



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

BARA FÖR SPELANDETS SKULL?

En diskursanalytisk studie över ensemblelärares positionering och funktion på gymnasieskolans estetiska program

Christer Larsson

| | |
|-------------------------|---|
| Uppsats: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | Forskningsförberedande kurs i Musikpedagogik, MVK 941 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Vt/2016 |
| Handledare: | Carina Borgström-Källén |
| Examinator: | Monica Lindgren |

Abstract

This paper examines how ensemble teachers, in the Swedish upper secondary school, talk about their didactical positions and functions in the classroom, and how these conversations construct and authorize the teachers' discursive room for manoeuvre. The study takes a social constructional perspective as its starting point, and assumes that every day interaction in a social context, produce a system of truths which determines what is possible or impossible to say or do.

The empirical foundation of the study is three focus group discussions with ensemble teachers at different upper secondary schools. The produced data has been analysed through a discourse analytical approach, with one perspective focusing how rhetorical strategies are used to legitimize different didactical positions and functions in the ensemble room, and another perspective focusing on identifying local discourses which are being constructed and constituted throughout the focus group discussions, and how these discourses affect the teachers' didactical abilities in the ensemble room.

The result shows that ensemble teachers didactical positioning in many ways can be legitimized by interpretive repertoires with other interests than to follow the national curriculum or other governing school regulations. Four discourses are identified in the result: *the school discourse*, *the feelgood discourse*, *the reality discourse* and, as a subordinate discourse to the latter, *the concert discourse*. These discourses are to be regarded as small, or local, discourses which manifest themselves in different degrees and with variations in the three discussion groups.

Keywords: music education, ensemble teacher, positioning, upper secondary school, social constructionism, discourse psychology

Förord

Efter att ha arbetat som musiklärare i cirka 15 år har det varit både spännande och lärorikt att få tillfälle att inta forskarens perspektiv och undersöka en undervisningspraktik som jag själv ägnat mycket tid åt som lärare. I min egen lärargärning behöver jag ibland uppmana elever att inte se det som ett misslyckande när de ombeds att göra om eller komplettera någonting, utan istället betrakta detta som en naturlig del i arbetsprocessen. Denna inställning har jag själv fått tillfälle att öva på under mitt eget uppsatsarbete som till stor del bestått i att stryka, skriva om, flytta och komplettera i en spiralprocess som ibland varit tålamodsprövande men framförallt lärorik och inspirerande.

Min handledare, lektor Carina Borgström-Källén, har med stort engagemang både stöttat och utmanat mina tankar och förmågor i denna arbetsprocess och varit ovärderlig både som bollplank och inspiration. Ett alldeles särskilt stort tack går därför till dig Carina! Tack för generös handledning och återkoppling i många olika former under året som gått. Jag vill också tacka professor Monica Lindgren för värdefull återkoppling inför slutjusteringen av uppsatsen.

Stort tack till mina kurskollegor för stimulerande samtal under kurstiden. Tack även till rektor och lärarkollegor på Magnus Åbergsgymnasiet för visat intresse och uppmuntrande tillrop under uppsatsarbetet. Ett särskilt tack till Kicki Ahlsson för hjälp med korrekturläsning av mitt engelska abstract.

Utan informanter hade jag inte haft något att skriva om, och jag vill därför tacka studiens deltagande musiklärare för deras tid och engagemang, och för deras tillmötesgående när det gällde att hitta praktiska förutsättningar för att genomföra samtalen.

Sist men inte minst vill jag tacka vänner och släkt för förståelse och hjälp när uppsatsarbetet i perioder inkräktat på resten av tillvaron. Allra mest vill jag tacka min fru och mina barn. Tack Anneli för inspiration, uppmuntran och hjälp och framförallt för att du skänkt mig tid genom att ta hand om så mycket av det vardagliga som måste fungera i en familj. Tack Isak och Sebastian för att ni stått ut med en insnöad, upptagen och ibland otillgänglig pappa. Nu är uppsatsen färdig och pappa ska sluta prata om diskurser vid matbordet! Åtminstone för ett tag.

Trollhättan, oktober 2016
Christer Larsson

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 6 |
| 2. Tidigare forskning | 8 |
| 2.1 Musikpedagogisk forskning med sociologisk ansats | 8 |
| 2.1.1 Formellt respektive informellt lärande | 9 |
| 2.2 Internationell forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare | 10 |
| 2.3 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare i Sverige | 11 |
| 2.3.1 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare på grundskole- och gymnasienivå | 12 |
| 2.3.2 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare på gymnasiets estetiska program | 13 |
| 2.4 Syfte och forskningsfrågor | 15 |
| 2.4.1 Formulerade forskningsfrågor | 16 |
| 3. Teori | 17 |
| 3.1 Socialkonstruktionism | 17 |
| 3.2 Diskurs | 18 |
| 3.3 Subjekt och positioner | 20 |
| 4. Metod och design | 22 |
| 4.1 Fokusgruppsamtal som forskningsmetod | 22 |
| 4.2 Dataproduktion och urval | 22 |
| 4.2.1 Urval av fokusgrupper och informanter | 22 |
| 4.2.2 Fokusgruppsamtalens form och genomförande | 23 |
| 4.3 Analys | 24 |
| 4.3.1 Bearbetning av fokusgruppsamtalen | 24 |
| 4.3.2 Analysprocessen: perspektiv och centrala begrepp | 25 |
| 4.4 Tillförlitlighet | 27 |
| 4.5 Etiska Överväganden | 28 |
| 5. Resultat | 30 |
| 5.1 Ensemblelärarnas positioneringar och funktioner | 30 |
| 5.1.1 Lärarens skiftande funktion utifrån elevers progression | 30 |
| 5.1.2 Lärarens positionering som instruktör, handledare eller elev | 31 |
| 5.1.3 Lärarens funktion: Anpassa, hantera och preparera | 34 |
| 5.1.4 Lärarens musicerande kan instruera, inspirera och sabotera | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 5.2 Ensemblelärarna och diskurser | 46 |
| 5.2.1 Skoldiskursen | 46 |
| 5.2.2 Feelgood-diskursen | 47 |
| 5.2.3 Verklighetsdiskursen (inklusive Konsertdiskursen) | 48 |
| 5.2.4 Sammanfattande analys | 51 |
| 6. Diskussion | 53 |
| 6.1 Självständighet eller lärande | 53 |
| 6.2 Vara musiker eller lära sig att bli musiker | 55 |
| 6.3 Förenkla eller utmana | 57 |
| 6.4 Läraren som musiker eller pedagog | 59 |
| 6.5 Metoddiskussion | 60 |
| 6.6 Implikationer för vidare forskning | 60 |
| 7. Referenser | 62 |

1. Inledning

Jag har arbetat som musiklärare sedan början på 2000-talet och har under denna tid funnit både arbetsglädje och pedagogiska utmaningar i att undervisa ensembler av olika slag. Undervisning i ensemblespel utgör en central del på många musikutbildningar, och så även på gymnasiet estetiska program. Sedan gymnasireformen 2011 utgör kursen *Ensemble med körsång* en obligatorisk karaktärskurs i estetiska programmets kursplan, och många gymnasieskolor som har en musikestetisk utbildning erbjuder även fortsättningskursen *Ensemble 2* (Skolverket, 2011).

Under min egen yrkespraktik har jag funderat en del kring de olika val av förhållningsätt en ensemblelärare kan ställas inför i undervisningsrummet. Exempel på sådana val kan vara huruvida läraren förhåller sig som *instruerande expert* eller som *handledande coach* (mina benämningar) i undervisningssituationen, eller hur läraren ställer sig till att själv spela med i ensemblen.

Tidigare forskning, inte minst 2010-talets publicerade studier kring ensembleundervisning på gymnasiet, uppvisar eller indikerar olika dilemman kring hur ensemblelärare förhåller sig till undervisningen. Denna forskning visar exempelvis på ideal som handlar om att läraren bör påverka ensemblen så lite som möjligt för att möjliggöra ett mer autentiskt elevmusicerande (Zandén, 2010), eller om att läraren behöver förenkla musikaliska uppgifter för att säkerställa att ensemblen ska ha färdigställt ett framförbart musikaliskt resultat i tid till programmets nästa konsert (Asp, 2015). Samtidigt visar forskning med musiksociologisk ansats att genusnormer reproduceras i högre grad bland eleverna när läraren lämnar över didaktiskt ledarskap till eleverna (Borgström-Källén, 2014) och att sättet att tala kring platstagande har stor betydelse för konstruktionen av deltagarnas handlingsrum i olika musikaliska verksamheter (Björck, 2011).

Mitt intresse för hur ensemblelärare agerar eller förhåller sig i undervisningsrummet härrör, förutom från min egen praktikerfarenhet, även från samtal jag haft genom åren med olika ämneskolleger såväl på min egen arbetsplats som på andra skolor. Estetiska programmets vardagliga verksamhet skapar enligt min egen praktikerfarenhet återkommande tillfällen till kollegiala samtal mellan ensemblelärare, utifrån lärarsamarbetet i ensemblekurserna. Detta innebär att lärarna behöver föra många samtal om undervisningen, och komma överens i ett antal frågor kring kursernas upplägg och genomförande. På min egen nuvarande arbetsplats blir detta kollegiala samarbete tydligast i samband med olika redovisningar eller publika föreställningsprojekt, såsom konserter eller turnéer mm. Vid sidan av undervisning och projekt förs även kontinuerliga samtal i lärarlaget kring exempelvis betyg, bedömning och elevåterkoppling, samt organisation av gemensamma kursmoment, redovisningar och konserter.

Hur Skolverkets mål och kriterier ska tolkas hör också till de samtalsämnen som det, enligt min erfarenhet, pågår återkommande samtal kring bland ensemblelärare på gymnasiet. Ur

ett rättvise- och rättssäkerhetsperspektiv fungerar Skolverkets mål som garant för att alla elever ska erhålla likvärdig kvalitativ undervisning utifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Dock råder stor frihet för den enskilde läraren att avgöra *hur* denna måluppfyllelse ska ske konkret i undervisningsrummet, och en erfarenhet jag själv gjort under mitt yrkesliv är att kursers mål och kriterier (Skolverket, 2011) kan tolkas på olika sätt av olika lärare.

Om ensemblekurser görs viktiga för programmets konsertverksamhet och profil och skolans ensemblelärare behöver vara överens i planering, genomförande och betygsättning väcks frågan om detta kan leda till lokalt överenskomna förhållningssätt på olika skolor? Ifall undervisningen följer lokala agendor vid sidan av kursplanens mål, riskerar detta att påverka lärares möjligheter och prioriteringar i undervisningen, vilket i förlängningen skulle kunna hämma likvärdigheten i bedömning och måluppfyllelse mellan landets gymnasieskolor. Utifrån detta resonemang kan flera frågor formuleras som borde vara av intresse för musiklärarprofessionen: Vilka åsiktskluster kan identifieras kring hur ensemblelärare väljer att agera i klassrummet, och hur konstrueras dessa åsikter i kollegiala samtal med kollegor? Finns det strävansmål, vid sidan av styrdokumentens mål och riktlinjer, som påverkar hur ensemblelärare agerar och förhåller sig? Hur varierar ensemblelärares samtal kring lärarens roll och funktion mellan olika gymnasieskolor?

Mina avsikter med denna studie är att jag vill ta reda på vilka förhandsinställningar som förekommer bland ensemblelärare, kring hur de förhåller sig till sin funktion och sitt sätt att agera i undervisningsrummet. Jag är också nyfiken på hur samstämmiga dessa eventuella förhandsinställningar är inom och mellan olika ensemblelärlärlag, och på vilket sätt de konstrueras och konstitueras i kollegiala samtal. En undersökning av dessa frågeställningar skulle kunna öka både min egen och mina professionskollegors kunskap kring ensemblelärares sätt att förhålla sig till olika undervisningssituationer. Min förhoppning är att studien även ska skapa kunskap kring hur lärares didaktiska möjligheter och begränsningar konstrueras i olika sammanhang. En tydligare bild av kollegiala likheter och skillnader i synen på ensemblelärares roll och funktion ger också fördjupade möjligheter till gemensam problematisering och förhoppningsvis även uppslag till vidare forskning, vilket sammantaget kan bidra till att stärka musikläraryrkets professionalisering.

2. Tidigare forskning

Musikpedagogik är en relativt ung vetenskaplig disciplin som etablerades som forskningsfält i Sverige under 1990-talet, och inrymmer alla former av musikaliskt lärande både i och utanför skolmiljö (Folkestad, 1997). Utifrån min forskningsfråga har jag valt att fördjupa studiens forskningsöversikt kring formellt och informellt lärande samt kring ensemblespel. I översikten förekommer nedslag i forskning på praktiker både i och utanför skolans värld, även om studiens fokus ligger på musikundervisning i svensk skola. I synnerhet fokuserar översikten forskning kring ensembleundervisning vid gymnasieskolans estetiska program. Jag inleder dock med att förankra studien i den inriktning inom fältet musikpedagogik som benämns musiksociologi, då denna studie intresserar sig för frågor med en tydligt musiksociologisk ansats.

2.1 Musikpedagogisk forskning med sociologisk ansats

Min forskningsfråga har beröringspunkter med musiksociologi där Ruth Wright, Tia DeNora och Lucy Green kan ses som exempel på tongivande namn inom fältet. Musiksociologin behandlar ofta frågor kring samspelet mellan strukturell påverkan av olika slag och individers handlingsutrymme. Här får faktorer som klass, kön, kultur, identitet och makt betydelse när människor samspekar musikaliskt i olika sammanhang, såsom exempelvis vid musikundervisning i skolan (Wright, 2010).

Ur ett övergripande musiksociologiskt perspektiv pekar DeNora (2003) på sambandet mellan musiksmak och social status, där viss musiksmak kan ge högre kulturellt kapital inom en viss grupp och där både individens identitet och sociala status kan skapas eller förstärkas genom musiken. Green (1999), som också intresserar sig för musiksmak och identitet, menar att vi människor fyller olika sorters musik med mening och värde utifrån de symboliska värden och värderingar som den representerar för oss, och att denna musikens *representerade mening* i ett skolsammanhang ofta gör det svårare för pedagogen att styra och forma undervisningen utan att hamna i gamla spår som t ex att flickor sjunger och pojkar spelar elgitarr. Green (1999) hänvisar även till Alden (1998), som studerat elevers musikupplevelse ur ett etniskt perspektiv. Aldens (1998) resultat visar att det finns styrande normer när elever ska enas om en gemensam musiksmak, och att de elever som egentligen tycker något som avviker från normen kan dölja sin åsikt för att de skäms.

Björcks (2011) studie, som är ett exempel på svensk musiksociologisk forskning, undersöker hur språket används för att definiera eller påverka handlingsutrymmet för flickor i fyra svenska musikaliska ensembleprojekt utanför skolkontext, vilka samtliga haft jämlikhet som ett uttalat mål för verksamheten. Björck analyserar hur rådande diskurser kring uttrycket *att ta plats* påverkar kvinnor i dessa musiksammanhang. Resultatet visar att den språkliga konstruktionen *att ta plats* kan handla om två olika versioner av platstagande. Den ena versionen, som Björck benämner *aktörskapets spatialitet*, handlar om att öppna dörrar och beskriver kvinnors möjligheter till egenmakt i ett utåtriktad profilerande, för att bli sedda och hörda i musikaliskt sociala sammanhang. Den andra innebörden, som benämns *avskildhetens spatialitet*, beskriver kvinnors möjligheter att stänga dörrar, för att få möjligheter att vara ett aktivt agerande subjekt som fokuserar

erövrandet av ny musikalisk kunskap i motsats till att objektifieras och begränsas av en, utifrån ett patriarkalt värdesystem, disciplinerande eller kontrollerande blick. (Björck, 2011). På senare år har även gymnasieskolans estetiska program undersökts utifrån perspektiv med tydlig koppling till musiksociologi, t ex den forskning kring ensembleundervisning som Zandèn (2010), Borgström-Källén (2014) och Asp (2015) har producerat.

2.1.1 Formellt respektive informellt lärande

Folkestad (1997, 2006) har undersökt *formellt* och *informellt* lärande i olika musikpedagogiska sammanhang, och sammanfattar en formell lärsituation som planerad och ordningsmässigt upplagd av någon slags lärare (bildlig eller bokstavlig) med ett pedagogiskt mål. En informell lärsituation har snarare aktiviteten i sig själv som mål, utan någon planlagd ordning eller egentlig lärare. Lärprocessen drivs här framåt genom interaktionen mellan deltagarna i en självvald och frivillig aktivitet, t ex en repetition med ett rockband. Folkestad menar att begreppsparet inte utgör en dikotomi utan snarare ett kontinuum, och pekar på att det är viktigt att skilja på formella/informella situationer eller praktiker respektive formella/informella sätt att lära. Det är en förenkling att tänka sig att formellt lärande endast sker i en skola eller institution och att informellt lärande endast sker utanför sådana kontexter. Snarare avgörs lärandets art av hur styrd eller formaliserad situationen är och vilken intention deltagarna har. Folkestad (2006) utvecklar resonemanget och räknar upp fyra områden som definierar om lärsituationen är formell eller informell till sin karaktär:

- 1) *Situation*, d v s den fysiska kontext där lärandet sker. Exempelvis om lärandet sker i eller utanför skolans lokaler.
- 2) *Lärstil* som används, eller lärprocessens karaktär och kvalitet. Det kan t ex handla om huruvida man lär sig en låt på gehör eller om man använder en notbild.
- 3) *Ägarskap* handlar om vem som äger den musikaliska aktiviteten, eller de beslut som styr vad, hur, var och när lärandet sker. Är det frågan om en didaktisk lärsituation eller en mer öppen och självstyrd lärsituation?
- 4) *Intention* hos de som lär sig. Är avsikten *att lära sig spela* eller kanske bara *att spela*. (Folkestad, 2006)

Folkestad (1997, 2006) påpekar också att eleverna inte är oskrivna blad när de kommer till skolan, utan att de har med sig kunskaper som de lärt sig informellt utanför skolan. Det formella sättet att lära sig i skolundervisning blir följaktligen det nya och ovanliga sättet att lära för eleverna. Lärarledd undervisning har per definition alltid en formell grundkaraktär (enligt definitionerna ovan) även om den saknar struktur. Läraren kan däremot, i den formella situationen, välja att försöka skapa situationer där mer informella läroprocesser kan ske, men då under lärarens ansvar och efter dennes planering. Folkestad (2006) är till följd av detta kritisk till den ofta förekommande, om än dolda, värderingen att den formella lärsituationen alltid är konstlad och artificiell, jämfört med den informella lärsituationen som då skulle vara mer autentiskt och äkta.

Jorgensen (1997), som undersöker amerikansk skolmiljö, definierar fem kategorier av lärsituationer på en skala där den mittersta kategorin *education* beskriver en lärsituation i

skärningspunkten mellan formellt och informellt lärande; denna lärsituation leds tydligt av en lärare som likt en trädgårdsmästare försöker skapa optimala villkor för att eleven ska lära sig och växa, men lärandets natur och sättet detta lärande sker har mycket gemensamt med det vardagliga lärandet utanför skolkontext (Jorgensen, 1997; Folkestad, 2006). Johnson (2015), som också undersöker amerikansk musikundervisning, hänvisar inte explicit till begreppen formellt respektive informellt lärande; dock tycks studiens beskrivning av kamratlärande ha beröringspunkter med begreppen. Lärsituationen som beskrivs sker i skolan med läraren som organisatör, och utgör därmed en formell lärsituation, men eleverna äger själva undervisnings- och lärprocessen vilket påminner mer om en informell lärsituation. Johnson (2015) poängterar de många fördelarna i att låta elever undervisa varandra och att detta förfarande rätt genomfört kan leda till ökat ansvarstagande, ökad autonomi och ökat lärande hos eleverna.

