp B och D har redan tidigare samtalat om det KLINGANDE RESULTATET. I samtalen om hårdrocksensemblen nämns detta visserligen i alla grupper men blir topiker endast i grupp B och D: ”det låter bättre /.../ det låter mer genuint för att det är deras liksom (D185-187), ”det satt ihop bra” (D199), ”bra sång tyckte jag också när han tog i” (D201), ”det finns aldrig ett hårdrocksolo som hörs i undervisningssammanhang” (B131). Här används den generella värdetermen *bra* som i sig själv uttrycker en positiv värdering; ”det låter bra” implicerar att detta är ett bedömningskriterium. För den som inte har kännedom om vad som sagts tidigare i diskurserna är det däremot inte på något sätt självklart att det första

KAPITEL 5

citaten ("man tror ju inte att det är en lärare inblandad") uttrycker något önskvärt. Det skulle lika gärna kunna vara en hård kritik av verksamheten. Därför behövs en noggrannare analys av diskurserna.

Lärarstyrning, frihet, engagemang och genreförankring

I samtalen om hårdocksensemblen är kategorin LÄRARSTYRNING OCH ELEV-AUTONOMI den i särklass största med sju toppiker. Med tanke på att lärarna från början fått reda på att alla inspelningar är gjorda under ensemblekurser på gymnasiet är det anmärkningsvärt att lärarna i grupp B, C och D är överens om att ensemblen måste ha arbetat självständigt och att ingen lärare varit inblandad. Lärarna uppskattar detta så mycket att självständighet och läraroberoende framstår som musicerandets kanske viktigaste kvalitet. I samtalen vävs detta samman med resonemang om engagemang, uttryck och kontext och elevernas påstådda autonomi framstår som en orsak till ett flertal eftersträvnsvärda kvaliteter. Flera av dessa skymtar fram i B-gruppens inledande kommentarer till ensemblen:

117 Birgit: det här är det första som känns som att det här är deras

118 Bo: (1) deras grej

119 Birgit: deras grej alltså (Bo: m) dom knyter an till musiken
antingen har dom valt det eller så på nåt sätt så gillar=

120 Bill: =men dom har det i sig (Birgit: ja ja) på ett helt
annat [sätt ((sidledes huvudskakning ≈ "jag säger då det"))

121 Birgit: [ja det är ett helt annat engagemang

122 Bengt: men dom lyssnar på
[varandra och det finns nånting i kroppen och det finns alltså
det är liksom en

123 Birgit: [ja visst ja men att
(2) det är inte en uppgift som vi ska göra
(1) rätt eller fel

124 Bo: (2) en vilja ((Birgit skrattar till))

125 OZ: hur märks det

/.../

128 Birgit: man tror ju inte att det är en lärare som har sagt och så gör du blll så
på solot och så gör du så på basen ((Bengt skrattar tyst)) utan att dom
har väl lyssnat på det här (Bengt: °m°, Bill: m) och fått sina idéer om hur
dom ska göra ((Bengt, Bo och Bill nickar))

Att få sina idéer genom lyssning är alltså legitimt, men inte att få dem via en lärare. I denna kollektiva beskrivningsiver framställs ungdomarnas musicerande som extraordinärt; uttrycket ”helt annat” används två gånger och indikerar en stark kontrast till det lärarna tidigare upplevt under mötet. Birgit håller den röda tråden från ägande via engagemang till vad som utvecklas till en lärarfri verksamhet medan Bill, Bengt och Bo hjälper henne med formuleringar i vad som förefaller vara total konsensus. Lärarna är överens om att musicerandet är självvalt och beskrivningen laddas med *engagemang*, *lyssnande* och *kroppslighet* vilka redan är dialogiskt etablerade samtalsämnen i gruppen. I de följande talturerna fortsätter de positiva kommentarerna. Det finns bara två ”inte” i tur 117-128 och de markerar distans till en undervisningssituation, nämligen när Birgit betonar att det de gör inte kan klassificeras som en [skol]uppgift (123) och att det inte verkar ha varit någon lärare inblandad (128). I hela det citerade avsnittet fördjupas kvalitetsuppfattningen engagerat musicerande. Man ska sträva efter att tillägna sig och identifiera sig med musiken både kroppsligt och musikaliskt så att det känns som om man *äger* den.

Lärarna i grupp B verkar uppfatta ensemblen som helt opåverkad av skolmiljön. De beskriver i stället en form av *fritidsmusicerande* som en motbild till lektionskontexten:

138 Bo: men det är inte alls samma undervisningskänsla på detta
(Birgit: nä)

139 Bengt: men dom sitter också i ring [och dom har liksom
(3) dom har lagt sig vinn om kommunikation

140 Bo: [jo precis dom sitter på ett annat sätt
/.../

154 Bengt: detta är ett s- ((händerna griper framför halsgropen)) detta är
(2) ska jag säga passionerat musicerande (Birgit: m) det andra var
(1) ee en skolsituation ((Bill nickar))

/.../

160 Bengt: /.../ detta skulle lika gärna kunna vara något självalt detta skulle
dom kunna- alltså ska vi träffas på håltimmar å lira (OZ: m) detta detta
är ett eget val detta är nånting som skulle kunna kunna få- detta har inte
med skolan att göra egentligen

Från beskrivningen av hårdrocksensemblens autonomi leder samtalet över till hur lärarintervention kan påverka eleverna:

KAPITEL 5

168 Birgit: /.../ då handlar det hela tiden om att dom måste hitta i sig själva
(2) för svårigheten när man säger nåt är ju att att
man trycker ner nån ((klappa huvudet-gest)) att den får göra nåt den
inte klarar eller känner sig dålig eller att den
(1) känner sig bevakad eller nånting sånt där men jag tycker att det är
(2) dom har ju ofta- har dom den här viljan i s-
det är ju den man måste hitta
(1) °känner jag°

169 Bengt: fast den oron
delar i och för sej inte jag (Birgit: att) att man ska trycka till någon

170 Birgit: nä men du är så himla diplomatisk och bra /.../

Birgit beskriver eleven som mycket sårbar för kritik och när Bengt säger emot
hennes bildar de topiken *hur lärarintervention påverkar elevernas känslor*.

D-gruppen skapar en bakgrund till hårdrocksenssemblens goda klingande
resultat:

186 Dag: men det intressanta med det här är ju att antagligen så är det ingen
lärare (Dan: nä) som har varit med (Dan: precis) när dom har repat det
här utan dom har gjort det själva (Dennis: ja)
(0,6) och då
(1) [låter det bättre ((Dan skrattar till)) på nåt sätt

Här föreslår Dag en orsakskedja från lärarlöshet via repa själva till att det låter
bättre. Doris tänker med honom, faller honom i talet, tar över tankegången och
utvecklar den:

187 Doris: [låter det bättre
(3) det låter det låter mer-

188 Darin: så vi ska avskaffa oss själva menar du
(Dag: [ja precis)

189 Doris: [ja men det låter mer genuint för att det är deras liksom

190 Dag: ja det är deras precis det är deras hemma
(1) deras gata liksom

/.../

200 Dan: /.../ ((vänd mot dag)) för det är som du säger det är ingen lärare som
har varit inne och nu har jag en ny låt här vad tror ni om den här (Dag:
nä precis) jag tror inte det har gått till så i alla fall (Dag: nä)

I tur 188 drar Dag den drastiska slutsatsen att lärarna inte behövs. Dags ”ja precis”
tycks vara en respons, men den fortsatta dialogen reducerar den till en upp-
backning. Doris (189) fullföljer sin och Dags tankegång efter ett parerande ”ja

men”. När Dag sedan ger henne affirmerande respons (190) har de tillsammans skapat topiken *det låter bättre för att ingen lärare varit med*. Darins kritiska kommentar har därmed hamnat utanför det dialogiska meningsskapandet och uppfattas alltså som mindre relevant än samtalen om elevernas genuina musicerande. I den situationen finns det tydligen inget intresse att problematisera lärarnas syn på lärarrollen.

I grupp B skapas en kontrast till det autonoma idealtillståndet när Bengt berättar om en ensemble som är ”jättegulliga fast väldigt ordentliga” och som inte har klarat av att välja låt själva:

208: Bengt: /.../ så nu har jag börjat ta tag i det och då blir det ((sänker rösten))
 °å gud vad kul det här var° (Birgit: ja jo men när när det) men då kan det bli så här då
 -ska jag va i det här registret
 -var det bra så här (Birgit: mm) /.../

209 OZ: menar du då lämnar dom över allting på nåt sätt eller

Bengt förtydligar med att beskriva hur eleven lägger en instruktion på minnet, försöker anpassa sitt spel till instruktionen och vänder sig till läraren för bekräftelse: “är det bra nu?”. Därmed har eleven överlåtit det estetiska omdömet till läraren vilket är ett brott mot kriteriet om självständighet.

Grupp B, C och D beskriver svårigheter med att hantera en hårdrocksensemble och i B-gruppen formuleras ett undervisningsideal, ”vakuum-pedagogik”, där läraren intervenerar så lite som möjligt och bara fungerar som en sorts arbetsmoralhöjande yttre öga och öra. Samtalskontexterna är dels genren som klingande och social kultur och dels ett autonomt fritidsmusicerande. Till skillnad från tidigare, när samtalskontexter i huvudsak använts som förklaringar till brister, framstår här genreidentifikation och det skolbefriade musicerandet som orsaker till att ensemblen svarar upp mot lärarnas kvalitetsuppfattningar.

I samtalen om reggae- och soulpopensemblen har ENGAGEMANG varit en viktig kvalitet och lärarna har letat efter tecken på engagemang till exempel i kroppslig expressivitet. När lärarna samtalar om hårdrocksensemblen tycks det kroppsliga uttrycket dock vara av underordnad betydelse; eleverna får inte ens kritik för att de sitter och spelar i stället för att stå. Samtalen om denna ensemble handlar snarare om inre engagemang än om yttre uttryck även om topiken *kaxigt musicerande* skapas i grupp A. När det kroppsliga nämns så är det med tonvikt på att ungdomarna har musiken *i* sig snarare än att de uttrycker den. Sångarens mikrofonteknik nämns visserligen, men den beskrivs som genretrogen snarare än

KAPITEL 5

uttrycksfull. Även om den kroppsliga expressivitet som varit så framträdande i tidigare samtal lyser med sin frånvaro verkar lärargrupperna övertygade om att hårdrocksensemblens musicerande kännetecknas av ett djupt engagemang. Det ligger nära till hands att söka orsaken i en bild av genren som musikalisk och social kontext; om man spelar hårdrock så *är* man engagerad i musiken och dess kultur och dessutom ointresserad av skolans normer.

Därmed är vi inne på GENREN SOM KULTURELL KONTEXT OCH KLINGANDE KVALITET. Följande tre sekvenser från grupp D illustrerar hur hårdrocksensemblen behandlas som en homogen social kategori med typiska drag. Den första sekvensen fokuserar på spelskicklighet och genretrohet:

- 180 Dag: (2) det som slår mej är att när dom spelar den här musikstilen så är dom oftast
dom oftast
(0,6) ganska drillade på det (Doris: ja) och det låter ganska rätt (Doris: ja) det låter bra det låter mycket bättre än när dom ska försöka spela funk eller för dom är liksom inte inne i den genren riktigt
[här är det som
- 181 Doris: [ja dom har lyssnat sig till det hur det ska låta
- 182 Dag: ja dom har lyssnat sig till det här precis (Diana: ja precis)
- 183 Darin: och övat sig till det (Dag: ja precis) det är ofta så att hårdrocksmusiker och jazzmusiker dom är ofta (Dag: ja) dom mest drivna (Dag: ja) på sina instrument (Doris, Dan: ja) även sen när dom blir stora så att säga

Åter igen målas en förhistoria till det det observerade upp, men denna gång skapas inte en förklaring till brister i musicerandet utan i stället framhålls lyssnande och övade som orsaker till spelskicklighet och genretrohet. Orden ”man” (179), ”dom” och ”oftast” (180,183) indikerar att grupp D generaliserar till en kategori eller grupp. Darin förstärker kopplingen mellan genre och identitet genom att benämna gruppen ”hårdrocksmusiker” (183). Den implicita topiken är att de talar om *kategorin hårdrocksmusiker*. Lite senare i samtalet noterar gruppen att alla utom en av musikanterna är svartklädda och uttrycker en viss förvåning över att gitarristen med färgglad träningsoverall blivit insläppt i ensemblen:

- 218 Doris: det jag tycker ibland
(0,6) kan hända när det är en sån här ensemble
(0,6) där dom kanske det är att dom släpper inte in någon annan dom är inte alls öppna för (Dag: nä)
(0,6) nya intryck (Dag: nä)

219 Darin: jo men dom släppte ju in han den där korthårige
[med träningsoverall

220 Doris: [ja men han xxx nej men liksom över huvud taget
(0,6) det händer ju hela tiden

Om ensemblen hade konstituerats som integrerad i skolverksamheten hade sådana kommentarer knappast varit möjliga. Då hade lärargruppen kanske inte accepterat denna typ av elevmakt. I den sista sekvensen beskrivs hårdrocksmusiker som i det närmaste oemottagliga för undervisning:

224 Doris: nej men liksom man säger
(0,6) nu ska vi spela den här det här är dagens lektion (Dag: m) och vi har den och den konserten framöver och nu ska vi göra detta och så fort man har slutat ((knäpper med fingrarna)) så sätter den här låten igång (0,6) ((pekar på filmduken där hårdocksensemblen just spelat)) liksom dom är= (Dag: mm det är väldigt internt blir det)
=med på detta ((pekar igen)) men dom är inte öppna på (Dag: ja visst)
(1) andra grejer [som

225 Diana: [ja
(1) men det är ju på grund av begränsningen kan man säga /.../

226 Doris: dom är drivna på det men dom är så ((sätter händerna som skygglappar)) ibland (Dag: mm mm)
(2) kanske inte alla men jag tycker att det händer hela tiden (Dennis: absolut) /.../

Här målar Doris med stöd av sina kollegor upp en bild av hårdrocksmusiker som skickliga på sina instrument, men socialt och musikaliskt inskränkta och nonchalanta mot kamrater som inte ingår i deras kultur. Doris pekar flera gånger på filmduken samtidigt som hon refererar till hårdrocksmusiker som generell kategori. Därmed förstärker hon intrycket att hårdocksensemblen snarare uppfattas som representanter för en grupp än som individer.

A-gruppen inleder sina kommentarer med att koppla genretrohet till förebilder:

82 Adam: det är ett hårdrocksvibrato (Anna: m) på sångkillen där på slutet
(1) det hade han fått till

83 Anna: m jag är imponerad

84 Ansgar: väldigt väldigt duktiga alltså
(1) (NN: m) (NN: ja) måste jag säga

KAPITEL 5

85 Adam: dom

(1) dom har många förebilder (Ansgar: m; Astrid: ja) känner man och viktiga (Ansgar: ja) (5)

128 Birgit: man tror ju inte att det är en lärare som har sagt och så gör du blll så på solot och= ((Bengt skrattar tyst)) =så gör du så på basen utan att dom har väl lyssnat på det här (Bengt: °m°, Bill: m) och fått sina idéer om hur dom ska göra ((Bengt, Bo och Bill nickar))

Adams berömmande “det hade han fått till” (82), Annas “imponerad” och Ansgars “väldigt duktiga” visar att lärarna uppskattar att *sångaren har tillägnat sig hårdrockens idiom*. Adam (82) inleder med att tala om sångkillen och avslutar med ensemblen som kollektiv: “dom har många förebilder” (85). Yttrandet om viktiga förebilder kommer som en avslutning efter en serie mycket positiva omdömen, det får tre uppbackningar och följs sedan av en lång paus där det finns tid att reflektera och eventuellt opponera sig. Det är därför rimligt att betrakta viktiga förebilder som ett dialogiskt etablerat bedömningskriterium: *det är bra att ha viktiga förebilder*. Dessa förebilder verkar vara en förutsättning för genretrohet (hårdrocksvibrato). I citatet skapas därmed implicit ett *positivt samband mellan förebilder, genretrohet och duktighet*. Musikstilen som ljudande kontext framstår här som ett facit och vägen till måluppfyllelse går via klingande förebilder.

Vikten av genremässig förankring understryks också av att bristande genreförtrogenhet hos lärare framställs som ett didaktiskt handikapp. Bara två av de tjugoen lärarna säger sig vara hemmastadda i genren och övriga är därför tveksamma till att undervisa i ensemblen:

210 Dag: Jag har inga referenser jag har för dålig koll på det helt enkelt

211 Doris: °jag också noll koll°

/.../

280 Diana: nej men jag skulle inte klarat

(0,6) hårdrocksligan

(1) jag skulle inte kunna tillföra nånting där= (OZ: nä)

281 Dick: =nej men det kan jag också att vad ska jag säga till dom då (Diana: ja) spela bättre

282 Diana: ja ja precis varsågod här får ni jag läser upp nu får ni repa

283 Dick: då fick jag hem och köpa 100 skivor först och lyssna in mig i det (Diana: ja)

Claes säger sig visserligen ha tillräckliga instrumentala färdigheter, men antyder ändå att det kan bli didaktiska problem:

99 Claes: Ja jag spelar ju gitarr men det där är ju på nåt sätt deras stil det där

100 OZ: (2) blir det ett problem för dig om du kommer som gitarrlärare där då

101 Claes: (4) jaa det kan det bli men det behöver det inte bli

(3) men för mig låter det som en låt dom har gjort själv och då har dom ju bestämt att dom ska spela så där

Här tycks det didaktiska problemet vara att eleverna äger både genren och låten och därmed i praktiken definierar de relevanta kvalitetskriterierna genom sitt musicerande. Därmed har läraren ingen funktion.

Spelskicklighet, låtbehärskning, kommunikation och klingande musik

Medan soulpopensemblen genererade över tjugo samtal om hantverket skapas tio topiker inom denna kategori när lärarna samtalar om hårdrocksensemblen. Spelskicklighet hamnar inte i fokus, men lärarna verkar överlag vara nöjda med ensemblens kunnande. För en gångs skull opponerar B-gruppen sig inte ens mot att gitarristerna sitter och spelar: ”det gick ju bra”.

141 Bengt: =och förut så gnällde jag på att dom satt ner och det gör ju dom här människorna (Bo: ja) jag förstår inte varför dom ska sitta ner och spela men det gör dom här ju också
(1) men det gick ju bra

142 Birgit: ja

(2) visst (Bo: ja)

143 Bengt: och man kan se att basisten inte har nån teknik alls men han håller på att skaffa sej (Bo: m) men det låter ändå bra (Bo: m) han använder det han har liksom (Birgit: m)

(2) °håller på med sina tre fingrar° det var det som jag blev ((skrattar))
(Birgit: ja)

Eleverna verkar uppfylla lärarnas krav på god spelskicklighet. Musikerna får också beröm för att de har koll på låtens form vilket är ett återkommande kvalitetskrav. Medvetenhet om rollfördelningen tas visserligen upp i generaliserande samtal, men när hårdrocksensemblens medvetenhet om form och roller förs på tal blir yttrandet inte bemött. Inte heller bemöts utsagorna att basisten inte har ”nån teknik alls” och att en av gitarristerna sitter på en bänk i vad som ser ut att vara en obekvämlig ställning.

Grupp D återkommer till elevernas engagemang och bildar topiken *övning* (183-184, 195-196). I tur 195-198 bildas dessutom topiken att *ungdomarna är ett eget band*:

KAPITEL 5

- 194 Doris: /.../ det andra kan säkert bli på den här nivån också
(1) (Dag: m) om dom på något sätt har möjlighet att göra det till sitt eget
(tvåhandsrörelse mot bröstet)) liksom /.../ det händer ju ibland att dom
får spela ny musik som dom går igång på (Dag: m) som dom faktiskt inte
har gjort innan /.../
- 195 Darin: men det här har dom ju repat på tjugo gånger (Doris: jaja) eller
också är dom ett band
- 196 Dan: ja förmodligen
- 197 Dag: dom har ju hört-
det låter som om dom är ett band också
- 198 Dan: så dom har ju förmodligen som du säger tusen gånger kört den här
låten på nåns loft någonstans och så kör dom den i skolan sen (Dag: m)

Övning utanför skoltid har tidigare betecknats som en utopi, men i denna ensemble förklaras kvaliteten hos musicerandet bland annat med att de har övat så mycket på sin fritid; de antas ju vara ett eget band. Övandet sker tack vare att det inte finns något krav från skolan. Eleverna drivs av ett genuint intresse och fungerar helt autonomt. När Doris säger att de andra ensemblerna nog kan "bli på den här nivån också" (194) om de tillägnar sig musiken lika helhjärtat som hårdrocksensemblen betonar Darin och Dan den arbetsmängd som ligger bakom musicerandet. Darins "men" (195) fungerar som en kontrast till Doris (194) yttrande och betonar att övning betyder mycket för kvaliteten. Också C-gruppen beskriver ensemblens goda låtbehärskning som en följd av att de har satt ihop ensemblen på egen hand. De verkar förutsätta att elever bara övar och anstränger sig så länge de själva får välja vad de ska göra.

- 56 Carl: det här lät ju mer som ett band som dom har valt att ha
(2) om man ska jämföra med hur det kan vara (OZ: ja)
- 57 OZ: vad kan det vara som ger den känslan
- 58 CeGe: (3) ja men dom verkar ganska säkra på form och
(1) liksom vet
(1) dom har koll på vad dom ska göra själva sådär det verkar inte vara
lärarstyrt

Just här blir inte formsäkerhet en topik, men i det fortsatta samtalet framhäver grupperna A, C och D vikten av att man som ensemblemusiker har "koll på formen".

I det följande ska vi upptäcka att lärarna i vissa fall gör mycket välvilliga bedömningar när de samtalar om denna ensemble. Kvalitetsuppfattningarna är i stort sett de samma som tidigare, men kravet på kriterieuppfyllande har för-

ändrats när det gäller kommunikation, sittande och notanvändning. A-gruppen har redan tidigare betonat vikten av KOMMUNIKATION. Här återkommer detta tema när Ansgar berömmar musikanterna:

88 Ansgar: men dom är sköna dom har sån björnkoll på hur det ska va så (0,6) när det är nånting som ska hända på gitarr två eller nåt ((sitter blickstill 2s, tittar ner och håller en luftgitarr; Anna och Astrid skrattar)) då kollar dom upp ger liksom getögat till den killen så han vet med en gång att nu är det solo liksom och när han spelar solo så kollar han ner i golvet så ((härmar gitarristen; Abraham skrattar)) och sen när han är klar så kollar han upp så ((visar; NN skrattar)) då vet dom andra att nu är det deras tur det är små- (1,5) men det är helt klart att dom kommunicerar grymt mycket med varann

Under talturen härmar Ansgar en gitarrist som har minimal ögonkontakt med sina medmusiker, men han tolkar ändå detta kroppsspråk som att de ”kommunicerar grymt mycket med varann”. Adam tycks i nästa yttrande ta fasta på basistens *bristande* öppenhet:

89 Adam: (2) basisten var ju inne i ett hål ((visar en sköld framför ansiktet med händerna))

90 Ansgar: ja ja ja men det var parabam parabam parabam parabam

91 Adam: *jaha trefingersteknik*

92 Ansgar: ja men det är ju det parabam parabam

Adam (89) ifrågasätter förmodligen Ansgars avslutande ”kommunicerar grymt mycket” (88) när han illustrerar den avskärmade basisten. Ansgar (90) affirmerar med tre ”ja” följt av ett kontrasterande ”men” varefter han kommenterar speltekniken vilket Adam genast med ett skratt responderar på (91). Både basistens bristande kommunikation och outvecklade teknik avfärdas som bisaker i samtalet. I både A- och B-gruppen nämns vid två ytterligare tillfällen att musikererna inte tittar på varandra, men inget av dessa initiativ får någon respons. Här liksom i resonemanget om uttryck och känsla tycks lärarna ställa lägre krav än när de samtalar om de andra ensemblerna. Både grupp A och B är överens om att eleverna uppfyller deras normer om god kommunikation. Lärarna samtalar också om att sångaren använder noter (textlapp), men inte heller detta beskrivs som något problem:

95 Ansgar: otroligt sköna

KAPITEL 5

- 96 Anna: ja men han visade också även om han inte alltid tittade på
dom andra
(1) utan även tittade i sitt papper så visade han att han verkligen är med
för att hålla koll på vart vi är i formen och liksom
- 97 Ansgar: det var nog första gången i hela mitt liv jag har sett en
hårdrocksångare med notställ /.../ för han läste ju uppenbarligen rätt
mycket

Anna (96) lånar musikernas röst ("vi"), betonar "koll på formen" och affirmerar därmed Ansgars "björnkoll" (88) samtidigt som hon med ett "inte alltid" tonar ner betydelsen av att sångaren läser innantill. Ansgars replik (97) understryker läsandets irrelevans genom att nämna det utan att ge kritik. Av citatets uppskattande ton framgår att här finns något som gör att musikanterna kan karakteriseras som "otroligt sköna" (95) och som mer än väl kompenserar för eventuella brister i form av innantilläsning, bristande spelteknik, avsaknad av ögonkontakt och svagt kroppsligt uttryck. Av dessa "brister" är det dessutom bara *notanvändningen* som blir en topik. Det förefaller alltså som om hårdrocksensemblen bedöms mildare än reggae- och soulpopensemblerna.

Denna milda bedömning gäller även den KLINGANDE MUSIKEN, vilken berörs i endast fyra topiker. Här ger lärargrupperna uttryck för den övergripande kvalitetsuppfattningen att det ska låta bra och att solon ska höras. I samtalen återfinns fyra obesvarade initiativ som berör det klingande resultatet. De riktar in sig på mer preciserade aspekter av musiken, nämligen nyanser, samspel och kvaliteten på sånginsatsen. Därmed följer samtalsgrupperna trenden att inte fördjupa sig i hur det låter.

Sammanfattningsvis beskrivs hårdrocksensemblen som en unik ensemble- och musikertyp, "hårdrockare", vilken å ena sidan ställer till problem i ensembleundervisningen, men å andra sidan uppvisar de kvaliteter som samtalsgrupperna uppskattar allra mest, nämligen självständighet, oberoende och engagemang. Som en följd av engagemanget skaffar denna kategori ungdomar sig en mycket god spelskicklighet och en genreförtrogenhet inom sin egen genre. De påverkas inte negativt av yttre konkurrerande kontexter eftersom de i sitt engagemang för den egna kulturen avskärmar sig från störmoment som till exempel lärare och elever med andra preferenser. Visserligen beklagar både C- och D-gruppen att hårdrockmusiker inte brukar vilja öppna sig för andra genrer, men detta förtar inte det övergripande intrycket av att denna ensemble uppvisar alla kvaliteter som lärarna efterlyst i de föregående inspelningarna.

Summering av kriterier från samtalen om *Under Jolly Roger*

I samtalen om hårdrocksensemblens *Under Jolly Roger* renodlar lärarna en polaritet mellan fritidsmusicerande och undervisning. Fritidsmusicerandet framställs som den ideala inramningen och genererar ett stort antal topiker (16 st.) som är relaterade till elevautonomi. Därefter följer hantverk (10), uttryck (7), kommunikation (6) och klingande musik (4). Följande bedömningskriterier kan formuleras med utgångspunkt från de dialogiskt behandlade kvalitetsuppfattningarna och kontexterna:

- Eleverna ska vara oberoende av läraren men gärna ha andra förebilder, arbeta självständigt, göra egna val. Musicerandet ska vara engagerat och kroppsligt förankrat.
- Eleverna ska vara skickliga instrumentalister; övning ger färdighet.
- Spelet ska vara förankrat i en genre. Eleverna ska ha koll på låtens form och sin roll i arret.
- Eleverna ska kommunicera inom ensemblen och lyssna på varandra. Det ska låta bra och solon ska höras.
- Eleverna ska kunna låten utantill och inte behöva text eller noter. De ska kunna musicera i flera genrer. De ska vara socialt öppna och anpassa sig till skolsituationen.

Här liksom i de två föregående sammanfattningarna ger turordningen en ungefärlig uppfattning om hur ofta kriterierna behandlas dialogiskt i lärargrupperna och antyder därmed hur relevanta de uppfattas av de samtalande lärarna. I likhet med *Here comes Santa Claus*-samtalen ligger självständighet och uttryck i topp, den klingande musiken en bra bit ner och notanvändning och notkunnande på jumboplats. Även i soulpopsamtalen framhövdes värdet av att inte vara beroende av läraren och där liksom i hårdrockssamtalen befann sig spelskicklighet på övre halvan av skalan. Vad gäller genre så betonas genreidentifikation mer än genretrohet. Kanske är detta en följd av att eleverna sägs äga det de gör. Den som är genretrogen står i beroendeställning till genren medan den som är ett med sin musik definierar den: ”för mig låter det som en låt dom har gjort själv och då har dom ju bestämt att dom ska spela så där”. I likhet med reggaesamtalen hamnar lyssnande och kommunikation i skymundan. Enskilda yttranden med kritik och kommentarer relaterade till kommunikationen inom hårdrocksensemblen har sällan blivit bemötta. Minst vanliga är kriterierna genrebredd, öppenhet,

notanvändning och skolanpassning; lärarna tycks anta att ungdomarna i hårdrocksensemblen inte är tämjda.

Den bild av ensemblespel som framträder i dessa samtal är mer klingande än i de tidigare exemplen. Dessutom inramas den inte av begränsande kontexter utan de musicerande förefaller att bilda ett eget autonomt universum där kommunikationen får karaktär av kommunion. För första gången i diskurserna beskrivs lärande som ett resultat av elevers eget arbete och eleverna är tydliga aktörer som tar ansvar för sitt lärande. Den negativa bild av undervisning och lärarintervention som framkommit i de tidigare samtalen har här ersatts med en positiv beskrivning av ett helt lärarfritt musicerande. Visserligen kritiseras musikernas förmodade brist på öppenhet, skolanpassning och genrebredd, men detta framstår bara som marginalanteckningar.

Samtalen om gospelensemblens *Ticket to Ride*

Ensemblen sitter i en halvcirkel och sjunger till lärarens pianoackompanjemang. Grupp A hör den som sitt tredje och grupp C och D som sitt fjärde musikexempel och detta är den ensemble som får minst antal kommentarer. De kontextuella förutsättningar som konstitueras i samtalen är körrepetition, konsert, videoinspelning, noter, låtval, textinnehåll samt sångarnas röstkvalitet.

Engagemang, uttryck, självständighet och låtbehärskning

I dessa samtal skiljer lärargruppernas bedömningar sig ovanligt mycket från varandra. A-gruppen skapar topikerna *engagerat musicerande* även om de också kommenterar *notanvändningens negativa inverkan på uttrycket*. Därmed lyfter de fram redan etablerade bedömningskriterier. C- och D-grupperna nämner däremot ingenting om engagemang. Grupp C beskriver en verksamhet som saknar en grundförutsättning för ensemblespel, nämligen musikanternas fria val och förväntar sig förmodligen ingen entusiasm hos de elever som blivit ”ditbussade”. Här finns också det enda exemplet i hela empirin på att lärarna dialogiskt uppmärksammar ett konstruktivt sätt att förhålla sig till noter eller textblad; A-gruppen samtalar nämligen om att en av eleverna *planerar sin notläsning och läser i förväg*. I grupperna nämns textens innehåll, hur det låter samt om sångarna sjöng unisont eller i stämmor. Dessa aspekter av musicerandet blir dock aldrig topiker vilket tyder på att de inte uppfattas som relevanta för mer än en person i gruppen. Fortfarande visar lärarna alltså ett mycket svagt intresse för den klingande musikens beståndsdelar.