Green (2006, 2008), som beforskat informellt lärande i brittisk musikundervisning, pekar på fördelar i att låta undervisningen inspireras av det informella lärande som sker i pop- och rockbandssammanhang utanför skolkontext. Från svenskt håll problematiseras dock resonemangen av Lindgren och Ericsson (2010) som menar att elever i en informell rockbandspraktik i hög grad åläggs att hantera sina uppgifter själva vilket blir problematiskt eftersom många elever saknar adekvata kunskaper, färdigheter och erfarenheter för att kunna få ett musikaliskt skapande att ta fart. Lindgren och Ericsson (2010) poängterar att även undervisning som syftar till informellt lärande måste följa skolans nationella styrdokument och baseras på varje elev behov, tidigare erfarenhet och kunskapsnivå.

Det finns även forskning i angränsande fält, utanför musikpedagogiken, som har relevans för denna studies resonemang kring formellt respektive informellt lärande. Ur ett psykologiskt perspektiv vill jag här nämna Dwecks (2015) begrepp *statiskt* respektive *dynamiskt mindset* där det senare i motsats till det första rymmer en tilltro till att intelligens och förmågor inte är givet utan kan växa med ansträngning. Dweck (2015) pekar på att olika förinställningar till förhållandet mellan lärande och ansträngning ger skiftande förutsättningar för de inblandades motivation, vilket kan kopplas till Folkestads (2006) beskrivning av avsikterna *att spela* respektive *att lära sig spela*.

2.2 Internationell forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare

Ensemblespel förefaller vara ett relativt vanligt forskningsområde inom det musikpedagogiska fältet. Sökordet "ensemble" gav över 300 träffar i tidskriften *British Journal of Music Education*, även om de flesta av dessa sökträffar utgjordes av studier som ligger långt från denna studies forskningsfråga. En sökning med Göteborgs Universitets söktjänst *supersök*, som söker brett efter publicerad forskning i internationella databaser, bekräftade det stora forskningsintresset för ensemblespel av olika slag. Sökordet "ensemble" i olika kombinationer med sökord som "music", "playing", "school", "lesson" och "teacher" renderade mellan hundratals och tusentals sökträffar vilket visar på mängden internationellt publicerad forskning som involverar temat ensemblespel i musikutbildning, även om de allra flesta studier även här faller utanför ramarna för denna studies forskningsfrågor.

Som några exemplifierande exempel på internationell forskning med anknytning till denna studie vill jag lyfta fram en analys av Estniska musklärarens pedagogiska reflektioner (Sepp, Ruokonen, & Ruismäki, 2011), en kritisk granskning av skolbandsundervisning i Australiensisk grundskola ur ett engelskt perspektiv (Pitts, & Davidson, 2000), och en studie över hur El Sistema-inspirerad musikundervisning har anpassats till rådande förutsättningar i Kanada (Nemoy, 2015). Två exempel på europeisk forskning kring praktiskt ensemblespel i skolan är Burnes & Sheridans respektive Lucy Greens undersökningar av hur populärmusik används i skotska (Burnes och Sheridan, 2000) respektive brittiska skolor (Green, 2006). För att slutligen ge några skandinaviska exempel vill jag nämna två finska studier: Ruismäki och Tereska (2008) som undersöker musklärarstudenters praktikerfarenheter från olika skolstadier i Finland, gymnasienivå inkluderat, och Virkkula (2016) som argumenterar för hur gemensam, kollaborativ, instrumentövning tillsammans med professionella musiker, kan användas i högre musikutbildning som en metod för sociokulturellt lärande. De sistnämnda exemplen kan synas perifera i förhållande till denna studies inriktning; dock behandlar de musklärarrollen på gymnasiet samt hur professionella musiker kan användas som en pedagogisk resurs, vilket har viss bäring på dennas studies resultat.

Ytterligare två skandinaviska studier, varav en svensk, är relevanta i sammanhanget utifrån föreliggande studies intresse för musklärarens retorik kring didaktiska val: De finska forskarna Westerlund och Juntunen (2011) poängterar vikten av att musklärare problematiserar sin undervisning redan under lärarutbildningstiden, och att lärare reflekterar kritiskt kring rådande narrativ som påverkar lärarroll och undervisning. Georgii-Hemming (2013) menar, från svenskt perspektiv, att professionalismens kärna är att kunna överväga alla möjligheter och göra visa och välgrundade val bland olika fokus i musikundervisningen.

2.3 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare i Sverige

Som bakgrund till kapitlets översikt över svensk forskning kring ensembleundervisning ges först några exempel på studier av den kommunala musik- och kulturskolans undervisningspraktik, som tangerar denna studies forskningsfråga: Tivenius (2008) analyserar olika typer av läraridentiteter som förekommer inom kommunal musik- och kulturskola, Holmberg (2010) studerar hur lärare i musikskolan talar om sin egen praktik och hur detta tal manifesteras i lärarnas undervisning och Lindgren och Bergman (2014) analyserar El Sistema-verksamheten i Göteborg. Fokus i detta avsnitt är dock forskning kring undervisningsformer som styrs av Skolverkets styrdokument, det vill säga grund- och gymnasieskolan. Forskningsöversikten fördjupas slutligen över studier som intresserar sig för gymnasieskolans estetiska program, vilka leder fram till denna studies syfte och forskningsfrågor.

2.3.1 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare på grundskole- och gymnasienivå

I Sverige utgör ensemblespel i olika former en vanlig undervisningsaktivitet i grundskolan. En aktuell rapport, som beskriver musikämnets undervisningsformer i grundskolans äldre årskurser, är Skolverkets utvärdering *Musik i grundskolan-En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Skolverket, 2015). Rapporten visar att ensemblespel i pop- och rocktraditionen utgör ett dominerade inslag i undervisningen, trots att praktiska förutsättningar som lokaler och gruppstorlekar ofta begränsar de didaktiska möjligheterna. Vanligast är att ensemblespel sker i smågrupper, men även samspel i helklass är vanligt förekommande. Undervisningens upplägg ger på många skolor intrycket av att försöka efterlikna musicerande i rockband utanför skolans värld. Dock försvåras detta mål ofta av de praktiska förutsättningarna, som exempelvis kan resultera i att en ensemble har "två trummisar, två basister, fyra elgitarrer, sju syntar och tio sångare" (Skolverket, 2015, sid. 144). De pedagogiska lektionsresultaten varierar i rapportens exempel. Somliga skolor visar upp väl fungerande undervisningsformer med disciplinerade och kompetenta elever medan undervisningen på andra skolor genomförs under mer kaotiska former, med elever som saknar både ambitioner och nödvändiga färdigheter för att nå ett godtagbart musikaliskt resultat. Några framgångsfaktorer i undervisningen är att eleverna har förmåga att arbeta självständigt, att eleverna har fått adekvata förkunskaper och kontinuitet i musikundervisningen från tidigare skolstadier samt att gruppstorlek och andra praktiska förutsättningar bidrar till en hög andel lärarledd lektionstid för alla elever. Ett exempel på problem som lyfts i rapporten är att musikundervisningen ofta får formen av enskild färdighetsträning med avsikt att leda till ett gemensamt musicerande, men där låg andel av lektionstiden i slutändan ägnas åt detta samspel (Skolverket, 2015).

Som en kontrasterande internationell referens visar Russel och Austin (2010) att centralt framtagna styrdokument och bedömningspolicies i USA har låg påverkan på lärares individuella betygsättning i amerikanska secondary schools (som ungefärligt motsvarar åk 4-9 i Sverige). Studien, som är kvantitativ och undersöker skolor i sydvästra USA, visar att betygsättning bland amerikanska musiklärare tenderar att vara en subjektiv praktik, med risk för låg likvärdighet över nationen.

Utifrån ett liknande tema har Zandén och Ferm Thorgersen (2015) analyserat tio musiklärares uppfattningar om hur den svenska grundskolans nya läroplan och reformerade betygskriterier har påverkat musiklärarnas praktik. Undersökningen fokuserar undervisning i årskurserna 5-7 utifrån läroplanen LGR11 (Skolverket, 2011). Lärarna uttrycker ett antal dilemman gentemot tidigare styrdokument, såsom exempelvis ökat fokus på performativa färdigheter och fakta och minskat fokus på lärprocesser, reflektion och förståelse av musikalisk helhet. Det tydligaste dilemmat är dock motsättningen mellan undervisning som fokuserar lärande respektive undervisning som fokuserar dokumentation, och studiens resultat visar att lärarna upplever dessa fokus som svåra att balansera med bra pedagogiskt resultat.

Backman Bister (2014) intresserar sig för ensemblespel i helklass ur ett kulturpsykologiskt perspektiv, både i grundskolans musikundervisning och i den numera borttagna

gymnasiekursen *estetisk verksamhet*¹. Studien undersöker, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, hur tre lärare använder olika strategier för individuell elevanpassning i en stor ensemblegrupp. Studien identifierar, utifrån de olika kontexter som undersöks, tre olika praktiker vilka benämns *relokals praktik*, *handledande praktik* och *ensembleledande praktik*. Resultatet påvisar både likheter och skillnader mellan lärarnas strategier i dessa kontexter. Likheterna utgörs exempelvis av att kamratlärande används som musikundervisningsstrategi och att det finns en flexibilitet kring elevens val av musikkulturellt verktyg på lektionerna. Individuellt anpassning av undervisningen sker också i alla tre kontexter, även om det finns både likheter och skillnader mellan kontexterna kring hur detta går till. En skillnad med bäring för denna studies forskningsfråga är att lärarna i de skilda kontexterna får olika funktioner, antingen som handledare eller som medlärande dirigent och medmusiker där den senare funktionen till stor del påminner om en kapellmästares (Backman-Bister, 2014).

2.3.2 Forskning kring ensembleundervisning och ensemblelärare på gymnasiets estetiska program

Det har under den senaste tioårsperioden producerats en hel del forskning som på olika sätt fokuserar estetiska programmets ensemblekurser och därigenom anknyter till denna studies forskningsområde. Ericsson (2006) undersöker diskursiva likheter och skillnader mellan gymnasieelever och musklärare och musklärlärostudenter, vilket anknyter både till denna studies metodval och forskningsområde. Zimmerman-Nilsson (2009) undersöker hur musklärare väljer sitt undervisningsinnehåll när de undervisar i ensemble respektive gehörs- och musklära och hur detta val skiljer sig åt mellan de två ämnena. Studiens resultat visar att lärare låter ett förutbestämt och fast innehåll styra undervisningen i den musikteoretiska undervisningen, medan innehållet ändras och anpassas till elevens skicklighet i ensembleundervisningen (Zimmerman-Nilsson, 2009).

Zandén (2010) har undersökt vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier som gymnasielärare ger uttryck för i gruppamtal kring olika ensemblegrupper, och även hur dessa uttalade uppfattningar förhåller sig till reglerande styrdokument. Videoinspelningar på olika ensembles lektionsmusicerande visas i fyra musklärogrupper, vilka sedan diskuterar ensemblernas musicerande. Dessa diskussioner analyseras sedan ur såväl ett didaktiskt som ett dialogiskt perspektiv, med utgångspunkten att meningsskapande sker i ett dialogiskt samspel mellan de som samtalar, situationen samt de sociokulturella traditioner som råder. I samtalen mellan lärarkollegorna framträder eller skapas samtalsämnen som beskriver olika didaktiska och musikaliska kvalitetskoncept. Resultatet i avhandlingen visar en skepsis bland lärarna gentemot lärarinblandning och formella undervisningsmetoder. Ett informellt ideal framträder, med uppfattningen att lärarinblandning snarare hindrar än hjälper gruppens lärprocesser. Gruppdiskussionerna handlar i väldigt liten grad om hur det faktiskt låter, medan desto mer sägs om elevernas kroppsspråk, spelglädje och hur självständiga eleverna tycks vara. Zandén (2010) lyfter i diskussionen fram riskerna med att det saknas tydliga musikaliska kriterier i

¹ Estetisk verksamhet var ett obligatoriskt estetiskt kärnämne fram till gymnasiereformen år 2011, då ämnet ströks.

gruppsamtalens bedömningar och att nyttan av lärarinsatsen värderas lågt som faktor för elevernas lärande. Studien argumenterar att detta sammantaget kan undergräva musikens berättigande som eget skolämne i läroplanen (Zandén, 2010).

Borgström-Källén (2014) har undersökt hur genus konstrueras i olika musikaliska situationer inom ensembleundervisningen på gymnasiet estetiska program, och hur detta yttrar sig olika utifrån musikalisk genrekontext. Studien bygger på ett etnografiskt metodval och empiri som producerats genom deltagande observationer av åtta ensembler, samt intervjuer med de sammanlagt 71 deltagande eleverna. Den etnografiska ansatsen har även kompletterats med en dekonstruktivistisk metod, där delar av fältanteckningarna och intervjuerna har skärskådats för att fördjupa analysen. Det teoretiska perspektivet tar avstamp i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, som utifrån studiens kontext kan sammanfattas i utgångspunkten att genus inte är konstant utan något som ständigt konstrueras i kommunikativa situationer mellan människor utifrån olika parametrar.

Borgström-Källéns (2014) resultat visar att konstruerande av kön sker i så gott som alla musikaliska samspelssituationer, vilket dock yttrar sig på olika sätt beroende på vilken genre ensemblegruppen arbetar med. De val som eleverna själva hade möjlighet att göra inom ramen för kursen, verkade bidra till att befästa ett begränsat handlingsutrymme utifrån kön. Elevernas val visade sig oftast bekräfta traditionella könsstereotypiska mönster, och Borgström-Källén använder här begreppet *den heterosexuella matrisen* (Butler, 1990/1999/2006, 1993) för att beskriva hur ett förväntat underliggande heterosexuellt begär hos alla inblandade påverkar hur genus konstrueras i olika situationer. Borgström-Källén (2014) drar slutsatsen att elevernas möjligheter att frigöra sig från den heterosexuella matrisen ökar när de arbetar med musik i för dem okända genrer. Dessa lärsituationer blir automatiskt av mer formell karaktär, då läraren behöver vara styrande för att eleverna ska kunna lära sig att spela (jfr Folkestad, 2006), vilket verkar luckra upp traditionella könsmonster och ge eleverna större frihet att välja hur de förhåller sig och agerar i undervisningen. I genrer där eleverna har egna musikaliska referenser kan eleverna komma igång direkt med att spela och jobba mer självständigt (jfr Folkestad, 2006). Ensembleundervisningen får då en mer informell karaktär vilket verkar befästa traditionella könsmonster och begränsa elevernas möjligheter (Borgström-Källén, 2014).

Det verkar alltså finnas en paradox här. Å ena sidan ska eleverna, enligt styrdokumentet, träna sig i att bli autonoma och självständiga musiker vilket verkar tala för att läraren lämnar över initiativ till eleverna. Å andra sidan begränsar mer informella lärsituationer elevernas spelrum utifrån genusförväntningar, och därigenom minskar deras möjligheter att hitta sin identitet som självständiga musiker. För att koppla till Folkestads (2006) tidigare nämnda definitioner av formellt respektive informellt lärande, får lärsituationens *intention* stort genomslag i Borgström-Källéns (2014) undersökning, där resultaten visar att avsikten *lära sig spela* ger eleverna större spelrum utifrån ett genusperspektiv än avsikten *att spela*.

Asp (2015) har tittat på hur lärandeobjekten ser ut i gymnasiet ensembleundervisning och på vilka sätt dessa lärandeobjekt legitimeras, utifrån ensemblelärares praktik och kollegiala samtal. En Foucault-inspirerad diskursanalys har använts i syfte att överblicka hur

ensemblelärares varierande sätt att tänka kring musik, musikundervisning, pedagogik och didaktik legitimerar olika lärandeobjekt i undervisningen. Empirin har inhämtats i intervjuer med fyra fokusgrupper bestående av musiklärare, samt genom observationer av ensemblelektioner och intervjuer med de lärare som undervisat under dessa lektioner. I analysen framträder två olika diskurser som influerar ensembleundervisningen. Den första av dessa, *artistdiskursen*, innehåller de lärandeobjekt som har relevans för kommande uppträdande, exempelvis en konsert, som arrangeras på programmet. Den andra diskursen, *skoldiskursen*, innehåller de lärandeobjekt som relaterar till skola och utbildning. Resultatet visar att programmets olika framträdanden spelar en betydande roll för undervisningen i ensemble, och konsekvensen av detta blir att elevernas lärande begränsas till det som de ska spela eller utföra under dessa framträdanden. Asp (2015) konstaterar att mer forskning är önskvärd kring vilket kunskapsinnehåll som är värdefullt att lära sig för elever i gymnasieskolans ensembleundervisning, och varför detta innehåll är viktigt.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att det finns fler frågor att ställa kring ensemblelärares möjligheter att agera i undervisningen, och kring hur lärare förhåller sig till sin egen funktion. Flera av de studier som refererats ovan har undersökt estetiska programmets ensembleundervisning utifrån olika fokus. Zimmerman-Nilsson (2009) har tittat på hur val av undervisningsinnehåll påverkar undervisningen, Zandén (2010) har fokuserat hur ensemblelärare samtalar kring bedömning, Borgström-Källén (2014) fokuserar elevers handlingsutrymme utifrån ett genusperspektiv och Asp (2015) inriktar sig på hur ensemblelärare talar om undervisningens lärandeobjekt. Dock inriktar sig ingen av nämnda studier explicit på ensemblelärares förhållningssätt till sin egen funktion och sitt eget agerande i undervisningsrummet. Som forskningsansats för denna studie blir det därför intressant att undersöka hur yrkesverksamma ensemblelärare samtalar kring detta ämne.

2.4 Syfte och forskningsfrågor

Studien intresserar sig för ensemblelärares *positionering*. Begreppet är en förkortning av *subjektspositionering*, och beskriver det utrymme ett subjekt har att tala och/eller agera utifrån den position eller kategori subjektet får i en viss kontext (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Tidigare forskning indikerar att förhandsinställningar bland musiklärare kan variera angående lärarens positionering och funktion i olika ensembleundervisningssituationer. Detta har fångat mitt intresse, och denna studie syftar därför till att skapa kunskap kring ensemblelärares positioneringar och funktioner på gymnasiets estetiska program. Vidare syftar studien till att undersöka vilka diskurser som konstrueras i ensemblelärares praktik, samt hur dessa diskurser konkurrerar eller samverkar med varandra. Särskilt fokuserar undersökningen tre aspekter; hur lärarna instruerar eleverna, vilka läraruppgifter som görs centrala, samt om och hur lärarna spelar med eleverna i undervisningsrummet.

2.4.1 Formulerade forskningsfrågor

Följande specificerade forskningsfrågor har formulerats för denna studie:

Hur positionerar ensemblelärare sin funktion i undervisningsrummet på gymnasiets estetiska program?

Vilka diskurser konstrueras i ensemblelärarnas samtal, och hur konkurrerar respektive samverkar dessa?

3. Teori

3.1 Socialkonstruktionism

Som teoretiskt ramverk för denna studie har jag valt ett socialkonstruktionistiskt perspektiv utifrån studiens mål att skapa kunskap kring lärares sätt att agera i, och förhålla sig till, ensembleundervisningen på gymnasiets estetiska program.

Socialkonstruktionismen (SK) har sitt ursprung i postmodernismen, en intellektuell rörelse som utmanar upplysningens och modernismens idéer om en värld som kan förstås utifrån övergripande och objektivt sanna teorier eller metanarrativ (Burr, 2003). SK förespråkar istället pluralism, och menar att sanning är något som människor konstruerar. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver boken *The Social Construction of Reality* av Peter Berger och Thomas Luckman, publicerad 1966, som ett klassiskt och centralt verk inom SK. Berger och Luckman influerades av Marx och Nietzsche, och ifrågasatte den rent objektiva och rationella kunskapens existens. Berger och Luckman hävdade istället att kunskap uppkommer genom mer ideologiskt betingade processer där både maktförhållanden och olika särintressen spelar roll (Alvesson & Sköldberg, 2008). Nedan följer en sammanfattning av ett antal nyckelpremisser i socialkonstruktionistisk teori:

Teorin intar en kritisk ståndpunkt gentemot idén att det finns ett objektivt sätt att förstå världen eller sig själv som individ. Verkligheten är endast tillgänglig för oss genom de kategorier vi delar in den i, och vår kunskap blir en produkt av våra sätt att kategorisera världen. Ett exempel är att vi primärt kategoriserar mänskligheten i män och kvinnor vilket styr hur vi tänker om världen. Om vi istället i första hand delat in människor i långa och korta hade detta lett till andra sätt att tänka (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

De kategorier och koncept vi använder för att förstå världen är historiskt och kulturellt specifika och därigenom också *kontingenta*, vilket innebär att de är rörliga och påverkbara och kan förändras över tid och utifrån kultur. Då kunskap är att betrakta som kulturella artefakter kan den inte ses som sannare i det egna kulturella sammanhanget än i andra kulturer, tider eller kontexter (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Kunskap skapas och upprätthålls genom social interaktion mellan människor. Sanning bör därför ses som vårt för närvarande förhandlade och accepterade sätt att se och förstå världen utifrån pågående sociala relationer, istället för något vi kan upptäcka utifrån objektiva observationer. Då vår kunskap eller förståelse är förhandlad och kan ta många olika former, blir några former naturliga och andra otänkbara utifrån vår sociala världsbild (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Konstruktioner av sanning och kunskap går dessutom hand i hand med maktrelationer, eftersom de avgör vad som är tillåtet för olika personer samt vilka handlingar gentemot andra som verkar logiska utifrån sanningskonstruktionen. Huruvida vi exempelvis ser alkoholisten som antingen sjuk eller oansvarig (och ordningsstörande) kommer att avgöra om den logiska behandlingen av en alkoholist är vård eller straff (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Eftersom det enligt SK inte finns någon enskild objektiv måttstock för att bedöma olika framställningar om sanning blir målet snarare att ta reda på vad som kvalificerar sig som riktigt och sant i en viss tid och på en viss plats (Börjesson & Palmblad, 2007). Kunskap och gemensam förståelse utformas i samspel, uppdateras ständigt med nya erfarenheter och måste alltid förstås i sitt sammanhang (Ahrne & Svensson, 2015).

3.2 Diskurs

Ett centralt begrepp inom socialkonstruktionistisk teori är *diskurs*, en term som enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) använts såpass flitigt och ofta urskillningslöst att begreppet blivit ganska oklart, med olika betydelser i olika vardagliga och vetenskapliga sammanhang. Oftast rymmer det dock någon slags idé om att språket är ordnat i olika strukturer som påverkar hur vi pratar och konstruerar kunskap när vi agerar inom olika sociala eller samhällsliga sammanhang. Man kan t ex tala om en *politisk diskurs*, en *medicinsk diskurs* eller en *pedagogisk diskurs*. En kort och kärnfullt formulerad definition av hur begreppet diskurs förstås i denna studie är som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, sid. 7).

Vidare definieras diskurs som något som avgör vad som *inte* är möjligt att tala om. Börjesson och Palmblad (2007) lyfter i sammanhanget fram den franske filosofen Foucault och hans tal om sanningsregimer vilka beskriver att det finns gränser för det tänkbara i en viss kontext. "Diskurser är då inte bara vad som sägs i olika sammanhang, utan också vad som gör det möjligt att säga det." (Börjesson & Palmblad, 2007, sid. 12)

Winther Jørgensen och Phillips (2000) förklarar samlingsbegreppet *Diskursanalys* som olika sätt att analysera diskurser och skriver fram Foucault som en förgrundsfigur vars tänkande utgör rötter till fältets samtliga inriktningar, även om några av fältets angreppssätt idag tar avstånd från olika delar av hans teorier (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Exempel på banbrytande verk av Foucault är undersökningen av olika tiders diskurser kring vansinnighet (Foucault 1961/1983) samt hans studier av historiska diskurser med anknytning till fängelser och fängelsestraff (Foucault 1975/1987). Winther Jørgensen och Phillips (2000) påpekar att *teori* och *metod* är sammanlänkade inom teorifältet, och att forskaren därför måste acceptera de grundläggande filosofiska premisserna i teorin för att kunna använda sig av metoden i en empirisk undersökning.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) delar in diskursanalysfältet i olika angreppssätt, som alla bygger på strukturalistisk eller poststrukturalistisk språkfilosofi och därigenom delar det gemensamma grundantagandet att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket, där språkets representationer inte bara är speglingar av verkligheten utan bidrar till att *skapa* verkligheten. Detta betyder dock inte att den fysiska verkligheten ej existerar utanför språket, men den får bara betydelse för oss genom diskurs. Två vanligt förekommande angreppssätt inom diskursanalys är *diskursteori* och *diskurspsykologi*, (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) där diskursteori intresserar sig för det Börjesson och Palmblad (2007) beskriver som *stora* diskurser, medan diskurspsykologin fokuserar *små*, lokalt skapade, diskurser.

Burr (2003) gör en liknande indelning av diskursanalysfältet, i en *makro*-inriktning respektive en *mikro*-inriktning. Sammanfattningsvis kan detta förklaras som att makroinriktningen undersöker *stora* övergripande diskurser ur ett top-down-perspektiv där den strukturellt skapade verkligheten, oftast beskriven utifrån maktrelationer, producerar vår kunskap och beskrivning av världen. Då diskursteorin är intresserad av hur överordnade, eller stora, diskurser begränsar och styr våra möjligheter att handla på olika sätt, ryms den inom denna makroinriktade del av teorifältet (Burr, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007).

Mikroinriktningen undersöker å andra sidan ett bottom-up-perspektiv med fokus på hur *små*, lokalt skapade, diskurser konstrueras verbalt. Angreppssättet diskurspsykologi hör hemma här, med sitt intresse för hur attityder och subjektiv verklighetsuppfattning skapas och blir till genom språk. Diskurspsykologi som analysmetod fokuserar på där människor interagerar och samtalar med varandra, med avsikten att identifiera sätten att argumentera och vilka retoriska grepp som används av deltagarna för att definiera ståndpunkter, konstruera fakta och framstå som trovärdiga (Burr, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Potter, 1996).

Ett närliggande begrepp till diskurs som används i studien är *tolkningsrepertoar*. Begreppet fokuserar på de tillgängliga resurser samtalsdeltagarna kan använda i social interaktion för att konstruera versioner av verkligheten, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) som i översättning citerar Wetherell och Potters (1992) definition av begreppet:

*Med tolkningsrepertoar menar vi den uppsättning begrepp, beskrivningar och sätt att tala om som i stort sett kan skiljas från varandra och som ofta finns samlade kring metaforer eller livfulla bilder.
(Wetherell & Potter, 1992; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, sid. 114)*

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att begreppet *tolkningsrepertoar* signalerar flexibilitet och understryker bruk av språk som en flexibel och dynamisk resurs i social interaktion där människors tal varierar utifrån olika kontexters diskursiva påverkan. Börjesson och Palmblad (2007) beskrivning av *små diskurser* visar likheten till begreppet *tolkningsrepertoar*:

Aktörernas egna yttranden står i fokus [...] hur deltagarna själva formulerar fram världen i interaktion. Analysen inriktas snarast på hur diskurser byggs upp, vilket betyder att processdimensionen är mer tydligt betonad (Börjesson & Palmblad, 2007, sid. 14)

Även om denna studies frågeställningar har sin tyngdpunkt i ett mikroinriktat och diskurspsykologiskt perspektiv, då den undersöker konstruktionen av lokalt skapade *små diskurser* (Börjesson & Palmblad, 2007), är även det makroinriktade perspektivet relevant för studiens intresseområden. Detta dels för att makroperspektivet möjliggör en diskussion av resultatet mot eventuella större diskurser (Börjesson & Palmblad, 2007) och dels för att de två perspektiven är svåra att helt och hållet särskilja; eftersom människor paradoxalt nog samtidigt är både producenter och produkter av diskurs, kan både mikro- och

makroperspektivets användbarhet tjäna på att perspektiven förstås som olika sidor av samma mynt (Edley & Wetherell, 1997). Ett fruktbart grepp är att kombinera makro- och mikroperspektiv, vilket t ex Holmberg (2010) gör i sin studie om hur lärare i musik- och kulturskolan talar kring sin verksamhet. För att avgränsa denna uppsats har jag dock valt att använda mig av en mikroorienterad ansats och diskurspsykologi som huvudsakligt perspektiv och analysverktyg. I senare forskning skulle studien kunna kompletteras av en makroorienterad och diskursteoretisk ansats, exempelvis en analys av hur relevanta styrdokument konstruerar en överordnad stor diskurs och vilka effekter den får för lärarrollen i gymnasiet ensembleundervisning.

3.3 Subjekt och positioner

Diskursanalysens syn på individen som subjekt tar sin utgångspunkt i Foucaults uppfattning att subjektet inte är en autonom och suverän enhet, utan bör ses som något *decentrerat* och diskursivt skapat. Härav följer att individens identitet inte bör betraktas som stabil och oföränderlig utan som flexibel, fragmentarisk och skapad i tal och handling, i samspel med rådande diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Även Alvesson och Sköldberg (2008) poängterar att poststrukturalistiskt inspirerade teoriperspektiv lägger tyngdpunkten på den diskursiva kontexten när det gäller hur upplevelser, tänkande, kännande och handlande konstrueras hos individen. Diskursen ger socialt skapade begränsningar för individens *subjektivitet*, ett begrepp som enligt Alvesson och Sköldberg (2008) avser "individens medvetna och omedvetna tankar, känslor och upplevelser, hennes självförståelse och förhållningssätt till omvärlden" (sid. 415). Utifrån detta resonemang bör subjektet ses som föränderligt i motsats till att betraktas som en stabil entitet:

Härav följer att subjektivitet är något ostadigt, motsägelsefullt – en process snarare än en struktur. [...] Beroende på språk, representation och diskursivt sammanhang konstitueras som sagt olika former av subjektivitet. (Alvesson och Sköldberg, 2008, sid. 416)

Hur individen kategoriseras som subjekt i olika sammanhang avgör vilken position personen ges att tala och agera utifrån. Denna *subjektsposition* skapas och avgränsas genom de praktiker, både språkliga och icke-språkliga, som skapar och upprätthåller rådande förväntningar och föreställningar (Ahrne & Svensson, 2015). Lindgren (2006) refererar till Laclau och Mouffe (1985) och förklarar begreppet subjektsposition som "positioneringen av subjekt inom en diskursiv struktur" (Lindgren, 2006, sid. 65). På samma sätt som individens subjektivitet skiftar i olika sammanhang varierar även de subjektspositioner, och därigenom det handlingsutrymme, som individen ges. Flera subjektspositioner kan dessutom existera samtidigt för en viss person i en viss kontext; exempelvis kan jag själv i min yrkesvardag som musiklärare positioneras utifrån flera kategorier såsom lärare, musiker, vuxen, man eller svenskfödd, beroende på det diskursiva sammanhanget. Winther Jørgensen och Phillips (2000) sammanfattar resonemanget i formuleringen "olika diskurser ger subjektet olika och kanske motstridiga positioner att tala från" (sid. 23).

Lindgren (2006) förtydligar att subjekt inte enbart formas genom olika praktiker utan även genom relationen till andra grupper av subjekt, och att detta medför att även subjektpositioneringar är relationella och formas utifrån gruppens förhållande till andra grupper. Ahrne och Svensson (2015) poängterar att subjektpositionens relation till andra subjektpositioner påverkar handlingsutrymmet. Neumann (refererad av Lindgren, 2006, sid. 64) menar att subjektpositioner även kan också vara situationella, vilket innebär att de enbart aktiveras i vissa specifika situationer. Detta medför att samma subjekt kan ta en typ av position i ett visst sammanhang, och en helt annan position i ett annat sammanhang.

4. Metod och design

Avsikten med denna kvalitativa studie är att undersöka ensemblelärares positionering och funktion i ensembleundervisningen på några olika skolor. För detta ändamål har jag valt att använda mig av fokusgruppsamtal som metod för att producera empiri, och diskurspsykologi som angreppssätt för att analysera empirin och tolka resultaten.

4.1 Fokusgruppsamtal som forskningsmetod

En grundläggande tanke inom diskurspsykologi är att det är fördelaktigt att använda naturligt förekommande material såsom t ex transkriptioner av vardagssamtal (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Detta material är dock ofta praktiskt svårt att samla in men en konstruerad situation som efterliknar ett naturligt samtal är fokusgruppsmetoden, som Ahrne och Svensson (2015) beskriver så här: "Fokusgruppsmetoden kan definieras som gruppdiskussioner där en mindre grupp människor möts under en begränsad tid för att diskutera olika aspekter av ett av forskaren givet ämne eller tema" (Ahrne & Svensson, 2015, sid. 82).

I arbetet med fokusgrupper är forskaren intresserad av hur individer diskuterar i egenskap av *gruppsmedlemmar* med gemensamma intressen, och vilka frågeställningar och teman som gruppen anser vara mer eller mindre viktiga att diskutera. Möjligheter ges exempelvis att analysera hur människor reagerar på varandras åsikter och på vilka sätt samspelet äger rum i gruppen, samt vilka frågeställningar gruppen väljer att uppmärksamma eller inte uppmärksamma. På detta sätt kan fokusgrupper vara ett bra redskap för att få fram många åsikter i en viss fråga, få syn på hur olika frågor prioriteras och ges status inom gruppen samt hur individerna samfällt skapar mening i det som diskuteras (Bryman, 2011; Ahrne & Svensson, 2015).

4.2 Dataproduktion och urval

Följande avsnitt kommer att redovisa studiens urvalsmetod och produktion av empiri så tydligt som möjligt, i förhoppningen att detta ska medverka till ökad trovärdighet och transparens.

4.2.1 Urval av fokusgrupper och informanter

Antalet genomförda fokusgruppsamtal bestäms ofta fortlöpande i större studier, utefter huruvida teoretisk mättnad bedöms ha uppnåtts. Bryman (2011) poängterar dock att i ett arbete av mindre omfattning behöver forskaren begränsa antalet grupper, då det tar lång tid både att organisera fokusgrupper och att transkribera producerat material. Om antalet fokusgrupper avgränsas och bestäms i förväg är det emellertid viktigt att forskaren har hållbara argument för valet av gruppantal (Bryman, 2011). Min bedömning i planerandet av denna studie blev, utifrån litteraturens rekommendationer och studiens befintliga resurser, att producerad empiri från tre fokusgruppsamtal på tre olika gymnasieskolor borde utgöra godtagbart underlag för en analys.

Jag valde ut tre skolor i Västsverige, på tillräckligt avstånd från min hemort för att säkerställa såväl skolornas anonymitet som att informanterna i studien skulle bestå av ensemblelärare utanför mitt eget kollegiala nätverk. Utifrån studiens avsikt att undersöka hur diskurser kring ensemblelärarrollen konstrueras och legitimeras, så blev min bedömning vid urvalet av skolor att fokusgruppsamtalen kan genomföras på valfri gymnasieskola där det finns ett tillräckligt antal ensemblelärare för att bilda en fokusgrupp. Graden av generaliserbarhet blir låg oavsett urval på grund av studiens begränsade underlag (Ahrne & Svensson, 2015) men studien kan ändå ge ökad kunskap och förståelse kring hur diskurser kring ensemblelärarrollen kan konstrueras. Ensemblelärare på de utvalda gymnasieskolorna kontaktades via mail eller telefon och samtliga gav positivt besked till att delta i undersökningen.

När det gäller rekommenderad fokusgruppstorlek går åsikterna isär i litteraturen, med förslag på gruppstorlekar som varierar från fyra personer ända upp till tolv personer (Bryman, 2011; Ahrne & Svensson, 2015). Ahrne och Svensson (2015) menar dock att sex gruppdeltagare är tillräckligt och att det underlättar för alla att delta i diskussionerna om man inte är fler. Om deltagarna förväntas ha mycket att säga om ämnet kan ett mindre antal gruppmedlemmar vara att rekommendera (Bryman, 2011). När jag gjorde min förfrågan till de aktuella skolorna eftersträvades en gruppstorlek på fem personer, eftersom jag endast planerade att spela in samtalen via ljudupptagning och inte via videoinspelning. Min bedömning är att det vid fler deltagare kan bli svårt att identifiera deltagarna vid ljudtranskription. Tidigt i studiens planering framträdde dock behovet av flexibilitet i mina önskemål om gruppstorlek, som behövde justeras gentemot praktiska förutsättningar. Exempel på sådana faktorer, som i slutändan blev avgörande för gruppernas konstellationer, var antalet lärare på skolan som undervisade i ensemblekurser samt möjligheten att samla dessa lärare på en gemensam tid. På två av skolorna planerades, utifrån möjliga tidsramar, fokusgruppsamtal med fyra lärare i respektive samtalsgrupp, medan det på den tredje skolan endast gick att samla tre lärare. När samtalen sedan genomfördes visade det sig, vid båda tillfällena då det skulle varit fyra informanter i gruppen att en lärare fått förhinder på kort varsel. Den producerade empirin härrör följaktligen från tre fokusgrupper med tre deltagande informanter i varje grupp.

4.2.2 Fokusgruppsamtalens form och genomförande

I planeringsfasen avtalades 60 minuters samtalstid för respektive fokusgruppsamtal, samt ca 15 minuters introduktionstid för information kring studiens upplägg samt en kort presentation av mig själv och de medverkande informanterna. I denna inledning av samtalet organiserades även en enkel gemensam fikastund för att skapa trivsel och en avslappnad atmosfär (Ahrne & Svensson, 2015). När fokusgruppsamtalen sedan genomfördes inträffade, vid samtliga tre samtal, att en av de tre informanterna var tvungen att avvika ca 45 minuter in i samtalet. Följden blev att ett av samtalen avslutades helt efter 45 min medan de två övriga samtalen slutfördes med endast två deltagande informanter under de sista ca 15 minuterna. Jag har dock bedömt det som irrelevant att i resultatet redovisa huruvida det vid olika tillfällen var två eller tre informanter närvarande, då informanternas aktivitet i samtalen även varierade utifrån gruppernas samtalsdynamik.

Enligt Ahrne och Svensson (2015) är fyra till sex frågor lagom att diskutera under två timmar. Då jag hade 60 minuter till förfogande valde jag att formulera följande tre samtalsteman utifrån studiens syfte och forskningsfrågor, utifrån avsikten att inleda med ett öppet samtalstema och följa upp med två något mer specificerade teman:

- 1 Ensemblelärares roll i ensemblerummet.
- 2 Ensemblelärares instruktioner i ensemblerummet.
- 3 Ensemblelärares eget musicerande i ensemblerummet.