I C-gruppen väcker verksamheten körsång stor munterhet, det förutsätts att eleverna är dittvingade och därmed får ordet ”lärarlett” en negativ klang:

74 Claes: °kören övar° ((fnissningar))

75 OZ: det ligger nåt i det
(10) kommentar

76 Carl: (3) ja men då är det väl motsatsen till
(1) bandet innan (OZ: m) att här är det inte ens frivilligt

77 ((CeGe skrattar till))

78 Carl: här har dom kanske bett att få slippa men kommer inte undan
(0,6) nå jag vet inte

/.../

82 Carl: /.../ nej men det ser man väl på noterna då och blandningen av folk
och allting eller liksom ja
(0,6) det är helt klart
(1,5) lärarlett

83 Claes: så står det några gitarrister till vänster som har blivit ditbussade

84 Carl: javisst ((skrattar))

Inte ett ord sägs om hur det låter utan lärarna tycks helt fokusera på undervisningen som här definieras som körsång, en lärarledd verksamhet som eleverna helst vill slippa och som de därför måste ”bussas” till med milt våld. Carls inledande ”inte *ens* frivilligt” antyder att frivillighet är en grundförutsättning och de många skratten som ackompanjerar samtalet visar att ämnet är emotionellt laddat, möjligen för att jag i början av samtalet presenterat mig som körsångare och körledare.

I D-gruppen bildas ett antal topiker som berör musicerandets inramning. Efter att *kamerans hämmande inverkan* ännu en gång har kommenterats samtalar lärarna om *orsaker till det traditionella låtvalet* och enas om att *de undervisare som de själva blivit undervisade*. När lärarna talar om låtval är det främst musikstycket som förutsättning för känsla och uttryck de betonar och att det därför gäller att välja sådant som alla tycker om. D-gruppen landar i att låtvalet ofta bestäms av lärarnas rutiner och kompetens. Dick förespråkar att man ska utvidga repertoaren med nya, samtida låtar, men får inget stöd för detta bland kollegorna även om Doris jämför elevernas konservatism med lärarnas: ”det händer ju ingenting där heller”. I andra sammanhang har främst grupp B talat om låtval utifrån didaktiska och musikaliska kriterier, men här förs inga sådana aspekter fram. Vid några få tillfällen under gruppsamtalen har lärarna kommit in på sångtexter och då har

KAPITEL 5

det handlat om att sångarnas diktning är otydlig. Det är först nu som en texts *innehåll* uppmärksammas dialogiskt och då gäller det Zappas Bobby Brown som en lärare inte anser vara lämplig att sjunga av en manlig gymnasist. Djupare än så behandlas inte sångtexten som kontext för musicerande och bedömning, trots att fyra av de fem musikexemplen innehåller sång och det finns flera sånglärare i grupperna.

DEN KLINGANDE MUSIKEN är även här mycket perifer. I samtalen om reggae-ensemblens julsång enades lärarna om att inget fanns att bedöma så länge man inte såg tecken på elevinitiativ. I följande citat blir det i stället metodiska frågor som konkurrerar ut den klingande musiken:

262 Diana: men i övrigt tycker inte jag att man kan säga så mycket om detta för /.../ vi får titta på en konsert dom är inte ens i inreppningsstadiet utan det låter ganska bra (Doris: m) om detta som visas upp (0,6) så att jag jag det finns liksom ingenting- jag trodde mer man skulle få se hur läraren var aktiv (OZ: m) med (1) framförandet av själva allting för det här är ju färdigt jag /.../

264 Diana: /.../ jag skulle vilja se metoden som han har lärt ut det här på om jag skulle kunna säga nåt för annars låter det okej /.../

265 Dick: det här är ett relativt färdigt resultat

266 Diana: ja dom har ju den kvalitén dom har jag kan ju säga jamen hon sjunger lite surt där men vad hjälper det liksom (2) egentligen

267 Dennis: m jag håller med fullständigt

I citatet har Diana initierat flera samtalsämnen: konsert, det klingande resultatet, didaktik samt elevernas förmåga. Dick (265) affirmerar hennes påstående att det handlar om ett färdigt resultat och slutligen ger Dennis accept med sitt ”jag håller med fullständigt” (267). Det är omöjligt att säga hur långt tillbaka Dennis medhåll sträcker sig, men säkerligen till de senaste yttrandena om att *det är onödigt att kommentera ett färdigt klingande resultat*. Möjligen är också Dianas ”men vad hjälper det liksom” (266) en markering av att verksamheterna konsert respektive ensemblelektion (eller filminspelning eller möjligen gruppsamtal) styr vad som är relevant att kommentera. Trots att hon i turerna 262-266 nämner det klingande resultatet tre gånger (”låter ganska bra”, låter ”okej” respektive ”sjunger lite surt”) behandlar hon ändå dessa uttalanden som bisaker (”vad hjälper det liksom”) och beskriver dessutom, bejakad av Dennis, ungdomarnas ”kvalitet” som en stabil

egenskap: ”dom har ju den kvalitet dom har” (266). Varken det klingande resultatet som sådant eller sångarnas förmåga och eventuella utvecklingspotential blir dialogiskt behandlade.

Summering av kriterier från samtalen om *Ticket to Ride*

I dessa samtal skapas så få topiker att det inte finns underlag för att göra en rangordning av bedömningskriterierna. Följande kriterier kan dock formuleras utifrån samtalen: eleverna ska musicera engagerat, uttrycksfullt, fritt och självständigt, de ska kunna låten utantill eller läsa med bibehållen öppenhet men helst undvika noter. Detta är första gången som en positiv bedömning har kopplats till notläsning, men i övrigt känner vi igen kriterierna från tidigare samtal. Det klingande resultatet nämns två gånger men blir aldrig dialogiskt etablerat samtalsämne varför det även här tilldelas en låg status och relevans.

Samtalen om reggaeensemblens *Satta Massagana*

Medan reggaeensemblen satt i två led när de spelade julsången är de nu placerade i en cirkel så att alla musikanter kan se varandra. Ljudkvaliteten är sämre än i *Here comes Santa Claus* eftersom mikrofonen nu är kopplad direkt till en av videokamerorna och inte till en separat inspelningsutrustning.

Videoaussnittet där reggaeensemblen spelar och sjunger *Satta Massagana* behandlas sist i grupp B, C och D och näst sist i grupp A. Det innebär att minst en timmas fokuserat samtal ”ligger i luften” när musiklärarna börjar kommentera denna inspelning. Många topiker är redan etablerade i gruppernas respektive diskurser, bland annat alla de som redovisats hittills i analysen. Dessa ingår som byggstenar i diskurserna, blir del av deras ”inre inramning” och kan av deltagarna användas som en gemensam förförståelse och tolkningsbakgrund. När en lärare återkommer till en redan etablerad topik behöver vi därför inte vänta in en respons för att tolka meningen med yttrandet. Däremot krävs det fortfarande ett svar från någon i gruppen för att ett samtalsämne ska tolkas som relevant även för denna inspelning.

När lärarna ska lyssna på *Satta Massagana* får grupp C i uppgift att rangordna musikanterna och övriga lärargrupper får uppdraget att fundera på vad de skulle göra om de var vikarie i ensemblen. Som en följd av detta kommer samtalen bland annat att röra sig kring lärarrollen och lärarens didaktiska val och handlingar. I samtalen hittills har lärarrollen beskrivits som på samma gång

kraftlös och farligt dominerande. När nu lärarna fokuserar på undervisningskontexten blir denna bild något nyanserad.

Läraren i klassrummet

När grupperna i början av samtalet kommenterade reggaeensemblens inspelning av *Here comes Santa Claus* beskrev de hur ungdomarnas musicerande påverkades – oftast negativt – av musikstycket, ensemblelektionen, kameran och kvinnliga karaktärsdrag. Dessutom beskrevs musikalisk frihet som karakteristisk för afro-amerikansk musik och genretrohet framställdes som ett viktigt bedömningskriterium. När lärarna efter en timmas samtal får återse ensemblen i en klassisk reggaelåt lyser kameran och genusaspekterna med sin frånvaro i diskurserna. I stället är det ensemblelektionen som behandlas ur flera synvinklar: lärarens bedömningar och didaktiska handlingar, elevernas respons, inlärningsätt, den sociala och akustiska miljön i klassrummet samt problem med att få eleverna att musicera uttrycksfullt utan att styra dem. Lärares handlingar diskuteras ur aspekterna förkunskaper, metod och attityd.

I grupp C skapas en enda topik, nämligen *vad det är för en låt ungdomarna spelar*. Ingen i gruppen har hört den förut och Carl säger att han ”hade nog börjat med att byta låt till nåt som alla hade känt igen” (252) vilket antyder att lärarens förtrogenhet med låten är av betydelse för klassrumsarbetet. När grupp A får frågan hur mycket de måste höra för att kunna bedöma kvaliteten på musicerandet framhåller de den egna genreförtrogenheten som en viktig kompetens:

239 Ansgar: jag tror det har att göra med hur förtrogen man själv är med genren (Anna: m)

240 Allan: ja det tror jag

241 Ansgar: kören måste jag höra mycket mer än rock och popensemblerna

242 Abraham: ja definitivt

243 Astrid: nu är det helt tvärtom för mig (Anna: m)

245 Ansgar: ja men det är ju inte konstigt

246 Anna: nej för att det är det vi är hemma på

Vad gäller undervisningsmetoder samtalar gruppen om att hjälpa eleverna att tillägna sig grundläggande låtförtrogenhet, komma in i genren och utveckla ett mer uttrycksfullt musicerande. Grupp A, B och D menar att *sångarna måste lära sig sitt*. Astrid och Ansgar löser snabbt problemet:

160 Astrid: /.../ dom som sjunger här kan inte sången och vet inte riktigt
är lite osäkra eller ganska osäkra

161 Ansgar: jag hade tatt ut dom

162 Astrid: dom hade-

163 Ansgar: lämnat kompet å å gått igenom sången i lugn och ro

164 Astrid: ja det tror jag också

När Adam vill veta mer exakt hur detta skulle gått till får han svaret att

217 Anna: jag hade lyssnat eee

(1) om inte på förlagan- men det är klart att dom måste ha just förlagan
till den här också men

(0,6) på hänget och mycket liksom i reggaestilen för att komma in i den
det är ju en hel

(0,6) värld liksom (Astrid: m) svårt liksom bara att hoppa in och göra
exakt rätt om man inte har lyssnat mycket på en sorts musik

(1) [egentligen

218 Adam: [men å intonera stämmor och så då

Adam (218) tycker tydligen inte att han har fått en adekvat respons på sin fråga och förtydligar den därför. Anna blir först svarslös:

219 Anna: öö

(6) jobba på *Estill* (Astrid m) den sångkursen som jag gått på nu

(0,6) plutoöron (Astrid: m) men just intonation men det säger inte er
nånting just nu kanske som jag skulle lägga in men jag tror

(2) (Ansgar: men men) mycket kan ge sej om man hittar rätt känsla
[liksom att man

220 Astrid: [jo men sen tror jag också att det är- i och med att det är en helt
annan musikstil-

dom är inte vana vid dom här harmonierna och lägga nånting på där-
eller vad nu sången har för betydelse i den här musikstilen /.../

Efter en lång paus säger Anna att hon ”kanske” (219) skulle använt kunskaper från en sångteknikkurs, men återvänder sedan till genrekänslan som nyckel till problemet. Topiken är *hur man ska arbeta med sångarna i detta fall*. När Astrid (220) stödjer genreresonemanget etableras topiken *genreförtrogenhet (känsla) är en grund för stäminläring* och kvalitetsuppfattningen att det är viktigt att kunna sin stämma. Därmed lämnas flera initiativ utan respons: intonation, sångteknik, harmonik och sångens roll i reggae. Det tyder på att intresset för detaljer och hantverk är lågt även när lärarna samtalar om att själva agera som lärare. Detta kommer bland annat till uttryck när Bo säger att ”det fanns självklart detaljer att jobba på

KAPITEL 5

men känslan var ju rätt” (255) och ”vi kan ju så klart jobba på detaljer här men det behöver vi inte göra just nu” (263).

Det bristande intresset för musikaliskt detaljarbete kan kanske delvis förklaras utifrån följande resonemang i grupp D:

- 392 Dennis: jag tror att det är viktigt att man är socialt rätt för dom att man är
(2) att man anpassar sig efter dom socialt hela tiden eller så mycket-
det är jätteviktigt så att man är inte för på eller inte för
(1) lat heller
- 393 Dan: precis
- 394 Dennis: (2) så att man jobbar
(1) för det sociala också man kan inte bara jobba med musiken
- 395 Dan: nä
(1) absolut

Här topikaliseras *vikten av att läraren är socialt rätt*. Att vara ”socialt rätt” handlar av citatet att döma om att helt anpassa sig efter elevernas förväntningar vad gäller kravnivå och undervisningens fokus. Och eleverna tycks inte förvänta sig att läraren bara jobbar med musiken.

Grupp D för ett långt samtal om lärarens funktion i processen från instudering i klassrummet till framförande på konsert. När det gäller att utveckla de högt skattade kvaliteterna uttryck och engagemang verkar undervisningskontexten åter ställa till problem. Följande episod illustrerar detta:

- 322 Dan: =men i skolmiljö så är det lite speciellt också
(1,5) man kanske har ett uppdrag liksom (Doris: m)
(2) [känna- känna på en genre liksom sådär
- 323 Dag: [få så likt som möjligt
(2) genrekännedom=
- 324 Dan: =sen kan ju det här med det här fria skapandet och så där det låter
jättest fint i alla sammanhang sådär men det skapar ju ångest hos många
(2) [så att jag menar
- 325 Dennis: [framför allt om då dom har rätt låg nivå
- 326 Diana: [((gapskratt)) *vilka lärare då skapar det ångest hos tror du*
- 327 Dan: nej elever menar jag
- 328 Diana: *tror du det*
- 329 Dan: jag tänker på eleverna (Diana: tror du det) det är jag helt övertygad
om en del får ju du vet jag har många elever när vi ska improvisera dom

spelar inte en ton

(0,6) vågar inte (Diana: fast) där sitter jag och eleven själv =

330 Dennis: =nä precis och framförallt om nån står och skriker åt en improvisera (Dan: nää) det funkar inte

[(1) åtta stycken i samma rum liksom nu är det din tur kom igen

331 Diana: [fast improvisation

(3) fast improvisation var det inte jag pratade om jag pratade om att skapa versioner [av olika låtar

332 Dan: [jo men det är ytterligheten av att skapa själv liksom

Samtalsämnet engagerar gruppen vilket bland annat framgår av att de faller varandra i talet. Inledningsvis antyder Dan att läraren "kanske" har ett uppdrag och gläntar därmed på dörren till styrdokumentet. Samtalet tar dock snabbt en annan vändning när han fokuserar på det fria skapandet, enligt tidigare samtal den kanske viktigaste kvaliteten i afroamerikansk musik. I avsnittet kontrasteras en pedagogisk retorik ("det låter ju jättefint i alla sammanhang") mot klassrumsverkligheten, vilken riskerar att kännetecknas av "ångest" och lärare som "står och skriker" för att skapa engagemang och uttryck. Dessa extremiseringar definierar lektionen som en kontext där det är svårt eller omöjligt att arbeta didaktiskt med uttryck och känsla. I Nationalencyklopedins ordbok illustreras begreppet *paradoxal kommunikation* med yttrandet "Var spontan!" och lärare tycks hamna i en paradoxal situation när de ska undervisa för självständighet och uttryck att döma av D-gruppens fortsatta samtal:

351 Doris: men frågan är ju hur styrd hur lärarstyrd är ensemblen /.../ så att det inte blir liksom nu ska du spela så ((pekar med hela handen)) nu ska du spela så och nu ska du
(0,6) se gladare ut och nu ska du ta i mer och
[alltså det blir väldigt styrt av av

352 Dan: [nä det är det värsta som kan hända

353 Doris: (1) [en lärare och det inte så lätt att få

354 Dan: [det får inte va för mycket sådär hitta på nåt hitta på nåt

355 Doris: ja kom igen nu ja kom igen nu man får liksom ha en bra attityd själv kanske

356 Dan: det får ha-
va en schyst balansgång där

357 Doris: ja vad vill vi vad ska vi göra med det här
(0,6) ska vi hitta på nåt kul vi kan få göra om det det kanske inte är

KAPITEL 5

reggae nästa gång vi kanske gör nåt annat (NN: mm) som är mycket roligare liksom

I avsnittet växlar lärarna mellan sin egen röst i samtalet och den undervisande lärarens röst i lektionssituationen. Topiken kan kallas *lärare får inte försöka styra elevers uttryck och känsla*. Lite senare föreslår Dag en tredje gång i gruppsamtalet att ett sätt att utveckla elevernas känsla och uttryck kan vara att ”kanske visa dom hur man ska spela ibland” (372). Även detta mycket försiktiga initiativ (”kanske”, ”ibland”) förklaras dock obesvarat.

Sammanfattningsvis beskrivs lärare som mycket försiktiga aktörer. Dels tycks de befinna sig i klassrummet på elevernas villkor och dels tror de sig inte kunna hjälpa eleverna med det viktigaste i ensemblespelet, nämligen självständighet och uttryck. Följande elevrelaterade kvalitetsuppfattningar har kommit till uttryck i detta avsnitt: musicerande ska vara uttrycksfullt och uttrycket ska komma spontant, eleverna ska kunna sin stämning, kulturell och klingande genreförtrogenhet är viktigt som väg till låtkunnande och till ”rätta känslan”, det ska låta bra, man ska göra egna versioner och skapa fritt och eleverna ska inte vara beroende av läraren.

Hantverk, självständighet, engagemang och uttryck

I dessa didaktiskt inriktade samtal om reggaeensemblens *Satta Massagana* är kategorierna hantverk och lärarstyrning/elevautonomi de vanligast förekommande. Av HANTVERKSASPEKTERNA samtalar lärarna om medveten rolluppfattning, samspel, låtkunnande och spelskicklighet. Grupp B resonerar om att musicerandet kan utvecklas från en lyssnande stämning och leda fram till en medvetenhet om den egna stämmans roll i helheten:

236 Birgit: men det är nog så som du säger Bo att det är en sån låt som repeterar sig så mycket så att man hamnar in i den
(0,6) stämningen /.../

237 Bo: under tiden förstår man mer och mer att ”ja just det jag ska nog tjacka tjacka” ((spelar luftgitarr samtidigt som han intresserat lyssnande lutar sig fram mot Birgit))

238 Birgit: det hä-
ja [man märker rytmen

239 Bo: [ja ja
(0,6) jag måste vara ihop med honom där för då blir det liksom ja att alla
(0,6) på nåt sätt

- (1) örat
 (1,5) kommer med (Bengt: m (1) ja)

240 Birgit: och det är väl det man kan medvetandegöra om det inte sker av sig själv får man väl prata lite om lyssna och så

- 241 Bo: ja
 (2) här fick alla också lite
 (1) dragspelaren får sitta ledigt en stund men sedan har han sin melodi och då tog han den väldigt sådär på allvar

Verben *märka* (238) och *förstå* (237) anger explicit kognitiv verksamhet, liksom uttrycket ”det är väl det man kan medvetandegöra” (240). I tur 239-240 nämns ”örat” och ”lyssna” vilket är en precisering av det ”märker” som använts av Birgit i 236 och 238. Här skapar lärarna topiken *att bli samspelta genom lyssnande spel*. När Bo sedan i tur 247 ger röst åt dragspelarens tankar (”ja just det nu ska jag spela min melodi /.../ det är jag som är viktig för en stund”) illustrerar han också ett reflekterande över den egna funktionen i helheten. Den medvetenhet de talar om är explicit kopplad till samspel och till att finna sin roll i ensemblen (237-239). Bill låter slutligen reflektionen leda till ett välljudande resultat: ”så gjorde han nåt fint” (248). Topiken i tur 241-248 kan kallas *medvetenhet om den egna rollen i arret* och denna medvetenhet framstår som en viktig kvalitet. I datamaterialet används tankefigurer om kognitiv kontroll oftast när man beskriver videokamerans hämmande effekter på musicerandet, men här beskrivs den som en önskvärd och väsentlig kvalitet hos samspel.

Flera av de topiker som berör LÄRARSTYRNING OCH ELEVAUTONOMI har redan behandlats i avsnittet om läraren i klassrummet. Elever ska kunna och våga improvisera, de ska ta personligt ansvar och egna initiativ. Elevernas *ansvar* har nämnts flera gånger i tidigare samtal men blir sällan dialogiskt behandlat. Här har vi ett av de få undantagen. Ensemblen ska kunna genomföra en konsert utan hjälp från läraren och eleverna ska kunna uppträda på scenen som musikaliska frontfigurer och ledare: de ska kunna ”fronta”. Musicerandet ska vara självständigt och initiativrikt. Orsaker till elevers svårigheter förläggs ofta till sådant som behandlas som opåverkbara inramningar till musicerandet: lektionen eller elevernas färdigheter och känslor. Lärarakтивitet i form av medmusiker eller pedagog diskuteras åter som en risk snarare än som en möjlighet. När D-gruppen samtalade om hårdocksensemblen rådde konsensus om att det lät bättre för att ingen lärare deltagit i instuderingsarbetet. I detta fall lutar de däremot åt att det klingande resultatet blir bättre när läraren är involverad i processen, men att

KAPITEL 5

elevernas personliga ansvar då minskar. I valet mellan ansvar och klingande resultat verkar elevernas ansvar ses som den viktigaste kvaliteten.

I slutet av D-gruppens möte kritiseras sångare för att sällan ta initiativ i ensemblen fast de har en roll som kräver att man ställer sig i centrum. Vi kommer in i samtalet när Doris kritiserar sångarna för passivitet och Dennis försvarar dem:

433 Doris: det jag ofta tänker på det är att det är faktiskt väldigt sällan som den som sjunger är den som drar i ensemblen (Diana: ja)
/.../ det skulle jag vilja ändra på

434 Dennis: det är inte lätt alltså sången har en helt annan förutsättning

435 Doris: och det är ändå dom som ofta frontar [när man står på scenen

436 Dick: [ja det är det som är så
(1) ja precis ofta är det tycker jag så att sångarna är dom som kan låten sämst = (Doris+Diana: m) dom har inte koll på formerna nu låter jag fördomsfull och säger [men=

437 Doris: [dom har inte koll på det andra

438 Diana: [men det är så

/.../

441 Diana: men det är ju-
kan man ju snacka om liksom det går ju säkert att ändra

Här sammanstrålar kvalitetsuppfattningarna att man ska behärska sin roll, ha koll på låten som helhet, musicera initiativrikt (dra i ensemblen) och uppträda expressivt ("fronta"). D-gruppen bildar topikens *sångare har ofta dålig koll på låten och tar sällan initiativ i ensemblen*. Citatet inramas av att Doris och Diana uttrycker både en vilja till och en tro på förändring. Doris talar om sig själv som aktör ("det skulle jag vilja ändra på"). I linje med tidigare resonemang nappar ingen i gruppen på tanken att läraren skulle kunna påverka elevernas initiativ och uttryck. Doris önskan blir dock ändå en topik eftersom Dennis (434) faktiskt svarar henne, om än avvärjande.

Grupp B topikaliserar *vikten av lyssnande* vilket är den enda topik som kan hänföras till kommunikation i samtalen om *Satta Massagana*. Nu låter vi den höra till kategorin KLINGANDE MUSIK, vilken är ovanligt rikligt företrädd i *Satta Massaganasamtalen*. A-gruppens lärare försöker lyssna sig till vad sångarna gör och blir överens om att de försöker sjunga i stämmor. I Både A- och B-gruppen beskrivs genre och låt som didaktiskt verksamma kontexter. Låten blir en miljö

för lärande och följande dialog initieras av att Bengt och Birgit uppskattar det klingande resultatet:

- 218 Bengt: det tyckte jag lät mycket bättre
- 219 Birgit: ja visst gjorde det
- 220 Bo: det var för att det var en fin gammal traditionell låt (Bengt: ja det var det kanske ja) en gammal hederlig sång
/.../ ((inskjutet kommunikativt projekt där Bo och Bengt blir överens om vad låten heter))
- 223 Bengt: för detta kändes på riktigt på ett annat sätt (Bo: ja) och då såg dom (Birgit: m) då kändes dom på riktigt också
- 224 Bo: (3) ja och /.../ man kommer inte undan låten att när den väl börjar rulla igång så är det nåt i musiken där som gör att °jaha° så att man måste vara med
(1) eller så sover man /.../
- 225 Bengt: det är lite religiöst (Bo: ja lite) ja det kan man ju tänka
- 226 Bo ja
(1) vissa låtar är ju såna som /.../ vissa av oss har spelat i femton års tid men tröttnar inte på dom för det är nåt i dom /.../

Topiken *det lät bättre* avspeglar kvalitetsuppfattningen att det ska låta bra och topiken *låtens kvalitet* beskriver en kontextuell förutsättning för detta. Grupp D för samman klingande resultat, spelskicklighet och uttryck i en dialog där mångsidighet ställs mot specialisering:

- 339 Dag: sen att man jobbar med uttryck också inte bara sångmässigt då (Doris: nä) utan att man arbetar med uttryck på instrumenten
- 340 Doris: absolut
- 341 Dag: att man har en sjsyst förhållningssätt till det man spelar på liksom (Doris: °ja°) hur man spelar vilken attack man har det är lite
(1) könslost det här (Doris: m) det är bara en dimma av nånting
(Darin: m) som går fram liksom det finns ingen
(1) geist i det liksom (Doris: m)
- 342 Dan: men det är ju frukten av att alla ska spela allting hela tiden
- 343 Dag: jaa det kan va det (Dennis: precis; Doris: ja) dom är mest speltekniskt tror jag
- 344 Dan: då får man aldrig det där stinget i instrumentet (Dag: nä) som du får när du lär dej det (Dag: nä)
(1) nu är jag hård men-

KAPITEL 5

345 Dag: jo men ja jag är helt på din sida (Dan: mm)

346 Diana: mm nä men det alltså det är lite skumt det där med vad är målet med ensembleundervisning

(1) för man självt vill ju på musikernivå att det hela tiden ska låta så himla bra som möjligt men är målet bara ((vänder sig mot OZ)) att dom ska ha att dom ska träna sig att hålla samma puls eller liksom kanske målet kanske är mycket lägre än vad vi

(2) eller du vet ((pekar på OZ))

(1,5) det står naturligtvis i kursplaner och allt möjligt vad som är målet med ensemble men

Episoden har ett ovanligt starkt fokus på det klingande resultatet med yttranden som ”kan bli en bra version” (335), ”jämntjockt” (337) och ”låta så himla bra som möjligt” (346). Den övergripande topiken kan kallas *det ska låta bra*. Dags initiativ om att jobba med uttrycket (339) leder dock inte till någon respons trots att det får stark uppbackning av Doris (340).

Diana (346) tar upp frågan om undervisningens mål och gör sig till tolk för ett musikerperspektiv utifrån vilket ”man” ”ju” vill att det ska låta ”himla bra”, men frågar sig sedan om den nivån är relevant för ensembleundervisningen där målet kanske ”bara” är ”att hålla samma puls”. Detta är det enda tillfälle i empirin när en lärare refererar till styrdokumentet (”kursplaner och allt möjligt”). När Diana talar om musikerperspektivet vänder hon sig kroppsligt till hela gruppen, men när hon ifrågasätter detta vänder hon sig oftare mot mig som moderator för att slutligen peka mot mig med hela armen som om jag skulle kunna komma med ett facit. Jag bollar tillbaka genom att explicit fråga om deras personliga åsikter. Hon får dock svar av Dag, som nu extra betonar att han uttrycker sin *egen* åsikt om undervisningens mål:

348 Dag: målet tycker jag är att försöka få nån sorts spelglädje och spelglädjen kommer automatiskt om det låter bra (Diana: m) man får det att låta bra man får det att svänga och man

(0,6) får visar dom att spela så alltså du kanske ska göra så ta i lite mer eller spela med lite mer attityd och då tycker dom att det kanske att det händer nånting

(0,6) sånt som de inte själva tänker på (NN: m)

349 Dennis: ja precis

(1) få fram lusten lite

350 Dag: ja precis få fram lusten och liksom

(2) °jag vet inte° få det att låta bra helt enkelt

Här återkommer den redan etablerade topiken *spelglädje* som ett högsta mål. Den klingande musiken reduceras därmed till ett medel för att uppnå detta känsloläge.

Därmed är vi inne på ENGAGEMANG OCH UTTRYCK. Dag (348) preciserade sin tanke om att arbeta med uttrycket genom att föreslå att läraren kan förebilda på sitt instrument för att på så sätt vidga elevernas medvetenhet. Dennis (349) gav dock varken respons på detta eller på att det ska låta bra och svänga. I stället betonade han lusten, vilket Dag genast affirmerade. Dag fick alltså ingen respons på sitt förslag om läraren som musikalisk handledare. När diskursen fortsätter utvecklas i stället topiken *lärarstyrning av uttryck och känsla är förkastligt*. Däremot verkar påverkan genom "smitta" vara något värdefullt: A-gruppen berömmar pianistens *uttrycksfulla kroppsspråk* samt hur detta kan smitta av sig. D-gruppen är den enda grupp som samtalar om att *det klingande uttrycket är beroende av ett gott hantverkskunnande* och beskriver därmed indirekt hantverket som ett medel för att nå målet uttryck. Bengt är åter kritisk till att musikerna sitter när de spelar, men den aspekten av kroppsligt uttryck tycks inte vara relevant eftersom den inte får respons i gruppen.

Sammanfattningsvis återkommer samma hierarki som fanns i samtalen om samma ensembles julsång. Högst på rangskalan ligger spelglädje, självständigt uttryck och autonomi. Den senare kvaliteten framhävs framför allt genom lärarnas kritiska inställning till att intervensera som medmusiker eller instruktör. Behärskning av låten och den egna rollen samt den spelskicklighet som krävs för detta tycks ha lägre rang. Den klingande musiken förefaller ta en ovanligt stor plats i dessa samtal. Detta intryck måste dock modifieras eftersom det finns ett flertal obesvarade initiativ som berör den klingande musikens detaljer: dynamik, sound, intonation och harmonik nämns utan att initiativen blir besvarade, liksom sångens roll i reggaen samt att det ska svänga. Dessa aspekter av den klingande musiken har alltså inte ansetts relevanta för mer än en person i grupperna och har inte lyfts in i det gemensamma meningsskapandet. Därmed blir det dialogiskt sägs om den klingande musiken närmast en intetsägande truism: det ska låta bra. Det är bara grupp D som tillför det preciserande kriteriet att arret ska vara differentierat.

Summering av kriterier från samtalen om *Satta Massagana*

I samtalen om *Satta Massagana* är kategorin hantverk den i särklass vanligast förekommande (18 topiker) följd av lärarstyrning/elevautonomi (9), klingande musik (6), uttryck (4), kommunikation (2) och genreförtrogenhet (2). De kriterier

KAPITEL 5

som skapats utifrån lärarnas kvalitetsuppfattningar är sorterade utifrån dessa sex kategorier.