Dessa samtalsteman presenterades ett i taget jämt fördelat över samtalstiden, i avsikt att producera empiriskt underlag för analys av hur diskurser konstrueras retoriskt kring lärarrollen i ensembleundervisning. Jag agerade själv samtalsledare med ambitionen att vara återhållsam i samtalen, och deltog verbalt endast vid presentation av samtals teman samt vid de tillfällen jag bedömde att gruppsamtalen behövde stimuleras eller modereras. (Det finns både för- och nackdelar med att forskaren själv leder gruppsamtalen, vilket avhandlas mer detaljerat i avsnitt 4.4 som behandlar studiens tillförlitlighet.) Samtalen spelades in med hjälp av två digitala inspelningsapparater som riktades åt olika håll i samtalsrummet för att öka sannolikheten att allt som sades skulle bli hörbart på inspelningen. Under samtalen fördes även sporadiska stödanteckningar, dock endast i syfte att kunna ställa fördjupande frågor vid behov.

4.3 Analys

Efter att fokusgruppsamtalen genomförts bearbetades det producerade materialet och analyserades i en process som växlade mellan några olika analysperspektiv.

4.3.1 Bearbetning av fokusgruppsamtalen

I direkt anslutning till fokusgruppsamtalen dokumenterades övergripande reflektioner och minnesanteckningar utifrån mina omedelbara intryck av samtalen. De inspelade samtalen överfördes senare till ett transkriberingsprogram och transkriberades ordagrant och detaljerat. Även stamningar, stakningar, tvekan och trevande talspråk transkriberades i detta skede. Båda inspelningsapparaternas inspelningar användes växelvis, för att kunna transkribera ljudsvaga partier eller samtalssekvenser där deltagarna föll varandra i talet, samt för att kunna verifiera transkriberingen vid tveksamheter (Bryman, 2011).

De transkriberade materialet anonymiserades genom att informanter, skolor, namngivna elever och kollegor etc. fick fingerade namn. (Se avsnitt 4.5 om etiska överväganden för en mer detaljerad redogörelse kring detta.) Utskrifter gjordes av de transkriberade samtalen, varvid en första kategorisering av utsagor och samtalsutdrag kunde inledas. Efter att analysen identifierat och grupperat olika kategorier i empirin vidtog arbetet att, med hjälp av färgmarkeringar, sortera transkriberade utsagor under dessa kategorikluster. Efter dessa inledande analyskedor började en initial förståelse av materialet att växa fram och arbetet kunde övergå i en mer diskursiv analysprocess, vilken beskrivs utförligare i avsnitt 4.3.2. Under hela analysprocessen har dock sorteringen av materialet återkommande reviderats och förfinats, och bearbetnings- och analysarbetet har på detta sätt utgjort växelvisa processer ända fram till färdigt resultat (Ahrne & Svensson, 2015).

4.3.2 Analysprocessen: perspektiv och centrala begrepp

Studiens diskurspsykologiska analysansats intresserar sig för ensemblelärares konstruerande av gemensamma förhållningsställningar och hur dessa legitimeras retoriskt. Inom det diskurspsykologiska teorifältet finns en mängd analysverktyg att välja mellan, och enligt Holmberg (2010) kräver olika typer av material eller samtalssekvenser olika typer av verktyg. En del av det analytiska arbetet blir därför att lära sig att känna igen i vilka sammanhang de olika verktygen kan användas, och en viktig del i arbetet med denna studie har just varit att välja verktyg som lämpar sig för den producerade empirin, med hänsyn tagen till studiens omfattning och tillgängliga resurser.

En bra utgångspunkt enligt Potter (1996) är att först ställa den övergripande frågan om *vad som står på spel* till det producerade materialet. Utifrån svaret på denna fråga kan man få syn på kärnan i materialet och vad som förhandlas bland de som interagerar, för att sedan gå vidare med mer detaljerade retoriska analysverktyg för att undersöka hur fakta konstruerats och vilka handlingar berättelser syftar till. Detta har varit arbetsgången och utgångspunkten i studiens analysarbete där två olika perspektiv, som svarar mot var sin forskningsfråga, har reviderats, fördjupats och förfinats i ett växelspel under arbetets gång.

I det analysperspektiv som svarar på den första av studiens formulerade forskningsfrågor, har informanternas utsagor analyserats och sorterats i olika teman utifrån frågan om *vad som står på spel* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Potter, 1992), med särskilt intresse för informanternas samtal kring lärares instruktioner, uppgifter och egna musicerande i undervisningsrummet. Detta perspektiv motsvarar resultatets första del, som är av relativt deskriptiv karaktär, och redovisar hur lärarnas *positionering och funktion* konstrueras och legitimeras retoriskt.

Nästa analysperspektiv redovisas i resultatets följande del och svarar på studiens andra forskningsfråga som intresserar sig för *identifiering av diskurser*, hur dessa diskurser samverkar eller konkurrerar om tolkningsutrymme, och vilka konsekvenserna blir för ensemblelärares didaktiska möjligheter.

Begreppsanvändning: lärarroll respektive position/positionering

Eftersom begreppet *roll* enligt min erfarenhet är vanligt förekommande i vardagliga diskussioner kring hur lärare framställer sig och förhåller sig i klassrummet, valde jag att ha med begreppet i fokusgruppsdiskussionernas introducerande samtalstema (se avsnitt 4.2.2); detta för att använda mig av ett vardagligt språk och begrepp som informanterna var bekanta med (Bryman, 2011; Ahrne & Svensson, 2015). I studiens analyser och resultatbeskrivningar används emellertid begreppet *lärarroll* endast vid enstaka tillfällen i denna studies resultat och diskussion, som en övergripande beskrivning på yrkesrollen en lärare har i egenskap av sin läraranställning.

För att beskriva den enskilde lärarens möjligheter och handlingsutrymme i olika diskursiva sammanhang fungerar det diskursteoretiska begreppet *subjektposition* bättre, då detta begrepp tydligare fokuserar lärarens möjligheter och begränsningar utifrån det diskursiva

spelrummet i en viss kontext (Börjesson & Palmblad, 2007; Ahrne & Svensson, 2015). Begreppet (som förklaras mer detaljerat i avsnitt 3.3) bygger på diskursanalysens antagande om att individens sammanhang avgör vilka språkliga eller icke-språkliga handlingar som är möjliga, eller vilka egenskaper hos subjektet som görs relevanta och ges ett värde i en viss kontext (Börjesson & Palmblad, 2007). Föreliggande studies användning av begreppen *position* respektive *positionering* ska förstås som förkortningar av begreppen *subjektsposition* respektive *subjektspositionering*.

Begreppsanvändning: diskurs respektive tolkningsrepertoar

Studien undersöker konstruktionen av *små diskurser*, men även det närliggande begreppet *tolkningsrepertoar* används i analysen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). (Avsnitt 3.2. redogör begreppens teoretiska innebörd.) Jag har dock valt att ge begreppen något olika funktion i resultatbeskrivningen; begreppet *tolkningsrepertoar* används när sammanhängande, men icke-namnngivna, system av förinställningar beskrivs eller diskuteras och *diskurs* används på motsvarande sätt för de diskurser som identifieras och namnges i resultatet.

Retoriska strategier

I den delen av studiens analysprocess som fokuserar det diskurspsykologiska konstruerandet av diskurs, har jag valt att analysera empirin utifrån några retoriska strategier som Potter (1996) beskriver. Begreppen utgör verktyg för talaren att legitimera ett påstående, öka trovärdigheten i en sanningskonstruktion, eller utföra en verbal handling som bidrar till konstruktionen av diskurs.

Strategier för Out-there-ness

Potter (1996) delar in de retoriska verktygen i olika kategorier och en av dessa, *Out-there-ness*, rymmer strategier där talaren har syftet att exkludera sig själv från utsagan för att öka trovärdigheten i att det som sägs är att betrakta som fakta i motsats till en subjektiv ståndpunkt. I denna kategori återfinns de retoriska strategierna *konsensus* och *bekräftelse*, vilkas funktion i samtalsinteraktion är att framställa det som sägs som en gemensam sanning (i motsats till en personlig åsikt), med effekten att talaren eller talarna exkluderas från egenintressen i sanningskonstruktionen, och det som förmedlas framstår som något som alla är överens om.

Active voicing är en annan retorisk strategi ur denna kategori där talaren använder sig av direktcitat, vilket manifesteras genom att denne ändrar röst eller intonation och på detta sätt härmar en aktör i det diskuterade skeendet. Effekten blir även här att sanningskonstruerandet förläggs utanför talaren vilket kan öka faktakonstruktionens trovärdighet. Även när talaren citerar sig själv hjälper strategin den som talar att distansera sig från påståendet och öka intrycket av att sanningen konstrueras objektivt och oberoende av talarens egenintressen.

Handlingsinriktade strategier

Potter (1996) menar att allt som framställs i text och tal är att betrakta som en handling. Retoriska strategier med tydlig handlingsinriktning bildar en egen kategori, och jag har valt att använda två begreppspar ur denna kategori i min analys och resultatbeskrivning.

Strategierna *extremisering* och *förminskning* har syftet att göra något större eller mindre, utefter vad som bäst tjänar talarens agenda. De retoriska strategierna *normalisering* och *abnormalisering* har funktionen att befästa något som normalt eller onormalt, i syfte att öka trovärdigheten i talarens argumentation eller påstående (Potter, 1996; Holmberg, 2010).

4.4 Tillförlitlighet

Ahrne och Sköldberg (2015) poängterar vikten av transparens i kvalitativ forskning, för att denna ska framstå som trovärdig. Följande avsnitt har för avsikt att problematisera studiens forskningsprocess och dataproduktion för att öka möjligheten att bedöma studiens tillförlitlighet.

En enligt mig uppenbar reflektion är att jag själv som samtalsledare i fokusgruppsamtalen inte kan anses neutral och objektiv då jag själv, i min egen yrkespraktik, undervisar i ämnet ensemble och därför ofrånkomligen förhåller mig till och påverkas av de diskurser som studien har för avsikt att analysera. Detta konstaterande följer dock en grundläggande socialkonstruktivistisk tanke; oavsett forskarens bakgrund finns det ingen objektiv forskningsposition eftersom allt existerande förstås diskursivt och ingen står utanför denna diskursiva påverkan (Burr, 2003), eller med Börjesson och Palmblads (2007, sid. 9) ord: "All kunskap är socialt konstruerad och kan därför aldrig avspegla en entydig verklighet därute".

Ahrne och Svensson (2015) problematiserar att gruppledaren är "[...] expert på ämnet – en sådan person kan hämma diskussionerna" (Ahrne & Svensson, 2015, sid. 87). Eftersom jag själv har mångårig erfarenhet av att undervisa i ensemble kan jag anses vara expert på ämnet, vilket även gäller informanterna i studiens fokusgrupper. Det har samtidigt varit en tillgång för mig som samtalsledare att jag är insatt i kontexten som studien undersöker, då detta gett ökad möjlighet att följa och förstå samtalen och vid behov stimulera informanter att fördjupa sitt resonemang. Sist men inte minst fanns även praktiska skäl till att jag själv agerade samtalsledare, eftersom detta gav mig ökad möjlighet att genomföra gruppsamtalen när det fungerade tidsmässigt för mig och för informanterna på deras arbetsplats, utan att dessutom ha behövt anpassa avtalade tider till en tredje parts möjligheter att närvara.

Jag har vid vissa tillfällen under samtalen valt att ställa följdfrågor eller uppmuntrat lärarna att utveckla och fördjupa sina resonemang samt vid behov fört samtalet tillbaka till aktuellt tema när informanterna avvikit från ämnet i alltför hög grad. För att eftersträva att min egen inblandning i samtalen ska påverka studiens tillförlitlighet i så låg grad som möjligt har jag vid dessa tillfällen strävat efter en hög grad av reflexivitet kring hur jag kommunicerat, försökt att formulera mig värdeneutralt samt strävat efter att använda mig av sonderande eller klargörande frågor (Kvale & Brinkman, 2014). Dock bör det tilläggas att icke-verbal kommunikation utgör en betydande del av det som förmedlas i alla samtal, vilket medför att min fysiska närvaro även påverkat samtalen när jag har varit tyst (Hilmarsson, 2012; Kvale & Brinkman, 2014). I resultatredovisningen har jag inkluderat några av mina egna utsagor bland de exemplifierande citaten, för att öka studiens transparens och trovärdighet.

De citat och samtalsutdrag som återges i resultatet har justerats, redigerats och reducerats på olika sätt, vilket följande stycke ämnar att redogöra för i avsikt att öka studiens transparens. Ordupprepningar och stakningar i utsagor har utelämnats, en del dialektala uttryck har ändrats² och i sammanhanget underförstådda eller utelämnade ord har adderats (inom klamrar) för att få läsbara meningar. För att tydligt åskådliggöra informanternas grupptillhörighet har informanterna i respektive grupp givits fingerade namn med samma begynnelsebokstav. Delar av utsagor och meningsutbyten har utelämnats i resultatkapitlets exemplifierande samtalsutdrag, för att öka läsbarheten och minska kapitlets omfång. Exempelvis illustreras några samtalsinteraktioner av endast ett illustrerande citat, när min tolkning varit att övriga deltagare hållit med eller bekräftat det utskrivna på olika sätt. I sammanhanget vill jag emellertid förtydliga att det jag uppfattar som medhåll i samtalen inte alltid stöds av ljudande bekräftelser i den inspelade empirin. Jag har dock i analysen valt att utgå från att informanterna medverkat bekräftande till utsagors konstruktion av sanning när de inte aktivt sagt emot eller utmanat varandra, då studien undersöker gemensamma tolkningsrepertoarer i fokusgrupperna och inte lärarnas personliga åsikter.

Bedömningar och val kring justeringar av det empiriska materialet blir ofrånkomligen en subjektiv tolkningsfråga (Ahrne & Svensson, 2015), så också i denna studie. Jag har dock eftersträvat ett reflexivt förhållningssätt till urval och korrigeringar, för att påverka resultatets trovärdighet och transparens så lite som möjligt.

4.5 Etiska Överväganden

Jag har i denna studie följt de etiska krav som Vetenskapsrådet (2011) formulerar. Informanterna fick i anslutning till samtalet information om att studien ämnar undersöka ensemblelärares tankar och uppfattningar om ensemblelärares roll i undervisningsrummet. Jag valde dock att inte ge mer detaljerad information om syftet med studien, för att minimera risken att leda, hämma eller på annat sätt påverka diskussionerna i fokusgruppsamtalen. Den givna informationen bör emellertid vara tillräcklig för att kravet om informerat samtycke ska kunna anses uppfyllt.

Tydlig information gavs om att alla informanter skulle anonymiseras i resultatet. Vidare utlovade jag att inte heller skolornas namn eller på vilka orter de ligger, skulle framgå i texten. Skolorna i studien är därtill utvalda utifrån ambitionen att den geografiska spridningen ska minimera möjligheten att gissa på vilka orter skolorna ligger. För att ytterligare säkra deltagarnas konfidentialitet har angiven könstillhörighet ändrats för ett antal informanter, då kön inte bedöms vara en relevant faktor för studiens resultat. Dessutom har alla namn på elever, klasser, ensembler och kollegor som informanterna refererar till ändrats i rapporten. Utifrån allt detta sammantaget bör informanternas identitet kunna anses dold i studien.

² Ett exempel är att ordet "och" bytts ut mot "att" när innebörden har varit "börja att spela".

Det klargjordes i anslutning till samtalet att informanterna deltog frivilligt och kunde avbryta sin medverkan när som helst under samtalet om de ville. Nyttjandekravet beaktas genom att allt producerat material förvaras så att ingen obehörig kommer åt det, och genom att materialet endast kommer att användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2011).

5. Resultat

Följande kapitel avser att redovisa studiens resultat. Den första delen svarar mot studiens första forskningsfråga och redovisar, i fyra underliggande avsnitt, hur resultatet kan förstås utifrån de deltagande lärarnas tal om ensemblelärares positioneringar, möjligheter och funktioner i undervisningsrummet.

Den därpå följande delen utgår från studiens andra forskningsfråga, och redovisar de diskurser som identifierats i analysprocessen, samt dessas inbördes förhållande; här görs en ansats att sammanfatta diskursernas innehåll och redovisa hur de samverkar och konkurrerar om tolkningsutrymme i informanternas samtal.

5.1 Ensemblelärares positioneringar och funktioner

5.1.1 Lärarens skiftande funktion utifrån elevers progression

Ett återkommande samtalsämne i fokusgrupperna är elevernas kunskapsprogression, och hur lärarna förhåller sig till denna på olika sätt. Detta kan tyckas naturligt då elevernas lärande är läraruppdragets centrala fokus.

Greta: Det är väl ungefär så det ser ut med varje årskurs också, att dom blir stabilare och bättre som grupp, och man kan liksom backa efterhand. Också förstås gå in och styra upp, en del är ju inte mogna i trean heller, så är det ju va'.

I samtliga grupper uttrycker samtalen konsensus kring idén att elevernas progression medför en skiftande lärarpositionering under ensemblekursernas gång, från en explicit instruerande till en mer handledande och stöttande position. Lärarna på en av skolorna diskuterar vid ett tillfälle sinsemellan om syftet med denna skiftande lärarpositioneringen:

Emil: Jag tror att jag har det som tanke hela tiden faktiskt när jag går in i en ensemble, okej, att uppmuntra: "Johan, du lyckades inte idag, men du lyckas imorgon. Du hittade inte din stämma nu idag, men öva på dom här grejerna." [...] Det är ju mycket övningsgrej då, att man ska kunna spela sitt instrument och sjunga sina toner och så, men i trean när man har kommit dit fram, då är det ju betydligt roligare.

Esbjörn: Det är egentligen bara att bekräfta det. [...] Att man börjar med att liksom som lärare va' aktiv och sen så kommer eleverna med inputs. Och sen, om man fortsätter ner i kriterierna, så är det dessutom så att eleven ska göra en avancerad bearbetning av komplext musikaliskt material för den egna gruppen, och det innebär ju egentligen att man...

Emma: Ja, då måste man ju backa.

Esbjörn: Då måste man backa, ja. För att eleverna ska få chans att göra det då.

Emil använder här den retoriska strategin *active voicing*, på ett självciterande sätt, för att tydliggöra vikten av lärarens stöttande funktion. Esbjörn bekräftar Emils resonemang, och styr det sedan till att även motivera en succesivt mindre ledande lärarpositionering utifrån

kursens mål och kriterier, vilket Emma i sin tur bekräftar när hon fyller i Esbjörns mening i exemplet.

I ett av samtalen talar lärarna om att de kan behöva agera mer styrande, oavsett var eleverna befinner sig progressionsmässigt, när det musikaliska slutresultatet behöver säkerställas inför programmets konserter. Exempelvis kan denna lärarstyrning handla om att påverka ensemblens låtval mot en låt som det är realistiskt att eleverna hinner lära sig i tid till nästa konsert.

Glenn: Sen när vi har nåt' speciellt projekt då får man ju gå in och styra lite mer även i trean då naturligtvis, om man ska ha nån slags konsert med nåt tema eller nånting.

Greta: Ja, eftersom... Då tänker du på dom här, där vi säljer biljetter och...? Ganska stora publika arrangemang, då är det ju lite noga att det blir nåt som är...

Christer: Kan ni berätta mer om hur skillnaden är då, alltså när ni går in och styr mer som ni sa, vad blir det för skillnad?

Greta: Ja, men det kan ju va' till exempel att man styr upp val av låtar för att man kanske har erfarenhet nog, och vet att just den här låten som ni pratar om nu den kommer ta oss väldigt väldigt lång tid om vi ens kommer att gå i mål med den. Och då styr man över på nåt' annat kanske, inom samma stil eller... resonerar sig fram till nåt, så att gruppen gör ett gemensamt val av nåt annat som man som lärare tror sig kunna få i land liksom. [...] Eftersom vi till ett visst datum när biljetterna är sålda ska spela upp det och vi vill ju att det ska va' bra så att vi får fler elever, och så att farmor också är nöjd liksom. [skratt]

Greta motiverar behovet av lärarstyrning med en extremiserande retorik, i utsagan om att ett tillräckligt bra slutresultat annars skulle kunna ta "väldigt väldigt lång tid om vi ens kommer att gå i mål". Samtalsutdraget belyser att det musikaliska slutresultatets kvalitet är viktig, då bra konserter marknadsför skolan och programmet gentemot potentiella framtida elever samt ger programmet tillfälle att visa upp verksamheten för elevernas föräldrar och anhöriga.

Detta avsnitt har fokuserat fokusgruppernas tal kring hur ensemblelärarens funktion i undervisningsrummet förhåller sig till elevernas progression. I samtalen stadfästs att lärarens funktion ändras utefter elevernas progression, från en aktivt ledande och styrande mot en mer tillbakadragen och handledande funktion under ensemblekursernas gång. Dock gäller detta under förutsättning att det inte krävs mer bestämd lärarstyrning för att säkerställa tillräcklig musikalisk kvalitet i tid till nästa konsert.

5.1.2 Lärarens positionering som instruktör, handledare eller elev

I samtalen talar lärarna om att lärarens positionering kan variera beroende på didaktisk kontext. I ett av samtalen uttrycks explicit att ensembleundervisningen helst ska ägnas åt att musicera så mycket som möjligt och att varken lärare eller elever därför bör prata bort tiden i onödan:

Gustav: Man ska väl va' nån form av coach tycker jag, det är väl det det handlar om. Att man ska, alltså instruera, men tuffar det på och funkar nu att man ska göra den låten, då tycker inte jag man behöver kanske peta mer än man behöver eller sådär och... Det är väl bra om dom spelar, det är det som är meningen, att dom ska spela.

I det illustrerande citatet ovan använder Gustav en normaliserande retorisk strategi med utsagan "det är det som är meningen, att dom ska spela" som får funktionen att stärka sanningskonstruktionen att lektionen bör ägnas åt att spela och inte om att prata om att spela. Vid ett annat tillfälle i detta samtal uttrycker Glenn ett liknande resonemang, dock ur ett något annorlunda perspektiv:

Glenn: Blir det problem i nån'... så ska dom ju få en chans att lösa det själva kanske innan man dyker på dom direkt liksom. [...] så hör man ganska snabbt om dom kommer att lösa det där specifika problemet, och gör dom inte det, då får man väl... Nä, jag tror inte man ska ge sig på dom direkt om det blir stopp liksom [...]

Glenns utsaga kan tolkas som att syftet med en avvaktande och handledande lärarposition kan vara att uppmuntra elevernas eget musikaliska problemlösande. Glenns retorik, att eleverna ska "få en chans" att lösa problemet men att läraren "ganska snabbt" hör om ett lärläringripande behövs, får funktionen att elevernas ges ett relativt begränsat tidsfönster för att själva lösa problemet.

Ett kontrasterande utdrag från en annan samtalsgrupp får illustrera lärarnas tal om att det ibland kan vara svårt att ta en mer ledande och instruerande, eller formell (Folkestad, 2006), lärarpositionering:

Esbjörn: För vissa kan ju ha lite svårt att så att säga ibland förstå att man faktiskt är lärare.

Emma: Jaja, att man inte bara ska lära sig låten och ha kul utan att det är ett ämne och alla kriterier och... Ja.

Esbjörn formulerar här att eleverna till och med skulle ha svårt att "förstå" att lärarna är just lärare, vilket Emma bekräftar och poängterar att det är skolundervisning som pågår, och att detta innebär att lektionstiden inte bara kan ägnas åt att "lära sig låten och ha kul". Replikskiftets innehåll kan tolkas som tecken på en tolkningsrepertoar som positionerar läraren i en ledande och instruerande lärarposition när de didaktiska riktlinjerna i kursens kriterier kräver detta.

Bengt, i den tredje samtalsgruppen, talar om ytterligare ett scenario då lärarens funktion blir att agera vikarie i en ensemble och spela istället för en frånvarande elev, och att han i dessa situationer strävar efter att inte spela på en mer avancerad musikalisk nivå än eleven som han vikarierar för hade kunnat tänkas spela.

Bengt: Och då kan jag inte helt plötsligt sätta mig bakom trummorna och spela alla snygga fills och det häftiga sambakompet på den låten, för att jag tycker det är kul. Utan då kanske jag spelar lite snällt såsom eleven gör och försöker efterlikna det mer så att det blir mer realistiskt för dom andra.

Bengts retorik abnormaliserar i citatet ett lärarbeteende där läraren musicerar frimodigt utifrån sin egen musikaliska kunskap, genom att framställa att lektionen då blir mindre realistisk för eleverna i ensemblen än om läraren försöker positionera sig som elev genom att försöka efterlikna den frånvarande elevens sätt att spela.

I samtalen diskuteras även fördelarna med att inta en mindre framträdande lärarposition när elever ska öva på att agera ensembleledare, vilket ingår i de centrala kursmålen för kursen *Ensemble 2* (Skolverket, 2011). När eleven får en ensembleledningsuppgift, kan läraren greppa ett instrument och låtsas vara en av eleverna, och på detta sätt lämna över ledarskapet till den ensembleledande eleven som får ge instruktioner om hur alla i rummet, inklusive läraren, ska spela. I en av samtalsgrupperna berättar lärarna om ett sådant pedagogiskt scenario, men uttrycker att de finns tillgängliga för frågor och kan gå in och stötta eleven om denne behöver eller frågar efter detta. I en annan samtalsgrupp uttrycks istället tanken att eleven ska ta över ledarskapet och betrakta läraren som en elev:

Björn: "Ja, eller vad tycker du?" frågar hon mig. "Nä", säger jag, "jag vet inte. Jag är ju bara en av eleverna. Jag är ju bara en som du ska instruera. Du får ju bara se till så att du får ihop låten nu." [...]

Björns citat illustrerar lärarnas tal om att de, i dessa övningar, undviker att svara på elevernas frågor vilket Björn befäster retoriskt i exemplet via strategin active voicing. Bengt uttrycker i samband med citatet ovan att syftet med en sådan positionering är att eleverna ska interagera mer direkt med varandra, även om denna lärarposition ibland kan vara svår att hantera för såväl lärare och elever:

Bengt: Och det tycker ju eleverna, alltså dom har lite svårt för det här att jag inte har den vanliga lärarrollen då. [...] Jag tycker det är svårt som lärare också, att ställa sig i ett hörn och låtsas att man inte syns bara för att [...] man inte ska va' en bromskloss som... Att allting måste filtreras genom läraren.

Bengt ordval, när han beskriver en strävan att "ställa sig i ett hörn och låtsas att han inte syns" för att inte bli "en bromskloss", implicerar här att lärarens närvaro i rummet ibland behöver döljas eller bli mindre framträdande för att inte elevernas gemensamma lärprocess ska bli hämmad.

Detta avsnitt har fokuserat tre olika lärarpositioneringar som konstrueras i samtalen, där tolkningsrepertoarer får till effekt att läraren positioneras som *instruktör*, *handledare* eller *elev* (mina benämningar) i olika didaktiska situationer. Positioneringarnas främsta skillnad är graden av didaktiskt ledarskap som läraren ges, och ska förstås som tre punkter på en glidande skala där läraren rör sig utifrån hur rådande tolkningsrepertoarer samspelar. Med termen *instruktör* menas här en formell (Folkestad, 2006) lärarposition, med begreppet

handledare menas en mer informell sådan i mitten av skalan, och positionsbenämningen *elev* avser slutligen en i högsta grad informell lärarpositionering som syftar till att göra läraren så osynlig som möjligt (Folkestad, 2006). Resultatet visar att det finns en ambivalens i samtalen kring dessa lärarpositioneringar och att olika tolkningsrepertoarer konkurrerar om tolkningsutrymmet.

5.1.3 Lärarens funktion: Anpassa, hantera och preparera

I samtalen diskuterar lärarna sina faktiska läraruppgifter i ensemblerummet, och ger uttryck för vad de tycker är viktiga didaktiska fokus och funktioner i sitt lärarskap. Följande avsnitt redovisar dessa samtalsutdrag under tre temarubriker.

Anpassa till elever

Samtalen uttrycker konsensus kring att det ingår i läraruppdraget att anpassa undervisningen på olika sätt till elevernas kunskapsnivå, vilket exempelvis kan handla om att alla elever ska få musikaliska uppgifter med lämplig svårighetsgrad. Vid flera tillfällen i samtalen talar lärarna om den didaktiska utmaningen i att undervisa ensemblegrupper där det finns stora skillnader mellan de olika elevernas musikaliska färdigheter.

Glenn: En del kanske inte har spelat nåt' alls när dom kommer nästan, och en del har... Och att då hitta låtar och material som funkar i en sån ensemble, det är ju inte helt självklart. Alla måste ju ha nåt' att göra, liksom.

Greta: Det är ju allt ifrån att bara ställa fram ett papper till att faktiskt låna instrument och visa exakt hur man ska göra det, ju.

Gustav: Ja, det finns ju ingen färdig mall, känns det som, det ändrar sig ganska mycket.

I exemplet ovan diskuterar lärarna olika sätt att instruera, och att detta skiljer sig beroende på elevernas musikaliska förkunskaper. Glenn poängterar i citatet att det kan vara svårt att "hitta låtar och material som funkar i en sån ensemble". Utsagan tolkas i sammanhanget som att Glenn upplever en utmaning i att hitta musikaliskt arbetsmaterialet som inrymmer uppgifter av olika svårighetsgrad, vilket är önskvärt då ett sådant material möjliggör att eleverna kan få uppgifter anpassade till vad de klarar av och att alla elever får "nåt' att göra". Lärarna talar också om att detaljrikedomen i instruktionerna anpassas till elevernas förkunskaper och utsagan att det kan räcka "att bara ställa fram ett papper" implicerar möjligen att det inte ges individuella instruktioner om eleven klarar att komma igång med att spela på egen hand.

En annan lärare uttrycker att individanpassning kan handla om att visa elever hur de kan öva inför ensemblelektionen för att utveckla kunskaper och förmågor, och sedan bekräfta elevens ansträngningar och att dessa ger resultat:

Emil: Han vet ju om naturligtvis att det är inte lika självklart med musiken som hos vissa andra, men har ju i stället då upptäckt att han kan öva. Och rätt som det är har han kommit och sagt att "Nu har jag övat" och då har man ju hört det. Och efteråt har man då försökt säga att "Jag hörde att du har övat Johan, vad kul."

Här befäster Emil, via active voicing, vikten av en uppmuntrande lärarposition. Samtalet har vid andra tillfällen berört att just denna elev har bristfälliga musikaliska kunskaper men Emil förminskar retoriskt elevens svårigheter med sitt ordval att det bara inte "är lika självklart med musiken som hos vissa andra" vilket retoriskt stärker sanningskonstruktionen att svaga musikaliska kunskaper hos elever kan kompenseras med en stödjande och uppmuntrande lärarpositionering.

Ett annat sätt att anpassa för individen är att läraren förenklar elevernas individuella instrument- eller sångstämmor så att de klarar av dem.

Emil: Jag har verkligen förenklats för ja, det var svåra grejer först [...] och det var ju kört överhuvudtaget.

Läraren kan också förenkla låten formmässigt tills eleverna klarar av att genomföra uppgiften, vilket följande utdrag som handlar om en ensembleledningsuppgift illustrerar:

Greta: Ja, i bästa fall så kan man ju som... som lärare gå in och reducera då... säga att "Nöj er med det här, så har ni ändå gjort låten liksom." Eller att vi delar på, vad det nu är liksom.

Glenn: Spela refrängen bara eller vad som helst.

Greta: Ja, så att dom får ett groove i några takter och så: "Men va gött!". Så att dom ändå kan gå ut därifrån och känna sig nöjda. Förstås. Det är ju inget kul att skicka ut nån och säga "Det där gick dåligt du."

Glenns formulering att eleverna kan spela "refrängen bara eller vad som helst" bekräftas av Greta som poängterar vikten av att eleverna "kan gå ut därifrån och känna sig nöjda". Utdraget illustrerar lärarnas strävan att skydda eleverna från en känsla av misslyckande, och att detta kan kräva att den musikaliska uppgiften förenklas.

I samtalen pratar lärarna om vikten av att värna elevernas självkänsla i ensemblearbetet. En informant formulerar sig kring vikten av att synliggöra alla elevers värde för det musikaliska resultatet, när det gjorts individuella anpassningar i ensemblen:

Belinda: Att det känns som att man är med på samma nivå och att man får lika stort utrymme ändå. Att den här förenklade gitarrgrejen som man ska spela bygger lika viktigt som den superduktiga trummisen som sitter där och att man lyfts.

Belinda använder här en extremiserande retorik som får funktionen att bidra till en tolkningsrepertoar där alla elevers upplevelse av tillhörighet och värde i ensemblen görs viktig, även då det är stora musikaliska skillnader mellan eleverna.

Även om de olika samtalen till stor del avhandlar liknande pedagogiska dilemman, kan det som presenteras som en utmaning i ett samtal bli en resurs i ett annat. I ett samtal berättas om en elev med stora förkunskaper som ligger långt före sina ensemblekamrater i sin musikaliska utveckling:

- Esbjörn: Det är alltså en kille med absolut gehör och enormt kunnande bakgrund och föräldrar, båda två är musiklärare och sådär. Jag ska väl ärligt säga, och det har jag sagt till honom också, att jag använder ju honom nästan ibland som kollega. [...]*
- Emma: Ja, det är ju ett väldigt tacksamt ämne för det här med att faktiskt individualisera [...] Det står ju faktiskt i kriterierna att det är ju meningen att dom ska kunna hjälpa till [...] Och då tar ju dom automatiskt den delen av, ja lärarutrymmet så att säga.*

Eleven framställs i samtalet som en pedagogisk resurs, för både läraren och övriga elever. Esbjörn befäster elevens värde som pedagogisk resurs, på ett retoriskt extremiserande sätt, med ordvalen "enormt kunnande bakgrund" och att eleven till och med kan fungera "nästan ibland som kollega". Emma lyfter i utdraget fram eleverns musikaliska nivåskillnader i allmänhet som en didaktisk fördel, genom att denna skillnad ger eleverna möjlighet att hjälpa varandra framåt i den musikaliska läroprocessen i enlighet med ensemblekursernas mål och kriterier (Skolverket, 2011).

Hantera elever

Lärarna uttrycker vid olika tillfällen i samtliga samtalsgrupper att deras didaktiska möjligheter inskränks utifrån att hänsyn behöver tas till eleverns självkänsla och prestige, och accepterar detta som en förutsättning för undervisningen. Om läraren exempelvis behöver ge korrigerande instruktioner eller återkoppling, eller förenkla en musikalisk uppgift som eleven inte klarar av, så bör detta inte ske inför övriga elever då det kan leda till dålig stämning. Ett exempel är när vikten av hänsyn gentemot en särskilt känslig elev diskuteras i en av samtalsgrupperna och Björn berättar om en episod då denna elev började gråta när han gav henne återkoppling i undervisningen:

- Björn: Då bara tittade hon på mig, så gick hon ut och grät. Ba' what? Och så Bengt så: "Ja, hon har lite jobbigt med det." Oj, okej.*

Björn tar i samtalet själv på sig skulden för att han inte hade "känt in" eleven innan. Detta befästs i det illustrerade utdraget ovan med att han, via active voicing, lyfter fram kollegan Bengt i samtalsgruppen som ett exempel på en lärare med bättre kännedom om den aktuella eleven än han själv. Ingen av de övriga informanterna har några invändningar mot Björns resonemang, och sammantaget verkar konsensus råda i sättet lärargrupperna samtalar kring vikten av att undvika dålig stämning eller känslomässigt negativa reaktioner hos eleverna.

Vid ett annat tillfälle i samtalet problematiserar dock lärarna en alltför stor hänsyn till eleverns känslighet vid återkoppling eller instruktioner:

- Bengt: Men dom växer ju också som människor och dom lär ju sig väldigt mycket av det och väldigt många berättar ju mot slutet av utbildningen, att dom tycker att det har varit helt fantastiskt och dom har ju inte utvecklats så mycket om dom skulle ha gått på nåt annat program eller sådär.*

- Belinda: Jamen just det, samspelet gör ju att dom utvecklas väldigt mycket som människa. Att dom vågar testa nån...*
- Bengt: Ja, och ibland måste man våga visa sina svaga sidor också. Och vi måste ju liksom försöka göra det på det smidigaste sättet för dom.*

I kontrast till tidigare exempel befäster här Bengt och Belinda att undervisningen ibland kräver att eleverna utmanas, och att lärarens uppgift då handlar om att hjälpa elever att hantera de känslor detta kan väcka. Både Bengt och Belinda använder extremisering som retorisk strategi för att legitimera värdet i undervisningen, genom att använda uttryck som "helt fantastiskt" och "utvecklas väldigt mycket som människa".

Ett tredje exempel utifrån samma tema är en lärargrups samtal kring vikten av god stämning i samarbetet på lektionen. Detta illustreras i följande samtalsutdrag, då ett scenario diskuteras där en elevs handlande har negativ påverkan på en annan elev och läraren ska hantera detta och korrigera eleven:

- Greta: Alltså det handlar ju hela tiden om att vi måste få nåt slags feelgood-verksamhet också, samtidigt som vi ska bedöma och sätta betyg och [...] Alltså, det måste ju packas in i nåt' positivt. [...]*
- Gustav: Nä men det är lite det jag menar också att man har ju hela spektret däremellan, så att säga. Vissa som driver och vissa som är... Och det är ju på det sättet ganska svårt att ha en ensemble, att det ska va' den här, som du säger, feelgood-känslan och sådär va. Och alla ska få sitt utrymme och alla ska få höras och vara med och delaktiga sådär. Det kan ju va' krockar i det, i vardagen*

Greta myntar här begreppet "feelgood-verksamhet" för att framhålla vikten av att eleverna trivs och att stämningen är god på lektionerna. Gustav bekräftar Greta genom att upprepa begreppet "feelgood" och bidrar därmed till konstruktionen av en tolkningsrepertoar som gör nöjda elever och positiv lektionsstämning till viktiga delmål i undervisningen.

I ett annat samtal ges exempel på när enstaka elever påverkar lektionsstämningen. Här verkar strävan efter god stämning minska lärarens möjligheter att ge direkt feedback till en störande elev inför gruppen.

- Belinda: Men jag tänker lite grann på det här, attityden som många elever kommer med: "Aah, tycker inte det är kul" eller "Jag vill inte" och att det sätter en stämning för en hel timme om man inte kommenterar det på rätt sätt. Hur gör ni där? [...] För det kan ju förstöra en hel termin eller en hel ensemble, om det får fortgå. [...]*
- Björn: Nästa steg är ju att prata med eleven efteråt eller före eller...*
- Belinda: Kan vi inte prata med hela gruppen då, öppet?*
- Bengt: Kan man också göra...*
- Björn: Nej, fast först, först så är det ju faktiskt en person som kanske äger problemet och lastar över så att hela gruppen äger problemet. Och då är det bättre att försöka först att se om man kan få den att sluta att lasta över det på gruppen.*

Belindas användning av active voicing i utsagan ovan befäster retoriskt att det finns ett

problem med negativa elever. Hon styrker sedan betydelsen av god stämning med den accelererande extremiseringen att dålig stämning skulle förstöra inte bara lektionstimmen utan i förlängningen hela terminen. I detta samtalsexempel är lärarna inte överens, utan förhandlar om lämplig lösning på problemet. Bengt svarar tvekan på Belindas fråga, om det är tänkbart att korrigera den negativa eleven inför kamraterna. Björn argumenterar att de andra elevernas lektion inte ska behöva försämrans av att de får lyssna på förmaningar som de inte har ansvar för. Björn styrker argumentet med en normaliserande retorik, att problemet oftast ägs av en elev och inte hela gruppen, och hävdar en pedagogisk idé om personligt ansvarstagande vilket kan härledas till ensemblekursernas skrivningar i kursmålen där elevers ansvarstagande för samarbetet finns med som ett lärandeobjekt (Skolverket, 2011).