- Eleverna ska ha en god spelskicklighet. De ska lära sig sin roll i ensemblen och arbeta på gehör, inte använda noter. De ska vara medvetna om låtens form och om den egna stämmans roll i helheten.
- Eleverna ska vara oberoende av läraren, kunna genomföra konserter utan lärarstöd. De ska ta ansvar för gruppen, vara initiativrika och driva ensemblen framåt. De ska göra egna versioner av låten och skapa fritt, till exempel improvisera.
- Eleverna ska musicera med känsla, spelglädje och lust och ha ett uttrycksfullt kroppsspråk, särskilt när det är konsert.
- Det ska låta bra, eleverna ska ha ett klingande uttryck. Arret ska vara differentierat.
- Eleverna ska skaffa sig förtrogenhet med genren både som klingande och kulturell kontext. De ska ha genrebredd och lyssna på varandra som en väg till samspel.

Obsvarade initiativ gäller dynamik, sound, intonation, harmonik, sväng, sångens roll i reggae, sångteknik, medvetenhet om vem som frontar samt en metod för gemensam behärskning av melodin. I första hand är det klingande aspekter av musicerande som lämnats utan respons och i andra hand hantverksaspekter. Som en följd av detta har kriterierna för klingande musik flyttats från tredje till fjärde plats i listan.

Kort sammanfattning av topikanalyserna av samtalen om de fem videoinspelningarna (analyssteg ett)

Den första forskningsfrågan gäller lärargruppernas kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier. Relationerna mellan kvalitetsuppfattningar, kriterier och kontexter har behandlats i avhandlingens inledning (se s. 26-30) och har nu undersökts empiriskt i de fyra lärargruppernas samtal. Analysen är uppdelad på samtal om fem olika musikexempel för att skillnader mellan hur de olika klingande kontexterna bedöms ska bli synliga. Det har dock visat sig att lärarna ägnar ringa möda åt att beskriva den klingande musiken och att de kvalitetsuppfattningar som kommer till uttryck till övervägande del är övergripande för ensemble-musicerande och sällan går in på genrespecifika kvaliteter. Oberoende av vilken grupp som samtalar eller vilket musikstycke som kommenteras så framstår alltid autonomi, engagemang och expressivitet som viktiga kriterier.

RESULTAT: STEG 1

Lärargrupperna kopplar visserligen hela tiden kvalitetsuppfattningarna till samtalskontexter, men genren i egenskap av klingande kulturhistorisk kontext är sällsynt förekommande bland dessa. I stället behandlas sammanhang eller faktorer vilka begränsar elevernas och lärarnas möjligheter att nå de eftersträvade kvaliteterna. I samtalen behandlas videoinspelning, lektion, konsert, elevernas förmågor, låtens kvalitet och svårighetsgrad samt noter och notanvändning som relativt opåverkbara hinder för måluppfyllelse. Hårdrocksensemblen framstår som unik eftersom deras musicerande inte anses begränsat i något avseende. Den klingande musik de presterar får dock varken mer eller noggrannare uppmärksamhet än de andra gruppernas.

Steg två: Värdehierarkier

I samtalen behandlas vissa kvaliteter oftare än andra. Skattningen av de olika kriteriernas tyngd har hittills i första hand baserats på hur ofta de blivit uppmärksammade och relevantgjorda genom dialogiskt meningsskapande. Nu kommer fokus att ligga på hierarkier mellan olika kvalitetsuppfattningar och kontexter.

Samtalsgrupperna övergår ofta från att bedöma musicerandet på videoinspelningarna till att spekulera kring vad som har orsakat det man sett och hört.

- det tyckte jag lät mycket bättre
- ja visst gjorde det
- det var för det var en fin gammal traditionell låt (B 218-220)

Först bedöms det klingande resultatet i konsensus och därefter, i den tredje turen, kommenteras låtens kvalitet och beskrivs som *orsaken* till att det låter bra. Eftersom lärarna som samtalar inte vet något om elevernas förhistoria så måste detta orsakssamband betraktas som en gissning, en konstruktion. Grupperna har en tendens att skapa samtalskontexter även där inga sådana tillhandahålls av fokusmaterialet. Så är fallet även i nästa exempel:

- tjejerna som sjunger står med notställ och är sådär skolaktiga
- det beror på att dom inte kan noter (D 13-14)

Här är det notanvändning och bristande notkunnande som beskrivs som orsak medan skolaktighet beskrivs som verkan. Läraren vet ingenting om elevernas notkunnande, men konstruerar ändå en kontext som förklarar deras handlingar. Såväl orsak som verkan får ett värde genom sättet relationerna är formulerade. Gamla fina låtar är bra för de leder till att det låter bättre. Notanvändning eller bristande låtbehärskning är dålig om den leder till skolaktigt musicerande som inte heller är uppskattat. Utifrån sådana, av lärarna skapade relationer, kan antaganden göras om hur lärarna värderar de kontexter och kvaliteter som nämns i relationerna.

Den följande analysen bygger på hypotesen att en sammanhängande tanke- linje tenderar att leda fram till ett önskvärt och etiskt försvarbart mål (se s. 83-84). Vi lämnar nu delvis det dialogiskt etablerade deltagarperspektivet, dels genom att ta med relationer som inte topikaliserats i egenskap av relationer och dels genom att behandla yttranden och resonemang som separata små berättelser fristående

från den övergripande diskursiva kontexten. En av slutsatserna från steg ett kommer att användas, nämligen att lärarna konstituerar samtalskontexter genom att i sina samtal formulera antaganden om meningsfulla sammanhang. Genom att tolka de relationer som lärarna formulerar i dessa små narrativ blir det möjligt att undersöka förhållanden mellan olika bedömningsgrunder och rangordna dem utifrån *hur* lärarna talar om dem snarare än *hur ofta och mycket* de gör det. Denna analys kommer sedan att användas för att problematisera och diskutera resultaten i huvudanalysen (analyssteg ett).

Tankelinjer i samtalen om reggaeensemblen

I topikanalysen visade sig *Here comes Santa Claus* och *Satta Massagana* generera likartade kvalitetsuppfattningar, även om bedömningarna av hur väl kriterierna uppfylldes delvis skilde sig åt. Därför behandlas samtalen om dessa två inspelningar nu som en gemensam textmängd: samtalen om reggaeensemblen. I dessa återfinns trettionio ofta kortfattade men ändå sammanhängande tankelinjer. Här redovisas dessa i mycket stiliserad form. I vissa fall beskriver relationerna någon form av ömsesidig, intern relation, det vill säga två förhållanden konstituerar eller definierar varandra. Då illustreras de med en ekvivalenspil (\Leftrightarrow). Relationerna är sorterade efter sitt högerled med utgångspunkt från de kategorier som skapades i analyssteg ett. Inom parentes anges från vilken lärargrupp och vilka talturer resonemangen är hämtade. Följande orsak-verkan-resonemang återfinns i reggae-samtalen:

Om engagemang och spelglädje

1. krav på fritt skapande *kan ge* ångest (D324-332)
2. övning *ger* bra resultat, engagemang (A206-207, 226-233, B257, D300-301)
3. om det låter bra *så får man* spelglädje automatiskt (D348-350)
4. en bra låt *ger* engagerat spel, spelglädje, låter bra, autentiskt (B218-223)
5. en bra låt *ger* spelglädje (B79)
6. eget val av uppgift (autonomi) *ger* spelglädje och engagemang (B63-69)
7. lärarstyrning *ger* minskad spelglädje (B63-69)
8. öppen stämning *underlättar* elevinitiativ, improvisation och spelglädje (B89-93)
9. kroppsligt uttrycksfullt spel *ger* inspiration och spelglädje för medmusiker (A182-184, 208-209, B98-99)

KAPITEL 5

Om uttryck

10. filminspelning *kan leda till* ökat fysiskt uttryck (A8-14)
11. tjejer är ofta skolaktiga vilket ger svagt uttryck (D13-15)
12. om man har en förebild som sjunger anonymt *kan det leda till* anonymt uttryck (A20-21)
13. begränsad spelskicklighet ger begränsningar i uttrycket (A15-17)
14. lagom svår uppgift och tillräcklig övning *leder till* låtbehärskning vilket krävs för naturligt spel och visuell kommunikation vilket *kan ge* uttrycksfullhet (A205-209)
15. not- och textanvändning ger mindre öppenhet, kommunikation och uttryck (D13-20)
16. specialisering på instrument *leder till* spelskicklighet som gör att det låter bra och uttrycksfullt (D339-344, 458)

Om elevautonomi

17. om läraren spelar med eleverna *blir det* minskad elevautonomi och elevansvar (B265-270, D401-410)
18. välorganiserat spel, stark lärarstyrning *leder till* osjälvständigt uttryck (D30-34)
19. filminspelning *påverkar till* mindre risktagande och färre egna initiativ (B94-97, 111-114)
20. rätt låtkvalitet ger förutsättningar för egna initiativ (D38-40)
21. (milda) genrebrott ger *musicerandet* en personlig touch (D333-335)
22. spelglädje *leder till* fritt musicerande (B89-91)

Om hur det låter

23. låt- och rollbehärskning är tecken på \Leftrightarrow fungerande storform och låter bättre (B252-255, 264, D335-338)
24. plankning *leder snabbt till* välljudande resultat (effektivt) (D316-318)
25. om läraren spelar med eleverna så låter bättre (D411-418)
26. om man specialiserar sig på ett instrument så blir man skicklig och då låter det bra (D64-66)

Om genreförtrogenhet, genretrohet och genbredd

27. lyssnande är en väg till genreförtrogenhet (D303, 306, 308-318)
28. lärarnas genreförtrogenhet är en förutsättning för deras förmåga att bedöma musik (A235-246)
29. disciplinerat spel *leder till* bristande genretrohet (D30-41)

30. *om* man spelar låt av hög kvalitet *så* kan elever acceptera en okänd genre (B77-79)

Om rolluppfattning

31. lyssnande spel *är en förutsättning för* rolluppfattning (B109-111)
 32. *om* man spelar många gånger (övning) *så* lär man sig lyssnande och rolluppfattning ((B236-239)
 33. genreförtrogenhet *leder till* lättare rolluppfattning och låtbehärskning (A215-220, D304-306, 313-316, 319)

Om spelskicklighet

34. *om* man har ett udda instrument *så* är man ofta skicklig instrumentalist (D473-480)
 35. specialisering på ett instrument *innebär att* det är lättare att bli bra på ett annat instrument (D81)

Övrigt

36. lärarens låtförtrogenhet *är förutsättning för* deras förmåga att bedöma musicerandet (C252-255)
 37. lärarens instrumentförtrogenhet *påverkar* bedömningsförmågan (D489-495)
 38. elevens plikttröhet och närvaro *krävs för* en fungerande ensemble (D503-504)
 39. dålig förberedelse (övning) eller omfattande uppgift *leder till* not- och textanvändning (D51-53)

Av listan framgår att de kategorier som var mest framträdande i topikanalysen (steg ett) också här är de mest frekventa målkategorierna: elevautonomi samt engagemang, spelglädje och uttryck. Vi ska nu ta tankelinjerna om elevautonomi (17-22) som exempel och i detalj se hur dessa används i analysen. I de två första resonemangen (17-18) sägs läraraktivitet resultera i bristande självständighet, ansvar och uttryck hos eleverna. Om vi ”byter tecken” på dessa orsak-verkanrelationer får vi beskrivningar där läraren förhåller sig passiv som ett medel för att nå målen elevautonomi, ansvar och självständigt uttryck hos eleverna. Vare sig relationerna tas i sin ursprungliga form eller i denna omskrivning så visar de att självständighet, ansvar och uttryck är bedömningskriterier för lärarna. I dessa relationer försvåras kriterieuppfyllandet av en och samma kontextuella faktor, nämligen att det handlar om en skolsituation där en lärare är närvarande. I nästa tankelinje (19) är det videoinspelningen som utgör den kontextuella hämskon på

KAPITEL 5

elevernas riskbenägenhet och i relation tjugo skapar det musikaliska utgångsmaterialet, låten, en kontext som begränsar eller möjliggör elevinitiativ. Den näst sista tankelinjen (21) utgår från genren som övergripande kontext och förespråkar sedan en viss elevens frihet i relation till denna. Det sista resonemanget (22) beskriver en koppling mellan elevens emotioner och graden av frihet i hennes musicerande.

Sammanfattningsvis sägs lärarmedverkan och kamerainspelning leda till önskade följder medan ett lämpligt låtval och en viss frihet i förhållandet till genrenormer beskrivs som medel för att uppnå eftersträlvade kvaliteter. De fem första av dessa relationer (nr. 17-21) utgår från en kontext som i stort sett är bortom elevens kontroll. Resonemanget om genrebrott förutsätter dock ett visst handlingsutrymme för eleven. I den tankelinje 22 är eleven visserligen aktör, men frågan är vilken makt eleven har över sin egen spelglädje. I samtliga fall har elevens frihet framstått som ett önskvärt, högt värderat mål.

Den följande analysen syftar till att finna eventuella värdehierarkier genom att tydliggöra mönster i relationerna mellan de olika kvaliteter, samtalskontexter och förhållanden som ingår i tankelinjerna. Principerna för rangordningen har redan presenterats i metoddelen (se s. 83-84). I korthet gäller att a) mål eller medel som ofta uppmärksammas anses överordnade sådana som sällan förekommer, b) ett mål anses överordnat sitt medel, c) medel som leder till måluppfyllelse är överordnade orsaker som leder till önskade verkningar, d) de kvaliteter som enbart beskrivs som mål är överordnade de kvaliteter som både beskrivs som medel och mål. Om vi utgår från det första kriteriet så ger listan ovan följande rangordning mellan målen: engagemang och spelglädje (9 st.), uttryck (8), låter bra (7), elevautonomi/frihet (6), genretrohet och -bredd (4), spelskicklighet (2), rolluppfattning (2) samt kommunikation (1).

I det vänstra ledet, orsakledet, finns ett tjugotal faktorer som tolkas som medel eller orsaker. De mest frekventa är övning/specialisering, spelskicklighet, låtkvalitet, lärarmedverkan, genretrohet/bredd och plankning/lyssning. Två av dessa kan betraktas som kontexter utan direkt relation till elevens förmåga och arbetsvilja, nämligen lärarmedverkan och låtkvalitet. Med ett undantag sägs samtliga dessa medel leda till önskvärda mål. Undantaget utgörs av skolkontexten, lärarens medverkan, som i tre fall av fyra tilldelas önskade effekter. Nu kan vi göra en rangordning i tre kategorier. Högst står de kvaliteter som ofta framställs som mål, nämligen spelglädje och engagemang, uttryck, välklingande resultat, autonomi och genretrohet. I mitten står verksamheter, förmågor eller samtals-

kontexter som sägs leda till att dessa mål uppnås. Dit hör bland annat övning, spelskicklighet, låtkvalitet och genreförtrogenhet. Längst ner kommer oönskade effekter och förhållanden som sägs orsaka dessa, nämligen en aktiv lärare, skolaktighet (relation nr. 11 och 29), uttryckslösa förebilder (nr. 12) samt not- och textanvändning (nr. 15). Denna rangordning stödjer delvis de tidigare analyserna (s. 107 och s. 147) av kvalitetsuppfattningar i samtalen om reggaeensemblen. I samtliga fall framstår uttryck, självständighet och spelglädje som positiva och relevanta kvaliteter medan lärarintervention och notanvändning betraktas med skepsis. När det gäller det klingande resultatets betydelse skiljer sig denna analys dock från de föregående. I analyssteg ett framkom att lärarna relativt sällan samtalar om den klingande musiken och ofta underlåter att ge respons när någon för den klingande musiken på tal. I detta andra analyssteg, där lärarnas *sätt* att tala om dessa kvaliteter betonas, verkar den klingande musiken däremot inta en förstärkingsplats i paritet med fysiskt uttryck och självständiga, initiativrika elever.

Nu ska dessa likheter och skillnader undersökas noggrannare med avseende på hur klingande musik, uttryck, autonomi och spelglädje/engagemang relateras till varandra. Genretrohet och genreförtrogenhet inkluderas nu också i analysen eftersom analyssteg ett byggde på en förväntad skillnad mellan hur olika genrer bedöms. Om engagemang, uttryck, autonomi och välklingande resultat verkligen betraktas som övergripande mål bör de sällan eller aldrig beskrivas som medel för att uppnå andra syften av lägre rang. En analys av de trettionio resonemangen ovan visar att så också är fallet. Genretrohet är den enda kvaliteten som sträcker sig utanför denna inre cirkel av högt värderade kvaliteter. Förutom att den leder till självständigt musicerande sägs den också underlätta rolluppfattning och låtbehärskning, två kvaliteter som annars verkar vara av lägre rang. De övriga bedömningskriterierna, engagemang och spelglädje, fysiskt uttryck, självständighet och välklingande musik, kan därför sägas tillhöra den högsta nivån i bedömningshierarkin. De förstärker varandra, men beskrivs aldrig som medel för att uppnå några andra mål. Möjligen kan spelglädje och engagemang tilldelas den allra högsta positionen eftersom de sägs främjas av såväl uttryck, självständighet och välljud. Av särskild vikt är dock att välklingande musik fortfarande framstår som ett mål i lärarnas argumenterande tankelinjer medan den närmast verkar försumbar att döma av hur sällan den behandlas dialogiskt.

Tankelinjerna om självständighet och initiativ utgick från kontexter som begränsade eller möjliggjorde elevernas kriterieuppfyllande. I kategorin engagemang och spelglädje (1-9) är förhållandena likartade. Här utgörs de begränsande

KAPITEL 5

samtalskontexterna av lektionen, det klingande resultatet och den sociala stämningen. Eleven tilldelas dock handlingsförmåga i relation två och sex: när det gäller övning och eget val; kanske har hon också en viss möjlighet att själv styra sin fysiska expressivitet. Bland de orsaker som sägs leda till uttrycksfullt spel (10-16) blir de begränsande kontexterna något färre och övning, utantillinlärning, specialisering samt lyssnande på goda förebilder blir viktiga handlingar för att uppnå de önskade målen. Här får med andra ord elevens eget handlande ett ännu större utrymme. I listans senare hälft får kontexterna nästan ingen plats utan här är det elevens egna val och handlingar som ger möjlighet till utveckling.

Sammanfattningsvis har denna korta analys givit tre huvudresultat. För det första styrker analysen slutsatserna från analyssteg ett att självständighet, engagemang och fysiskt uttryck är högt uppskattade kvaliteter när lärarnas samtalar om reggaeensemblen. För det andra problematiserar dessa resultat frågan om den klingande musikens ställning. Tankelinjerna utgör små berättelser och i dessa är ett välklingande resultat ett mycket viktigt mål. Ändå *samtalar* grupperna nästan inte alls om hur det låter, att döma av topikanalysen. Här verkar finnas en skillnad mellan *vad* man talar om och *hur* man talar om det. För det tredje verkar elevens förutsättningar att uppnå de kvaliteter som står högst i rang bestämmas av samtalskontexter som ofta ställs utanför elevernas kontroll medan bedömningskriterier av lägre rang kan uppnås genom elevens eget arbete. Det kan betyda att det som lärarna anser viktigast att kunna inte rymms inom undervisningens ramar.

Tankelinjer i samtalen om de övriga ensemblerna

I samtalen om gospelensemblen förekommer bara ett tiotal orsak-verkanrelationer vilka domineras av C-gruppens resonemang om att kör- och skol-kontexten leder till motvilligt musicerande. I D-gruppen argumenteras för att det klingande resultatet inte är värt att kommentera så länge man inte har fått följa processen fram till det klingande resultatet. Ett sådant påstående vore knappast möjligt om uppgiften vore att bedöma en konsert. Därför är D-gruppens resonemang ett indicium på att det klingande resultatet inte är en relevant kvalitetsaspekt i en undervisningskontext. I och med att det finns så få formulerade tankelinjer kopplade till gospelensemblen lämnar vi den dock därhän med dessa korta reflektioner och koncentrerar oss i stället på kommentarerna till hårdrocks- och soulpopensemblerna.

Soulpopensemblen

I drygt hälften av nedanstående relationer är utgångspunkten elevens personliga kunnande och förhållningssätt. Till skillnad från i samtalen om reggaeensemblen finns här inga resonemang om risker med lärarinitiativ och därmed får autonomiaspekten en annan ton än tidigare. Här handlar det inte om frihet *från* påverkan utan om positiv frihet att göra musikaliska val. Engagemang, uttryck och initiativkraft vävs samman.

Om initiativ, uttryck och engagemang

1. gott självförtroende *hänger ihop med att* ⇔ man vågar spela starkt (D105-114)
2. videoinspelning *gör att det blir* viktigt att spela rätt (inga initiativ eller risker) (D131)
3. stadig teknisk grund *gör att* man kan vara fri i sitt spel (A314)
4. engagemang *hänger ihop med att* ⇔ man tar med eget instrument (initiativ) (D133-138)
5. engagemang *leder till* uttryck (A36-39)
6. många repetitioner *gör att* man tröttnar på låten *vilket leder till* svagare uttryck (A42-43)
7. svår låt, tonartshöjning *ger* mindre uttryck och kommunikation (D145-150)
8. repetitionskontexten (jämfört med konsert) *skapar* ingen spelglädje (D157-161)
9. identifikation med genre *gör att man kan bli* skeptisk och oengagerad i andra genrer (A30-34)

Om spelskicklighet, lärande och utveckling

10. den som klarar uppgift utan mycket övning *är* ⇔ duktig (A410-411)
11. *om* man är en tonårig manlig gitarrist *så* är det viktigt att spela fort och kunna (duktig) (A30)
12. *om* någon har svårare uppgift *så* bedöms eleven som duktigare (A361-363)
13. *om* man kan spela många genrer och instrument *så* ⇔ bedöms man som musikalisk (A416)
14. *om* eleven har en inre drivkraft *så* utvecklas eleven (A454-460)
15. *om* elever får göra det de brinner för *så* blir det positivare och gladare elever och de som tar ledarroller förbereder sig mer (A498-508)

KAPITEL 5

16. *om* man inte kan sina stämmor *så* måste man öva på instrumentlektionerna (C130-133)

Om hur det låter

17. *om* det är ett starkt fysiskt uttryck *så* tar det intresset från klingande musiken (B307-313)
18. spela band på fritiden *hänger ihop med* ⇔ ett vant, drivet spel och *leder till* naturligt, välklingande musicerande (C33-40)
19. *om* det är en enkel låt *så* kan det låta bra (C173)
20. *om* man har många repetitioner (övning) *så* utvecklas differentierade roller i ensemblen (A48)
21. *om* trummisen sitter i mitten *så* han kan hålla uppe tempot (B43)
22. *om* det är ett svårt avsnitt *så* tenderar tempot att sjunka (B41)

Om kommunikation

23. *om* man är beroende av noter *så* blir det sämre lyssnande (B48-55)
24. *om* man har dålig not- eller låtkunskap *så* fokuserar man på det egna instrumentet i stället för på kommunikation (A28)
25. *om* låten är svår med tonartshöjning *så* blir det mindre uttryck och kommunikation (D145-150)
26. *om* man sitter i ring *så* blir det lättare att höra och kommunicera (B40-41)

Övrigt

27. *om* eleven visar intresse, förbereder sig, är lyhört drivande och trevlig *så* blir det bättre betyg (C142-155, 179)
28. *om* man byter tonart i låten *så* blir det extra svårt (B36)

Som synes är de mest frekventa målen i högerleden initiativ, uttryck och engagemang (9 st), spelskicklighet, lärande och utveckling (7) samt välklingande och rytmiskt stabil musik (6). Av dessa är det bara ett som aldrig beskrivs som ett medel och det är den klingande musiken. Därmed framstår den som ett högsta mål. Initiativ och engagemang beskrivs som en väg både till uttryck och till lärande. På orsakssidan av relationerna är följande faktorer vanligast: lärande/repeterande, engagemang/drivkraft, skicklighet samt låtens och arrets svårighetsgrad. Förutsättningar som sägs leda till oönskade resultat är i första hand låtens eller stämmans svårighetsgrad, men även att man repeterar mycket, är notberoende eller har dåligt notkunnande. Till skillnad från tidigare i samtalen sägs även fysiskt uttryck och genreidentifikation kunna få negativa konsekvenser: den fysiska

expressiviteten kan dölja den klingande musiken och inriktning mot en enda genre kan skapa ovilja att musicera uttrycksfullt i andra genrer.

Vi skapar åter en hierarki baserad på i vilken utsträckning en faktor betraktas som mål, som medel för att uppnå mål eller som orsak till något problematiskt. Högst befinner sig den klingande musiken. På nästa nivå kommer lyssnande/kommunikation, initiativ/engagemang, spelskicklighet och självförtroende. På tredje nivån kommer företeelser som sägs ge både negativa och positiva effekter, nämligen låtens svårighetsgrad, repeterande, genreförankring och fysiskt uttryck. Längst ner placerar vi två faktorer som enbart beskrivs som negativa: videokamerans närvaro samt notberoende. Nu låter vi denna hierarki möta de dialogiskt etablerade kvalitetsuppfattningarna om soulpopensemblen (se s. 119). Liksom i fallet med reggaeensemblen är överensstämmelsen god även om det finns några undantag. Den klingande musiken får även här en mycket högre status än den fick i topikanalysen. Spelskickligheten har däremot en mindre framträdande placering i detta steg än i steg ett: lärarna samtalar ofta om spelskickligheten men beskriver den sällan som ett mål.

Spelskicklighet och kommunikation har en betydligt mer framträdande plats här än i samtalen om reggaeensemblen. Däremot är engagemang, självständighet och uttryck betydligt vanliga mål i reggaesamtalen. Det finns ingenting i samtalen som tyder på att dessa skillnader är kopplade till att det handlar om olika genrer. Däremot är det endast i reggaetankelinjerna som genre och genretrohet behandlas som ett mål. Detta skulle kunna förklaras dels med att lärarna är kritiska till genretroheten i *Here comes Santa Claus* och dels att reggae är en mer specifikt avgränsad genre än den stil som här fått beteckningen *soulpop*.

Vi ska också se vilket svängrum samtalskontexterna ger eleven när det gäller att uppnå de högre kriterierna spelskicklighet, välklingande resultat samt engagerat och expressivt musicerande. Vad gäller spelskickligheten så beskriver punkterna 14-16 samt 18 och 20 en förändring och ett lärande, vilket är relativt ovanligt i samtalen. Därmed tilldelas eleven åtminstone indirekt rollen som aktör med möjligheter att påverka sitt kunnande. Å andra sidan anger tankelinje 10 att övning kan uppfattas som tecken på bristande förmåga och i relation 16 läggs inte ansvaret hos eleverna eftersom lärandet förväntas ske på instrumentlektionen och inte genom eget övande. De enda tankelinjer som explicit tar sin utgångspunkt i eleven som handlande människa är nummer 10, 15, 18 och 27. Här klarar eleven uppgiften, gör vad han brinner för, förbereder sig och musicerar på fritiden. De övriga relationerna utgår antingen från inre eller yttre begränsningar. De inre

KAPITEL 5

begränsningarna handlar om att eleverna beskrivs med avseende på vad de *är* eller *har* snarare än vad de *gör*. Den klingande musiken sägs påverkas positivt av att eleverna *har* självförtroende (punkt 1), spelskicklighet kan man uppnå om man *har* en inre drivkraft (14) så att man övar och kanske även startar ett band på fritiden (18). Engagerat, uttrycksfullt spel kommer ur att man *är* identifierad med just den genren (9), att man inte repeterar för mycket (6) samt att man undviker svåra uppgifter (25). Den oftast förekommande yttre begränsningen utgörs av musikstycket (12,19,22,25,28).

Hårdrocksemblen

I topikanalysen av hårdrocksemblen framstod engagemang och uttrycksfullhet, självständighet och läraroberoende samt spelskicklighet och genreförankring som de viktigaste bedömningskriterierna. Vi ska nu se om lärarnas korta orsak-verkanberättelser styrker eller modifierar denna bild.

Om initiativ, uttryck och engagemang

1. mindre aktiv lärare *ger* engagerade, drivande elever (B152-154)
2. lyssnar på musik och inte på lärare *leder till* att man får egna musikaliska idéer (B128)
3. *om* man är engagerad i musiken *så* ⇔ syns på kroppsspråket (B121-126)
4. *om* man sjunger en viss typ av låtar *så* är det omöjligt att sjunga försiktigt (A104)
5. *om* läraren har givit eleven en uppgift *så* minskar spelglädjen (B123,149-152)
6. *om* läraren intervenerar *så* känner eleven sig dålig eller bevakad (B168-171)
7. *om* man gör musiken till sin egen *så* blir det engagerat musicerande (D193-196)
8. *om* man spelar musik man valt själv och tycker om *så* knyter man an till musiken (B119)
9. dedikerad musiker *hänger ihop med att* ⇔ man köper dyrt instrument (D202-203)

Om hur det låter

10. *om* ingen lärare är inblandad *så* låter det bättre (D188-191)
11. *om* ingen lärare inblandad *så* låter det mer genuint (D192-193)
12. *om* man lyssnat och övat mycket på en genre *så* låter det bra (D181-185)

13. *om* man har förebilder *så* blir det genretroget musicerande (A76-85)
14. gitarrister vågar inte spela starkt nog \Leftrightarrow *hänger ihop med att* hårdrocksolon inte hörs (B131-132)
15. *om* det är mycket distorsion på gitarrljud *så* måste gitarristen spela starkt för att höras (B133)

Om spelskicklighet och formsäkerhet

16. *om* man är hårdrocksmusiker *så* är man ganska drillad instrumentalist, det låter bra (D180)
17. *om* man övar mycket *så* blir man skicklig instrumentalist (D182, 186-188)
18. *om* man är hårdocksångare *så* har man en speciell mikrofonteknik (D181)
19. *om* elever satsar på en viss genre *så* klarar de svåra uppgifter (C61-65)
20. *om* man valt musiken själv *så* är man säker på den musikaliska formen (C53-59)
21. titta på medmusikanterna *hänger ihop med* \Leftrightarrow koll på låtens form (A99)

Om genremässig inskränkthet

22. *om* man har teknisk och musikalisk begränsning *så* undviker man främmande genrer (D223)
23. *om* elever väljer repertoar själva *så* får de ingen genrebredd (C65-71)
24. *om* man har en identitet som hårdrocksmusiker *så* accepterar man inte människor med andra preferenser ((D217-223)
25. *om* man har en identitet som hårdrocksmusiker *så* vill man inte spela andra genrer (D217-223)
26. *om* man identifierar sig med en genre *så* kan man bli skeptisk och oengagerad i andra genrer (A30-35)

Om kommunikation

27. *om* ensemblen är placerad i cirkel *så* kan den kommunicera bättre (B139)
28. *om* man gör rätt gester när man solar *så* förstår lyssnarna att man spelar solo (B137)

Övrigt

29. *om* läraren är närvarande utan att intervensera *så* kan eleverna bli mer fokuserade än om de arbetat självständigt (B166,182)
30. *om* man fokuserar på sig själv *så* blir det mindre fokus på musiken (B172-175)

KAPITEL 5

Likheterna med soulpopensemblens lista är tydliga. I båda fallen är initiativ, uttryck och engagemang den största kategorin och spelskicklighet och klingande musik kommer på andra plats. Däremot finns här bara hälften så många tankelinjer om kommunikation och dessutom har ”inskränkthet” stigit fram som en ny kategori. I vänsterleden framträder i första hand genreförankring och i andra hand (frånvaro av) lärarintervention som utgångspunkter för tankelinjerna. Liksom i soulpopfallet behandlas det klingande resultatet aldrig som medel utan alltid som mål och liksom i reggaeamtalen beskrivs lärarintervention som något som försvårar elevernas kriterieuppfyllande. En aktiv lärare sägs påverka klingande resultat, elevautonomi, engagemang, ägande och koncentration negativt. Det fysiska uttrycket, som varit så framträdande i samtalen om de andra genrererna, är nertonat i dessa relationer. Elevers egna val beskrivs både som mål och som medel, men även som en orsak till genremässig inskränkthet. Åtta resonemang tar sin utgångspunkt i genreförtrogenhet och -identifikation och fem linjer landar i målet genrebredd och öppenhet. När genre behandlas som utgångspunkt beskrivs följderna oftast som goda medan de i de senare fallen leder till stark kritik.

Den hierarki som framträder är att den klingande musiken åter placerar sig högst upp, följd av spelskicklighet/formkoll, engagemang, elevautonomi och uttryck. På tredje nivån kommer förebilder, därefter genreförankring (eftersom den får negativa följder) och slutligen, på den lägsta nivån, lärarintervention. En jämförelse med resultatet från topikanalysen (s. 133) visar ännu en gång att den klingande musiken enligt denna analysmetod blir betydligt högre rankad än i steg ett, men i övrigt är inte skillnaderna i ögonenfallande.

Vi ska slutligen en sista gång titta på i vilken mån kontexter beskrivs som bestämmande för möjligheterna att uppnå de kvaliteter som lärarna lyfter fram: engagerat, tekniskt drivet spel som klingar bra och är självständigt men samtidigt genretroget. Bland de tankelinjer som tar sin utgångspunkt i eleven behandlar ett dussin henne som en aktiv, agerande person som lyssnar, övar och satsar. Ibland beskriver lärarna dock eleverna som om de hade stabila, oföränderliga egenskaper: de *är* engagerade hårdrocksmusiker och *har* tekniska och musikaliska begränsningar. Tankelinjerna från hårdrockssamtalen skiljer sig dock dramatiskt från de övriga genom att tillerkänna eleven ett ovanligt stort mått av självständig handlingsförmåga och ansvar.

Lärande genom förebilder (2,12,13,18,28) berörs ofta i relationerna. Detta antyder att det inte i första hand handlar om att eleverna måste ta egna musikaliska initiativ och att lärarna ska ”se vilka som lägger till sitt eget” (D31). Snarare tycks

det handla om att eleverna frivilligt och utan lärarmedverkan ska gå in i en kultur som inte erkänner några andra auktoriteter än de egna traditionerna och där de kan ge sig hän åt musicerandet.

Sammanfattning av tankelinjerna (analyssteg två)

De två analyserna har skilda teoretiska utgångspunkter och syften. Medan topikanalysen i första hand visar *vad* lärarna tillsammans lägger märke till och samtalar om ger tankelinjerna en inblick i de retoriska traditioner som lärarna lever i och för vidare. Topikanalysen (steg ett) är grundad i dialogism och ger en omfattande och grundlig beskrivning av lärarnas perspektiv med fokus på deras gemensamma meningsskapande kring kvaliteter i ensemblespel. Analysen av tankelinjer (steg två) är inspirerad av hermeneutiskt grundad narrativitetsforskning och blottlägger målhierarkier mellan kvaliteter och samtalskontexter. Gemensamt för dialogisk och narrativ tradition är intresset för meningsskapande och erkännandet av kontexters betydelse. En skillnad är att interaktion och intersubjektivitet sällan tilldelas en grundläggande betydelse i narrativ (Linell, 2009). I detta fall är dock de flesta orsak-verkan-relationer dialogiskt skapade: bland de nittiosju tankelinjer som analyserats är bara nitton formulerade i en enskild taltur.

I tankelinjerna framträder en tydlig dualism mellan lärarstyrning och elevautonomi. Antingen beskrivs eleven som ett objekt för lärarens handlingar eller så är hon en självständig aktör. Reggaesamtalen beskriver sällan eleverna som aktörer när det gäller att uppnå de mest värdefulla målen. I soulpopsamtalen är tendensen att beskriva eleverna som styrda av omständigheternas makt ännu större, förutom i tre tankelinjer som behandlar lärande. Hårdrocksamtalen genererar däremot ett stort antal tankelinjer som tar sin utgångspunkt i att eleverna har handlingsförmåga och förändringspotential. Detta avspeglar att lärargrupperna uppskattar hårdrocksensemblens musicerande.

Topikanalysen visade att initiativrikedom, självständighet och uttrycksfullt musicerande ofta blev samtalsämnen. Även i tankelinjeanalysen framställs dessa kvaliteter som eftersträvansvärda mål. Här överensstämmer alltså det lärarna samtalar om med hur de beskriver detta. Så är dock inte fallet när vi kommer till det klingande resultatets betydelse. Att döma av tankelinjerna är det av stor vikt att det låter bra om ensemblen vilket står i stark kontrast till att lärarna så sällan samtalar om musicerandets auditiva aspekter. En liknande skillnad, om än mindre uttalad, gäller betydelsen av spelskicklighet. Den är en framträdande topik i diskurserna, men tilldelas inte motsvarande betydelse i tankelinjerna.

Steg tre: Sammanfattning av samtalskontexter, kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier

Analyserna i steg ett och steg två ska nu föras samman till ett svar på forskningsfråga ett: vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier ger lärargrupperna uttryck för i sina samtal om musicerande gymnasieungdomar?

Analysen i steg två stödjer resultaten från topikanalysen på flera punkter. Den bekräftar att kvaliteterna spelglädje, engagemang, fysiskt uttryck och självständigt, initiativrikt musicerande skattas mycket högt i dessa samtal. Den stödjer också slutsatsen att lärarens roll i ensembleundervisning uppfattas som svår och motsägelsefylld. Den understryker att utantillkunnande är önskvärt och att not- och textläsning inte är en förmåga som är värd att utveckla. Snarare ses noter och textpapper som en konkurrerande kontext vilken minskar möjligheterna till kommunikation och expressivitet. Däremot skiljer de två analysmetoderna sig med avseende på vilken bild de ger av den klingande musikens och musikantverkets betydelse.

Samtalskontexter

I inledningsskapitlet har kvalitetsuppfattningar och kulturella kontexter beskrivits som två sidor av samma mynt. Ordet *samtalskontexter* har i analysen använts för sådana aspekter som av lärarna behandlats som relativt stabila förutsättningar för handling. Samtalskontexter liksom kvalitetsuppfattningar konstitueras och etableras i samtalen genom dialogiskt arbete. Det innebär att till exempel spelskicklighet kan klassificeras som kontext respektive kriterium beroende på hur samtalet utvecklas. Samtalskontexterna är här ordnade efter hur ofta de behandlas dialogiskt. De mest frekventa står först:

- Ensemblelektionen - fritidsmusicerandet
Filminspelning, konsert
- Genren som klingande kultur, som kultur i vidare bemärkelse och som kulturell identitet (förebilder)
- Musikstycket, dess kvalitet och svårighetsgrad
Lärarnas kompetens
- Genus

- Elevernas erfarenheter, kunnande och förmågor
- Ensemblens gemensamma historia och sociala liv
- Noter och notläsningsförmåga

Fem distinkta verksamhetstyper framträder: lektionen, videoinspelningen, fritidsmusicerandet, konserten och körsång. Av dessa har videoinspelningen knappast relevans för musikpedagogisk praxis och konsert och körsång behandlas bara dialogiskt vid enstaka tillfällen. Dessa lämnas därför därhän i denna sammanfattning. LEKTIONSKONTEXTEN diskuteras både som fysisk och som social kontext, men den faktor som förs fram som mest betydelsefull är läraren. Grupperna beskriver hur en aktiv lärare stimulera till lydighet och riskerar att hämma elevernas initiativ, engagemang, spelglädje och fysiskt uttryck, det vill säga de kvaliteter som skattas högst. En ”vakuumpedagogik” där läraren intervenerar så lite som möjligt förs fram som en möjlig väg för att undvika ”skolaktigt” musicerande. Här växer en bild fram av läraren som respektfull besökare i elevernas revir; läraren måste ”hela tiden” anpassa sitt sätt och sin ambitionsnivå till elevernas förväntningar.

I samtalen om hårdrocksensemblen blir FRITIDSMUSICERANDE en samtalskontext som framstår som den ideala miljön för ensemblespel. Självvalt samspel på fritiden fokuseras inte i något av de andra samtalen, men ligger som en implicit referenspunkt varje gång grupperna återkommer till undervisningskontextens hämmande effekter på musicerandet. Fritidsmusicerandet konstitueras av de kvaliteter som lärarna framhåller som viktigast: autonomi, engagemang, spelglädje, spelskicklighet, övning, låtbehärskning och uttryck.

GENREN blir bara dialogiskt behandlad när lärargrupperna samtalar om reggae- och hårdrocksensemblerna. Då beskrivs musikstilen implicit som en norm mot vilken musicerandet bedöms, men musikstilarnas specifika egenskaper och kvaliteter behandlas inte dialogiskt. Grupperna förhåller sig ambivalenta till att eleverna identifierar sig med en genre. Å ena sidan sägs en stark anknytning till en musikstil begränsa elevernas öppenhet, men å andra sidan får hårdrocksensemblen beröm för att dess medlemmar identifierar sig med en hårdrockkultur. Denna identifikation framstår till och med som en form av yttersta mål och även som ett *carte blanche* vad gäller lärarnas kvalitetskrav. Det är endast i samtalen om hårdrocksensemblen som genren framstår som en dominerande inramning. Då verkar det dock inte handla om musikstilen i egenskap av klingande hörkultur utan snarare om hårdrock som personlig identitet och allmänskulturell livshållning. Den starka betoningen av hårdrockmusikernas frihet och autonomi ger

KAPITEL 5

intrycket att hårdrockkulturen ses som en fristad från alla hämmande kontexter, en anarkisk lycksalighetens ö där varje framträdande definierar och uppfyller sina egna kriterier: ”då har dom ju bestämt att dom ska spela så där”. Genre blir inget samtalsämne vare sig i samtalen om gospel- eller soulpopensemblerna. Detta kan bero på att hårdrock och reggae är mer väldefinierade musikstilar än de övriga två. Trots att gospel- och soulpopensemblerna presenteras för grupperna med hjälp av dessa genreetiketter använder lärarna ytterst sällan dessa genrebeteckningar.

LÅTARNA som förutsättning för musicerande behandlas med avseende på svårighetsgrad, musikaliska kvaliteter samt hur pass känd och populär låten är. Brister i kommunikation och i framförande förklaras med att låten eller stämman är svår. Lärarnas kommentarer till reggaeensemblens två inspelningar får illustrera låtens betydelse för musicerandet. Julsången, som är en sorts hybrid mellan reggae och countrymusik, karakteriseras som ”grymt töntigt” och sägs begränsa musikanternas möjligheter. *Satta Massagana* beskrivs å andra sidan som ”en fin gammal traditionell låt” och sägs främja repetition, lärande, genretrohet, spelglädje och uttryck. Här framträder en intressant spänning mellan musikstycket som förutsättning för kriterieuppfyllande och elevernas musikpreferenser. Å ena sidan beskrivs musikstyckets kvaliteter vara en viktig förutsättning för elevernas möjligheter att uppnå god kvalitet i musicerandet. Å andra sidan beskrivs inte låtval som en didaktiskt aktiv handling. Både lärarnas och elevernas låtval beskrivs som traditionsstyrda och eleverna verkar ha stor frihet att själva välja repertoar.

GENUS behandlas vid några få tillfällen som en kontextuell förutsättning, men det är bara i ett fall som en grupp uppnår konsensus, nämligen när C-gruppen tar för givet att pojkar inte vill delta i körverksamhet. Lärarna uppmärksammar visserligen skillnader i pojkars och flickors musicerande men dessa skillnader hamnar aldrig i samtalsfokus. Det är bara en lärare som upprörs av att pojkars och flickors instrumentval är stereotypa, men hennes argument möter ingen respons. Skillnader i pojkars och flickors instrumentval, ensembletagande och sätt att musicera tycks i allmänhet inte vara relevanta frågor i lärargrupperna.

Det finns en tendens i samtalen att behandla ELEVERNAS PERSONLIGA ERFARENHETER OCH KUNNANDE som något fast och begränsande snarare än som en utgångspunkt för förändring och lärande. Det mest slående exemplet är kanske yttrandet ”dom har ju den kvalitén dom har” vilket är anmärkningsvärt i en skolkontext.

Vid flera tillfällen framhålls att NOTANVÄNDNING påverkar musicerandet negativt. I stället förespråkas att man lyssnar sig till en genreförtrogenhet och tar intryck av klingande förebilder. När noter kommer på tal behandlas de snarare som en begränsande kontext än som något man lär sig behärska genom att utveckla sin notläsningsförmåga. Detta kan tolkas som en motsättning mellan västerländsk skriftbaserade musikkultur och afroamerikansk, muntligt traderad hörkultur. Vid ett tillfälle görs denna kulturskillnad explicit, men en motsättning mellan läsa och lyssna återkommer flera gånger. Här kan det handla om en tendens att definiera musicerandet genom att distansera det från den västerländska musiktraditionen, en sorts negativ definition av det afroamerikanska musicerandets fundament.

Sammanfattningsvis skapar lärargrupperna ett antal samtalskontexter och förklarar, modifierar och motiverar sina bedömningar i relation till dessa. Samtalskontexterna görs ofta ansvariga för brister som lärarna konstaterar i elevernas musicerande och i sin egen pedagogiska förmåga. Därmed framstår kontexterna som de verkliga aktörerna och lärare och elever tilldelas roller utan makt och ansvar. Läraren har visserligen makt i egenskap av att vara en konstituerande del av lektionskontexten, men den makten framstår som helt och hållet negativ och blir därmed de facto en maktlöshet.

Bedömningskriterier

De kriterier som har abstraherats från gruppsamtalen har tidigare i resultatdelen summerats utifrån de musikstycken som kommenterats. Lärargrupperna fördjupar sig inte i musikexemplens klingande kvaliteter och genrerna framträder inte som distinkta hörkulturer. Därför kan bedömningskriterier från hela det empiriska materialet presenteras utan koppling till enskilda låtar eller genrer. Ett femtiotal kriterier har abstraherats från de kvalitetsuppfattningar som lärarna givit uttryck för. Somliga nämns enstaka gånger medan andra återkommer i samtalen. Kriterierna är som redan nämnts generaliseringar av kontextrelaterade kvalitetsuppfattningar. Här följer en uppräknig av de kriterier som hänförts till kategorin hantverkskunnande:

Låtbehärskning

- Eleverna ska kunna låten och texten utantill.
- Det ska vara uppdelade stämmor/roller i arret.
- Eleverna ska vara medvetna om de olika rollernas betydelse och funktion i låten.

KAPITEL 5

- Eleverna ska själva utforma sina roller.
- Eleverna ska kunna sin roll.
- Eleverna ska också vara medvetna om låtens form.
- Sammusicerandet ska vara medvetet, kontrollerat, lyssnande och visuellt avspänt.

Spelskicklighet

- Eleverna ska vara drivna musiker och spela bra.
- Eleverna ska spela enligt genrens idiom.
- Eleverna ska kunna spela solo.
- Spelskicklighet ska inte vara ett dominerande bedömningskriterium.

Notanvändning

- Eleverna ska inte använda noter och textlappar. De ska musicera utantill.
- Om man använder noter ska man planera sin notläsning så man kan kommunicera och musicera expressivt.
- Eleverna ska kunna läsa noter.

Övrigt

- Eleverna ska ha en förmåga att på kort tid lära sig sin uppgift i ensemble.
- Eleverna ska spela stående.

De flesta av dessa kriterier beskriver handlingar och har därmed samma form som styrdokumentens kriterier. Vissa av kriterierna är svåra att säga emot: ”eleverna ska inte kunna sin roll” är knappast ett tänkbart alternativ och därför framstår till exempel kriteriet om rollkunnande som en truism. Några kriterier pekar i olika riktning, till exempel kravet på att vara driven musiker och nedtonandet av spelskicklighetens betydelse. Det sistnämnda behandlas dock bara en enda gång i samtalen och samma sak gäller kravet på notläsningsförmåga; huvudtendensen är att eleverna ska undvika notanvändning. Sammantaget beskriver ovanstående kriterier ett professionellt musicerande som, om alla kriterier uppfylls, torde bli lyhört, genretroget, samstämt och välklingande. Frågan är då hur viktigt detta är för lärarna. Hantverkskunnande är visserligen en återkommande topik, men har en underordnad position i tankelinjerna. Dessutom samtalar lärarna aldrig om att spelförmågan kan utvecklas inom ämnet ensemble vilket tyder på att spelskickligheten visserligen är ett uppskattat ingångsvärde men inte ett lärandemål i sig. Ovanstående uppräknade kan därför vara förrädisk. Dels ger den ett intryck av att dessa kriterier är betecknande för lärarnas kvalitetsuppfattningar oberoende av bedömningssituationen. Dels framstår spelskicklighet som ett viktigt lärandemål

trots att grupperna sällan talar om lärande och förändring utan oftast beskriver förmågor som fasta egenskaper. För att försöka få sammanfattningen att bättre harmoniera med resultatredovisningen som helhet kommer därför kriterier och kvalitetsuppfattningar i fortsättningen att sammanfattas i löpande text.

Elevautonomi, frihet och initiativförmåga

Ett oberoende, fritt, initiativrikt musicerande framstår tillsammans med engagemang och spelglädje som det högsta målet för ensembleundervisningen. Eleverna ska våga chansa och ta risker i improvisation och soloinpass. De ska ta aktivt ansvar för ensemblens musicerande genom att till exempel välja repertoar, lära sig den och ta en ledande roll när det behövs. När eleverna äger sitt eget musicerande identifierar de sig med den aktuella genren, spelet blir kroppsligt förankrat och därmed uttrycksfullt. När eleverna uppfyller dessa kriterier behöver de ingen lärare vare sig vid repetition eller på konsert och musicerandet riskerar inte att bli skolaktigt, det vill säga ordentligt, styrt och disciplinerat. Lärarna återkommer i samtalen till att lärare och lektionskontext motarbetar elevernas chanser att uppnå dessa kriterier och målar upp den ideala lärandesituationen som ett fritidsmusicerande utan lärarmedverkan. Det finns bara ett dialogiskt behandlat exempel på att läraren tilldelas en positiv funktion för musicerande: läraren behövs för att locka eleverna att vidga sin genreförtrogenhet.

Hårdrocksensemblen framstår som ett prototypiskt ideal i samtalen. Den enda kritik de får är att de är genremässigt inskränkta och att de inte gör som de blir tillsagda. I klassrumssituationen kan det bli opraktiskt med autonoma elever, men B-gruppen säger sig uppskatta att eleverna gör egna val även när dessa leder till musicerande av sämre kvalitet. Idealiseringen av den autonoma eleven motsvaras i samtalen av en nedtoning av lärarens roll. Den lärarroll som lyser fram i samtalen är ofta försiktig och trevande. När en lärare någon enstaka gång föreslår en aktiv didaktisk insats inramas förslaget av förminsande talfigurer. Det finns visserligen tillfällen när en lärare förespråkar didaktisk handling, men de är relativt sällsynta och möter i allmänhet ingen respons.

I huvudsak tyck lärarna förhålla sig skeptisk både till lärarrollen och skolsituationen vad gäller möjligheterna att bidra till ett moget, självständigt, professionellt musicerande där ensemblens medlemmar litar på sitt eget omdöme och sin egen handlingskraft och kompetens.

KAPITEL 5

Spelglädje, engagemang och uttryck

Spelglädje framstår som ett yttersta strävansmål. Det är viktigt att eleverna tycker om det de spelar och att detta engagemang leder till ett hängivet, uttrycksfullt, kaxigt och övertygande musicerande. Spelglädje, engagemang och uttryck kopplas intimt till elevautonomi i tankelinjerna och hamnar därmed utanför lärarnas och undervisningens domäner. Det verkar vara tabu att ens försöka påverka elevernas fysiska och klingande uttryck. Dessa aspekter av musicerandet behandlas som en del av elevens personlighet och blir därmed oåtkomlig för didaktisk intervention, inte minst av etiska skäl. Intressant nog verkar inte heller eleverna göras helt ansvariga för sitt uttryck och sin spelglädje utan ansvaret läggs på kontextuella faktorer som låtval, genre- eller verksamhetstyp. Trots att expressivitet och engagemang alltså beskrivs som något lärarna varken kan eller bör påverka, behandlas ett starkt fysiskt uttryck som något helt och hållet eftersträvanvärt. Det klingande uttrycket berörs dialogiskt en tredjedel så ofta som det kroppsliga.

Möjligheten av att uttrycka *musikstycket* eller *texten* blir aldrig föremål för dialog mellan lärarna. Det fysiska uttrycket verkar vara ett bevis för allmänt engagemang och glädje snarare än en del av den musikaliska kommunikationen. Vid två tillfällen behandlar samtalen möjligheten att det kroppsliga uttrycket kan vara bedrägligt. I det ena fallet handlar det om att uttrycket kan vara beräknat och därmed inte autentiskt. I det andra fallet talar lärarna om att det fysiska uttrycket kan lura örat och dra uppmärksamheten från den klingande musiken.

Kommunikation

Kommunikation är förvånande nog inte en av de mest framträdande kategorierna i lärarnas diskurser, trots att alla lärargrupper vet att samtalet ska handla om *ensemblemusicerande*. En av lärarna säger visserligen att kursen i första hand är kommunikativ, men den tråden tas inte upp av gruppdeltagarna. När lärarna samtalar om interaktionen mellan musikanterna handlar det i tre fall av fyra om krav på ögonkontakt och visuell kommunikation. Bara undantagsvis behandlas kommunikationens auditiva aspekter. Yttranden som betonar vikten av lyssnande blir inte dialogiskt bemötta. I likhet med samtalen om uttryck kopplas inte heller samtalen om kommunikation till det som musikanterna spelar. Det framgår inte *vad* som ska kommuniceras, men vikten av ögonkontakt i kombination med det fysiska uttryckets starka ställning låter oss ana att kommunikationen i första hand är inriktad på emotionell samstämdhet.

Klingande musik och musikstil

Den klingande musiken utgör den minst uppmärksammade kategorin. Det oftast nämnda kriteriet tillhör gruppen truismer: det ska låta bra. Några gånger preciseras detta till att spelet ska vara differentierat mellan de olika instrumenten, att alla instrument ska höras och att musicerandet ska vara genretroget. Vikten av genrebredd betonas vid några tillfällen och detta kan ses som ett uttryck för att genreskillnader är viktiga. I resultaten från de båda analysstegen finns dock inget stöd för att genren som klingande kontext är relevant för lärarnas kvalitetsuppfattningar. Visserligen är det bara hårdrocksensemblen som väcker begeistring, men då framstår andra faktorer än det klingande resultatet som avgörande.

Det är möjligt att den afroamerikanska musiktraditionen som helhet kan vara en dominerande klingande kultur inom vars ramar skillnader mellan de olika ”delgenrerna” inte märks, men detta kan vi inte säga något om eftersom alla ensembler höll sig inom denna tradition. Däremot kan vi konstatera att de klingande skillnaderna mellan reggae, hårdrock, soulpop och gospel inte behandlades som relevanta i dessa samtal. Hårdrocksångarens sätt att hålla mikrofonen apostroferas, men i övrigt lyfts inga genremässiga särdrag fram i samtalen. Detta kan tolkas som att lärarna i dessa specifika samtalssituationer inte lägger märke till hur det låter. Ljudet är av någon anledning inte relevant för just dessa samtal. Här har vi den mest dramatiska skillnaden mellan de två analysmetodernas resultat. I de resonerande tankelinjerna framstår den klingande musiken nämligen som det yttersta målet för ensemblemusicerandet. I resultatet får dessa två hållningar stå sida vid sida. Genom sin talade interaktion visar grupperna att den klingande musiken är betydligt mindre intressant än till exempel det fysiska uttrycket. I *sättet* att resonera om musiken visar de däremot att det är oerhört viktigt att det låter bra. Denna motsättning kommer att behandlas i diskussionsdelen.

Kvalitetsuppfattningar om musikaliskt lärande

Jank och Meyer (2005) förde fram nio didaktiska frågor (se s. 41) och denna studie har hittills koncentrerat sig på den första: *vad* lärarna anser att eleverna ska kunna. De kvalitetsuppfattningar om musicerande som här har kommit till uttryck har tolkats som kriterier om kunskaps- och färdighetsmål. I gruppamtalen har även kvalitetsuppfattningar som relaterar till de åtta övriga didaktiska frågorna kommit till uttryck. Tydligast svar får frågan *Av vem ska man lära?* Här är det ingen tvekan om lärargruppernas kriterier: eleverna ska lära av musikaliska förebilder som inte är lärare. Frågorna *var*, *när* och *med vilka* lärandet ska ske får

KAPITEL 5

implicita svar i kommentarerna till hårdrocksensemblen: lärandet sker bäst på fritiden med kompisar ”på nåns loft”. *Hur* lärande bör gå till är oklart. Hårdrocksensemblen får visserligen beröm för att de ”övat sig till det”, och reggae-sångarna får kritik för att de ”uppenbarligen inte ägnat hela 40-timmarsveckan” åt att öva, men samtidigt verkar grupperna vara tveksamma till att kräva övning av eleverna. Övning verkar komma automatiskt i fritidskontexten men framstår som problematiskt i lektionskontexten. Däremot framhävs flera gånger kvalitetsuppfattningen att ett gott lärande ska vara omedvetet, det ska komma av sig själv när man tänker på något annat. En didaktisk följd av detta blir att lärare antingen får försöka manipulera eleverna till detta omedvetna lärande, eller att musikaliskt lärande av hög kvalitet inte kan ske i en undervisningskontext.

Resultaten i relation till styrdokumentet

Vid en jämförelse av lärarnas samtal med vad som står i styrdokumentet är det viktigt att hålla två saker i minnet. För det första har lärarna inte fått i uppgift att samtala om kursplanerna och undersökningen har inte haft ambitionen att täcka in så många aspekter av ensembleundervisning som möjligt. Att någonting *inte* behandlas dialogiskt behöver därför inte vara ett tecken på att det anses oviktigt av lärarna.

För det andra: lärare och elever på varje skola ska formulera lokala kursplaner och betygskriterier med utgångspunkt från de nationella kursplanerna och övriga styrdokument. I dessa lokala kursplaner ska målen göras mer konkreta och tydliga utan att formuleringarna bryter mot de nationella styrdokumentet. Det innebär att bedömningskriterier som lärarna ger uttryck för i denna studie kan vara i överensstämmelse med de lokala kursplanerna, även om de inte nämns i de nationella dokumenten.

I skollag och läroplan så betonas bland annat elevens kunskaper, färdigheter, ansvar och medbestämmande samt att utbildningen både ska förbereda för högskola och yrkesliv. Enligt läroplanen ska skolan "överföra värden" och "förmedla kunskaper" (SKOLFS 1994:2, s. 5) men även bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga till kritisk granskning, initiativtagande och ansvar. Lärarna i undersökningen betonar starkt elevernas egen initiativförmåga och egna vilja, men förmågan till kritisk granskning lyfts aldrig fram. Det förefaller också finnas en skepsis mot att överföra värden och förmedla kunskaper.

Vad gäller kvalitetsuppfattningar så är spelglädje, engagemang, uttrycksfullhet, initiativrikedom och självständighet de kvaliteter som grupperna oftast uppmärksammar och som också i tankelinjerna framstår som viktiga mål med gymnasiets ensemblemusicerande. I betygskriterierna för kurserna Ensemble A och Ensemble B återfinns krav på egna initiativ först på MVG-nivå, vilket är i linje med läroplanens mål att eleverna efterhand ska utveckla sin initiativkraft. Detta innebär att det inte bör krävas initiativrikt musicerande för att prestera ensemblespel på Godkänt- eller VG-nivå. Här finns en motsättning mellan de nationella kriterierna och de kvalitetsuppfattningar som framkommit i analysen. Grupperna talar nämligen om egna initiativ som en förutsättning för afro-amerikanskt musicerande och bedömbarhet över huvud taget.

Spelglädje, engagemang och uttrycksfullhet nämns över huvud taget inte i kursplanerna men framstår som dominerande kriterier i diskurserna. Lärarna är

KAPITEL 5

är mycket uppmärksamma på dessa kvaliteter, men uttrycker en skepsis mot att i undervisningen samtala om eller medvetandegöra dem. Däremot förväntas engagemang och uttrycksfullhet kunna spridas medelst ”smitta”, till exempel genom att den mest uttrycksfulla musikanten får sitta i allas blickfång. Programmålen för estetiska programmet konstaterar att utbildningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla sitt skapande, sin inlevelseförmåga och sina uttrycksmöjligheter. Dessa aspekter nämns dock inte när skolans ansvar preciseras i programmålen och inte heller i betygskriterierna. Möjligen kan kriterier om uttryck och engagemang härledas ur läroplanens skrivning att eleverna ska ”hämta stimulans ur estetiskt skapande” (Lpf 94, s. 10) och ”utveckla sin kommunikativa och sociala kompetens” (s. 5). Å andra sidan kan ett krav på hängivenhet ifrågasättas utifrån läroplanens inledande text om respekt för individens frihet och integritet; krav på emotionellt engagemang kan mycket väl ses som ett integritetsbrott. D-gruppens resonemang om att en undervisning där läraren försöker få eleverna att musicera mer uttrycksfullt ”är det värsta som kan hända” (se s. 141) är i så fall i linje med styrdokumentet.

Något lägre ner i gruppernas kriteriehierarki finner vi låt- och rollbehärskning samt spelskicklighet och kommunikation inom ensemblen. Kursplanerna betonar inte spelskicklighet, men i övrigt finns här en god överensstämmelse med de nationella betygskriterierna. Redan på godkäntnivå i kursen Ensemble A förväntas eleven förbereda sina uppgifter och anpassa sitt musicerande till ensemblen som helhet. För högre betyg krävs inte högre nivå på själva spelet eller sången, utan då skärps kraven på bredd, lyssnande, analys och reflektion och eleven förväntas förstå och ta ansvar för sin roll i ensemblen. Dessa kvaliteter är däremot styvmoderligt behandlade i lärargrupperna. Ett exempel från D-gruppen får illustrera detta:

nej men det kan man ta-
man kan snacka om det vad förväntar man sig av dom olika
instrumentalisternas liksom dom roller-
vad hör till då skulle vi kunna prata om det
lyfta fram det liksom att vi förväntar oss att sångarna tar mycket sånt
kommando liksom (D454)

Uttrycken ”man kan” och ”då skulle vi kunna” antyder att detta inte är didaktisk vardagsmat, men än mer betydelsefullt är att ingen i gruppen ger respons på yttrandet. Lärargrupp B samtalat om värdet av medvetenhet i samband med reggaeensemblens spel, men i övrigt beskrivs reflektion över det egna musicerandet

snarare som en hämsko än som en kunskapsväg. Detta strider både mot läroplanens krav på att eleven ska kunna bedöma sina studieresultat och sitt utvecklingsbehov och mot betygskriterierna för VG och MVG.

Spelskicklighet har en relativt framträdande roll i samtalen. Kursplanen för Ensemble A talar om att kursen ska ”ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång”, att musicerandet ska vara initiativrikt, ”varierat och kreativt” samt att eleven ska få erfarenhet av olika genrer eller ensembletyper. Uttrycket *grundläggande* färdigheter visar att spelskicklighet visserligen inte ska tillmätas en avgörande betydelse, men skrivningen säger ändå att kursen ska ge spelfärdigheter. B-kursen strävar mot ”fördjupade kunskaper om ensemblespel eller sång”. Det som i A-kursen kallas ”färdigheter i” är knappast samma sak som B-kursens ”kunskaper om”. Troligen är skillnaden att B-kursen betonar reflekterande och orienterande kunskaper framför rent speltekniska, vilket även framgår av betygskriterierna. Detta bör innebära att kraven på spelskicklighet inte behöver vara högre ställda i B-kursen än i A-kursen. Det förefaller därför som om lärarna uppmärksammar spelskicklighet i högre utsträckning än vad som är motiverat av styrdokumentet.