Preparera elever

I alla samtal ges vid flera tillfällen exempel på uppgifter som syftar till att förbereda eleverna för en verklighet utanför gymnasieskolans kontext, även om samtalen skiljer sig åt när det gäller vilka situationer eller kontexter eleverna bör förberedas för. I ett av samtalen motiveras ett ensembleledningsmoment i kursen utifrån syftet att förbereda eleverna för några av utbildningens avnämare, i detta fall folkhögskola eller musikhögskola:

Gustav: För dom som vill söka vidare sen så är det ju ofta nån form av ensembleprov då, på vissa folkisar och även då högskolan sen då. Så man får testa på den varianten, det momentet.

I samtalen talas också om att eleverna bör förberedas för en framtida musikerverklighet. Utifrån lärarnas subjektiva erfarenheter manifesteras olika tolkningsrepertoarer i lärlagen utifrån hur denna musikerverklighet ser ut, och samtalen påvisar hur dessa repertoarers förhandsinställningar influerar undervisningen i olika grad. Följande två samtalsutdrag illustrerar hur lärarnas verklighetsreferenser kan variera. I det första exemplet talar informanterna om hur repetitionsarbete och arbetsfördelning gestaltar sig i en sångkör:

Björn: Du kör med nothäften och sånt oftast ju.

Bengt: Ja, är man alt så är man alt och då sjunger man altstämman.

Björn: Ja. Du spelar inte triangel eller nånting plötsligt bara liksom: "Jamen det här tycker jag, det hade vart kul att göra!"

I detta första exempel stadfästs, med hjälp av de retoriska strategierna normalisering och abnormalisering, att notbaserade musikaliska sammanhang, som exempelvis körsång, har mer formell karaktär (Folkestad, 2006). Senare i samma samtal jämför informanterna med gehörsbaserade rockbandsrepetitioner som de menar är mer informella (Folkestad, 2006). Denna tolkningsrepertoar dikterar således att i ett rockband bestämmer medlemmarna i högre grad tillsammans medan medlemmar i en sångkör blir tilldelade uppgifter och utför dessa. I nästa exempel från en annan samtalsgrupp, synliggörs en liknande tolkningsrepertoar. Här talar en lärare utifrån erfarenheter av att man i professionella musiksammanhang ofta använder inspelade bakgrunder med körstämmor eller musiker som inte syns på scenen:

*Esbjörn: I verkligheten så är det ju så [...] om man jobbar i pop- och rockvärlden, då kommer man jobba med bakgrunder, och bakgrundssångare som inte syns, för att dom är bakom scenen och sjunger [...]
Vi använder ju ingenting av backtracks [...]*

Emil: Nä

Esbjörns utsaga ovan, med formuleringen "i verkligheten så är det ju så", får funktionen att framställa att det normala borde vara att även skolans ensembleverksamhet använde sig av inspelade bakgrunder, för att förbereda eleverna för ett framtida musikerskap. Esbjörns utsaga bekräftas kort av Emil, dock är det oklart om Emils bekräftelse gäller Esbjörns definition av verkligheten eller endast avsaknaden av bakgrunder i undervisningen.

Vid ett annat tillfälle i samma samtal jämför en av lärarna styrdokumentens mål och kriterier (Skolverket, 2011) med sina egna musikererfarenheter:

Esbjörn: Jag menar alla kriterier går vi ju igenom [...] ja, man tittar på det på ett, vad man nu ska kalla det, akademiskt sätt eller så. Men sen i rummet så handlar det ju faktiskt om att spela [...] Och då har vi ju faktiskt allihop här väldigt mycket erfarenhet [av att] spela själva.

Esbjörn uttrycker här att han och hans kollegor tar hänsyn till styrdokumentens mål och kriterier (Skolverket, 2011) på ett "akademiskt sätt" (vilket också bekräftas vid flera tillfällen under samtalet i denna grupp när lärarna hänvisar till kursens mål och kriterier i olika sammanhang.) Dock poängteras vikten av lärarnas egna musikererfarenheter från verkligheten, och denna erfarenhet framställs, i Esbjörns citat ovan, som central för undervisningen. Esbjörn använder här en retorik som ställer ett "akademiskt sätt" som kontrast mot konstaterandet att "i rummet så handlar det faktiskt om att spela". Det talas även vid olika tillfällen om ensembleundervisningen med termer hämtade från lärarnas erfarenhet av musikersammanhang utanför skolkontexten, exempelvis när ordet "rep" används istället för lektion.

Esbjörn: Och jag tänker, när man repar själv i en grupp; det är ju väldigt sällan man säger "Vi ses fyrtiofem minuter på fredag kväll".

Emma: Nä.

Citatet är hämtat från en diskussion där lärarna uttrycker ett önskemål om längre lektionstider, eller "rep", och illustrerar hur detta önskemål motiveras med att de praktiska förutsättningarna då mer skulle likna lärarnas egna musikererfarenheter av repetitioner utanför skolkontext. Resonemanget befästs av Esbjörn, i utsagan ovan, genom att skolkontextens förutsättningar abnormaliseras retoriskt gentemot musikerverkligheten utanför skolans kontext.

Första delen av detta avsnitt har redovisat hur lärarna samtalar om anpassning av undervisningen utifrån elevers kunskapsnivå och förmågor. Resultatet visar att det finns diskurser som handlar om elevenpassning, där förinställningarna varierar mellan

fokusgrupperna. Exempelvis handlar olika förgivettaganden om att lämpliga låtar bör väljas, att musikaliskt material kan förenklas på olika sätt, att elever kan uppmuntras att öva och att nivåskillnader mellan elever kan utnyttjas som en didaktisk resurs i undervisningen.

Andra delen i avsnittet redovisar hur fokusgrupperna talar om hur elevers känslor och reaktioner bör hanteras för att säkerställa en god stämning i undervisningsrummet. Det konstrueras som viktigt i samtliga samtal att helst inte korrigeras elever inför varandra. Det görs också viktigt i samtalen att läraren iakttar varsamhet med elevers självkänsla och prestige, exempelvis genom att vara återhållsam med korrigerande återkoppling inför de andra eleverna eller genom att balansera kritisk återkoppling med något positivt.

Den tredje och sista delen i avsnittet har analyserat lärarnas samtal kring hur elever bör förberedas för ett framtida musikskap utanför skolkontext. Här utgår de samtalande lärarna från egna erfarenheter, ofta ur ett musikerperspektiv. Tolkningsrepertoarer kring detta, med lokala variationer i innehåll, synliggörs i samtliga grupper och handlar exempelvis om hur eleverna bör förberedas för vidare musikstudier, för musicerande i olika slags ensemblesammanhang utanför skolkontext eller för eventuella musikeruppdrag i en kommersiell musikbransch.

5.1.4 Lärarens musicerande kan instruera, inspirera och sabotera

Ett särskilt fokus i analysen har varit hur informanterna samtalar om ensemblelärares eget musicerande i undervisningsrummet. Följande avsnitt redovisar hur lärares positionering och funktion i ensembleundervisningen konstrueras diskursivt kring denna aspekt.

Musicera och instruera

Lärarna talar flera gånger, i samtliga samtal, om fördelar med att läraren på olika sätt är med och spelar eller sjunger i ensemblerummet. Läraren kan exempelvis förebilda eller förtydliga verbala instruktioner eller påverka det musikaliska skeendet i ensemblen utifrån olika didaktiska motiv.

Emma: Jag tycker om att förebilda, jag tycker det blir snabba resultat [...] och för att få liksom energin och allting liksom, man behöver inte använda så lång tid [...]

Emil: Det låter ju jättebra, jag tycker precis samma sak att... Alltså jag kommer på mig själv egentligen då att jag kanske spelar för mycket men jag tänker ibland på att jag... När jag spelar är för att jag kanske vill visa ett sätt att spela.

Emma använder, i exemplet ovan, en generaliserande retorik när hon konstaterar att förebildande ger snabba resultat och tar mindre tid. Emil bekräftar Emma med eftertryck, men uttrycker samtidigt en farhåga att han kanske spelar för mycket, trots att han tycker att det är ett bra musikdidaktiskt verktyg. Orsaken till denna farhåga motiveras dock inte explicit i sammanhanget.

Ett annat motiv för läraren att spela med är möjligheten att stötta elever som känner sig otrygga på olika sätt. I samtalen nämns möjligheten för läraren att, med hjälp av sitt eget

musicerande, stötta och handleda osäkra elever i deras musikaliska uppgifter, t ex genom att spela eller sjunga med i elevens stämma eller på annat sätt tillföra musikalisk stadga som hjälper eleverna att "ta sig igenom" låten även om de är osäkra.

Björn: Ibland när dom är väldigt osäkra och nya sådär, så kan man ju komma in och dubblera med [...] en gitarr eller nåt instrument som redan finns. [...] Dom kanske [kan] finna sig vid ett visst stöd och trygghet i det ibland. [...]

Björns retorik i citatet ovan, att detta görs "ibland" när eleverna är "väldigt osäkra och nya", kan tolkas som att stöttande lärarspel i ensemblen bör förekomma i begränsad utsträckning, som ett undantag till att eleverna spelar själva. Björn uttrycker vid ett annat tillfälle att eventuella didaktiska fördelar med att han som lärare spelar med i ensemblen förutsätter att han får spela ett instrument han behärskar, så att inte koncentrationen på det egna spelandet minskar möjligheten att fokusera elevernas lärprocesser.

En lärargrupp diskuterar lärarens musicerande utifrån ett annat didaktiskt perspektiv, med resonemang som liknar Björns ovan, när de talar om fördelar med att läraren vid vissa tillfällen väljer att inte spela med i ensemblen utan istället tar ett steg tillbaka för att kunna "lyfta blicken". I samtalet uttrycks att syftet med detta är att öka lärarens möjlighet att fokusera olika lärprocesser i elevgruppen; läraren kan exempelvis analysera det klingande helhetsresultatet eller, som i följande exempel, observera om alla elever förstår instruktioner från en kamrat i ensemblen.

Esbjörn: Och så har vi då Nils som har en låt som han instruerar eller han har en idé om nånting [...] då är man kanske väldigt fokuserad på: "Fattade Johan?"

Emma: "Vad säger han nu?"

Esbjörn: Ja, "Fattade Johan vad Nils sa?"

Båda lärare använder sig här av active voicing för att retoriskt framställa lärarens elevfokus i situationen. Esbjörn citerar sig själv utifrån ett lärarperspektiv och Emma citerar eleven Johan utifrån ett elevperspektiv.

Musicera och inspirera

I alla samtal talar lärarna om att det kan upplevas som roligt och inspirerande för eleverna om läraren spelar med. Läraren kan vid sådana tillfällen fungera som en musikalisk förebild som inspirerar eleverna, exempelvis genom att addera musikaliska element eller påverka ensemblens musikaliska energi. Lärarens medverkan kan höja den musikaliska kvalitén och därigenom bidra till att eleverna får en starkare musikupplevelse, vilket i sin tur kan öka elevernas engagemang för det musikaliska material ensemblen arbetar med. Det gemensamma musicerandet mellan lärare och elever kan stärka gemenskapen och arbetsglädjen på lektionen, både för läraren och för eleverna. Särskilt framhåller lärarna möjligheten att stimulera eller utmana elever som kommit långt i sin musikaliska utveckling, t ex trumeleven Isak som nämns i följande samtalsutdrag:

Emma: Nämen för Isak, att få spela trummor på riktigt, då är det väl kul om du och Edgar³ spelar bas ibland så att det liksom svänger på riktigt ihop med honom.
Esbjörn: Exakt, exakt.

Emmas retorik med formuleringar som "att få spela trummor på riktigt" och "att det liksom svänger på riktigt", legitimerar att musicerande lärare som Esbjörn eller Edgar möjliggör musikalisk stimulans och samspelsövning på en mer avancerad nivå än elevens ensemblekamrater, som inte kommit lika långt i sin musikaliska utveckling, kan erbjuda.

Även om det i alla lärargrupper ges uttryck för många fördelar med att läraren spelar med i ensemblen, avspeglar samtalen ambivalens och återhållsamhet angående när läraren bör spela med. Följande citat, från två olika samtalsgrupper, får illustrera detta:

Björn: Ibland så... kan man kanske inspirera lite. Ibland så tycker dom det är kul för det blir en gemenskap, dom ser att man själv tycker det är kul att spela.

Glenn: Men det gör man ju för deras skull också, det märks ju när [de] tycker att det börjar på att bli tråkigt, just för att det låter för dåligt helt enkelt. Då kan man ju vara med och spela lite och det blir lite mer drag i trummor och gitarr, och då tycker dom det är roligare också. Och då kanske dom får mer brinn för just den låten dom spelar.

Både Björn och Glenn använder en förminskande retorik i exemplen ovan, där Björns formuleringar "ibland så kan man kanske inspirera lite" och "ibland så tycker dom det är kul" och Glenns ordval att läraren kan "vara med och spela lite" om läraren märker att eleverna tycker att det blir tråkigt, återigen implicerar förhandsinställningen att lärarens spel i ensemblen bör ske med återhållsamhet och rymmer möjligen även förgivettagandet att läraren bör ha en god anledning att spela med när detta sker.

Musicera och sabotera

En samtalsgrupp diskuterar erfarenheter av att några elever visat irritation när lärare varit med och spelat på ensemblelektionen. Lärarna uttrycker att de tolkar detta som att eleverna känner konkurrens om fokus:

Greta: Att eleven inte tycker att den kommer i fokus utan "Jamen, du ska väl inte...?" Du vet, konkurrens på nåt' sätt, man kan bara känna vibbar.

Greta använder i citatet den retoriska strategin active voicing och exemplifierar en negativ elevreaktion som åskådliggör och befäster sanningskonstruktionen. När samtalet fortsätter framgår det att den diskuterade erfarenheten ovan härrör från en episod då lärarna bedömde att de behövde stötta elever musikaliskt genom att spela med i en ensemble på en konsert, eftersom eleverna inte nått ett musikaliskt resultat som höll tillräcklig kvalitet för konsertmedverkan. Lärarna berättar i sammanhanget att eleverna i den berörda ensemblen i en senare utvärdering uttryckte kritik mot att lärarna spelade med på konserten.

³ En omnämnd ensemblelärarkollega som inte hade möjlighet att delta i samtalet.

Senare i samma samtal talar informanterna om att läraren kan känna av stämningen i undervisningsrummet innan denne spelar med, för att inte riskera att det blir dålig stämning:

- Greta: Hur är stämningen? Man kan väl gå in och testa nåt' och så kan man ju backa igen alltså, det är ju fritt att göra som man vill.*
- Gustav: Vi går ju aldrig in med vårt instrument till en ensemblelektion för att vi ska va' med och spela från början så att säga, det kan ju snarare vara att man får hoppa in då för man märker att nån' är borta eller...*
- Greta: "Vad tycker ni, ska jag... Behöver ni ha nån' på piano idag?" [...] Det är ju alltid en dialog.*

Här säger Greta att läraren kan "testa" att spela med, känna av elevernas reaktion och vid behov "backa igen". På detta sätt kan läraren förhandla om sina möjligheter att spela med i ensemblen utan att riskera att detta leder till dålig stämning. Dock förminskar Greta retoriskt förhandlandets begränsande inverkan på läraren möjligheter att spela med, genom formuleringen "det är ju fritt att göra som man vill". Gustav bekräftar Greta med att retoriskt abnormalisera en lärare som har avsikten att på eget initiativ "va' med och spela från början", även om alla elever är närvarande och ensemblegruppen därmed är komplett. Samtalsutdraget synliggör en tolkningsrepertoar som begränsar lärares möjligheter att frimodigt spela med i ensembler efter egen vilja, utifrån förhandsinställningen att lärarens musicerande kan äventyra en god stämning i undervisningsrummet.

Det uttrycks i samtliga samtal, i olika sammanhang, att det är önskvärt att lärare undviker att spela med i ensemblerna på estetprogrammets konserter. Detta får även konsekvenser för lärarnas möjligheter att spela med ensemblerna på lektionstid, vilket Björn ger uttryck för:

- Björn: Det är ju inte nåt' direkt självändamål, vi har ju våra konserter sen. Att lärarna ska stå med eleverna då och spela på scenen... Det är ju roligast egentligen om dom klarar av att göra det själva.*

Björn använder här normalisering som retorisk strategi, med utsagan "det är ju roligast egentligen" för att stärka det självklara i att eleverna bör stå själva på scenen. Det är dock svårtolkat i samtalet varför, och för vilka, detta är roligast. Om det är de framträdande eleverna själva som åsyftas kan lärarnas strävan att inte delta i ensemblen härröra till vikten av att upprätthålla elevernas goda humör. Om Björns utsaga istället syftar på att det är roligast för publiken att bara se elever på scen, eller om det är roligast för lärarna att slippa stå på scenen inför publik, är det snarare etablerade förväntningar kring skolans konserter som begränsar lärarnas möjligheter att spela med.

Esbjörn talar vid ett tillfälle, i en annan fokusgrupp, om att läraren ibland bör undvika att spela med för att värna elevernas "upplevelse av att dom är ett band och det är dom som gör det här". Denna retorik gör det viktigt att eleverna känner att de är ett självständigt band som klarar sig utan lärare.

I samma fokusgrupp uttrycker informanterna att lärarens eget musicerande i ensemblerna, när så sker, helst bör upphöra i god tid innan nästkommande konsert. Detta för att inte eleverna ska ha hunnit anpassa sig till lärarens spel för mycket och därför sakna läraren i ensemblen när det är dags att spela på konsert.

Esbjörn: Nämen [att] släppa stödhjulen i rätt läge är ju viktigt.

Emil: Det har jag känt faktiskt. Alltså jag tror egentligen då att, i och med att jag vart högstadielärare i massa år och menar, där kan man ju aldrig släppa dom.

Här framhåller Emil skillnaden mot högstadiets musikundervisning, där musikläraren nästan alltid spelar med. Att det är enklare för lärare att spela med på högstadiet uttrycks vid flera tillfällen i samma samtal. Orsaker som anges, till att musikläraren spelar med oftare i högstadieundervisningen, är att elevernas kunskapsprogression annars blir för långsam samt att elevernas självförtroende riskeras om läraren inte stöttar genom att spela med. Ordvalet "släppa stödhjulen" antyder en tolkningsrepertoar som stöder att läraren deltar musikaliskt av nödvändighet i en hjälpande funktion, snarare än att lärarens musicerande betraktas som ett didaktisk verktyg som även kan användas för att exempelvis stimulera eller utmana elever; tolkningen befästs av Esbjörns formulering vid ett senare tillfälle i samtalet:

Esbjörn: Man är ju inte med och spelar ifall till exempel alla instrument finns representerade, och dessutom dom är duktiga. [skratt] Alltså då finns det ju ingen anledning att va' med så att säga.