Gruppers skepsis mot notanvändning får indirekt stöd av styrdokumentet eftersom ingenting sägs om notkunnskap vare sig i estetprogrammets program mål, ämnesbeskrivningen för ämnet musik eller kursplanerna i ensemble. Kunskaper om notanvändning bör på en musikestetisk utbildning dock kunna motiveras utifrån att undervisningen enligt skollagen ska förbereda både för högskola och för yrkesliv och ur det perspektivet kan motståndet mot notanvändning sägas stå i strid med övergripande mål.

Vad gäller den klingande musiken är undersökningens resultat tvetydigt. Lärarna uppmärksammar relativt sällan hur det låter trots att ett välklingande musicerande framstår som ett viktigt mål i deras argumenterande tankelinjer. I de nationella kursplanerna för Ensemble A och B nämns aldrig det klingande resultatet som ett bedömningskriterium. Därmed tycks lärargruppers ointresse för att samtala om hur det låter harmoniera med styrdokumentet medan deras förfäktade höga rankning av den klingande musikens betydelse inte har stöd i kursplanerna.

Ett genomgående drag i diskurserna är att ett yttre öga beskrivs som en begränsande faktor. Lärares medverkan och videokameran sägs hämma elevernas initiativrikedom, spelglädje och uttrycksförmåga. Dokumentet betonar dock vikten av kritisk granskning och demokratiska arbetsformer vilket förutsätter

KAPITEL 5

dialog och gemensamt beslutsfattande. Ur ett demokratiperspektiv kan man därför kritisera "vakuumpedagogiken" för att lämna eleverna åt sitt öde snarare än att involvera dem i en estetisk diskussion. Programmålen betonar att eleverna efter utbildningens slut ska kunna "använda estetiska uttryck för kommunikation och påverkan" (SKOLFS 1999:12). Detta förutsätter en dialog mellan musikanter och lyssnare och då är det rimligt att lärarna bidrar till musikanternas lärande genom att ge respons utifrån vad de hör och ser.

Nielsen (2005) skiljer som redan nämnts mellan didaktologi och didaktik och låter det sistnämnda omfatta praxisnära överväganden om undervisningens innehåll och utformning. Denna jämförelse mellan vad läraren *skall* bedöma och vad lärargrupperna faktiskt samtalar om rör sig inom Nielsens musikdidaktiska domän och inom Dales (1999) andra kompetensnivå. De bedömningskriterier som har abstraherats ur lärargruppernas dialogiska meningsskapande överensstämmer med styrdokumentet när det gäller vikten av initiativförmåga, låtkunnande och differentierat ensemblespel och med avseende på det ljumma intresset för klingande kvaliteter och notkunnande. Uttryck, engagemang och initiativförmåga framstår som oerhört viktiga kvaliteter i gruppsamtalen, men behandlas i kursplanerna som strävansmål vilka lämnas utanför bedömningskriterierna. Dokumenten lägger stor tyng på språklig kommunikation, dels som en del i ett demokratiskt förhållningssätt och dels som färdigheter i att beskriva, analysera och kritisk granska musicerande. Dessa färdigheter behandlas av någon anledning inte dialogiskt i samtalen, kanske för att en betoning av reflektion och analys skulle kunna motverka elevernas självständighet och spontanitet.

KAPITEL 6

Diskussion

Fyra musiklärargrupper har samtalat om videoinspelningar med samspelande gymnasister. Estetprogrammets ensembleundervisning utgör den institutionella inramningen. Forskningsfrågorna gäller vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier som kommer till dialogiskt uttryck i samtalen samt hur dessa relaterar till gymnasiets styrdokument. Lärargrupperna har inte blivit ombedda att bedöma musicerandet. Därför är det inte anmärkningsvärt att kvaliteter och kriterier som framträder i de enskilda gruppsamtalen delvis skiljer sig från vad som föreskrivs i styrdokumentet. I varje samtalsgrupp byggs en unik ö av gemensamt meningsskapande kring skolmusicerande och musikundervisning. Likheter mellan de samtalsämnen och kvalitetsuppfattningar som framträder i de fyra gruppernas meningsskapande visar att studien har givit inblickar i existerande samtalstraditioner.

Var finns det estetiska i estetprogrammet?

Det finns inget estetiskt eller konstnärligt perspektiv vare sig i läroplan eller skollag. I programmålen för estetprogrammet sägs estetik inbegripa ”upplevelsen av allt som människan skapat och formerna för hur detta skapande arbetas fram samt de bakomliggande idéerna” (SKOLFS 1999:12). Definitionen är oerhört vid, men ett nyckelord tycks vara ”upplevelse” eftersom det återkommer i kombinationerna ”uppleva och analysera” samt ”uppleva, reflektera kring och analysera”. Upplevelse är visserligen ett viktigt subjektivt kriterium i estetisk och konstnärlig verksamhet, men det är vad jag kan förstå oanvändbart som yttre bedömningskriterium.

De krav som programmålen ställer på eleverna är blygsamma: de ska ”pröva och utveckla den egna förmågan att uttrycka sig”. Här är målet inte att gestalta ett musikstycke eller att förmedla erfarenheter, utan att uttrycka sig. I kursen ”Rytmik med dans”, som också ingår i ämnet musik, finns ett exempel på att musik förväntas innehålla mening som går att gestalta konstnärligt. Där föreskrivs nämligen att eleverna ska ”utveckla förmågan att med kroppen förstå och förmedla musikaliska förlopp” (SKOLFS 2000:90). Om det går att förstå och förmedla musikaliska förlopp med kroppen bör detta även vara görligt i klingande musik, men några sådana krav ställs inte i ensemblekurserna. Det enda kriterium som har någon konstnärlig relevans i kursplanerna för Ensemble A och B är att eleverna ska anpassa sitt musicerande till de övriga ensemblemedlemmarna.

Frånvaron av estetiska mål är dock inte ett genomgående drag i gymnasiets styrdokument. Kursplanerna för svenskämnet (SKOLFS 2000:2) föreskriver till exempel att eleverna ska ”utveckla förmågan att tala och skriva väl” använda ”effektfulla och slående” stilmedel och visa ”stilistisk säkerhet”. I svenskämnet krävs därmed att eleverna ska formulera och förmedla åsikter, tankar och erfarenheter i en estetiskt medveten form. När det egna skapandet berörs i *estetprogrammets* styrdokument saknas däremot i allmänhet krav på estetisk eller konstnärlig kvalitet. Nielsens (1998, 2005) *ars*-dimension, det vill säga synen på musicerande som en (professionell) konstnärlig praktik, saknas i stort sett i styrdokumentet. Den estetiska *skapande* verksamheten reduceras på så sätt till en fråga om tycke, smak och personligt uttryck medan beskrivning, jämförelse och reflektion (*scientia*-dimensionen) lyfts fram i bedömningskriterierna.

Styrdokumentet har med något undantag varit osynliga i lärarsamtalen. Detta är märkligt med tanke på att lärarna vet att undersökningens fokus ligger på gymnasiets ensemblekurser. Även om grupperna inte refererar till kursplanerna

överensstämmer deras kriterier i flera fall med dessa, till exempel när det gäller vikten att lära sig låtarna, ha differentierade roller i ensemblen och arbeta självständigt. En annan likhet mellan styrdokument och gruppsamtal är att ingen av dem behandlar estetiska och konstnärliga kriterier och perspektiv. Skillnaderna mellan lärargruppernas dialogiskt formulerade kvalitetsuppfattningar och styrdokumentens krav är dock mer framträdande än likheterna. De kvaliteter som grupperna sätter allra högst, spelglädje, engagemang, kroppsligt uttryck och spelskicklighet, nämns till exempel inte alls i de nationella kursplanerna. Kursplanernas betoning av förmågan att beskriva, reflektera kring och analysera musik har i gengäld bara några enstaka motsvarigheter i lärarnas diskurser. Denna diskrepans mellan dokument och diskurser stödjer tidigare forskning som tilldelar styrdokumentet en svag roll i musklärares praxis (Sandberg, 2006; Sandberg, et al., 2005; Zimmerman Nilsson, 2009).

En avdidaktiserad musikleärrroll

Grupperna fäster stor vikt vid *hur* eleverna kommit fram till det musicerande som visas på videofilmerna. Om inte arbetsprocessen har kännetecknats av elevautonomi och engagemang verkar den musikaliska produkten bli ointressant. Lärarna vet visserligen ingenting om ensemblernas arbete, men detta hindrar dem inte från att förse ensemblerna med en förhistoria, utifrån vilken vägen till resultatet kan bedömas. Det ideala lärandet sägs ske när ingen lärare finns i närheten och ungdomarna, drivna av en inre motivation, lyssnar på musik, tittar på video och närmast omedvetet tillägnar sig stilar och låtar, något som Ericsson (2002) kallar *förströdd tillägnelse*. Ungdomarnas fritidslärande kan även vara mer målmedvetet, till exempel när de arbetar fram ett musikaliskt resultat ”på något loft”. Skolsituationen beskrivs som ett hot mot den kärna av kreativitet och uttrycksvilja som eleverna tilldelas. Den påverkan som kamrater utövar problematiseras aldrig och musikaliska förebilder beskrivs i allmänhet som en tillgång. Här framträder fragment av en pedagogisk teori där lärande sker genom att härma förebilder från världen utanför skolan, där fritt skapande är ett omedvetet resultat av positiva känslor och där reflektion och undervisning har en hämmande effekt på musikaliskt lärande.

Lärandeobjektet ”ensemlemusicerande” beskrivs i diskurserna framför allt som engagerat självbestämmande, självständighet och uttryck. Strävan efter självständighet är inte kontroversiell eftersom all undervisning syftar till någon form av autonomi; efter genomgången kurs förväntas den studerande självständigt

KAPITEL 6

kunna bruka de erövrade kunskaperna och färdigheterna. Men det blir problematiskt om självständigheten upphöjs till lärandeobjekt och ”ingenting finns att säga” om inte eleverna har gjort autonoma val. Visserligen är upphöjandet av elevautonomi i linje med den rockestetik som Cook (1998) beskriver (se s. 60), men då förefaller en fredlig samexistens mellan rockmusicerande och institutionaliserad undervisning omöjlig.

Nielsen formulerar följande centrala didaktiska fråga: *Vad är viktigt att lära och därför att undervisa om?* (2005, s. 6). Frågan ger uttryck för en tillit till undervisning som är främmande för det meningsskapande som sker i grupp-samtalen. Där öppnar sig i stället en klyfta mellan det som beskrivs som essentiellt och det som sägs vara möjligt att lära ut. Spelskicklighet sägs visserligen vid några tillfällen vara av underordnad betydelse, men framstår ändå som en viktig förutsättning för framgångsrikt musicerande. Frågan är dock hur de hantverksrelaterade kvalitetsuppfattningarna ska tolkas med tanke på hur sällan och hur ytligt grupperna kommenterar den klingande musiken. Är hantverket ett mål eller ett medel? Av samtalen framgår att eleverna förväntas lära sig låtarna, men, till skillnad från i styrdokumentet, uttrycks ingen förväntan på att eleverna ska utveckla sin allmänna spel- eller sångskicklighet i kurserna. Spelskicklighet framstår alltså inte som lärandeobjekt trots att det är ett återkommande samtalsämne. Snarare behandlas det som en förutsättning för musicerande. Här verkar det finnas ett strukturellt eller organisatoriskt hinder för undervisning; speltekniska problem bör lösas på andra ställen än i ensemblesituationen, till exempel på instrumentlektionerna. Uttryck, engagemang och självständighet beskrivs visserligen som överordnade kriterier, men de undandrar sig undervisning av moraliska respektive logiska skäl. Det framstår som oetiskt att kräva entusiasm och expressivitet av eleverna och en självständighet som har sitt ursprung i lärarkrav på autonomi är definitionsmässigt inte trovärdig. Därmed målar samtalen upp en situation där lärare inte *kan* undervisa mot det som de tycker är viktigt och inte *vill* undervisa mot det som kursplanerna föreskriver (samtal, analys och reflektion).

Det behövs ingen lärare för att lärande ska komma till stånd och lärargruppernas idealbild av musikaliskt lärande uppvisar flera likheter med den informella lärprocess som Green (2002) beskriver och med arbetssätten hos Saars (1999) fritidsmusicerande fiolensemble och hårdrockgrupp. Den bild som växer fram ur samtals dialogiska meningsskapande visar en relativt maktlös lärare som har små möjligheter att bistå eleverna i deras utveckling. Lärarens existens-

berättigande beror emellertid av att samhället tilltror lärarkåren en förmåga att underlätta lärande och rikta det mot lärandeobjekt som ger största möjliga utvecklingspotential inom kunskapsområdet. Den negativa syn på undervisning och lärarintervention som framträder i samtalen kan ses som en logisk följd av att lärarberoende blivit ett lärandeobjekt. Informellt lärande upphöjs till kungsvägen för ensemblemusiker och gruppsamtalen uppvisar en avdidaktiserad musikleklärroll som uppfyller önskemålen hos de högstadieelever vars diskurser Ericsson (2002) analyserat. De ville att musikleäraren skulle intervensera så lite som möjligt men vara tillgänglig om eleverna behövde hjälp. Bergman (2009) diskuterar risker med att prioritera informellt lärande i skolmusiken från både ett lärande- och ett genusperspektiv. Dessa båda perspektiv har en mycket blygsam plats i lärargruppernas diskurser. Lärande och förändring blir sällan samtalsämnen och bara en av de tjugoen lärarna för fram ett jämställdhetsperspektiv.

Kvalitetsuppfattningar och kriterier

De kvalitetsuppfattningar om musicerande som kommit till uttryck i samtalen bygger upp en önskvärd musikpedagogisk ensemblekontext: tekniskt fullfjädrade, självständiga unga musiker spelar och sjunger uttrycksfullt med starkt engagemang och stor spelglädje. Denna idealbild kan likställas med professionella musikers fritidsmusicerande. Lärargrupperna har också lyft fram sådant som kan stå i vägen för detta mål, till exempel lärarens respektive videkamerans närvaro, låtens kvalitet och svårighetsgrad samt elevernas bristande spelförmåga.

När grupperna samtalar om *uttryck* förefaller det som ska uttryckas inte vara grundat i den klingande musiken utan i elevernas känsloliv; det är sin egen spelglädje och sitt eget engagemang de uttrycker, inte någonting som är kopplat till musikens form eller innehåll. För att använda Olssons (1993) terminologi är musikens sociala diskurs helt dominerande och elevens egna fria skapande har ersatt arbetet med att tolka musikaliska objekt. Fysiskt uttryck värderas mycket högt och lärarna är oftast överens i bedömningen av detta. Samstämmigheten i deras bedömningar är knappast förvånande eftersom vi sedan barnsben tränat oss att avläsa människors känsloläge. Kivys (1995) beskrivning av en personlig autenticitet stämmer delvis med den motvilja mot att direkt försöka påverka elevernas expressivitet som kommer till uttryck: är det inte ärligt menat så är det inte autentiskt. Musikanternas uttryck bör vara oreflekterade för att uppfattas som autentiska och därmed "äkta" och "naturliga". Sådana krav på naturlighet, äkthet och spontanitet hör i musikhistorien hemma på 1700- och 1800-talen men tillhör

KAPITEL 6

även rockens och jazzens estetik under andra hälften av 1900-talet (Cook, 1998; Dahlhaus, 1992; Seddon, 2005).

Varken Kivy eller Dahlhaus (1992) hävdar visserligen att autenticitet står i motsatsställning till reflektion, men i diskurserna betonas flera gånger värdet av att spel och uttryck ska vara oreflekterat. Vygotskij (1999) problematiserar emellertid oreflekterad fysisk kommunikation när han skriver att ”i själva verket förtjänar inte denna kommunikation med hjälp av uttrycksfulla åtbörder benämningen kommunikation. Snarare borde den kallas för *smitta*” (ibid., s. 39). Ett lämpligare uttryck skulle kanske vara *kommunion*, som enligt NEs ordbok från början betyder gemenskap och enligt Oxford online anger något man delar, i detta fall en känsla. Det som delas eller ”smittas av sig” är inte i första hand kopplat till musiken, utan kroppen och musiken används som medierande verktyg för att förmedla musikernas affekter och emotioner.

Låttexterna tycks helt sakna funktion. En reflektion kring låttextens innehåll och innebörd bör kunna bidra till ett autentiskt uttryck, men textinnehållet i låtarna nämns inte trots att det finns sångare i fyra av de fem inspelningarna och trots att fyra av lärarna undervisar i sång. Medan Lilliestam (2001) funnit att ungdomsgrupper behandlar låttexter som relevanta samtalsämnen visar andra studier att sångtexter är av sekundärt intresse för musklärare (Ericsson & Lindgren, 2010; Gullberg, 1999). Kanske är texter en ”blind fläck” i musikpedagogiska diskurser, men frånvaron av samtal om låttexter kan också vara en följd av att det är elevernas känsloliv och inte låten som ska uttryckas.

Oberoende om de bedömningskriterier som abstraherats från lärarsamtalen behandlar process, produkt, visuella eller auditiva aspekter kan de delas upp i två huvudkategorier som båda har estetisk och konstnärlig relevans. Den första kallar vi *övergripande kriterier*. Dessa är relativt oproblematiska som bedömningsgrunder eftersom de relaterar till en övergripande västerländsk kultur. För den som är förtrogen med denna kultur kan övergripande kriterier uppfattas som kontextoberoende, absoluta och objektiva. De är relativt lätta att applicera på musicerande eller i ett annat estetiskt sammanhang. De är ”icke-estetiska” i Sibleys (1959) mening att det är åtminstone principiellt möjligt att i förväg definiera villkor för kriterieuppfyllelse. Exempel på övergripande kriterier i samtalen är krav på spelskicklighet, fysiskt uttryck, låtkunnande och visuell kommunikation inom ensemblen. Det kan visserligen krävas en djupare genreförtrogenhet för att avgöra om dessa kriterier är relevanta för musikstilen, men förmågan att bedöma kriterieuppfyllandet kräver ingen sådan. För att höra om en ensemble är rytmiskt

samspelet måste man kunna uppfatta samtidigt. Det behövs inte en högre musikutbildning för att upptäcka brister i samtidighet eller för att bedöma om rollerna i en ensemble är differentierade, om det fysiska uttrycket är starkt eller om en elev tar initiativ i ensemblen.

Den andra typen av kriterier kan kallas *kontextuella kriterier* även om också de övergripande kriterierna är kontextuellt grundade. Begreppet *timing* är ett kontextuellt kriterium; att urskilja timing kräver en betydligt djupare musikförtrogenhet än att identifiera samtidighet. Kontextuella kriterier kan abstraheras från expertkunnande, men utövandet av ett sådant kunnande förutsätter inte medvetenhet om dessa kriterier. En musiker som är förtrogen med en viss genre kan därför uppfatta det som meningslöst att formulera kriterier för hur musikstilen ska låta. Den ska ju inte pratas, den ska spelas! Professionella musiker behöver inte använda kontextuella kriterier och noviser förstår dem inte. Man måste nämligen vara förtrogen med den aktuella musikstilen, ensembletypen eller låten för att kunna tolka ett kontextuellt kriterium på avsett sätt. Utifrån lärarsamtalen kan bara ett fåtal kontextuella kriterier formuleras: musicerandet ska låta bra, vara genretroget och eleverna ska ha ett genretroget kroppsspråk. Kriterierna preciseras inte närmare än så, vilket ur den genreförtrogne musikerns perspektiv inte heller behövs. Däremot kan mer specifika kontextuella kriterier vara viktiga hjälpmedel om musiklärare ska göra detaljerade didaktiska bedömningar.

Ur ett dialogiskt perspektiv får alla ord och begrepp sin mening först i konkret, situerad, kommunikativ handling. Detta gäller även kriterier, som kan vara viktiga språkliga hjälpmedel när lärare vill hjälpa elever att tillägna sig subtilare traditioner, kulturella kontexter och kvalitetsuppfattningar. Om vi ser de analyserade gruppsamtalen som sätt att med ord peka på intressanta aspekter av musicerande är det värt att notera att samtalsgrupperna, trots att de består av musiklärare, så sällan pekar mot den klingande musiken.

Problematisering av de dominerande kriterierna

De dominerande kriterierna är självständighet, initiativkraft, autenticitet, spelglädje och engagemang, det vill säga övergripande kriterier som visserligen är musikaliskt relevanta men som inte är specifika för musikskapande. När en lärargrupp misstänker att reggaeensemblens lärare har lärt ut varje stämma till musikerna förlorar ensemblens genretrohet sitt värde. Det viktigaste kriteriet verkar nämligen vara att eleverna ska ha gjort egna estetiska val. Vad gäller musikalisk självständighet framträder en tvetydig bild i samtalen. Det är tydligt att eleverna

KAPITEL 6

förväntas förhålla sig självständigt till lärarens preferenser och instruktioner. Däremot formuleras inga sådana krav i relation till andra musikaliska förebilder eller till kamrater. Det är genom att bryta mot konventioner som en elev kan visa sin självständighet och då måste läraren vara förtrogen med dessa konventioner för att uppfatta det originella. Om brottet sker av okunnighet kan det dock ifrågasättas om valet är självständigt och därmed lovvärt. Förmågan att bedöma musikers självständighet kräver i så fall såväl en djup stilförtrogenhet som en stor musikalisk referensram och en god kännedom om enskilda elevers kunskande.

Seddon (2005) för fram *samstämdhet* som en viktig kvalitet hos sammusicerande (se s. 67-68) och det är inte givet att kungsvägen till denna kvalitet går via självständighet och initiativkraft. Sammusicerande handlar rimligen om en dialogisk kommunikativ process där självständighet måste balanseras mot följsamhet och initiativ vägas mot lyhörddhet. Tecken på självständighet i levande samspel kan därför förväntas vara subtila och svåridentifierade. Även om läraren skulle följa ensembles instuderingsprocess i syfte att få en rättvisande bild av elevernas initiativrikedom och självständighet kommer hon ändå att sakna det inifrånsperspektiv (Shotter, 2006) som de samspelande besitter.

Snarare än att vara ett musikrelaterat kontextuellt kriterium verkar självständighet vara kopplad till ett ideal om informellt lärande där avsaknaden av en lärar-elevsituation är ett kvalitetskriterium i sig. Relationen mellan lärare och elev förutsätter ömsesidig bedömning och påverkan. Den som plankar en låt från en CD blir däremot inte bedömd av originalet utan står i en "monologisk" subjekt-objektrelation till detta, är inte utsatt för någon medveten påverkan och är i den meningen självständig.

Kravet på autenticitet är framträdande i samtalen. Om läraren har visat och lärt ut spelsättet så är det inte elevernas röst som hörs i musiken. Detta kvalitetskrav överensstämmer delvis med Cooks (1998) beskrivning av rockens estetik, Kivys (1995) autenticitetsetetik och Habermas (1984) expressiva nivå av kommunikativt handlande där ett uttryck måste vara uppriktigt menat för att vara godtagbart. Även om eleverna uppriktigt *vill* spela som läraren har föreslagit så har de förmodligen ändå inte uppfyllt autenticitetskravet eftersom de då talar med en lånad röst. Därmed blir dessa övergripande kriterier snarare etiska än estetiska. Vogt (2004) och Welsch (1996, 1999) diskuterar skolmusicerande respektive estetiskt skapande utifrån vad som är socialt rättfärdigt. Den etiska aspekt som här framträder gäller snarare frågan om eleverna är original eller kopior, om det de gör är ett sant uttryck för deras individualitet eller om det är ett resultat av

anpassning och därmed ”falskt”. Som bedömningskriterier i skolvärlden är krav på uppriktighet, sannfärdighet och originalitet enligt min mening problematiska. En lärare kan aldrig med säkerhet bedöma om en elev verkligen menar det hon säger eller gör och dessutom är det djupt omoraliskt att ställa krav på ”rätta” tankar eller känslor. På samma grunder kan även spelglädje, engagemang och spontant uttryck ifrågasättas som kriterier.

Möjliga orsaker till den klingande musikens svaga ställning i de kollegiala samtalen

Vad kan det bero på att den klingande musiken, trots att den sägs vara så viktig, så sällan omnämns i samtalen? Fyra möjliga orsaker ska ventileras. Om musiken är ett verktyg för högre mål så är det inte ändamålsenligt att fokusera medvetenheten på det som låter. Då blir uppmärksamheten på musiken ett subsidiärt ”tyst kunnande” (Polanyi, 1967) med vars hjälp vi uppmärksammar andra saker, till exempel musikernas känsloliv. Koiranens (1992) analys av jazz- och poprecensioner visar att dessa i allmänhet ger helhetsbeskrivningar av musiken, intresserar sig för musikerna som personer och särskilt lägger märke till deras yttre. Även i denna studie får den klingande musiken stå tillbaka för musikernas yttre, i detta fall det fysiska uttrycket, och musiken beskrivs inte i sina delar. I Lgy 70 stod att ”i centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven” (Skolöverstyrelsen, 1971, s. 17). Det var alltså inte elevens handlingar, inte heller det kunnande som eleven skulle tillägna sig som stod i centrum, utan den ”enskilda” eleven. Tendensen i de samtal som analyserats kan tolkas som ett uttryck för att den kännande, expressiva och självständiga människan står i centrum, enskild och delvis avskild från såväl textinnehåll som klingande och social samspelekontext. Det är därför möjligt att samtalen avspeglar både en väletablerad populärkulturell diskurs och en didaktisk individualiseringskultur.

En annan möjlig förklaring utgår från begrepps kontextuella förankring. Inom västerländsk konstmusik har en rik terminologi utvecklats kring olika aspekter av såväl klingande som noterad musik. Denna begreppsvärld är etablerad inom den skriftkultur som vuxit fram kring musiken, till exempel inom musikvetenskap, men den har även traderats och utvecklats inom musikutbildningar och är välkänd för svenska musklärare. Om såväl lärare som elever ser den västerländska musiktraditionen som väsensskild från en afroamerikansk hörkultur kan termer och språkbruk från konstmusiken ha svårt att bli accepterade i populärmusikens didaktik. I vissa fall är de förmodligen inte ens applicerbara, men när de

KAPITEL 6

skulle kunna användas kan de uppfattas som ”kontextuellt smittade”. Att så litet blir sagt om den klingande musiken kan då bero på att det faktiskt fattas ett professionellt språk för att tala om musicerandets klingande aspekter. Kanske finns inte heller viljan att skapa ett sådant. Försök att formulera sig kring klingande kvaliteter skulle kunna uppfattas som uttryck för en akademisering och institutionalisering av populärmusiken, en invasion från *scientia*-dimensionen som kan hota musicerandets spontanitet och autenticitet. Barratt och Moores (2005) resultat från ett utvecklingsarbete kring bedömningskriterier för jazz-ensembler antyder dock att det är möjligt att utveckla relevanta och meningsfulla kriterier för samspel och att dessa kan få positiv effekt på musicerandet förutsatt att såväl lärare som elever deltar i begreppsskapandet. Detta är också i linje med styrdokumentens krav på reflektion och beskrivning.

En betydligt trivialare förklaring kan dock vara att samtalens yttre inramning inte inbjuder till fördjupande samtal om musikaliska kvaliteter. Grupperna vet att de ska ge material till ett forskningsprojekt i musik*pedagogik*, de befinner sig i en skolmiljö och tittar på inspelningar från en skola. En av lärarna säger att hon skulle vilja se metoden för att kunna säga något och får medhåll av en kollega vilket tyder på att de har ett pedagogiskt fokus. Senare i samtalet säger hon att *man själv vill ju på musikernivå att det ska låta så himla bra som möjligt*, denna gång utan att få respons. Avsaknaden av klingande aspekter skulle då kunna förklaras med att grupperna gör en strikt om än outtalad uppdelning mellan pedagogiskt och musikaliskt och placerar samtalen i en renodlat pedagogisk kontext. I så fall är det dock förvånande att lärargrupperna inte går in på sådant som betygskriterierna framhåver, nämligen samtal om och analys av musik.

En ytterligare orsak kan vara att musikaliska kvalitetsuppfattningar uppfattas som personliga och privata och därför inte vädras i grupperna. Det är möjligt att lärare ser sina egna och elevernas kvalitetsuppfattningar som subjektiva, personliga preferenser och inte uppfattar dem som kopplade till klingande och sociala kulturer. I så fall skulle en offentlig diskussion mellan kollegor kunna reduceras till en fråga om personlig smak och därmed uppfattas som närgången och privat.

Klassrummet som ett omöjlighetsrum

Problem i ungdomarnas musicerande förklaras ofta med kontextuella förutsättningar som till exempel låtens svårighetsgrad och karaktär eller att det finns en videokamera i rummet. På så sätt framstår kontexterna som aktörer och lärarnas och elevernas handlingsutrymme beskrivs som mycket begränsat. Trots att elev-

autonomi är en tydlig ledstjärna för samtalsgrupperna talar de sällan om att elever kan förändras genom eget arbete. Idealmusikanterna (hårdrocksensemblen) beskrivs visserligen som suveräna handlingens män, men i samtal om andra ensembler är det ”utopiskt” att eleverna lär sig en låt utantill på en vecka och sångarna ”har ju den kvalitén dom har”. Elevernas kunnande samt deras sång- och spelförmåga beskrivs med andra ord som kontextuella förutsättningar. Kontexter främjar vissa handlingar och begränsar andra; de utgör både möjlighets- och omöjlighetsrum. I samtalen fokuseras ofta på begränsande och hämmande faktorer och den mest dominerande av dessa är undervisningssituationen. En av de få faktorer som ibland tilldelas en positiv roll är själva låten. Den behandlas som ett autonomt objekt, vilket förespråkas av bland andra Nielsen (2002), Dahlhaus (1992) och Green (2005). Låtarnas kvalitet beskrivs dock aldrig (med ett undantag) som något eleverna skulle kunna förverkliga i sitt musicerande. I stället framhålls styckets kvaliteter som en förutsättning för att eleverna ska vilja spela låten; de ska vara tillräckligt lätta och tillräckligt roliga. Därmed tilldelas låten ingen konstnärlig, men väl en didaktisk potential.

Att musikstycken och elevers kunnande i allmänhet inte beskrivs som didaktiska utmaningar utan som problem kan hänga samman med att den lärarroll som målas upp är så diffus och trevande. Läraren framställs varken som en didaktisk eller en konstnärlig resurs i samtalen. Detta kan botten i att det informella lärandet lyfts fram som ett starkt ideal och ställs i motsättning till lärarledd undervisning (Allsup, 2008; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Green, 2002; Olsson, 2001). Det är sällsynt att förslag om lärarintervention tas in i dialogen och en lärargrupp diskuterar till och med ”vakuumpedagogik” som ett sätt att lära eleverna självständigt musicerande. Den ideala ensemblekontexten rymmer ingen lärare och då blir det följdriktigt att lärarens roll som didaktiker tonas ner. Läroplanskommittén (SOU 1972:92) förespråkade redan 1972 att lärarens roll borde förändras från undervisande och bedömande ämnesexpert till handledare. Kanske kan denna undersöknings resultat delvis vara en följd av en lärarutbildningskultur som i sin iver att lyfta fram lärandet och den lärande har underbetonat lärarens roll och möjligheter. Detta antyds i en forskningsöversikt om vad som påverkar lärande i svensk grundskola (Skolverket, 2009b). Där dras slutsatsen att den gradvisa försämring av svenska elevers skolkunskaper som konstaterats sedan nittioalet kan förklaras bland annat av att ansvaret för lärandet har förskjutits från läraren till eleven:

KAPITEL 6

Sammantaget innebär dessa förändringar att eleverna i mindre omfattning får ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper. Eleverna är mer utlämnade till sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap och uppnå målen. Lärandet har blivit ett individuellt projekt.

(Skolverket 2009b, s. 28)

Den abdikerade lärare som skymtar bakom citatet är fullt synlig i gruppsamtalen. I och med att undervisning beskrivs som kontraproduktiv för utvecklandet av viktiga musikaliska kvaliteter blir klassrummet snarare ett omöjlighetsrum än ett möjlighetsrum för afroamerikanskt ensemblemusicerande.

Mot en dialogisk musikdidaktik

Lärare och elev definierar varandra i en intern relation: de förutsätter varandra och varje beskrivning av den ena rollen säger indirekt något om den andra. Grupperna beskriver många svagheter i soulpop- reggae- och gospelensemblernas spel. Det hade varit möjligt att formulera möjliga lösningar på problemen eller att förklara samtliga svagheter med hänvisning till att eleverna inte har övat tillräckligt. När en brist uppmärksammas leder det dock oftast till att grupperna skapar samtalskontexter och förlägger orsakerna dit. Genom att de flyttar fokus från elev till kontext distanserar de både eleverna och sig själva från den didaktiska verksamheten och gör på så sätt inte bara elevrollen och lärarrollen utan även relationen mellan lärare och elev suddig. I samtalen om hårdrocksensemblen är relationen uttraderad. Där tilldelas ungdomarna rollen av lärande människor och beskrivs samtidigt som icke-elever: ”detta har inte med skolan att göra egentligen”. Det intensiva lärande, det starka uttryck och den beundransvärda självständighet dessa ungdomar uppvisar beskrivs som en följd av att det inte finns någon lärare inblandad och följaktligen är ungdomarna inte heller elever.

Ordet elev har sina språkliga rötter i franskans *élève* som enligt Norstedts stora fransk-svenska ordbok betyder ”höja upp” eller ”lyfta upp”. Här beskrivs i stället elevrollen som nertryckt och lärarrollen som potentiellt förtryckande och begränsande. I samtalen löses detta problem genom att grupperna så långt det är möjligt avskaffar lärarelevrelationen. I diskussionen har nämnts två sätt som detta sker på: dels beskrivs möjliga lärandemål så att de av organisatoriska, moraliska eller logiska skäl inte går att påverka och dels förklaras brister i musicerandet med hjälp av faktorer bortom lärares och elevers kontroll. I båda fallen minskas

både lärarnas och elevernas handlingsutrymme dramatiskt vilket reducerar dominansproblemet.

När elevernas förmåga behandlas som något stabilt och givet definieras de utifrån vad de *är* snarare än utifrån vad de kan lära sig. Yttrandet ”han är osjälvständig” skapar ett annat möjlighetsrum än ”han spelar osjälvständigt”; de två uttryckssätten andas skilda förväntningar på elevens förändringspotential och kanske undandrar det första yttrandet till och med egna initiativ från lärandets och undervisningens domäner eftersom det konstaterar en *identitet*: han *är* osjälvständig. Med tanke på att lärande handlar om förändring kan fokus på identitet i betydelsen ”jag är den jag är” vara pedagogiskt kontraproduktivt. Om elevens osjälvständighet är en fast egenskap så är det inte meningsfullt att försöka påverka den. Även engagemang behandlas som en egenskap snarare än som en handling i samtalen. Det är visserligen mycket viktigt för lärargrupperna att eleverna musicerar engagerat, men att aktivt kräva att eleverna ska visa engagemang beskrivs som ”det värsta som kan hända”.

Såväl samtalens syn på identitet som den lärar-elevrelation som framträder kan ses som uttryck för en monologisk syn på identitet, kommunikation och meningsskapande (Linell, 2001, 2005, 2009). Om människan beskrivs som autentisk bara när hon agerar autonomt blir all yttre påverkan ett hot mot autenticiteten. Om vi däremot med Linell, Mead (1995) och Bachtin (1981) förlägger meningsskapande till interaktiva handlingar så utvecklas *ego* och *alter* i samspel. Då är man inte osjälvständig om man låter sig påverkas och odemokratisk om man interagerar i syfte att påverka. Med ett dialogiskt synsätt skulle begrepp som autonomi, autenticitet och identitet förlora något av sin mytiska aura och elevernas uttryck skulle kunna hanteras, inte som personliga egenskaper, ägodelar eller bristvaror, utan som utvecklingsbara kulturellt grundade resurser och kommunikationsmedel.

Även musikstilar och musikstycken kan beskrivas mer eller mindre dialogiskt och dynamiskt. När hårdocksensemblen får beröm för att ungdomarna har gjort musiken ”till sin” tyder det possessiva pronomenet på en typ av monologism, nämligen att musikerna har makt över stilen. Musicerande kan ur ett dialogiskt perspektiv betraktas som en kollektiv aktivitet som existerar tack vare att den upprepas och nyskapas i en ständig interaktion med traditioner och unika situationer. Med det synsättet blir *ägande* en olycklig metafor för förhållningssätt till musik. A-gruppen bidrar med ett bättre alternativ i sina kommentarer till reggaeensemblens pianist: ”hon lever i det”. Det ger associationer till ekologi,

KAPITEL 6

dynamisk balans och ömsesidigt beroende snarare än till autonomi och dominans. Den som lever i ett musicerande är både respondent och aktör.

Gruppsamtalen kännetecknas av flera delvis motstridiga tendenser. Kravet på personlig autenticitet begränsas av kriterierna genretrohet och genrebredd. Kravet på ett skapande som springer ur omedveten spontanitet begränsas av att arrangemangen ska vara differentierade, reflekterade och väklingande. En dialogisk syn på musikundervisning, samspel och lärande förutsätter inte slätstruket musicerande eller konsensus om estetiska ideal. Däremot kan den kanske bidra till att luckra upp en förhärskande romantisk syn på musicerande, öppna nya möjlighetsrum för personlig utveckling, experiment och nyskapande och mildra några av de dilemman och paradoxer som visat sig i samtalen. Då kan Welschs (1996, 1999) tankar om transkulturalitet vara produktiva. Hårdrocksensembeln består av sex svenska småstadsungdomar som sägs identifiera sig med en tysk låt med engelsk text, vilken skapats innan de var födda. Detta är ett exempel på att *eget identitetsarbete mer och mer handlar om att integrera delar av varierande kulturellt ursprung* (Welsch, 1999). Han hävdar till och med att förmågan till kulturellt gränsöverskridande är nödvändig för att på sikt upprätthålla såväl personlig som samhällelig identitet och kompetens. Ett sådant ideal verkar sammanfalla med några av Ericssons (2002) unga informanternas beskrivningar av hur de sätter ihop låtar och väcker därmed frågor om relationer mellan lärares och elevers musikaliska kvalitetsuppfattningar.

Kontextuella kriterier som en grund för professionalisering

Likheterna mellan de fyra samtalen kan tolkas som att analysen har givit inblickar i en professionell kollegial kultur, i vilken det verkar råda brist på språkligt formulerade kvalitetsuppfattningar relaterade till den klingande musiken. I dialogerna framträder sällan musikspecifika kontextuella kriterier. De kriterier som har högst rang (autonomi, initiativ, glädje, engagemang, uttryck) är generella och skulle lika gärna kunna uppnås genom teaterimprovisationer eller i fri lek. Även om kvaliteter som initiativrikedom och engagemang är viktiga och värdefulla både i privatliv och yrkesliv är det riskabelt att låta dem dominera en ämnesdiskurs. En förutsättning för att ett ämne ska erövra och bibehålla en legitim plats inom skolsystemet är förmodligen att det finns ett unikt ämnesinnehåll och en lärarprofession som både är förtrogen med detta innehåll och kan samtala om det med hjälp av kontextuella kriterier. Kriterier av typen ”självständighet” eller ”uttryck” är övergripande och utgör ingen grund för en sådan legitimitet.

Det kan också vara så att det saknas en kollegial musiklärarkultur, att musiklärare nästan uteslutande odlar klassrumssamtalet och bara sällan samtalar med kollegor om kvalitetsaspekter på skolmusicerande. I så fall har denna analys inte behandlat exempel ur en kollegial musiklärarkultur utan snarare avlyssnat exempel på en mer övergripande samhällelig diskurs kring skolmusicerande.

Jag vill hävda att förmågan att skapa och använda kontextuella kriterier för musicerande måste ingå i en musiklärarens kompetens. För att kriterier inte ska få en kontraproduktiv effekt i undervisning är det dock väsentligt att de betraktas som både analysresultat och analysverktyg, men inte som den musikaliska verksamhetens beståndsdelar. De är medel men inte mål. Dale (1999) menar från en norsk horisont att dagens skolverksamhet inte utvecklar professionella kompetenser på andra nivåer än den konkreta undervisningen (se s. 55). Det som enligt Dale saknas är ett kollegialt arbete med att formulera, värdera och kritiskt granska kursplaner, metoder, mål och kriterier. Detta arbete är en förutsättning både för att undervisning och lärande ska utvecklas och för att en profession ska kunna legitimeras sin yrkesverksamhet. Det är på den kollegiala och vetenskapliga nivån som musiklärare enligt min mening måste utveckla kompetenser och språkliga verktyg som kan särskilja dem från musiker och från andra lärargrupper och höja förmågan att bidra till elevers musikaliska utveckling.

En av lärarna sa att de nästan aldrig samtalar om elevers musicerande och att det var ”kul att kolla och höra hur olika vi ändå är”. Topikanalyserna har dock visat att olikheterna till stor del är ytfenomen då de olika lärargrupperna är ganska samstämmiga i sina dialogiskt etablerade kvalitetsuppfattningar. Detta tyder på att de lever i större samtals- och tanketraditioner; de tillhör samma kultur. Under mina tjugofem år som lärare i det offentliga skolväsendet har jag bara några enstaka gånger varit med om att tillsammans med kollegor analysera och kritiskt granska grunderna för undervisning och bedömning. Musiklärargrupperna i denna undersökning har visserligen ställt sig mycket kritiska till lektionskontexten, men de har inte visat någon tendens att kritiskt granska de kvalitetsuppfattningar som konstituerats i grupperna. Samtal är till stor del en fråga om att idka relationer och ur det perspektivet är det antagligen lättare att bejaka än att ifrågasätta. I de analyserade samtalen blir kritiska yttranden sällan besvarade. Att bygga en kollegial kultur för professionell utveckling är därför ingen lätt sak, men ett sådant arbete är enligt mitt förmenande både nödvändigt och brådslande. Utan ett gemensamt kontinuerligt arbete med att utforma, formulera och kritiskt granska kursplaner, kvalitetsuppfattningar, kriterier och undervisning kan mot-

sättningar och paradoxer leva vidare i musikpedagogikens suntförnuftvärld och de förändringar som sker blir slumpmässiga och till stor del beroende av den enskilde lärarens intresse och fallenhet.

Avslutande reflektioner

På grund av sjukdom bestod två av grupperna i denna studie endast av tre respektive fyra deltagare. Medan gruppen med fyra lärare fungerade väl fick den förstnämnda gruppen sällan styrfart i samtalen. Det hade varit klokt att ersätta denna med ytterligare en gruppintervju med minst fem deltagare.

Av de tjugo lärarna var bara sex stycken kvinnor och av dessa hade fyra sin specialisering inom sångfacket. Detta är en snedfördelning som beror på lärarbemanningen på de fyra skolor som deltog och avspeglar gissningsvis situationen i landet. Att sex av sju deltagande lärare har fått sin yrkesutbildning i Göteborg är förstås inte representativt för kåren som helhet. Resultaten från de olika lärargrupperna visar en stor samstämmighet vad gäller de flesta kvalitetsuppfattningar. Detta skulle kunna bero på att de flesta lärare kommer från samma utbildningsmiljö. Det hade förmodligen berikat studiens resultat om gruppamtalen hade spritts över landet och lärarna därmed hade fått sin utbildning på olika musikhögskolor. Huvuddragen i resultaten harmonierar dock med studier från andra delar av Sverige (Ericsson, 2002, 2006) vilket talar för att de diskurser som analyserats inte är specifika för Västsverige.

I gruppamtalen användes strategin att inte i förväg berätta något om forskningsfrågorna. Utifrån min lärarerfarenhet anade jag att många lärare kopplar bedömning till obehagliga känslor och betygsättning. Jag fruktade att en direkt fråga om deras bedömningskriterier skulle styra samtalen mot betygsättningsresonemang snarare än mot specifika musikaliska kvalitetsuppfattningar. Resultatet visar en viss diskrepans mellan *vad* samtalsgrupperna uppmärksammar och *hur* de talar om detta vilket tyder på att valet av strategi var befogat ur resultat-synvinkel även om det kan vara etiskt tveksamt. Det hade varit värdefullt att i slutet av samtalen tydligare smalna in mot forskningsfrågorna och därmed pejla de kvalitetsuppfattningar som lärarna öppet förfäktar när betygsättning och bedömning kommer på tal. Då hade kanske resultatet blivit mer komplext. Huvuddragen i bedömningarna överensstämmer dock mellan analyssteg ett och två vilket tyder på att förfäktade och agerade kvalitetsuppfattningar åtminstone delvis är konsistenta.

Mina inledande instruktioner formulerades inte på samma sätt i de fyra lärargrupperna. Ur ett dialogiskt perspektiv är visserligen kontext och meningskapande så intimt förenade att en och samma instruktion inte kan förväntas leda till samma meningskapande i två olika situationer. Ändå hade en större självdisciplin varit önskvärd. För att läsaren ska få möjligheter att reflektera över hur denna variation kan ha påverkat resultatet finns de inledande presentationerna ordagrant nerskrivna i bilaga B. I samtliga grupper undvek jag dock att använda orden *bedömning*, *värdering* och *kvalitet* i första halvan av samtalet för att undvika att explicit peka ut mitt forskningsintresse.

Vid produktionen av fokusmaterialet visade det sig att kamerans automatiska ljudreglering påverkade ljudkvaliteten genom att snabbt minska inspelningsnivån vid korta starka ljudimpulser. Lärdomen av detta är att antingen använda en kamera med manuell ljudnivåreglering eller att spela in ljudet separat och därefter synkronisera med bilden. Det sistnämnda gjordes vid inspelningarna av soulpopensemblen och reggaeensemblens julsång. Ljudkvaliteten uppmärksammas emellertid aldrig dialogiskt av lärarna. B-gruppen var till exempel överens om att reggaeensemblens *Satta Massagana* lät mycket bättre än *Here comes Santa Claus* trots att den sista hade en tekniskt sett mycket bättre ljudkvalitet än den första.

Studiens bidrag till det musikpedagogiska forskningsfältet

Musikpedagogiska diskurser har aldrig tidigare analyserats utifrån dialogisk meningsteori och de använda analysteknikerna är också nya för fältet. Därmed har studien utökat den musikpedagogiska verktygslådan. Vad gäller forskningsenheten, ensemblelärargrupper verksamma på svenska gymnasier, så är det första gången som deras kollegiala diskurser analyserats med avseende på musikaliska kvalitetsuppfattningar. Flera av studiens resultat har paralleller i eller anknytning till tidigare forskning och här ska nämnas tre av dessa: (1) Det verkar saknas en vana och ett språk för att samtala med kollegor om musicerandets klingande aspekter; samtalen rör sig på en nivå som sällan förutsätter ett musikaliskt eller musikdidaktiskt yrkeskunnande. (2) Lärarpåverkan framstår som något negativt; hög kvalitet på musicerandet beskrivs som en följd av att ingen lärare har varit inblandad. (3) Det råder en obalans mellan de kvalitetsuppfattningar som samtalsgrupperna ger uttryck för och styrdokumentens mål och kriterier. Dessa resultat

KAPITEL 6

kan förhoppningsvis stimulera till vidare musikpedagogisk forskning samt till reflektion och utvecklingsarbete inom musiklärarkåren.

Studiens bidrag är avhängigt av resultatens generaliserbarhet. Analysen av gruppernas diskurser har visat att det finns tydliga likheter mellan lärargrupperna vad gäller bedömningskriterier och kvalitetsuppfattningar, vilket tyder på att samtalen sker i dialog med större traditioner. I samtalen får hårdrockensembeln generellt de bästa vitsorden och prisas för sitt oberoende och engagemang. Övriga ensembler framstår snarare som en enda kategori: skolmusik. Forskning visar att informellt lärande, en svag lärarroll och ett fokus på spelglädje är dominerande tendenser i svenska estetisk-pedagogiska diskurser (Bergman, 2009; Ericsson, 2006; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Lindgren, 2006; Olsson, 2001). Det är då följdriktigt att ensembler eller genrer som förkroppsligar institutionsoberoende och autonomi röner den största uppskattningen. Därför är det troligt att de resultat som här har presenterats är generaliserbara till kollegiala samtal mellan svenska musiklärare som undervisar i rock- och popensemble på gymnasiet. Eftersom rock och pop har en dominerande ställning inom skolmusicerandet innebär det att resultaten även bör ha bäring för lärares kollegiala samtal om afroamerikanskt musicerande i grundskolans senare årskurser. Det är dock en öppen fråga i vilken utsträckning sådana samtal förekommer bland musiklärare. Vilka kvalitetsuppfattningar och kriterier som präglar själva ensembleundervisningen är fortfarande till stor del obeforskat. I och med att meningskapande enligt dialogisk teori är starkt beroende av situation och kontext ger denna studie ingen kunskap om kunskapsbildning och bedömningskriterier i klassrumssituationen. Däremot väcker den frågor om musikdidaktisk praktiken.

Förslag till fortsatta forskningsinsatser

Fyra forskningsprojekt framstår som angelägna fortsättningar på denna studie. De första tre syftar till att öka kunskapen om vilka bedömningskriterier och kvalitetsuppfattningar som förekommer i gymnasiets ensembleundervisning. Det fjärde är ett metodutvecklingsprojekt.

Det första projektet undersöker relationer mellan å ena sidan de kvalitetsuppfattningar och kriterier som lärare konstituerar i samtal med kollegor och å andra sidan vad de gör när de undervisar. En övergripande forskningsfråga vore: *I vilken utsträckning relaterar ensemblelärares undervisning och faktiska bedömningar till de kvalitetsuppfattningar och kriterier som framkommit i denna studie?* "Faktiska bedömningar" kan vara av både summativ och formativ art och i denna

studie vill jag även se om lärare gör skillnad mellan vad de bedömer och ger respons på under lektionerna och vad de tar hänsyn till vid betygsättning. Här kan deltagande observation i kombination med gruppsamtal vara användbara metoder, men det är också möjligt att involvera flera lärare på samma skola och skapa ett lokalt utvecklingsprojekt kring musikalisk kvalitet, kriterier och bedömning.

Det andra forskningsprojektet har det dubbla syftet att utveckla ett professionellt musikpedagogiskt språk och vidga den vetenskapliga kunskapen om relationer mellan musiklärarens kvalitetsuppfattningar, kriterier och didaktiska handlingar. Två forskningsfrågor kan skapa en ryggrad i studien: *Vilka kvalitetsuppfattningar och kriterier ger lärarens didaktiska handlingar uttryck för? Vilka kvalitetsuppfattningar och kriterier vill läraren förmedla i sin undervisning?* Studien utformas som ett aktionsforskningsprojekt. Jag tror nämligen att det är så svårt att genomskåda sina egna handlingar att det behövs ett samarbete mellan forskare och lärare för att lyfta fram dolda antaganden som ligger till grund för bedömning och undervisning.

Det tredje forskningsprojektet är inte direkt kopplat till musikundervisning utan riktar in sig på den andra kompetensnivån: musiklärarens kollegiala samtal. Det syftar till att musiklärare ska utveckla sin förmåga att samtala om musik och verbalisera sina kvalitetsuppfattningar och kriterier. En sådan kompetens bör bidra till förmågan att kommunicera även med eleverna om musikestetiska kvaliteter. Den övergripande forskningsfrågan kan formuleras: *Vilka kontextuella kriterier formulerar ensemblelärargrupper för musikstilarna X, Y och Z?* Denna fråga får sedan operationaliseras till intervjufrågor.

Det fjärde forskningsprojektet ägnas åt den tankelinjeanalys som i denna studie använts för att problematisera topikanalysen. Medan topikanalys är en beprövad och dokumenterad metod är tankelinjen mig veterligen en ny analys-teknik. I flera fall har den givit samma hierarkier som topikanalysen vilket tyder på att den har en viss validitet. I de fall de båda teknikerna givit skilda resultat har detta tolkats som en skillnad mellan vad lärargrupperna faktiskt *gör* i sina samtal och vilka *åsikter* de förfäktar. För att veta om detta är en giltig tolkning behövs det dock studier som validerar analys-tekniken. Det empiriska materialet kan bestå av fria samtal om skolungdomars konkreta musicerande följda av strukturerade intervjuer om hierarkier mellan kvalitetsuppfattningar kopplade till samma musicerande. Ett sådant forskningsupplägg skulle samtidigt fungera som en validering av föreliggande studies resultat.

KAPITEL 6

Andra forskningsfrågor som har aktualiserats är:

- Hur relaterar dessa kvalitetsuppfattningar och kriterier till uppfattningarna hos ensemblelärare som undervisar i andra genrer än de afroamerikanska, till exempel konstmusik eller etnoensemble?
- I vilken utsträckning får elever i ensemble kunskap om lärares bedömningskriterier och kvalitetsuppfattningar och hur förhåller sig elevers musikaliska kvalitetsuppfattningar till lärares?
- Vilken är relationen mellan gymnasieelevers och gymnasie Musiklärares didaktiska kvalitetsuppfattningar; hur vill lärare undervisa och hur vill elever bli undervisade i ensemble?
- Hur generellt förekommande är de kvalitetsuppfattningar som kommit till uttryck i denna studie?

Ett nyckelbegrepp i studien är *kriterier*. Dessa får en allt större plats inom utbildningsvärlden samtidigt som deras ontologiska status och faktiska funktion sällan diskuteras. I denna studie har kriterier separerats från konkreta, situerade kontexter och kvalitetsuppfattningar. De har beskrivits som generaliseringar vilka ofta kräver en kontextuell förtrogenhet för att kunna tolkas på avsett sätt. Nästan inga av de kriterier som framställt som väsentliga i gruppsamtalen har varit specifika för musicerande och därmed är det svårt att ur dialogerna urskilja ämnet musik som ett eget kunskaps- och praxisområde.

Jag har föreslagit att musiklärarprofessionen bör röra sig mellan kompetensområdena klassrumsarbete, kollegial samverkan och forskning. Det är realistiskt att förvänta sig att offentliga krav på kriterier och kvalitetsredovisningar kommer att öka. Då måste musiklärare kunna hantera frågor om musikaliskt strunt och klingande guld. Utan kriterier som behandlar kvalitetsuppfattningar och pekar mot det unika i musik och musicerande är det svårt för lärare både att främja elevers lärande genom didaktisk bedömning och att argumentera trovärdigt för att musiken ska ha en plats i skolvärlden. Jag är övertygad om att ämnesföreträdare i framtiden måste kunna specificera lärandemål och visa undervisningsresultat för att musik ska finnas kvar som skolämne. Om vi ska skapa en hållbar plattform för musikämnet måste vi därför kunna beskriva, argumentera för, utveckla och genomföra en musikundervisning som odlar och utvecklar elevernas musikaliska kunnande. För detta krävs ett omfattande professionaliseringsarbete som måste involvera musiklärare, forskare och elever och som inkluderar både musicerandet som klingande hantverk, musik som unikt meningsskapande och utvecklandet av ett musikdidaktiskt, kontnärligt relevant fackspråk.

English summary

Background and research questions

Playing popular music in small groups has, since the early 1980s, been a substantial part of Swedish music education from the seventh or eighth grades upwards. Since 1994, there is an option in Swedish upper secondary education called 'the Arts Programme - with a specialty in Music', where the pupils can gain deeper knowledge and acquire new skills in music. Among other music-related subjects, the pupils play ensemble (mostly Afro-American genres) for one or two hours each week. There is little research on this activity, and none that explicitly addresses qualitative aspects of ensemble playing.

A National Evaluation (Sandberg, Heiling & Modin, 2005) drew the conclusion that in the Swedish compulsory school, curricula have a negligible effect on music education and how teachers assess and mark this subject; the teachers are said to be their own curricula. Given that music teachers in the Swedish compulsory school often have the same music education as their colleagues in upper secondary school, it is fair to assume that the conditions are similar at upper secondary level. Swanwick (1994) contends that "if there is to be any meaningful interaction between teacher and student in schools and colleges, hidden assumptions underlying assessment have to be brought out into the light" (*ibid.*, p. 102). Since a governmental evaluation of the Arts Programme concludes that there is a "theoretical deficit" (Skolverket, 1999, p. 7) in this programme, it is more than probable that there exist more or less hidden assumptions about musical and didactical values among its music teachers.

The aim of this dissertation is to investigate the dialogues ensemble teachers take part in when discussing video excerpts from upper secondary school ensembles – in order to deduce conceptions of quality and assessment criteria and relate these to a didactical context. Based on this aim, the following two research questions are posed:

- What conceptions of quality and what assessment criteria are dialogically expressed in the music teachers' discourses on the pupils' ensemble playing?
- How do these conceptions of quality and assessment criteria relate to national curricula and syllabi?

The didactical context: curricula and music syllabi in upper secondary ensemble education

Didactics has been described as ‘the theory and practice of teaching and learning’ (Jank & Meyer, 1997, p. 18. transl. OZ). While Nielsen (2005) confines didactics to classroom planning and decisions about *what* shall be learnt and *why*, Jank and Meyer (2005) also include questions about from whom, how, when, where and with whom the learning should take place as well as questions about appropriate tools for learning. Different ages have put different emphasis on these questions, and Nielsen (1998) has described four recurrent didactical positions. a) The subject-centered, or scientific position, b) the ethno-didactic position that focuses music as activity based in the pupils’ everyday life musical experiences, c) the critical position that regards music education as one part of a project to change society and d) the anthropological position that takes a holistic stance to human existence and tries to find the appropriate place for aesthetic activities within the whole. The last decade however, there has been a worldwide focus on comparison between countries as to pupils’ acquired knowledge and skills, and other didactical questions have lost ground. In the following, the Swedish didactical context will be presented from the perspective of the governing documents, which stipulate both *what* shall be learnt and *how*.

Since the mid-nineties, the Swedish school system is goal-based and the national goals are regulated in the Education Act, in the National Curriculum for Upper Secondary Education (Skolverket, 2006) and in the goals for each educational programme. The National Agency for Education, which is part of the government, has created course syllabi and marking and assessment criteria for all courses. The subject of music belongs to the Arts Programme and is divided into eleven different courses including Ensemble A and Ensemble B, which are dealt with in this study.

According to the National Curriculum *Lpf 94*, ‘the school has the important task of imparting, instilling and forming in pupils those values on which our society is based’ (Skolverket, 2006, p. 3), notably democracy, humanism and individual freedom and integrity. These values should be implemented throughout the school system, which implies that pupils and teachers are expected to cooperate in setting and evaluating local goals and in deciding what methods, what content and what forms of assessment education should comprise. At the same time, all schools are expected to have equal education in terms of the pupils’ possibilities to reach the national goals as set out in the syllabi. In *Lpf 94*, these

goals are of two kinds, so as to accommodate the inherent tension between the ideal of 'Bildung' that underlies the curriculum on the one hand and the principle of goal-based education on the other. The section "Goals to strive towards" points out directions for development, whereas the section "Goals to be attained" denotes minimum competency levels. The former category includes acquiring knowledge, reflecting and critically examining knowledge, values, experiences and one's own learning, understanding and respecting other people and cultures, and actively exercising influence on one's education. Some excerpts from the syllabi for Ensemble give an idea of the minimum demands that are put on the pupils when it comes to actual ensemble playing. According to the syllabus for Ensemble A, the pupils should 'adapt their music-making to the ensemble', they should 'partake in playing or singing and be prepared' and they should be able to 'describe and exemplify different ensemble forms and genres' (SKOLFS 2000:2, translation OZ).

In order to purposefully guide their pupils and to finally give them fair marks in Ensemble A and Ensemble B, the assessing teachers must, according to the national criteria, be able to discern the following elements when examining their pupils' musical activities:

- instrumental and singing skills
- capacity to prepare and learn new music
- capacity to talk about ensemble playing
- capacity to apply qualitative criteria to one's own playing as well as to the whole ensemble's music-making
- capacity to describe and discuss various kinds of ensembles, genres and pieces of music
- capacity to take initiative and to play or sing in a creative way
- capacity to analyse a musical whole and to suggest improvements
- capacity to combine theoretical knowledge with experience for the benefit of the ensemble's progress

Not only should the teacher be able to assess all these capacities, but according to the governing documents he or she must also continuously keep the pupil informed about his or her progress and needs, and explicitly explain on what grounds the final marking is based. Moreover, all this must be accomplished within an activity imbued with democratic working methods. Such is the didactical context against which the dialogically expressed assessment criteria of four groups of ensemble teachers will finally be compared in this study.

Dialogical theory and central concepts

Dialogical theory of meaning (Linell, 2001, 2005, 2009) has a double function in this research project, since it is both the theoretical foundation for the research method and an ontology against which the findings are interpreted and discussed. Ontologically, dialogue is seen as the generating, sustaining and transforming principle of sense-making, language and culture, including cultural values. Thus, conceptions of quality regarding music-making are considered to be constituted and reconstituted in an ongoing process of double dialogicality, where people interact with each other in specific, unique situations as well as with traditions, for example speech genres, musical genres and institutions. These dialogues are both verbal and non-verbal but are always considered as joint actions and joint activities.

Social values, traditions and institutions have to be re-enacted to survive, and thus they are open to change and transformation. This is because every unique interaction presupposes agency on behalf of its interactants. No communicative act is completely predetermined – owing to the very mechanism of intersubjectivity, which presupposes a partial decentring of the self (Bakhtin, 1986; Linell, 2001, 2009; Mead, 1967). When addressing another person, we always try to imagine the other person's perspective, including how he or she will react on what we are going to say or do. This process involves guessing, and therefore, in every interact, we are partly on "alien territory" (Bakhtin, 1981, p. 282). This goes both for non-verbal communication and for verbal discourse. The local, unique meeting between *ego* and *alter* thus provides interactions with some degree of uncertainty, misunderstanding, guessing and interpretation, that is, with a potential for change, transformation and creativity. Since the stability of a tradition rests on multiple, unique, situated instances of interaction, this stability is always at risk; changes in situated sense-making that are in some way 'contagious' will cause changes in the traditions – be they communicative genres, social institutions or musical genres and values. As the social web is created and sustained by sense-making interacts, from a dialogical point of view, society is not a noun but a verb: a process.

The importance of contexts for communication and sense-making implies that language and words are not seen as conveyors of meaning. Meaning is not inherent in words and sentences, but people use words as one of many affordances in the co-construction of local, situated meaning. Dialogue is joint communicative action with the purpose of creating shared understanding, joint action or personal relations. This does not, however, imply consensus; a mutual awareness that the

own perspective is incompatible with the other's is also a legitimate result of communicative labour. Thus, dialogical theory is a theoretical perspective that is well suited to harbour questions regarding existing values and criteria within a profession.