Esbjörns retorik får här funktionen att abnormalisera en lärare som spelar med i ensemblen av annan anledning än att stötta eller komplettera.

Samma fokusgrupp återkommer ett par gånger i samtalet till att det även sceniskt och visuellt finns problem med att en lärare spelar med när låten senare ska framföras på en konsert. Skulle detta ändå behövas är det önskvärt att läraren hamnar långt bak på scenen, utanför scenljuset, och syns så lite så möjligt.

Emil: Alltså jag menar... Plötsligt står det en gammal gubbe på scenen, när det är sjutton-arton-åringar. Så känner jag för min egen del.

Denna utsaga, där Emil retoriskt abnormaliserar att han som synbart äldre står på scenen ihop med eleverna, är svår att tolka i resultatet. Möjligen kan utsagan förstås som att åldersskillnaden synliggör läraren på scenen, vilket skulle kunna krocka med eventuella förhandsinställningar om att programmets konserter ska sträva efter att efterlikna konsertproduktioner utanför skolkontext. Denna hypotes kan dock inte stödjas i empirin utan får betraktas som en spekulat.

Vid ett enda tillfälle i empirin nämns styrdokumentet explicit som en begränsande faktor för läraren att spela med i gymnasiets ensembleundervisning, när Esbjörn hänvisar till erfarenheter från en tidigare anställning på kommunala musikskolan:

Esbjörn: Musikskolan, då var jag ju med och spela i allting egentligen. Alltså jag var med, liksom, i banden

Emma: Och då är det inga kriterier.

Esbjörn: Då är det inga kriterier.

Här bekräftar Emma och Esbjörn, med ordagrann upprepning, den gemensamma förinställningen att kriterierna hämmar lärarens möjlighet att spela med genom att retoriskt lyfta fram den kommunala musikskolan som kontrast till gymnasieskolan. Det uttrycks dock inte vilka delar i gymnasiets styrdokument som lärarna upplever som hinder för att spela med på lektionerna och styrdokumentens kriterier har inte angivits i övriga samtal som orsak för läraren att undvika att spela med i ensemblerna. Resonemanget är i sammanhanget svårt att tolka. De samtalssekvenser och utsagor som tidigare redovisats, kring att lärare ibland avstår från att spela i syfte att "lyfta blicken" och öka sina möjligheter att fokusera elevers lärprocesser, öppnar för tolkningen att lärarna även i utdraget ovan syftar på att det egna musicerandet kan minska lärarens möjligheter att fokusera elevbedömning utifrån kursens kriterier. Denna hänsyn är inte nödvändig i ensembleverksamheter som saknar bedömningskriterier, vilket möjligen förklarar informanternas resonemang i utdraget.

Även om resultatet visar på undantag, som i exemplet ovan, verkar de flesta förhandsinställningar som minskar lärarens möjligheter till eget musicerande inte konstrueras utifrån pedagogiska eller didaktiska argument i samtalen. Istället tycks dessa diskursiva förgivettaganden i hög grad förhålla sig till referenser utanför skolans kontext, eller till förväntningar i samband med konserter av olika slag. Samma fokusgrupp konstaterar också att det finns nackdelar i att ensembleundervisningen oftast har som mål att leda fram till ett konsertframförande av något slag.

Esbjörn: På gott och ont, och ibland på ont, så är det väl så att nästan allting vi gör i ensemble mynnar ut i konsert... nästan. Och där har vi också haft ju tankar, särskilt du och jag tror jag Emil, som att man faktiskt... Det skulle väl kanske va lite kul att spela...

Emil: Bara för spelandets skull?

Esbjörn: Bara för spelandets skull.

Här uttrycker de två lärarna tydlig konsensus, vilket manifesteras retoriskt av Esbjörns ordagranna bekräftelse av Emils fråga. Lärarnas uttalade önskan om större möjligheter att spela "bara för spelandets skull" skulle kunna tolkas som att konsertförväntningar som inryms i den aktuella skolans tolkningsrepertoarer minskar det didaktiska utrymmet för musikaliska lärprocesser utan resultatkrav.

Avsikten med detta avsnitt har varit att redovisa tolkningsrepertoarer kring ensemblelärares eget musicerande i undervisningsrummet. I samtalen framträder en komplex och sammansatt bild där å ena sidan många goda anledningar ges för lärare att spela med på lektionerna, men att detta å andra sidan ändå bör göras med återhållsamhet eller rentav undvikas. Konkret didaktisk motivering för lärarnas återhållsamhet framträder inte alltid explicit, vilket är en anmärkningsvärd del av resultatet då förinställningen är så

pass tydlig och konsekvent mellan grupperna. När lärarnas återhållsamhet att musicera explicit motiveras, hänvisar informanterna vid enstaka tillfällen till didaktiska skäl som anknyter till elevbedömning av olika slag. Oftast motiveras dock lärarnas återhållsamhet utifrån förhandsinställningar i anslutning till skolans konsertverksamhet eller elevers upplevelse av självständighet.

5.2 Ensemblelärarna och diskurser

I resultatkapitlets första del, 5.1, har lärarnas positioneringar och funktioner analyserats. Under detta analysarbete har fyra diskurser synliggjorts i empirin, vilket svarar på studiens andra forskningsfråga. Diskurserna manifesteras i olika grad i de tre fokusgruppsamtalen vilket visar att deras inverkan på respektive lärargrupp skiljer sig åt. Jag har valt att benämna de identifierade diskurserna som *skoldiskursen*, *feelgood-diskursen* och *verklighetsdiskursen*, där den sistnämnda även rymmer en underordnad diskurs som benämns *konsertdiskursen*. Kommande avsnitt beskriver de identifierade diskurserna och hur de konkurrerar och samverkar på olika sätt i fokusgruppsamtalen.

5.2.1 Skoldiskursen

Förenklat kan skoldiskursen beskrivas innehålla de förgivetta taganden som överensstämmer med ensemblelärarnas uppdrag och arbetsbeskrivning, utifrån skrivningar i reglerande styrdokument och svensk skollag. Det gemensamt utmärkande för informanternas konstruktion av skoldiskursen är avsikten att *göra skola* (mitt ordval) och att alla diskursiva förhandsinställningar därför prioriterar utbildningsmål i något hänseende. Ofta synliggörs detta genom att kursmål eller kurskriterier explicit nämns, eller hänvisas till, i samtalen. Vid andra tillfällen konstrueras dock diskursen tydligt utan att styrdokument eller andra skrivningar hänvisas till, men där det ändå blir tydligt att elevernas lärandeprocess eller utveckling står i fokus på olika sätt. Ett exempel på detta är Bengt och Belindas utsagor om att elever växer som människor när de tränas i att samspela, att våga anta nya musikaliska utmaningar och att våga visa sina svaga sidor.

Skoldiskursen är den diskurs som ger tydligast stöd för en formellt instruerande lärarposition i undervisningsrummet. Esbjörn och Emma synliggör detta när de samtalar om att eleverna behöver förstå att ensemblelektionerna inte bara handlar om att "lära sig låten och ha kul" utan att alla kursmål ska följas och att ensemblelärarna "faktiskt är lärare" och inte något annat. Diskursen möjliggör även en handledande lärarposition som främjar elevernas samtal och reflektioner kring ensemblemusicerandet, vilket synliggörs när Emma och Esbjörn diskuterar vikten av att "lyfta blicken" för att exempelvis säkerställa att alla elever hänger med i diskussioner kring det musikaliska materialet. Ett annat exempel på konstruktionen av skoldiskurs är Björns tydliggörande av att eleverna ska tränas i ansvarstagande och att "äga" sina problem och inte "lasta över dem på gruppen". Här görs en diskursiv konstruktion av lärarens positionering som möjliggör handlingar av uppfostrande karaktär för att stimulera elevens växande mot vuxenansvar.

Skoldiskursen ger sammantaget stora variationsmöjligheter vad gäller lärarens positionering i undervisningsrummet, så länge syftet är att uppfylla kurskriteriernas lärandemål och främja elevernas utveckling i enlighet med skolans styrdokument. Utifrån

detta syfte kan läraren anpassa sin position i olika moment och utefter elevernas progression i kurserna: ibland i en ledande och instruerande positionering och ibland i en handledande och mer tillbakadragen positionering. Exempel på detta ges i resultatet när Emma, Emil och Esbjörn diskuterar lärarens skiftande position under kursens gång; de är överens om att eleverna behöver tydliga instruktioner i början av utbildningen men att lärarna sedan behöver "backa" och inta en handledande positionering för att ge eleverna möjlighet att öva de ensembleledande momenten i kurserna.

Att skoldiskursen oftast möjliggör ensemblelärares egna musicerande i ensembler synliggörs vid flera tillfällen; informanter nämner i samtalen didaktiska möjligheter som att förebilda eller förtydliga verbala instruktioner, att tillföra musikalisk energi, att stötta osäkra elever eller att stimulera och utmana elever som kommit långt i sin musikaliska utveckling. Skoldiskursen tycks ge läraren ett stort handlingsutrymme att själv spela med i ensemblerummet, så länge det inte sker på bekostnad av elevfokus eller pedagogisk överblick. Resultatet visar dock samtidigt att andra diskurser ofta konkurrerar ut skoldiskursens inflytande över dessa möjligheter vilket beskrivs i kapitlets senare avsnitt.

5.2.2 Feelgood-diskursen

Fokusgruppernas utsagor som framhåller vikten av att eleverna mår bra och är på gott humör, och att god stämning bör eftersträvas i undervisningsrummet, konstruerar feelgood-diskursen. Diskursen stödjer ett sätt att tala kring undervisning och lärarroll som lyfter fram elevernas positiva upplevelse som central och gör det viktigt att undvika dålig stämning i rummet. Ett tydligt exempel på diskursens inverkan på lärarnas positionering ges av Greta som inspirerat till diskursens benämning genom konstaterandet: "det handlar ju hela tiden om att vi måste få nåt' slags feelgood-verksamhet också". Greta poängterar i samma utsaga att en kritisk eller korrigerande återkoppling därför måste "packas in i nåt' positivt".

En effekt av feelgood-diskursen kan bli att lärarens möjligheter inskränks när det gäller att ge instruktioner och återkoppling till elever eller när läraren vill tydliggöra elevens egenansvar i gruppssamarbetet, särskilt om detta innebär att elevens prestige eller självuppfattning utmanas. Diskursen tydliggörs vid flera tillfällen i samtalen, när lärarna talar om att återkoppling av detta slag helst bör ges enskilt till eleven utanför undervisningsrummet och inte inför kamraterna. Emils konstaterande att den instruerade eleven kan bli "nästan lite förolämpad" är ett exempel på detta. En ytterligare funktion av denna diskurs är att elevernas goda humör och positiva upplevelse görs central även då läraren behöver hantera elevens interaktion med varandra. Ett exempel är när Belinda, Bengt och Björn diskuterar hur elever med negativ attityd kan hanteras för att inte stämningen ska förstöras i hela gruppen.

Lärarna poängterar flera gånger under samtalen vikten av att bekräfta eleverna och skydda självförtroende och självkänsla hos dem, t ex när Belinda talar om att poängtera allas lika värde för det musikaliska slutresultatet; att den "förenklade gitarrgrejen" är lika viktig för låten som den "superduktiga trummisen" och att eleven "lyfts". Feelgood-diskursen kan också inverka på hur svåra utmaningar läraren kan ge eleven, samt på hur musikaliskt material förenklas, reduceras eller rentav undviks, i syfte att inte riskera att elever känner

sig misslyckade. Glens och Gretas diskussion kring att läraren kan behöva reducera en uppgift så att eleverna "ändå kan gå ut därifrån och känna sig nöjda" exemplifierar detta.

Feelgood-diskursen konstrueras också utifrån förhandsinställningar som har med elevers psykosociala mående att göra. Ett återkommande fokus i samtalen är elever som på olika sätt visar tecken på att må dåligt. En orsak kan vara att elever har höga prestationskrav på sig själva, som i exemplet när Björn, Bengt och Belinda diskuterar en elev som börjat gråta på grund av instruktioner eller återkoppling från lärarna. Samma lärargrupp problematiserar dock diskursens tolkningsföretråde när samtalen kommer att handla om att elevernas lärande och utveckling ibland kräver att de utmanas att testa nya saker, och att även elevernas svagare förmågor måste kunna adresseras för att de ska ha möjlighet att utveckla dessa.

I samtliga samtal uttrycks att elevernas upplevelse och humör kan påverkas såväl positivt som negativt av att läraren spelar med på ensemblelektionen. Fokusgrupperna talar om att elever kan uppskatta att lärare spelar med, t ex när Björn säger att eleverna kan uppleva "ett visst stöd och trygghet i det ibland". Informanterna diskuterar dock även hur elever kan visa missnöje när lärare spelar med på lektionen, och att de själva ibland undviker att spela med på lektion utifrån antagandet att eleverna helst vill vara självständiga. Exempel på när detta sker i samtalen är när Greta talar om att vissa elever upplever konkurrerens om läraren spelar med, eller när Esbjörn talar om att läraren kan "paja" elevernas glädje över att känna sig som ett självständigt band. Feelgood-diskursens funktion blir i dessa fall att den begränsar lärarens möjligheter att spela med, vilket illustreras när Gustav konstaterar att lärarna aldrig har intentionen att "va' med att spela från början" om det inte behövs vilket Greta bekräftar och förtydligar att läraren bör känna av stämningen och söka ensemblens tillåtelse att spela med i så fall: "Det är ju alltid en dialog."

5.2.3 Verklighetsdiskursen (inklusive Konsertdiskursen)

Verklighetsdiskursen inrymmer de sätt lärarna talar om sammanhang utanför undervisningens skolkontext, som en styrande måttstock för vad som hålls för sant i samband med ensembleundervisning. Lärarna utgår i samtalen ofta från ett musikerperspektiv i konstruerandet av verklighetsdiskursen. Ett illustrerande exempel på detta är Esbjörns och Emmas konstaterande att de själva inte skulle boka in ett endast 45 minuter långt "rep" med en egen musikgrupp utanför skolan, vilket de anger som ett argument för att ensemblelektionerna skulle tjäna på att vara längre. Ett annat exempel på konstruktion av verklighetsdiskurs är när Esbjörn ställer musikererfarenhet mot "det akademiska"; han klargör att lärarna förhåller sig till alla kurskriterier "men sen i rummet handlar det ju faktiskt om att spela" och då blir det en fördel att lärarna har stor erfarenhet av att spela själva. Verklighetsdiskursen positionerar på detta sätt läraren som representant för, och länk till, en musikerverklighet gentemot eleverna.

Funktionen av denna diskurs blir att lärarens positionering och didaktiska val inriktas på att låta eleverna öva på ett verklighetsscenario utanför skolkontext, vilket tar sig olika uttryck beroende på lärarnas subjektiva verklighetsreferenser. Verklighetsdiskursen implicerar oftast att lärarens agerande bör tonas ner, omtolkas eller rentav avlägsnas. Ett återkommande exempel på verklighetsreferens i samtalen är en informell bandrepetition,

där bandmedlemmarna lär sig tillsammans utifrån den kunskap de själva innehar utan att någon lärare blandar sig i repetitionsprocessen.

Verklighetsdiskursen framstår i resultatet som den diskurs som tydligast uppmuntrar undervisningssituationer med intentionen *att spela framför att lära sig spela* (Folkestad, 2006). Läraren kan få ett visst handlingsutrymme som coach, men bör inte styra eller lägga sig i för mycket eller vara ett hinder för spelandet. Ett exempel är när Gustav talar om att undvika att "peta mer än man behöver" som lärare om bandet är igång och spelar eftersom "det är det som är meningen, att dom ska spela". Verklighetsdiskursen blir extra tydlig när läraren på olika sätt strävar efter en annan position än den som lärare, vilket exempelvis synliggörs när informanter talar om att agera "elev" när de själva spelar med i ensemblen eller när eleverna ska diskutera kring repetitionsprocessen. Ett tydligt exempel är när Bengt vid ett tillfälle uttrycker att han ibland försöker "ställa sig i ett hörn och låtsas att han inte syns" för att undvika att "bli en bromskloss" som "allting måste filtreras igenom", även om denna illusion är svår att upprätthålla både för honom och för eleverna.

En effekt av verklighetsdiskursen tycks vara att den på olika sätt kan begränsa lärarens handlingsutrymme att spela med i ensembler, utifrån förinställningen att eleverna helst ska uppleva att de är ett självständigt band, utan lärarinblandning. Lärare kan spela med om det behövs, men uttrycker då på olika sätt att de då bör akta sig för att "ta över" exempelvis genom att anpassa sitt spel så att det låter som det skulle gjort om eleven spelat, vilket Bengt motiverar just med att "det blir mer realistiskt för dom andra".

De verklighetsreferenser som verklighetsdiskursen bygger på influeras i hög grad av lärarnas eget musikerperspektiv. Då lärarnas subjektiva musikererfarenheter skiljer sig åt på olika sätt, varierar verklighetsdiskursens konkreta didaktiska effekter lokalt. I ett av samtalen visar sig verklighetsdiskursen exempelvis konstruera förhållningssättet att ensemblearbetet i en gehörsbaserad ensemble, som exempelvis ett rockband, har mer demokratisk karaktär än i en notbaserad ensemble såsom exempelvis en sångkör där medlemmarna inte själva får bestämma sina musikaliska uppgifter; utsagan "År man alt så sjunger man altstämman" illustrerar resonemanget på ett tydligt sätt. I ett annat samtal utgörs verklighetsreferensen istället av en showproduktion, där läraren positioneras som producent. Esbjörn kopplar i detta sammanhang ihop verkligheten med användandet av inspelade bakgrunder, och resonerar kring huruvida sådana borde implementeras även i skolans ensemblekurser för att träna eleverna inför ett framtida musikskap. Detta är några exempel ur empirin som visar att verklighetsdiskursen visar upp såväl likheter som variationer mellan lärarlagen.

Konsertdiskursen

En särskilt tongivande del av det estetiska programmets verksamhet, som lärarna har att förhålla sig till, är publika konserter och föreställningar av olika slag. Dessa utgör en så pass central del av estetiska programmets förutsättningar på de gymnasieskolor som studien undersöker, att förgivettaganden och tolkningsrepertoarer härkring framträder som en egen underdiskurs till verklighetsdiskursen i resultatet: konsertdiskursen.

I ett av samtalen formulerar lärarna explicita utsagor kring att konserterna måste hålla hög kvalitet, dels utifrån förväntningar om vad elevernas anhöriga i publiken vill se och höra men även utifrån en marknadsföringsaspekt, vilket Greta beskriver som att "vi vill ju att det ska va' bra så att vi får fler elever, och så att farmor också är nöjd liksom." Även om detta inte uttrycks lika explicit i de andra samtalsgrupperna, talar lärarna i olika sammanhang om konserter på ett sätt som konstruerar bra konserter som ett centralt och viktigt mål för undervisningen. Offentliga framträdanden ingår i ensemblekursernas mål och bedömningskriterier (Skolverket, 2011) så konserternas existens har stöd även i skoldiskursen. Dock finns det inga explicita krav på konsertens form, musikaliska kvalitet eller marknadsföringspotential i kursmålen och följaktligen inte heller i skoldiskursen. Konsertdiskursen rymmer alltså de förgivettaganden som fokuserar konsertrelaterade aspekter utifrån andra motiv än elevernas möjligheter till lärande.