Central concepts

The term 'quality' can be used both descriptively and normatively, but here it is only used in the normative sense, that is, as a description and evaluation of something in relation to aesthetic, ethic or pragmatic standards. The normative value of a quality stems from its relation to a specific situation and to its contexts. Correspondingly, a context, for example a musical genre or a music lesson, can be described as a meshwork of lived norms and standards.

Notwithstanding whether communication is verbal or musical, it takes place in a situation that is criss-crossed by contexts composed of lived norms and traditions. The word 'context' stems from the latin word 'texere' which means "to weave". According to dialogical theory (Linell, 2001, 2005, 2007, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Marková, et al., 2007), social, cultural and to a certain extent physical contexts exist and evolve through people's enacting them in verbal and non-verbal situated interactions. Through these interactions, context-related values are enacted: socio-cultural contexts can actually be seen as constituted by lived values. Whether we inhere, choose or create the contexts in which we partake, they are inevitably intertwined with our assessments, appraisals and conceptions of quality.

Linell (2001, 2005, 2009), Ryle (1949), Wittgenstein in later works (1992a, 1992b) and Merleau-Ponty (1997) all consider bodily and locally situated communicative action as primary. Verbally expressed intentions, norms and criteria are derivative and secondary, that is, derived from activities and actions. Both Linell (2005) and Wittgenstein (2007) warn against regarding criteria and rules as fundamental to language use or to other activities. Rules and criteria are rather to be considered as generalising verbal abstractions, as constructs that have been analysed from lived activities and that can be used to talk about and evaluate such activities.

To sum up, from the dialogical perspective taken in this thesis, social and cultural contexts such as musical genres, the cultures surrounding musical instruments or classroom conduct are considered to be constituted by actions that instantiate conceptions of quality. Criteria are seen as derivative, secondary

ENGLISH SUMMARY

normative descriptions that can never capture nor describe the whole context or culture from which they are abstracted.

Concepts used in the topic analysis

Dialogue is not only between people, but also between people and their artefacts, traditions and situations. Each group discussion creates a DISCOURSE, “an island of temporarily shared understanding” (Linell, 2001, p. 142) that constitutes the INNER FRAMING of the discussion. The OUTER FRAMING consists of all experiences that the participants bring into the situation and that may or may not be incorporated in the inner framing through dialogue (Marková, Linell, Grossen, Salazar Orvig, 2007). A TOPIC is defined as the content of an inter-subjective sense-making process, that is, what is talked *about*. A topic is only established if it is elaborated upon by at least two persons in at least three turns of talk that are sequentially responsive to each other. Most economically, a topic is constituted in a MINIMAL COMMUNICATIVE INTERACTION: A takes an initiative and makes an utterance that to a certain extent presages B’s understanding of and reaction to this utterance. B interprets the utterance and responds in a way that she considers relevant. A responds to B, and thereby shows whether he considers B’s response to be relevant. After these three turns both know (or know that they don’t know) what they are talking about. An UTTERANCE is related to its contexts by actions of RESPONSE and INITIATIVE but is not a sense-making unit in itself. The smallest sense-making unit is the COMMUNICATIVE PROJECT, of which the minimal communicative interaction is an instantiation. The group discussions in this study can be seen as overarching communicative projects composed of numerous interlaced smaller projects.

Research on assessment, standards and criteria

Two main uses of assessment are of interest for this study; summative and formative assessment. Summative assessment has been called ‘assessment of learning’ and denotes grading. Formative assessment ‘includes the moment-by-moment interactions between teacher and students, or among students’ (Crooks, 2007) and has been called ‘assessment for learning’. I consider both these forms of assessment to be core competencies for teachers, without which no purposeful and efficient schooling can take place. Sadler (1989) proposes a theory of formative assessment in which he describes professional qualitative judgments as based on

multiple criteria, at least some of which are “fuzzy”, meaning that they “are characterised by a continuous gradation from one state to another” (*ibid.*, p. 124). A fuzzy criterion is a linguistic abstraction “which has no absolute and unambiguous meaning independent of its context” (*ibid.*, p. 124). These fuzzy criteria bear strong resemblance to Sibley’s (1959) ‘aesthetical concepts’, which are not ‘condition-governed’, but must be applied with ‘taste’, that is, differently in different contexts. To follow Sadler and Sibley, ‘fuzzy criteria’ and ‘aesthetic concepts’ respectively are needed if didactical discourse or aesthetical critique shall be relevant to artistic performance. According to Sadler, a teacher cannot base his or her teaching on tacit knowledge, but must strive for making such criteria and standards explicit. The distinction between ‘sharp’ and ‘fuzzy’ criteria is somewhat monologically biased, since, from a dialogical standpoint, all words and descriptions are ‘fuzzy’ until used and defined in a specific situation. However, Sibley and Sadler both emphasise that ambiguous criteria and terms are indispensable for relevant sense-making in discourse on artistic activities.

There is much research on the effects of assessment on learning and all forms of assessment and evaluation are said to affect both teachers and pupils (Black & Wiliam, 1998, 2009; Broadfoot, 1996; Crooks, 2001; Harlen, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Black and Wiliam (1998) conclude from a meta-analysis of ten years’ research on classroom assessment that the effects of formative assessment are “amongst the largest ever reported for educational interventions” (*ibid.*, p. 61). However, these effects seem to be both beneficial and detrimental to learning, as evidenced by Kluger and DeNisi (1996). From a meta-analysis of more than 600 studies, they conclude that formative assessment reduces learning in more than one third of the cases studied. This raises questions as to how assessment should be performed, but such knowledge is as yet largely unexplored (Dunn & Mulvenon, 2009). The power of assessment as an educational tool highlights the need to deepen the understanding of standards and criteria and their use in education.

Assessment in music

Problems arise, however, when accounting for these goals and standards in music. Knigge and Lehmann-Wermser (2008) claim that ‘Bildungsstandards’ in music must be based on a theoretically and empirically grounded theory of music education. There is some debate as to the content of such a theory. Should music education be based primarily on activity (Gruhn, 2006) or on a combination of

ENGLISH SUMMARY

theoretical and practical approaches (Nielsen, 1998)? Is music primarily an aesthetic subject (Dahlhaus, 1992; Eisner, 1994) or should it encompass both ethical and aesthetical aspects (Welsch, 1996, 1999; Vogt, 2004)? Does authenticity rest in a piece of music that is thoughtfully practiced and skilfully executed (Dahlhaus, 1992) or is it a matter of personal sincerity (Cook, 1998; Kivy, 1995)? In other words, if music is to be assessed, what conceptions of quality and what criteria are appropriate?

There have been a number of attempts to create assessment scales for musical performance that can be used for summative assessment of music-making (Cooksey, 1977; McPherson & Thompson, 1998; Zdzinski & Barnes, 2002). The use of such scales may inspire to an additive approach to assessment; this, however, is strongly advised against by several researchers (Johnson, 1997; Mills, 1991; Sadler, 1989, 2007; Swanwick, 1999). Swanwick (1999) opposes to the idea on the grounds that musical knowledge is a matter of musical sense-making on different, hierarchical levels. Mills (1991) and Sadler (1989) contends that holistic assessment is more accurate and reliable than assessment through a rubric of criteria, and Sadler (*ibid.*) and Johnson (1997) argue that aesthetically relevant criteria cannot be defined in advance. Sibley (1959) suggests that we differentiate between non-aesthetical and aesthetical concepts and holds that only the latter are relevant to artistic critique, even if they are impossible to define objectively.

Swedish research related to classroom assessment of music-making

When it comes to the assessment of pupils' music-making, Swedish music teachers are said to be "their own curricula" (Sandberg, et al., 2005), so it is therefore very unlikely that what is taught and assessed can be deduced from the syllabi. Scandinavian research in music education has taken very little interest in the sounding aspects of music education (Jørgensen, 1995, 2004; Olsson, 2005), but there are hints to be taken from some studies as to what music teachers in upper secondary schools are assessing. Zimmerman Nilsson (2009) compares observations of five music teachers' upper secondary music classes with interviews with the teacher. She concludes that 'the wording in the syllabus has only marginal relevance for the intentions of the teachers and for their actual teaching' (p. 117, translation OZ). Furthermore, she detects a discrepancy between what the teachers emphasize as important in the interviews and what they actually accentuate through their teaching. While the teachers describe their aims in holistic and music-related terms, Zimmerman Nilsson cannot detect these aspects

in the teaching. Instead, the teaching deals with technical skills in a manner that permits everybody to partake in music-making without the pupils having to improve their skills through practice. This means that the choice of learning objects is governed by social rather than musical concerns. Ericsson (2006) has conducted eight group discussions with music teachers and music teacher trainees, with the aim of identifying how the teachers construct themselves, how they construct the pupils and how they construct music as a subject. From these discussions, he concludes that the most valued pupils are the active, positive, compliant and hard-working ones, especially if they have limited talent and struggle to remedy their shortcomings. Other assessment criteria that are valued in the discussions are to be daring, extravert, goal-directed, boyish, interested in playing many instruments and to be receptive yet not affected by commercial trends in music. At the other end of the spectrum are “passive, sweet little girls” (*ibid.*, p. 102, translation OZ). It is important to note that, although these are undoubtedly assessment criteria, none of them say anything about the musical result.

Gullberg (2002) has compared how a rock ensemble consisting of music teacher students and a hard rock ensemble proceed to make their own version of the same song. She concludes that the music teachers showed no interest in the lyrics and had a tendency to work in “parallel”, with little communication. The hard rock ensemble, which had no formal musical schooling but was frequently performing abroad, had a much more dialogical way of rehearsing, addressing and using each other in the process of forming their parts and the whole. They also commented on the lyrics and how it could be interpreted.

Adolescents’ group-conversations on musical excerpts from different genres have been analysed by Lilliestam (2001). He concludes that authenticity is held in high esteem as opposed to music created for commercial purposes and that the youngsters tend to assess the music with the use of everyday metaphors, but that they tend to lack both incentive and vocabulary to assign the excerpts to genres and to describe the music.

Olsson (2001) claims that in Scandinavian curriculum codes ‘authentic musical activities’ are highly valued and associated with informal learning practices. In a three-year ethnographic study, Bergman (2009) has followed some pupils from grade seven to grade nine and concludes that the music education they have received is grounded in the ideal of informal learning, which gives strong positive bias to boys who play in bands outside school. However, Ericsson and Lindgren

ENGLISH SUMMARY

(2010) claim from a classroom study that the didactical context prevents these boys from using their advantage by regulating the learning processes in a way that is foreign to their informal learning practices.

Finally, the emphasis on social rather than aesthetical aspects of music-making (Olsson, 1993) and the turn to informal learning ideals has been problematised as of late. Georgii-Hemming and Westvall (2010) question whether adapting informal ways of engaging in popular music really increases pupils' motivation and fosters the integration of classes and cultures. They also criticise a lack of focus on creativity and aesthetic qualities and describe the role of the music teacher as "unclear". From a North American perspective, Allsup (2008) warns that, by fostering this withdrawn teacher role, "we may be sowing the seeds of our own demise" (*ibid.*, p. 5).

To summarise, assessment has strong impact on both teaching and learning, but it is unclear what constitutes good assessment. Research on the assessment of music-making has primarily tried to establish rating scales for adjudicators of musical performance, but there is debate as to the usefulness and accuracy of such scales. No Swedish research in music education has so far focused on musical assessment criteria in upper secondary music education, but there is evidence from studies of related questions that the criteria used have little connection with governing documents, that social aspects are at the fore, and that authenticity and activity are more important features than "strictly musical" aspects.

Methodology

The data were collected through group discussions inspired by focus group technique, this supposedly being the method with the greatest potential for displaying dialogical sense-making (Kitzinger, 2004; Marková, et al., 2007). According to Morgan (1997) and Krueger and Casey (2000), focus groups ought to be composed of people that do not know each other, but that are supposed to have comparable experiences and similar social status. In this study, however, each focus group consists of colleagues from the same school. Kitzinger (1994) claims that this may give the researcher access to the group's normal ways of interacting. However, the research situation is, in many respects, new to them. Firstly, there are very few, if any, institutionalised opportunities for teachers to discuss pupils' music-making, since colleagues are seldom present when teachers are teaching

ensemble, and there is no system of assessment boards in Sweden. Secondly, from my experience, teachers draw heavily from their pre-history with the pupils when they discuss their work. Seeing, listening to and commenting on unknown pupils would then create a novel situation. Finally, hidden assumptions, tacit knowledge or 'criteria-in-action' can be hard to capture and verbalise. A discussion between peers may then afford a context that promotes such knowledge to be brought to the fore.

Twenty-one teachers from four Swedish upper secondary schools that offer the Arts Programme agreed to participate, and the teachers at each school formed a discussion group, moderated by me (OZ). The groups consisted of 3, 4, 6 and 8 teachers and each group gathered for a ninety-minute meeting in a classroom in their own school, thereby stressing the didactical framing (apart from the four-teacher group, which met in a seminar room in the Academy of Music). The focus material was produced in a fifth town and consisted of video recordings of four different upper secondary school ensembles that played and sang reggae, heavy metal hard rock, soul-pop and gospel. All ensembles were videotaped in classrooms. From these recordings, the stimulus material was created by choosing excerpts of between 1.5 and 2.5 minutes, which showed only the pupils' music-making, not teaching. The video picture had two synchronised frames: one strip showing the whole ensemble and the other presenting closer views of the musicians (see Appendix C). The teacher groups were presented with the video recordings and were asked to comment on what they noticed, saw and heard. At the end of the session, they were also asked to discuss what they would have worked with, had they been the teachers in one of these ensembles. The focus group discussions were transcribed with overlapping talk, timed silences and stressed words, and these transcripts were then analysed in a three-step procedure.

STEP ONE: TOPICAL ANALYSIS. Dialogical theory provides step one with a technique that, to great extent, chooses which data are relevant for further analysis, that is, topical analysis (Marková, et al, 2007). A topic is always locally and inter-subjectively relevant for at least two persons in a group. This strengthens the relevance and validity of the topics and the possible scope of the final results. In this study, topics that display assessment criteria, value judgments and contexts related to these are the focus of interest.

STEP TWO: LINES OF THOUGHT – HIERARCHICAL RELATIONS. According to Gergen (2001), narratives follow certain conventions in order to be intelligible. "(T)he ideal narrative is one that provides an explanation for the outcome" (*ibid.*,

ENGLISH SUMMARY

p. 251). This outcome must be a valued endpoint, and also a culturally accepted goal. The teachers in the focus groups construct nearly one hundred “micro-narratives”, *i.e.* lines of thought that connect dialogically constituted contexts, actions and values into cause-and-effect relations. When the goals are valued, these lines of thought can be interpreted as descriptions of ends and means and the ends can be assigned a higher value than the means. Qualities or criteria that only act as ends can be assigned higher rank than those that are described as means, and those topics that are described as unwanted effects have the lowest value, together with their causes. While step one highlights what topics the teachers are talking *about*, this step investigates *how* the groups are talking about these topics.

STEP THREE: SYNTHESIS. In the third step, the results from the two preceding analyses are combined to provide answers to the first research question.

Finally, the findings in step three are compared with the national governing documents.

Results

The two methods of analysis are first instantiated. Then the research questions will be answered.

Example of topical analysis

FOCUS GROUP D consists of three female and five male music teachers. In the preceding dialogue, they have constituted, among others, the following topics: *the impact of the video camera on the pupils' expressivity, stiff and disciplined music-making, genre as the norm, the importance of knowing the music and text by heart, the importance of expressivity and joy, and the importance of the musicians' own choices*. They have also topicalised that *active pedagogy constrains pupils' freedom of autonomous action*. After having heard and seen the heavy metal ensemble, Darin opens the dialogue by introducing a new idea: (Figures in brackets denote silence, measured in seconds.)

178 Darin: lovely seeing that music unites 'cos these are like
five long-haired lads dressed in black and then there's a short-haired lad
with a track suit but he's

179 Dan: he's part of it anyway

180 Darin (1) but he's allowed to be part of it ((laughs))
it's lovely to see

Darin and Dan collaborate in explicating an aspect of what they have seen. They create meaning together, and their topic *inclusion in spite of differing clothing* has been created in a minimal communicative interaction. By using “anyway” and “but /.../ allowed”, Dan and Dag also create the implicit topical aspects that they *expect dress codes to reflect (musical) group identities* and that *young people from different subgroups may have problems cooperating*. In their explicit sense-making, however, they talk about what they have seen in the video. Now Dan widens the scope to a more generalising description by the use of “they’ve” and “like that”:

181 Dan: they’ve got such a special mike technique when they sing like that

(1) I don’t really get how it works

(1) you hold it like this-

Dan gets no response to his initiative, and hence, prototypical ways of holding the instruments are not included in the discourse. Dag adheres to the more generalising way of expression that Dan has introduced but initiates another subject without responding to Dan:

182 Dag: what strikes me is that when they play this music style

they’re most often quite drilled in it (Doris: yeh) and it sounds quite

right (Doris: yeh)

it sounds good it sounds much better than when they try to play funk or

because they’re like not really into the genre [here it’s like

183 Doris: [yeh they’ve listened their

way into what it should sound like

184 Dag: right exactly

they’ve listened their way into this

185 Diana: yeh exactly

186 Darin: and practised their way into it

187 Dag: yeh exactly

188 Darin: it’s often the case that hard rock musicians and jazz musicians are

often (Dag: yeh) the ones with the most drive (Dag: yeh) on their

instruments (Doris+Dan: yeh) even when they are big so to speak

The focus group engages in intense sense-making (182-188); back channelling and simultaneous talk give evidence that at least five of the participants consider *it sounds good*, *quality of sound depends on the familiarity with the genre*, *learning by listening* and *instrumentalists with drive* as relevant topics. Dag (182) is the only one that explicitly mentions “music style” and “genre”. However, *genre as a norm* is already topicalised in the group’s discourse and is thus a part of its inner

ENGLISH SUMMARY

framing. In turns 182-183, Dag and Doris use the expressions “sounds right” and “what it should sound like”, thereby implying that there are norms for right and wrong within musical genres. *Genre as stylistic normative framing* and *genre as identification* are implicit topics in the whole episode cited above, from the introductory remarks on “dress code” to Darin’s (188) statement on “hard rock musician”.

When Dan responds to turn 188, he makes an altogether hypothetical assumption: “what’s interesting about this” (187) is not something he has seen or heard on the video but a pre-history that seems to be a given for him:

189 Dag: but what is interesting about this is that
there probably hasn’t been any teacher (Dan: no) present (Dan: exactly)
when they’ve rehearsed this
but they’ve done it themselves (Dennis: yeh) and then
(1) [it sounds better ((Dan starts laughing)) in some way

190 Doris: [it sounds better
(3) it sounds it sounds more-

191 Darin: so we can get rid of ourselves you mean

192 Dag: [yes exactly

193 Doris: [yeh but it sounds more genuine because it’s theirs like

194 Dag: yeh it’s theirs exactly it’s their home
(1) their street like

Dan’s laughter provides an emotional response, which makes it more plausible that his affirmative “exactly” can be understood as a real response, but it is when Doris (190) and Dag say “it sounds better” in unison that we get more solid evidence that they are working as a “talking and thinking community” in the pursuit of establishing interpersonal meaning. This meaning is an extension of the earlier established topic about the constraining effects of didactics on the pupils’ autonomy. The topic can be labeled *it sounds better because no teacher has been involved*. Darin’s question (191) provides an affordance to a new communicative project discussing the didactical consequences of the stance taken in turns 189-190. Dag’s “yeh exactly” (192) might be a response to Darin’s question, but is overtaken by Doris, who continues the “old” project of describing the virtues of the music-making. Interestingly, Dag (194) reuses his responsive “yeh exactly”, but now it affirms Doris’ (193) utterance. Dag’s affirmation has such similarity with Doris’ preceding utterance that we can conclude that they have reached a consensual opinion.

The topics that focus group D has created or re-established in this episode are

- inclusion in spite of differing clothing
- people from different subgroups may have problems cooperating
- expect dress codes to reflect (musical) group identities
- it sounds better because no teacher has been involved
- it sounds good
- quality of sound depends on familiarity with the genre
- learning by listening
- instrumentalists with drive
- genre as stylistic normative framing
- genuine music-making stems from ownership of the music

Example of analysis of lines of thought

Since not all lines of thought are topicalised *qua* relations, the interpretation of them as generalisations of cause and effect or ends and means implies a significantly increased degree of researcher impact compared to the topic analysis. Given this, the relations expressed in the above quotations can be generalised as follows (for the sake of brevity, the statements are not qualified in any way):

1. If you have listened a lot to a genre, your playing will sound good (D182-185).
2. If no teacher is involved in the practice, the sounding result will be better (D188-191).
3. If no teacher is involved in the practice, the sounding result will be more genuine (D192-193).
4. If you sing hard rock, you have a particular microphone technique (D181).
5. If you play hard rock, you are a dexterous instrumentalist (D180).
6. If you practise a lot, you will become skilled (D182, 186-188).

Some of these relations are expressed by one single group member, but all relate to topics created in the group (although not always topicalised in the above analysis). The interesting and important thing is not the originality (or possible offensiveness) of the relations but what is described as cause and what is described as effect. If one scrutinizes the six sentences, it becomes obvious that the more desirable quality is often formulated as an effect. The sounding result (1-3) is, in all likelihood, considered more important than teacher involvement, and being a

ENGLISH SUMMARY

good instrumentalist (5) is presumably more important for the music teachers than playing heavy metal.

If we focus on the 'effect side' of these relations, we find that instrumental skills and good sound are valued goals. The sounding music is described as a result of listening and lack of teacher involvement, and technical skills are described as an outcome of practice and the pupil's adherence to hard rock. Teacher involvement is mentioned as a harmful cause twice. Genre is on the 'cause side', too. From these six lines of thought, we can extract a three-level hierarchy. Good instrumental skills and good, genuine sound is at the top, practicing, singing and playing hard rock and listening to music is in the middle and teacher activity is lowest down.

Summary of assessment criteria and related contexts

When the topical analysis and the lines of thought from all the group discussions are compared, there are both similarities and differences. Both analyses show that physical expressivity and autonomous initiatives are highly appreciated, as is the joy of playing and singing. However, the results from step one and step two differ with regard to the importance of how the music sounds and of instrumental proficiency.

The teachers were expected to elaborate on the four musical genres that were presented in the video excerpts. However, very little was said about these "sounding contexts". When talking about the reggae ensemble and the hard rock ensemble the teachers mentioned faithfulness to genre, but did not specify this any further. Instead, different contexts are treated as dialogically relevant by the teachers. First and foremost, the classroom setting is described as a context inimical to music-making in the pop-rock tradition. The ideal context for Afro-American ensemble playing is described as a leisure-time gathering of young musicians of professional standard, who, driven by the joy of playing, make music with strong and spontaneous physical expressivity and with an unlimited power of initiative combined with an intimate familiarity with the genre. Teaching for freedom, autonomy and spontaneous expressivity is seen as a *contradictio in adiecto*, instrumental skills are considered to be taught elsewhere and genre-belongingness is said to be developed mainly through extensive listening. Thus, teacher's possibilities to further the pupils' musicianship are described as extremely constrained and teachers are described as lacking in agency. Instead, agency is bestowed on contexts and contextually described factors such as the

classroom setting, the video camera, the quality, popularity and degree of difficulty of the song and the technical proficiency or voice quality of the pupils. Since skills and voice quality are treated as stable rather than developable abilities, not only teachers, but also the pupils are treated as having a low degree of agency in spite of the strong emphasis that is put on the importance of their autonomy and initiative.

The criteria that have been abstracted from the teachers' dialogues can be subsumed in six categories. The most often topicalised of these is MUSICAL CRAFTSMANSHIP: Knowing the song, having differentiated voicing in the band, creating the voicing independently of the teacher, playing in a relaxed way with awareness of the musical form as well as of one's own musical role. Being a skilful instrumentalist who can play a solo and who is familiar with the genre. Being able to read music but not using this ability since the music is known by heart. All in all, this provides a fair description of a professional musician and the sounding result of such skills can be expected to be immaculate. However, the importance of craftsmanship is challenged by two other findings. Firstly, instrumental proficiency gets a low ranking in the hierarchy created in step two, and secondly, the scarcity of topics relating to the sounding music is hard to explain if proficiency is of such importance.

AUTONOMY, INITIATIVES AND TEACHER INVOLVEMENT, however, are qualities that are highly esteemed according to both step one and step two. The pupils should make their own musical choices both by choosing music to play and by designing their own part. They should dare to take risks, improvise and take a leading role in the group when necessary. They should identify with the genre they are playing, the playing should be bodily committed and characterized by ownership. This means that they do not have to be obedient to the teacher's suggestions; in fact, they should manage without their teacher both in class and on stage.

COMMITMENT AND EXPRESSIVITY: As evidenced from the frequency of topics relating to commitment and expressivity, these qualities are nearly as highly valued as autonomy and initiative. The pupils should like the music they play and their joy of playing should show in their physical expressivity and convincing attitude. The playing should also sound expressive.

COMMUNICATION: This category is much less prominent in the data than the preceding category. Topics relating to communication mostly deal with visual

ENGLISH SUMMARY

aspects, although there are instances when listening is dialogised. The musicians should be positioned so that they can have eye contact while playing.

SOUNDING MUSIC AND GENRE: This is the least prominent category, to judge from the topic analysis, although it appears to be extremely important, to judge from the lines of thought in step two. However, as the sounding music is never mentioned in detail and usually not responded to when mentioned, it earns its place at the bottom of the list. The following criteria are dialogically expressed: The music should sound good, differentiated and faithful to the genre. Every instrument should be heard and the music-making should be rhythmically interesting.

Results related to national governing documents

While pupils' initiatives are seen as a *sine qua non* in the discourses, in the national criteria this is not a criterion for a pass but only for higher marks. Joy of playing, commitment and expressivity are very prominent qualities in the group discussions but are not mentioned at all in the syllabi. On the other hand, the governing documents emphasize the importance of verbal discourse on music in the form of descriptions, analyses and assessments of own and other's playing, for example, but these aspects are not mentioned at all in the discourses. Both the discourses and the governing documents emphasise the importance of learning the song and of creating a differentiated arrangement. However, the teachers are very reluctant to suggest homework even though one of the requirements of the national syllabi is that pupils should prepare for their classes.

When it comes to instrumental skills, these are recurrent topics in the discourses. The curricula use the words *knowledge* and *ability* to distinguish between music-making as a skill that requires cognitive awareness and music-making as a handicraft. The demands on the pupils' instrumental abilities are quite modest and the curricula do not demand that the pupils make any technical progress from Ensemble A to Ensemble B. Instead emphasis is put on breadth of genre, initiative, description, analysis and reflection. Finally, the sounding music, which was only briefly addressed in the discourses, is absent in the national criteria. Actually, there are no criteria, except for the one mentioned about differentiation of arrangement, that can be classified as aesthetical or artistic. This is quite remarkable, given that the courses are part of the *Arts* programme.

The Education Act and the National Curriculum stress the following with regard to the pupils' schooling: the acquisition of knowledge and skills,

responsibility, critical thinking and the will and the ability to participate in decision-making in order to prepare the pupil for university and for working life. In the discourses, the will and the initiatives of the pupils are stressed, but the ability to critically examine music-making is hardly mentioned.

Discussion

Overarching and contextual criteria

Notwithstanding that the teachers have no previous knowledge of the pupils, they assign antecedents to them and judge the ensembles' working processes from these hypothetical antecedents. This suggests that the process is considered more important than the musical, performed product. Independent of whether process or product is attended to, the teachers' assessment criteria can be divided into two main categories: 'overarching criteria' and 'contextual criteria'. The former are related to Sadler's (1979) 'sharp criteria' and Sibley's (1959) 'non-aesthetic concepts'; which are seemingly well-defined and relatively easy to apply to an aesthetic object or performance. They presuppose an overall familiarity with a wider cultural context but do not require a more intimate working knowledge with a specific context. No professional musical competency is needed to be able to judge whether criteria regarding physical expressivity, simultaneity or knowledge of the song are met. In order to apply contextual criteria, however, one has to be familiar with the specific context, be it the art of playing the guitar, the subtleties of a musical genre or the finer aspects of communication within an ensemble. This implicates, that contextual criteria can only be understood by those who already have acquired this familiarity. 'Timing', as opposed to simultaneity, can be considered a contextual criterion.

According to the discussion of criteria in the introductory section, criteria are not rules that govern activities, but generalising verbally stated norms analysed from lived traditions. This implicates that people who are familiar with a specific musical context normally neither follow nor are aware of the criteria that can be used to indicate qualities and norms within this context. A musician may not need such criteria, and a novice may not understand them, but they arguably provide useful tools for music teachers. Ironically, understanding such criteria in a meaningful way presupposes this familiarity. Thus, the use of criteria in didactical situations becomes a complicated matter. There is little use of contextual criteria in the music teachers' discourses. It may be that the lack of dialogue

ENGLISH SUMMARY

on the sounding music is due to a lack of relevant contextual criteria, a deficit of terms in music teachers' collegiate discourses.

Expressivity as central and sounding music as peripheral

It is a clear-cut finding that physical expressivity is much more noticed and discussed than the sounding results in the teachers' discourses. This expressivity is seldom related to the actual songs. Instead, the songs and the physical demeanour seem to be used as mediating tool for the pupils to express their own private feelings. Olsson (1993) describes didactical positions on a continuum from an aesthetical viewpoint to a social one, where the former puts emphasis on the interpretation of the musical work and the latter stresses the pupils' private expressions and autonomous creativity. The discourses in this study display the latter position taken to its extreme, so much so that the social aspects vaporise in favour of the self-sufficient ego. The musical pieces are occasionally talked about as having intrinsic qualities, but these qualities are, with one exception, said to have motivational and not musical value. The teachers express a preference for non-reflected, spontaneous expressivity which corresponds both to the aesthetic preferences in the Romantic era (Dahlhaus, 1992) and the pop and rock cultures of the end of the twentieth century (Cook, 1998).

But whence this disinterested attitude towards the sounding aspects of the pupils' music-making? I would like to propose some possible explanations, all of which must be regarded as no more than informed guesses. The first is, that the social view of the role of music-making in schools has become so prevalent that school-music is constituted as a context isolated from other musical cultures. This is not an unlikely hypothesis since school music as a separate genre has a long tradition (Hess, 2006). It would seem paradoxical, though, as one of the aims of bringing Afro-American music into the curriculum has been to diminish the gap between youth culture and school culture, as listening to music is such a common activity among adolescents, and as learning through listening can be considered as one of the linchpins of informal learning processes (Green, 2002). Another possible cause of this finding can be that the teachers are inadvertently forced into a strict didactical "mode" by the outer framing of the meetings. When I introduce myself as a doctoral student in *Music Education*, the setting is clearly school-based. This hypothesis is however countered by the fact that nothing is said about analysing and describing the music played in spite of the fact that this is very important according to the national criteria. A third possible reason could be that

musical values border on personal preferences and as such are sensitive matters to discuss with colleagues. The teacher-class or teacher-student interaction has often the character of a semi-private encounter; many teachers are probably reluctant to let colleagues witness their teaching. Thus, the classroom may well be a safer haven to express musical preferences than the teachers' staff room. The final hypothesis is to do with 'negative identification': Afro-American music is not seen as part of the western tradition, and therefore the nomenclature that has evolved in musicology and music teaching throughout the centuries cannot, or rather, should not, be used to analyse and describe pop and rock. Furthermore, reflection and analysis threatens the spontaneity of musical expression, and thus, describing music threatens to kill its 'essence'. This leaves the music teachers speechless when it comes to the sounding music.

A monological vs. a dialogical view on music-making, teaching and learning

Teachers and pupils define each other through an internal relation. Teachers need pupils in order to exist as teachers and vice versa. The teachers describe low agency both in themselves and in the pupils; this results in them both having diffuse roles. Instead, they convey agency to contexts. The only ensemble that gets the full approval of all teachers is the heavy metal ensemble, which is explicitly stated as not influenced by a teacher, and, consequently, does not consist of pupils. The view of the teacher –pupil–relation that is expressed in the discourses can be analysed and explained from the difference between a monological and a dialogical view of human interaction. The teachers seem to have a monological view in which every pupil is an autonomous actor whose independence is constantly threatened by the teacher. If authenticity is all about not being influenced or coerced by other people, then we are all under siege. However, according to the dialogical view (Bakhtin, 1981; Linell, 2001, 2005, 2009; Mead, 1967), sense-making is a joint activity between people, situations and traditions, personal expression is only half personal, and freedom is both about responding and taking initiatives. From this perspective authenticity is neither the modernistic closed universe of the *opus* (Dahlhaus, 1992), nor Kivy's (1995) or Habermas' (1984) personal truthfulness, but something to do with open, dynamic, situated interaction. And autonomy stands out as a barren and twisted ideal that should be avoided, especially when it comes to a collaborative enterprise such as ensemble-playing.

ENGLISH SUMMARY

One of the teachers expressed her appreciation of the meeting, stating that “we hardly ever get the opportunity to discuss these matters; it is great fun checking and hearing how different we are”. This rises the question as to whether authenticity, deemed as not being influenced by colleagues, should be considered a virtue or a vice. From a dialogical standpoint, it is not so much a vice as an illusion, as evidenced by the consistency of the groups’ dialogically established criteria. From a didactical perspective, however, a perceived lack of consistency when it comes to criteria and standards among music teachers is a matter of concern. Dale (1999) claims that teachers have to develop competence on three levels in order to become professionals. At classroom level, this competence includes both subject-specific knowledge and didactical skills. The second level comprises creation of curricula and criteria and presupposes cooperation and communication within the professional community. The third level includes critical analysis, research and concept formation. The scarcity of music-related contextual criteria in the data suggests that there is little work done on level two and three among music teachers. If this is the case, there is an immediate need for dialogue, both between music teacher colleagues and between practitioners and researchers. If music teachers are to be able to further their pupils’ musical knowledge and skills, to apply criteria and assign marks with consistency, and be trustworthy advocates of general music education, they must develop a professional language as well as explicit standards and criteria that are consistent with what they consider to be true values and qualities of music-making.

Accomplishing this is an exacting and elaborate dialogical process, which, from the musician’s point of view, might be considered off-target since the elaboration of a verbal discourse *on* music is, of necessity, distinct from and seemingly alien to what happens *in* music. I contend, however, that what should distinguish music teachers from musicians is a professional didactical discourse, which elaborates verbal conceptualisations of quality that can be used to sustain and enhance learning among pupils and students.

The study’s contribution to research in music education

To my knowing, this is the first time that dialogical theory has been used to research discourses from the field of music education in schools. The technique used in this study, that is, topical analysis, is also new to the field. As for the research questions, assessment criteria and conceptions of quality among upper secondary school music teachers in Sweden have also been virgin soil for research.

The results are not spectacular, since they corroborate and strengthen findings from earlier Swedish research in which assessment criteria and conceptions of quality appear on the periphery. Three of the findings seem to be alarming when considering the future of general music education in Sweden. Firstly, the apparent lack of a professional language for sounding aspects of music poses a real problem for the professions' possibilities both to argue for its uniqueness and for its possibility to address aesthetic aspects of music-making. This problem is brought to the fore in recent research (Allsup, 2008; Georgii-Hemming & Westvall, 2010) and may become alarming when public demands on criteria are becoming stronger. Secondly, school and teaching are described as counter-productive to ensemble playing and high musical quality is explained by lack of music teacher interventions. This is clearly in line with both the tendency to regard the teacher as a coach rather than an expert, and ideal of informal learning.

Further research

Considering the gravity of the conclusions drawn from the results, four research projects seem to be extremely necessary. The first project would investigate the relations between the conceptions of quality expressed in these collegiate discourses and the conceptions of quality that are enacted in teaching. The following research question could be addressed: *To what extent do the teaching and actual didactical assessments of ensemble teachers in upper secondary school relate to the conceptions of quality expressed in their collegiate discourses?*

A second project would have the double aim of creating a knowledge base among ensemble teachers and deepening the scientific knowledge about the relation between music teachers' criteria, conceptions of quality and actual teaching. Two research questions seem crucial here, and these are: *What conceptions of quality can be elicited from music teachers' didactical actions?* and *What conceptions of quality do music teachers want to convey in their teaching?*

The third research project would deal with the second level of professional communicative competence, that is, collegiate discourses on music, musical values and on teaching. The aim of this project would be to give music teachers the opportunity to enhance their competence in talking about music, verbalising their conceptions of quality and exploring the use of contextual criteria. The overarching research question could be: *What contextual criteria do groups of music teachers formulate with regard to the genres X, Y and Z?*

ENGLISH SUMMARY

A fourth project would have the double purpose of validating both the results from this study and the analytical technique called *lines of thought*. The empirical material could consist of free group discussions on pupils' actual music-making followed by structured group interviews about hierarchies between qualitative dimensions and conceptions of quality.

Additional questions that have arisen during the research project are

- How do the conceptions of quality expressed by these groups of teachers relate to opinions and criteria among music teachers from other parts of Sweden and teachers working with other genres, for example, classical western art music?
- How do teachers' and pupils' conceptions of quality relate to each other?
- What are the relations between teachers' didactical ideals and how pupils want to be taught?
- To what extent are pupils (and students) in ensembles of differing levels aware of their teachers' conceptions of quality, standards and criteria?
- How do music teachers relate to the results in this study?

Research (Linn 2000, Shepard 2000, Sheridan and Byrne 2002, Sadler 2007, Torrance 2007) shows that a narrow focus on learning objectives and explicit criteria can lead to unforeseen, negative consequences. Criteria and standards tend to become masters rather than helpful servants. In this study, a distinction has been made between overarching and contextual criteria. Most of the criteria that have been elicited from the group discussions are of the first kind. It does not take a musician or a music teacher to assess the pupils' fulfilment of such overarching criteria. The understanding and application of contextual musical criteria, however, presupposes a thorough acquaintance with a specific context; they can only be understood 'from within'. Nevertheless, it is possible that aesthetically relevant contextual criteria can develop into important didactical tools, should teachers and researchers embark on this journey. By way of joint efforts from teachers, researchers and pupils, criteria and conceptions of quality within actual teaching, learning and playing as well as in curricula and syllabi can be described, analysed and critically examined. Such a process should hopefully further the development of the professional language of music teachers and of musically relevant criteria, and, thus, enhance the quality of music teaching.

Referenser

- Ahlbeck, B. (1994). *Musikutbildning och examination vid kungl. musikaliska akademien under "Pehr Frigel-epoken", 1796 - 1842* (Licentiatuppsats). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.
- Ahlbeck, B. (1998). *Musikdirektör Anders Sidner: musikundervisning och musikliv i skolstaden Härnösand 1840-1870*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning (CMP) vid Musikhögskolan (KMH)
- Allsup, R. E. (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education*, 12
- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Annerstedt, C. (2002). Betygssättning i idrott och hälsa. I *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 125-140). Stockholm: Skolverket.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barratt, E., & Moore, H. (2005). Researching group assessment: jazz in the conservatoire. *British Journal of Music Education*, 22(3), s. 299-314.
- Bastian, H. P. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott.
- Benestad, F. (1978). *Musik och tanke; huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Ystad: Rabén & Sjögren.
- Bergee, M. (1993). A Comparison of Faculty, Peer, and Self-evaluation of Applied Brass Jury Performances. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), s. 19-27.
- Bergee, M. J. (2007). Performer, Rater, Occasion, and Sequence as Sources of Variability in Music Performance Assessment. *Journal of research in music education*, 55(4), s. 344-358.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs Universitet.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS förlag.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods, 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, S. (1998). Infant learning by altercentric participation: the reverse of egocentric observation in autism. I S. Bråten (red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 105-124). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunala musikskolan och musiklärarutbildningen*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Cantwell, R. H., & Jeanneret, N. (2004). Developing A Framework For The Assessment Of Musical Learning: Resolving The Dilemma Of The "Parts" And The "Whole". *Research Studies in Music Education*, 22(1), 2-13.
- Carson, R. (2004). A Taxonomy of Knowledge Types for Use in Curriculum Design. *Interchange*, 35(1), 59-79.
- Coimbra, D., Davidson, J. W., & Kokotsaki, D. (2001). Investigating the Assessment of Singers in a Music College Setting: The Students' Perspective. *Research Studies in Music Education*, 16(1), 15-32.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooksey, J. M. (1977). A Facet-Factorial Approach to Rating High School Choral Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, 25(2), 100-114.
- Crooks, T. (2001). *The Validity of Formative Assessment*. Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the British Educational Research Association (BERA), Leeds, England, 13-15 september.
- Crooks, T. (2007). *Key Factors in the Effectiveness of Assessment for Learning*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, 9 april.
- Dahlhaus, C. (1992). *Analys och värdeomdöme*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Dissanayake, E. (1992). *Homo Æstheticus*. New York: University of Washington Press.
- Dunn, K. E., Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1996). Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. I D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (red.), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press
- Eisner, E. W. (2007). Assessment and Evaluation in Education and the Arts. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (vol. 1, s. 423-426). Dordrecht: Springer.
- Ek, K. (1989). *Musikens livsrums: i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Kungliga musikaliska akademiens skriftserie.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande* (doktorsavhandling). Lund: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2007). *En start på tänket, en bit på väg: Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik o skolan*. Region Värmland: Karlstad.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Finnäs, L. (2006). Ninth-grade pupils' significant experiences in æsthetic areas: the role of music and of different basic modes of confronting music. *British Journal of Music Education*, 23(3), 315-332.
- Flodin, A. M. (1998). *Sångskatten som socialt minne: En pedagogisk studie av en samling skolsånger* (doktorsavhandling). Stockholm: HLS förlag.

- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145
- Fornäs, J. (1990). Senmoderna dimensioner. I J. Fornäs & U. Boëthius (red.), *Ungdom och kulturell modernisering* (s. 9-57). Stockholm: Symposion.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Gergen, K. (2001). Self-Narration in Social Life. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates, (red.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (s. 246-260). London: Sage/The Open University Press.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2005). Musical Meaning and Social Reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77-92.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate
- Gruhn, W. (2006). Music Learning in Schools: Perspectives of a New Foundation for Music Teaching and Learning. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 5(2), 2-27.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Gullberg, A.-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation* (doktorsavhandling). Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska Universitet.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hammersley, M. (2003). 'Analytics' are No Substitute for Methodology: A Response to Speer and Hutchby. *Sociology*, 37(2), 339-351.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 1-112.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul* (doktorsavhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.

- Hess, F. (2006). ...daß das Spielen auf das Hören vorbereite, dürfte irrig sein...: Ernst Kreneks frühe Kritik an der „musikpädagogischen Musik“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, (2006), 42-53
- Holmberg, O. (1911). *Lärokurs i skolsång: första delen*. Stockholm: Norstedts och söner.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2005). Was ist Didaktik? I W. Jank (red.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (s. 9-30). Berlin: Cornelsen.
- Johnson, P. (1997). Performance as Experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, 14(3), 271-282.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundation and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status og fremtid. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (s. 11-43). Oslo: Norges Musikhøgskole.
- Jørgensen, H. (2004). Mapping Music Education Research in Scandinavia. *Psychology of Music*, 32(3), 291-309.
- Kallstenius, G. (1923). Musiken vid allmänna läroverket i Västerås före 1850. I Högre allmänna läroverkets i Västerås kollegium (red.), *Camenæ Arosiensens: festskrift vid det svenska gymnasiets trehundraårsjubileum*. Västerås.
- Kant, I. (1783/2008). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. I E. Bahr (red.), *Was ist Aufklärung?* (s. 9-17). Stuttgart: Reclam.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program: En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation* (doktorsavhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Kertz-Welzel, A. (2008). The implementation of national standards for music education in american schools. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik: Sonderedition 2: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, 115-124.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Kitzinger, J. (2004). Le sable dans l'huître: analyser des discussions de focus group. *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 299-307.
- Kivy, P. (1995). *Authenticities; Philosophical Reflections on Musical Performance*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press.

- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2007). *Bildungsforschung Band 1: zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knigge, J., & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik: Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 60-98.
- Koiranen, S. (1992). *Språk, musik och kultur: en studie av hur språkbruket i musikrecensioner speglar kulturella värderingar* (doktorsavhandling). Stockholms Universitet, Stockholm.
- Kroksmark, T. (1998). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups* (3:e uppl.). Thousand Oaks: Sage.
- Kultusministerkonferenz (2009). Schulische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Hämtat från <http://www.kmk.org/bildung-schule.html> (uttaget 2009-11-03).
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 1993(4), 194-211.
- Lilliestam, L. (2001). *"En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara"*: Göteborgska gymnasister tänker och talar om musik. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Linell, P. (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. London: Routledge.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically; Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Linn, R. L. (2000). Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.

- Lotman, Y. M. (2001). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. London: I.B. Tauris.
- MacLachlan, C. (1986). Hume and the Standard of Taste. *Hume Studies*, 12(1), 18-38.
- Mager, R. F. (1988). *Att formulera undervisningsmål*. Lund: Studentlitteratur.
- Marková, I. (2000). Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419-460.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups*. London: Equinox.
- McPherson, G., & Thompson, W. F. (1998). Assessing Music Performance: Issues and Influences. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 12-24.
- Mead, G. H. (1995). *Medvetandet jaget och samhället*. Lund: Argos.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and Evaluating Qualitative Research. I S. B. Merriam (red.), *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, J. (1991). Assessing Musical Performance Musically. *Educational Studies*, 17(2), 173-181.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing Assessment and Music in the Classroom. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 361-379). Dordrecht: Springer.
- Myers, G. (2004). *Matters of Opinion: Talking About Public Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Netterstad, M. (1982). *Så sjöng barnen förr: Textmaterialet i de svenska skolsångböckerna 1842-1972* (doktorsavhandling). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2002). Quality and Value in the Interpretation of Music from a Phenomenological Point of View - a Draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-18.
- Nielsen, F. V. (2005). Didactology as a Field of Theory and Research in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 5-19.

- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- Olsson, B. (1993). *Sämus - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (doktorsavhandling). Göteborg.
- Olsson, B. (2001). Scandinavia. I D. Hargreaves & A. North (red.), *Musical Development and Learning: The International Perspective* (s. 175-186). London: Continuum.
- Olsson, B. (2005). *Scandinavian research on music education: A meta analysis of doctoral theses 1995 - 2005*. Unpublished manuscript, Oslo.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rommetveit, R. (1979a). Deep structure of sentences versus message structure: Some critical remarks on current paradigms, and suggestions for an alternative approach. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (red.), *Studies of Language, Thought and Verbal Communication* (s. 3-34). London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1979b). Language games, syntactic structures and hermeneutics: In search of a preface to a conceptual framework for research on language and human communication. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (red.), *Studies of language, thought, and verbal communication* (s. 35-76). London: Academic Press.
- Rommetveit, R. (1979c). On the architecture of intersubjectivity. I R. Rommetveit & R. M. Blakar (red.), *Studies of language, thought, and verbal communication* (s. 93-107). London: Academic Press.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande* (doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education*, 14(3), 387-392.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS förlag.
- Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck - Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): Musik*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Arena.
- Scriven, M. (1981). Fördelar och nackdelar med målfri utvärdering. I S. Franke-Wikberg & U. P. Lundgren (red.), *Att värdera utbildning Del 2*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47-61.
- SFS 1985:1100 *Skollag*: Utbildningsdepartementet.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(4), 4-14.
- Sheridan, M., & Byrne, C. (2002). Ebb and Flow of Assessment in Music Education. *British Journal of Music Education*, 19(2), 135-143.
- Shotter, J. (2006). Understanding Process From Within: An Argument for 'Witness'-Thinking. *Organisation Studies*, 27(4), 585-604.
- Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*. Chagrin Falls, Ohio: Taos institute publications.
- Sibley, F. (1959). Aesthetic Concepts. *The Philosophical Review*, 68(4), 421-450.
- SKOLFS 1994:2. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Stockholm: Fritzes.
- SKOLFS 1999:12 (2000). *Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=623> (uttaget 2009-11-12).
- SKOLFS 2000:2 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=631> (uttaget 2009-11-07).
- SKOLFS 2000:90 *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet musik i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=810> (uttaget 2009-11-12)
- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998: Skolverkets rapport nr 163*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Curriculum for the non-compulsory school system Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *TIMSS 2007: Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 323*. Stockholm; Skolverket.

- Skolverket (2009a). Elever på program och inriktning eller anknytning till program fördelat efter år och kön, läsåret 2006/07 Tabell 4D. Hämtat från http://www.skolverket.se/content/1/c4/89/18/Rev_Gy_Elever_Riksniv%E5_Tabell%204D1_3.xls (uttaget 2009-12-13)
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009c). *TIMSS Advanced 2008: Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv. Rapport 336*. Stockholm; Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1965). *Läroplan för gymnasiet*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan: allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1971). *Läroplan för gymnasieskolan: allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Sloboda, J., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1999). Is everyone musical? I P. Murphy (red.), *Learners, Learning and Assessment* (s. 46-57). London: Paul Chapman Publishing.
- Smith, D. (2009). Development and Validation of a Rating Scale for Wind Jazz Improvisation Performance. *Journal of Research in Music Education*, 57(3), 217-235.
- SOU 1972:92 *Fortsatt reformering av lärarutbildningen: lärarkommitténs (LUK) betänkande del I*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:59 (1992). *"Läraryrket"; prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94 (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Speer, S. A., & Hutchby, I. (2003). From Ethics to Analytics: Aspects of Participants' Orientations to the Presence and Relevance of Recording Devices. *Sociology*, 37(2), 315-337.
- Stanley, M., Brooker, R., & Gilbert, R. (2002). Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education*, 18, 46-56.
- Stefani, G. (1987). A Theory of Musical Competence. *Semiotica*, 66(1), 16.
- Stern, D. (2005). *Ögonblickets psykologi*. Falköping: Natur och Kultur.
- Stevens, R. S. (2000). Where are we Twenty Years On? *Research Studies in Music Education*, 14(1), 61-75.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Stålhammar, B. (1995). *Samspel grundskola-musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborgs Universitet, Musikhögskolan, Göteborg.
- Swanwick, K. (1991). Musical criticism and musical development. *British Journal of Music Education*, 8(2).
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Abingdon: Routledge.
- Swanwick, K., & Cavalieri Franca, C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5-19.
- Thompson, W. F., Graham, P., & Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*(156), 203-227.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* (doktorsavhandling). Örebro: Örebro Universitet.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I S. Bråten (red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 15-46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Welsch, W. (1996). *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: the Puzzling Form of Cultures Today. I M. Featherstone & S. Lash (red.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (s. 194-213). London: Sage.
- Wendell, H. (2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Vetenskapsrådet, (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders-Gotab <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (uttagen 2009-12-27).
- Widestedt, K. (2001). *Ett tongivande förnuft: Musikkritik i dagspress under två sekler* (doktorsavhandling). Stockholms Universitet, Stockholm.
- Wikström, C. (2005). Grade stability in a criterion-referenced grading system: the Swedish example. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (12:2), 125-144
- Wittgenstein, L. (1992a). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.

- Wittgenstein, L. (1992b). *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, L. (2007). *Lectures and conversations on æsthetics, psychology, and religious belief*. Berkeley: University of California Press.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik der Klassenmusikanten: zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-17.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Zdzinski, S. F., & Barnes, G. V. (2002). Development and Validation of a String Performance Validation Scale. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 245-255.
- Zimmerman Nilsson, M.-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musicklära inom gymnasieskolan* (doktorsavhandling). Göteborg: Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs Universitet.

Bilagor

Bilaga A: Förfrågan till ensemblelärare

Hej kollega!

Jag heter Olle Zandén, är musiklärare på Birger Sjöberggymnasiet i Vänersborg och har börjat en forskarutbildning i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik i Göteborg (f.d. Musikhögskolan på Artisten). Min avhandling kommer att handla om musiklärares ensembleundervisning på estetiska programmets musikinriktning och jag behöver hjälp!

Jag skulle vilja träffa dig och några andra musiklärare för ett gruppsamtal som tar högst 1 ½ timma. Då ska vi titta på inspelade autentiska lektioner (ensemble A eller B på gymnasiet) och ha dessa som diskussionsunderlag. Jag är intresserad av dina tankar, åsikter och upplevelser av de inspelade lektionerna. Jag kommer att spela in gruppsamtalet och använda den inspelningen som mitt forskningsmaterial. Den slutliga avhandlingstexten kommer att utformas så att din identitet, dina uttalanden och din skola inte kan spåras.

Jag är fullt medveten om att musiklärare har intensiva arbetsveckor men jag vill ändå vädja till dig att delta i min studie när vårterminen kommit igång. Jag tror att ett gruppsamtal om gymnasisters musicerande kan vara värdefullt inte bara för mig som blivande forskare utan även för dig som lärare.

Jag har fått din adress genom att ringa till gymnasiets expedition. Där har jag också fått ditt telefonnummer. I slutet av veckan kommer jag att slå en signal och fråga dig om du vill delta.

Med förhoppning om att vi ses får jag önska dig en

God fortsättning på året och terminen!

Olle Zandén, Rådanefors herrgård, 460 64 Frändefors.

tel hem: 0528 70024

Artisten: 031 7865565

e-post: olle.zanden.hsm.gu.se

Bilaga B: Inledande ord till de fyra lärargrupperna

Samtliga möte inleddes med att jag bjöd på semlor vilket ledde till allmänt småprat som inte handlade om forskningsprojektet. Därefter introduceras detta på följande sätt i de fyra grupperna:

Introduktion till samtalet i grupp A:

I denna grupp hade Allan två år tidigare deltagit i min D-uppsats och då genomfört en intervju där vi tittade på hans inspelade lektion. När jag går för att hämta mina anteckningar ger han sina kollegor en inblick i vad han tror ska ske: "han vill att vi ska resonera om vad vi kan se alltså vi kommer att se ensemblesituationer och samtidigt så vill han filma oss för att veta vem som säger vad och så vidare. Han vill att vi ska resonera om vad vi *ser*. Detta har jag gjort en gång förut med honom och jag såg ingenting" ((OZ kommer in))

OZ: Jo, alltså jag är intresserad då av att höra ert resonemang om (2) vad ni *ser* i första hand när det är olika ensemblegrupper som spelar. Jag tänkte att vi med tiden skulle lyssna på fyra av dom här och sen beroende på (2) delvis er får vi fokusera på nån av dom men eftersom det handlar om ensemble och ensembleundervisning tänkte jag att först bara var och en för min skull skulle säga något om sej själv sin utbildning och sina instrument och era erfarenheter av ensemblespel ((Lärarna presenterar sig))

OZ: Okej (1) då tänkte jag att vi skulle köra en kommentatorrunda med fyra låtar, att jag spelar en, det är alltså utdrag ur gymnasieensemblelektioner och jag försöker ta en när läraren i stort sett inte agerar alls utan när dom bara spelar och så sen så skulle jag vilja ha reda på vad ni tanker här (1) ja (1) säg nånting om det här ((Here comes Santa Calus spelas))

Introduktion till samtalen i grupp B:

OZ: Tanken är att ni ser på en snutt nu och sen kommer jag att fråga er vad ni lägger märke till och vad ni ser när ni ser den snutten.

Bengt: Man ska inte snacka under tiden, liksom?

OZ: Alltså, visst, självklart kan ni snacka under tiden men alltså risken med att snacka under tiden är att mycket av tiden man börjar höra sitt snack bara och slutar märka vad som det händer där uppe

Bengt: det är att man missar det hela absolut, men att tanken är att vi snackar mellan låtarna

OZ: Ja, precis. Och så vill jag veta lite om er som inledning (1) kan ni berätta lite kort om er själva vad ni undervisar i och någon egen upplevelse av ensemblespel när ni själva spelat

//lärarna berättar//

OZ: Jag har två inspelningar med ganska bra ljud och sedan har jag två med ganska dåligt ljud, tyvärr. Då börjar vi. Vad lägger ni märke till nuddå? i det här?

Introduktion till samtalet i grupp C:

OZ: Vad jag håller på med det är att försöka ta reda på litegranna hur musiklärare resonerar kring ensembleundervisning, så att när vi har pratat färdigt (2) så jag har alltså en videokamera där och en mic där och det är för att när vi har pratat färdigt så skriver jag ner allt som sägs så att ert samtal blir mina data liksom och filmen och ljudbandet visar jag inte för nån (1) jag tänkte först då att vi gör bara en snabb presentation.

//presentationer//

å så har jag varit inne på lektioner och spelat in på lektioner då och så har jag klippt ut avsnitt där man inte nästan ser nånting av läraren utan man ser liksom bara det dom spelar och så vill jag veta (3) helt enkelt få lite kommentarer vad ni kommer att tänka på när ni ser och hör det (1) så ((sätter på videon och pausar med fryst reggaegruppbild)) Jag har spelat in med två kameror så att där uppe ser vi alla de sitter utspridda, där sitter en kille som heter Conga och sen är det Carola och Lisa Nilsson som står och sjunger och så är et en elgitarr som råkar heta Elon där uppe (0,6) och sen är det Pia som är pianist och Dragan på dragspel och en Tristan som spåelar trummer och där ner har jag fladdrat omkring med den andra kameran så om ni blir trötta på vad jag tittar på så kan ni speja däruppe (1) ja (0,6) då kör vi

Introduktion till samtalet i grupp D:

OZ: ((kort presentation av min lärar- och studiebana)) Jag är här för att jag håller på att doktorera i musikpedagogik och då tänkte jag skaffa fram kunskap om ensembleundervisning som inte finns det är det som forskning är till för liksom att formulera sådant som inte är formulerat innan (3) så att nu skulle jag vilja att (1) ni bara väldigt kort säger vad ni heter och (1) vad ni känner er hemma i för sorts ensemblevarianter så att (1) jag till protokollet får lite granna er musikaliska hemvist på nåt sätt (2) ordet är fritt ((lärarna presenterar sig)) Jag har spelat in fyra stycken ensembler på gymnasiet (1) jag har spelat in dom med två

kameror och så har jag gett dom intelligenta namn så att pianisten till exempel heter Pia (2) och så sen har jag en annan kamera där jag synkat in närbilder och på två av musikexemplen har jag dessutom hårddiskinspelning så jag fått bra ljud men i dom andra är det kamerans ljud (2) men vad jag skulle vilja höra nu är vad ni kommer att tänka på (1) och vad ni lägger märke till framför allt, vad ni lägger märke till (2) när vi bara kommer in i en ensemble med ungdomar som ni inte känner. Så det är min första fråga, vad i fridens namn lägger ni märke till? ((ljudexempel)) och där tog det slut (2) ja, ordet är fritt (3) vad finns att säga om det här?

Bilaga C: Ensemblebilder

Reggae 1 = Here comes Santa Claus, Reggae 2 = Satta Masagana

<p>Reggae 1</p>	
<p>Reggae 2</p>	
<p>Soulpop</p>	
<p>Hårdrock</p>	
<p>Gospelensemble Alla sjunger</p>	

Bilaga D: Lärargrupperna

Grupp A	Ålder	År i yrket	Utbildning / Utbildningsort	Genrehemvist
Abraham	31	4	GG / Gbg	pop, soul
Anna	28	3	IE-rytmik / Gbg	Allt sång
Adam	35	11	IE-slagverk, Afro? /Gbg	Klassiskt, pop, rock
Astrid	42	12	GG sång / Gbg	Soul, rock, jazz
Allan	55	31	Musiklärare, musikpedagog / Gbg	Klassiskt, pop
Ansgar	42	15	IE-afro / Gbg	Pop, rock, jazz, fusion

Grupp B	Ålder	År i yrket	Utbildning / Utbildningsort	Genrehemvist
Bengt	50	25 år	(GG) / Gbg	Rock, jazz, blues
Birgit	35	1 år	(IE flöjt, slagverk), individuell musiker- utbildning/Gbg	jazz
Bo	32	12 år	(IE afro) / Gbg	Pop, rock, jazz, fusion
Bill	38	6 år	(IE afro) / Gbg	Jazz, fusion

Grupp C	Ålder	År i yrket	Utbildning / Utbildningsort	Genrehemvist
Cege	49	20	IE / Ingesund	Pop rock jazz blues
Claes	34	6	Tvåämneslärarutbildning musik och engelska / Gbg	Pop rock jazz blues
Carl	34	7	IE / Ingesund	Pop rock jazz blues

Grupp D	Ålder	År i yrket	Utbildning / Utbildningsort	Genrehemvist
Dagny	51	25	2-ämnes / Gbg	Alla möjliga
Dag	34	9	IE afro / Gbg	Jazz, pop
Dan	32	6	IE + GG / Stockholm	Pop, rock, country
Diana	37	12	GG afrosång / Gbg	Jazz pop soul
Dennis	36	10	Individuell musiker- utb, / Gbg	Jazz, fusion
Doris	38	12	GG / Gbg	Blandade genrer
Dick	46	20	Musiklärare GG, / Gbg	Jazz, gospel, rock, klassiskt
Darin	49	6	GG / Gbg	Rock, pop, hårdrock

Bilaga E: Transkriptionsnyckel

Följande tecken används i den transkriberade dialogen:

(2)	paus, angiven i sekunder
<u>ja</u>	understrukna ord eller stavelser är betonade
men att-	bindestreck: den talande avbryter sig själv
(Allan: ja)	text inom parentes: uppbackande kommentar som inte erövrar talrummet från den talande
((nickar))	text inom dubbelparentes: ickeverbala handlingar. Kan även innehålla kompletterande upplysningar.
tycker [jag [nej du	hakparenteser: överlappande tal
tycker= =inte det	likhetstecken anger direkt anslutande tal
men att-	avstavningsstreck: avbrutet talflöde
°ja°	svag röst
JA	stark röst
ja	skrattande tal
/.../	i taltur: avkortad tur; mellan talturer: överhoppade turer
Ny rad	uppehåll i talflödet (eller turbyte)
xxx	tal som ej går att uppfatta

ArtMonitor

Dissertations published at the Faculty of Fine, Applied and Performing Arts, University of Gothenburg / Doktorsavhandlingar utgivna vid konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (music education / musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musical performance and interpretation / musikalisk gestaltning)

Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (musical performance and interpretation / musikalisk gestaltning)
“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (musical performance and interpretation / musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound - Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fine art / fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (digital representation / digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (music education / musikpedagogik)
Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (fine art / fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (musical performance and interpretation / musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (musical performance and interpretation / musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (music education / musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (digital representation / digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (music education / musikpedagogik)
*Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemble-
spel på gymnasiet*
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8

The Journal ArtMonitor / Tidskriften ArtMonitor:

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 1, 2007

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2007

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

Konstens plats / The Place of Art

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 2, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

Frictions

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 3, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-9-5

Talkin' Loud and Sayin' Something – Four perspectives on artistic research

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 4, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mika Hannula

Art Monitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-3-1

The Politics of Magma – A research report on artistic interventions in post political society

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 5, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mats Rosengren

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-4-8

There will always be those that slam on the brakes & say this is wrong..

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 6, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977758-3-0

Musikens plats

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 7, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-0-6

Distribution: www.konst.gu.se/artmonitor