Konsertdiskursen positionerar läraren som kvalitetsgarant, med målet att visa upp utbildningens goda kvalitet och fylla de förväntningar som lärarna upplever från konsertpubliken, vilken i hög grad består av anhöriga till programmets elever. En annan lärarpositionering blir den som PR-ansvarig; i flera samtal nämns potentiellt sökande elever som en viktig målgrupp för skolans konserter, vilket även skulle kunna implicera en upplevd förväntan på att konserterna ska bidra till skolans image, sökattraktivitet och, i förlängningen, framtida ekonomiska ramar.

Då det är viktigt att upprätthålla en försvarbar musikalisk kvalitet på den kommande konserten, kan läraren behöva prioritera ett färdigställt resultat över en pedagogisk process om den senare tar alltför lång tid. Läraren kan exempelvis bli mer aktivt drivande och styrande eller förenkla och avgränsa elevernas musikaliska målsättningar, för att säkra ett färdigställande av musikstycket, på tillräcklig kvalitetsnivå, i tid till planerad konsert. Även Greta synliggör detta när hon pratar om att läraren kan påverka gruppen att ändra sitt låtval till "nåt' annat som man som lärare tror sig kunna få iland". Just denna förhandsinställning uttalas dock explicit i endast en av samtalsgrupperna. Då studien intresserar sig för lokalt skapade diskurser är denna positionering enligt mig ändå relevant att redovisa, särskilt då den så tydligt är i linje med tidigare forskning (Asp, 2015).

Samtalen manifesterar att lärare helst inte bör spela med i ensemblerna på programmets konserter, men orsaken till detta förklaras inte alltid explicit. En möjlig tolkning är att den överordnande verklighetsdiskursen problematiserar lärarmedverkan även på konsertscenen, utifrån att lärarens närvaro minskar illusionen av musikalisk verksamhet utanför skolans kontext och synliggör att det handlar skolverksamhet med lärarstöd. Esbjörn och Emil talar vid ett par tillfällen om att det faktum att de ser äldre ut än eleverna blir ett hinder för att vara med på konsertscenen. Det finns många exempel på musikaliska konstellationer utanför skolkontext, där betydande åldersskillnader mellan gruppmedlemmarna inte uppfattas som ett problem så deras resonemang är svårt att tolka i resultatet. Möjligen handlar även dessa utsagor om att konsertens likheter med konsertproduktioner utanför skolkontext minskar, genom att läraren synliggörs på scenen i och med den uppenbara åldersskillnaden? Informanternas formuleringar kring att det underlättar för dem att spela med på konsert om de inte syns så tydligt, t ex genom att stå undanskymt på scen utanför scenljuset, styrker möjligen detta antagande.

Utifrån denna tolkning kan de samtalssekvenser som manifesterar att läraren bör iaktta återhållsamhet när det gäller eget musicerande på lektionstid förstås utifrån att detta blir enklast eftersom låten antagligen ska framföras på konsert längre fram, vilket Björns utsaga "Det är ju inte nåt' direkt självändamål, vi har ju våra konserter sen" får exemplifiera. Förhandsinställningar kring att undvika lärare på konsertscenen synliggörs också när lärarna poängterar vikten av att släppa en stöttande lärarfunktion i god tid innan ensemblen ska spela på konsert, samt när Esbjörn konstaterar att om alla instrument finns representerade i ensemblen, och eleverna dessutom är duktiga, "då finns det ju ingen anledning att va' med så att säga". Konsertdiskursen tar här stöd i den överordnade verklighetsdiskursen, och adderar ytterligare förgivettaganden som begränsar lärarens handlingsutrymme för eget musicerande i ensemblen.

Dock kan den diskursiva förhandsinställningen att lärare inte ska spela med på konserter, konkurreras ut av konsertdiskursens krav på godtagbar musikalisk kvalitet. Detta uttrycks när informanterna samtalar om att de kan behöva spela med på konsert för att säkerställa en viss musikalisk nivå, antingen via en stöttande funktion om eleverna är osäkra, eller i en kompletterande funktion för att bidra med musikaliska element.

5.2.4 Sammanfattande analys

Denna studies resultat har identifierat fyra diskurser som ensemblelärares positionering och funktion i undervisningsrummet förhåller sig till.

Skoldiskursen utgörs på sätt och vis av arbetsbeskrivningen, eller det pedagogiska uppdraget om man så vill, för lärare i statligt reglerad skolundervisning. Skoldiskursen rymmer de diskursiva sanningar som kan verifieras i för skolverksamheten styrande dokument, och som har dessa skrivningar som mål. Skoldiskursen stöder positioneringar och handlingar vars främsta mål är elevernas utveckling och lärande utifrån styrande dokumentets mål och skrivningar; så länge dessa områden står i fokus stöder diskursen ett flexibelt förhållningssätt till undervisningens innehåll, ensemblelärares positionering och dennes didaktiska handlingar i undervisningsrummet.

Feelgood-diskursen inrymmer de förgivettaganden som konstrueras utifrån lärarnas tal om vikten av nöjda elever och god stämning på lektionerna. Feelgood-diskursen samverkar ofta med skoldiskursen, då båda diskurser intresserar sig för elevers upplevelse av sin arbetsmiljö, men den kan också utmana skoldiskursen när kortsiktig prioritering av god stämning eller nöjda elever försvårar eller omöjliggör pedagogiskt motiverade handlingar. Feelgood-diskursen kan också krocka eller samverka med verklighetsdiskursen eller konsertdiskursen, när kraven i dessa diskurser konkurrerar eller samverkar med kraven på nöjda och glada elever. Ett exempel på en sådan diskurskrock i empirin är samtalet kring en episod då konsertdiskursens förhandsinställningar om konsertkvalitet fick effekten att lärare spelade med i en ensemble på konsert, trots att eleverna visade tydligt missnöje med detta. Ett exempel på samverkan mellan feelgood-diskursen och verklighetsdiskursen skulle kunna vara när lärarna uttrycker att eleverna blir nöjda när de upplever sig som en självständig ensemble utan lärarstöd.

Verklighetsdiskursen rymmer de förhandsinställningar som handlar om hur lärare förhåller sig till en bild av musiksammanhang utanför skolkontext, ofta ur ett musikerperspektiv. Då dessa förhandsinställningar inte alltid sammanfaller med styrdokumentens mål, kan verklighetsdiskursen och skoldiskursen ses som i huvudsak konkurrerande diskurser. Verklighetsdiskursen kan ändå vid olika tillfällen se ut att samverka med skoldiskursen, eftersom även utbildningens styrdokument föreskriver att eleverna ska förberedas för en verklighet efter gymnasiet (dock med fokus på vidare studier då estetiska programmet är studieförberedande och inget yrkesprogram.) En ensembleledningsuppgift som förbereder för framtida ansökningar till vidare musikutbildning, är ett tydligt exempel på detta. Det som emellertid skiljer sig åt mellan diskurserna är motiven och lärandemålen, där verklighetsdiskursen stöder positioneringar som prioriterar intentionen *att spela* (Folkestad, 2006) utifrån de kunskaper eleverna har medan skoldiskursen rymmer förhandsinställningar som handlar om att möta eller utmana elevers förkunskaper och referenser på olika sätt för *att lära sig spela* (Folkestad, 2006) med läraren tillgänglig som ämnesexpert och didaktisk resurs.

En underdiskurs till verklighetsdiskursen är *konsertdiskursen*, som rymmer styrande förhandsinställningar utifrån förväntningar och förhållningar till programmets publika konsertverksamhets marknadsförings- och kvalitetsmål. Konsertdiskursen konkurrerar upprepade gånger med skoldiskursen i samtalen när marknadsföringsaspekter, eller förhandsinställningar om att efterlikna konsertsammanhang utanför skolkontext, minskar lärarnas möjligheter att enbart använda programmets konserter som ett pedagogiskt medel i enlighet med kursmålen. Detta kan exempelvis illustreras av lärarnas samtal om att förenkla en läroprocess för att säkerställa ett musikaliskt ensembleresultat i tid till en konsert.

Resultatet visar på svårigheten att särskilja de fyra diskursernas inverkan på tolkningsutrymmet i samtalen. Diskurserna samverkar, krockar och växelverkar i samtalen och deras påverkan på lärarnas positionering och funktion är därför inte statisk utan snarare under ständigt pågående förhandling. Ett exempel är när lärarna talar om behovet av att individanpassa ensembleundervisningen och ibland motiverar detta utifrån skoldiskursen (med elevers lärande i fokus), ibland utifrån feelgood-diskursen (med elevers lektionsupplevelse i fokus) och ibland utifrån verklighetsdiskursen (med fokus på att ensemblen ska kunna spela med minimal lärarinblandning).

6. Diskussion

Denna studie har undersökt hur ensemblelärare i samtal konstruerat och konstituerat tolkningsrepertoarer kring lärares funktion och positionering i undervisningsrummet, utifrån Potters (1996) fråga om *vad som står på spel*. Resultatet identifierar tre diskurser vilka jag valt att benämna som *skoldiskursen*, *feelgood-diskursen* och *verklighetsdiskursen*; till den sistnämnda hör även den underordnade *konsertdiskursen*. Även om dessa diskurser förekommer i olika grad på de olika skolorna, anser jag att studien visar att ensemblelärares didaktiska handlingsutrymme påverkas av lokala motiv som inte återfinns i gymnasieskolans reglerande skrivningar.

Diskussionskapitlet inleds med fyra avsnitt som problematiserar och reflekterar kring dilemman i resultatet som jag funnit intressanta, under rubrikerna *Självständighet eller lärande*, *Vara musiker eller lära sig att bli musiker*, *Förenkla eller utmana* samt *Läraren som musiker eller pedagog*. Efter dessa avsnitt följer en metoddiskussion, och därefter avslutas diskussionskapitlet med en redogörelse för ansatser till fortsatt forskning som jag anser att studiens resultat uppmuntrar till.

6.1 Självständighet eller lärande

De lärsituationer som studiens informanter talar om handlar mestadels om ensembler som arbetat med musik ur *afroamerikanska* genrer, dvs musik som är mer eller mindre besläktad med jazz, pop eller rock. (Detta har ofta framgått implicit i samtalen även om studien inte intresserat sig för den diskuterade undervisningens genreval). Det framställs både i samtalen och i tidigare forskning som rimligt eller rentav önskvärt att musikundervisning, särskilt inom dessa genrer, inspireras av informella lärpraktiker som återfinns i situationer utanför skolkontext exempelvis när ett rockband övar i en replokal (Green 2006, 2008). Eftersom lärande sker både i informella och en formella lärsituationer och förhållandet mellan dessa begrepp utgör ett kontinuum och inte en dikotomi (Folkestad, 2006), argumenterar musikpedagogisk forskning för fördelarna i att didaktiskt iscensätta mer eller mindre informella lärsituationer vid lämpliga tillfällen i undervisningen (Jorgensen, 1997; Johnsson, 2015). Det är dock viktigt att läraren inte abdikerar från sitt ledaransvar; lärarens *undervisning* kan nämligen aldrig betraktas som något annat än formell (Folkestad, 2006) och även en informell lärsituation måste följa de nationella styrdokumentens krav och utgå från varje elevs behov, tidigare erfarenhet och kunskap (Lindgren och Ericsson, 2010) vilket kräver en aktiv och intentionell lärarinsats (Jorgensen, 1997; Johnsson, 2015).

Informellt lärande försvåras om elever saknar adekvata kunskaper, färdigheter och personlig erfarenhet för att själva kunna ansvara för en musikpedagogisk lärprocess (Lindgren & Ericsson, 2010). I fokusgruppsamtalen talar lärarna vid olika tillfällen om svårigheter att iscensätta fungerande informella lärsituationer just på grund av bristande musikaliska kunskaper hos eleverna, och uttrycker en önskan om elever med bättre förkunskaper. Estetiska gymnasieutbildningars söksiffror har sjunkit med ca 30% sedan 2011 (Sveriges Radio, 2016). Ett rimligt antagande är att detta lägre antal sökande elever, som medför lägre konkurrens om platserna på estetiska program, skulle kunna innebära att elever kommer in på utbildningen trots lägre musikaliska förkunskaper, och kanske även

med lägre studiemotivation, än vad lärarna vant sig vid från tidigare år. Utifrån detta resonemang gör jag reflektionen att lärarnas uttryckta önskemål om mer självgående elever möjligen återspeglar utmaningen i att omforma invanda positioneringar, som konstruerats i skolans kultur under tidigare år då elever haft bättre musikaliska förkunskaper.

Ericssons (2006) beskrivning av didaktiskt medvetna musiklärare vars kunskapsöverläge ger en maktposition gentemot eleverna refereras av Asp (2015) som menar att orsaken till att elever ges så pass stort utrymme i undervisningen kan vara att läraren vill undvika en maktposition och därför iscensätter lärsituationer som framstår som demokratiska med hög grad av elevinflytande. Enligt Asp (2015) behövs dock musiklärarnas musikaliska kunnande för att eleverna ska kunna lösa sina musikaliska uppgifter. Effekten blir ett pedagogiskt ideal där eleverna lär sig utan lärares medverkan och klarar av sina musikaliska uppgifter utan lärarens inblandning. Även Zandén (2010) visar att elevers självständighet görs till ett fokuserat mål i ensembleundervisning, och när lärarna i fokusgruppsamtalen uttrycker en strävan mot att ensembleterna ska efterlikna självständiga "band" är detta möjligen ett tecken på samma pedagogiska ideal.

Studiens informanter konstruerar vid flera tillfällen en lärarposition som har funktionen att hjälpa ensemblen att musicera självständigt. Detta görs genom att coacha eller spela med när eleverna inte klarar att repetera självständigt, dock i en så osynlig eller tillbakadragen position som möjligt så att eleverna fortfarande upplever självständighet. När Bengt uttrycker att både han och eleverna tycker att det är svårt när han som lärare försöker öka elevernas interagerande genom att själv på olika sätt försöka göra sig osynlig i rummet, är detta enligt mig ett exempel på hur en verklighetsdiskurs kan göra elevernas självständighet viktigare än deras musikaliska lärande. Greta utsaga om att ta en tillbakadragen lärarposition för att låta elever öva på att leda, med henne själv som pedagogisk resurs där eleven inbjuds att fråga eller be om hjälp, är ett kontrasterande exempel som nyanserar bilden; här verkar skoldiskursen konstruera lärarpositioneringen eftersom Greta i utsagan får en tydlig funktion som ansvarstagande ledare och pedagogisk resurs även om eleven leder lektionsmomentet.

I likhet med Zandén (2010) visar studiens resultat att lärares agerande vid flera tillfällen i samtalen konstrueras mer som ett hinder för elevernas lärande än som en resurs, vilket Zandén (2010) menar blir en konsekvens om elevernas självständighet upplyfts till ett eget fristående lärandemål. Tendensen att göra elevers självständighet till ett fristående mål får stöd även i denna studies identifierade diskurser, tydligast i verklighetsdiskursen men även i feelgood-diskursen. Tidigare forskning indikerar dock att informella samarbetsformer med låg lärarinblandning inte alltid möjliggör det fria interagerande mellan eleverna som läraren har i sikte, utan i stället utlämnar elever till att själva hantera olika grupprocesser. Exempelvis tycks genusnormer reproduceras i högre grad när lektioner antar en informell karaktär än när läraren aktivt leder och instruerar med intentionen att eleverna ska lära sig något som eleverna inte kan lära sig på egen hand (Borgström-Källén, 2014). Kanske den mest progressiva, normkritiska och elevfrigörande ensemblelärarpositioneringen idag är en formellt instruerande lärarexpert som utifrån sin bildningsauktoritet undervisar och övar eleverna i för dem nya sammanhang?

6.2 Vara musiker eller lära sig att bli musiker

Lärarna i ett av samtalen talar om att lektionstiden helst ska användas till att spela och därför inte "pratas bort", vilket utgör ett exempel på hur diskurser konstruerar en informell lärsituation, enligt Folkestads (2006) definition, där aktiviteten, *att spela*, i sig själv är målet. Att tid går åt till att diskutera musikaliska aspekter uttrycks ibland som ett problem snarare än som en del i elevernas lärande, om det stoppar upp elevernas spelande under alltför lång tid. Denna förhandsinställning kan i resultatet kopplas till både en verklighetsdiskurs (med underliggande konsertdiskurs) och en feelgood-diskurs beroende på aktuellt motiv. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv, och faktumet att flera kursmål i ensemblekurserna handlar om att träna eleverna i verbalt reflekterande kring såväl repetitionsprocess som musikaliskt resultatet (Skolverket, 2011), ser jag dock en fara i att konkurrerande diskurser som konstruerar spelandet i sig själv som mål minskar elevernas möjligheter att även få träna sin förmåga att reflektera och formulera sig kring det musikaliska arbetet och den kreativa processen. Tidigare forskning pekar på att hantverksaspekter och musikaliska regler prioriteras i ensembleundervisningen på bekostnad av mer övergripande diskussioner kring musikalisk kvalitet eller kreativa musikaliska lösningar (Zimmerman-Nilsson, 2009; Asp, 2015). En fråga blir därför om de positioneringar i studien som stöder dessa förinställningar, möjligen är påverkade av en större utbildningsdiskurs på samhällsnivå (Börjesson & Palmblad, 2007) som prioriterar musikalisk hantverksmässighet och instrumentellt utförande framför konstnärligt kvalitetsarbete och musikaliskt samarbete. Att även grundskolans musikundervisning, efter läroplansreformen 2011, tycks prioritera elevers performativa kunskaper framför att fokusera lärprocesser, reflektionsförmåga och musikaliska helhetsförståelse (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) stärker detta antagande.

Folkestad (2006) ifrågasätter den vanligt förekommande om än dolda värderingen att en formell lärsituation per definition är konstlat artificiell och tråkig jämfört med en informell lärsituation som då skulle vara mer autentisk och äkta, och därmed också roligare för de inblandade. En intressant aspekt i denna studie är att informanterna vid flera tillfällen lyfter fram fördelar med en tillbakadragen lärarposition, men inte vid något tillfälle lika explicit poängterar fördelar med en framträdande, agerande och ledande lärarposition. Däremot förekommer mer eller mindre tydligt uttalade ursäkter eller förklaringar i utsagor som handlar om en mer formell och aktivt agerande lärarpositionering, som om denna position skulle behöva motiveras i högre grad än en informell och mer tillbakadragen positionering. Detta tolkar jag utifrån studiens resultat som en effekt av att i synnerhet verklighetsdiskursen, och i vissa fall även feelgood-diskursen, minskar lärarens möjligheter att ta en mer formell lärarposition.

Att det finns fruktbara didaktiska möjligheter i en aktiv, initiativtagande och medmusicerande lärarpositionering på gymnasiet beskriver exempelvis Backman-Bister (2014). Ändå uttrycker lärarna i denna studie en återhållsamhet till att spela med på ensemblelektionerna. Särskilt tydligt i ett av fokusgruppsamtalen, men även mer eller mindre explicit i de övriga, ursäktar eller motiverar lärarna på olika sätt att de spelar med på lektioner trots att samtalen uttrycker många didaktiska fördelar med detta. Vad kommer det sig att lärarna talar om eget musicerande i ensemblen som ett undantag till förgivettagandet att eleverna helst ska spela själva, utan att denna förhandsinställning

explicit motiveras mer än i glidande ordalag? Ordet "backa" används i två av fokusgruppsamtalen, när lärare talar om att inta en mer tillbakadragen position. Ordvalet leder tankarna till en fysisk metafor, med lektionssalen som ett slags scen, där läraren genom att hålla sig i bakgrunden lämnar scenfronten åt eleverna. I samtalen manifesteras också vid olika tillfällen positioneringar som syftar till att lärare inte ska ta fokus från elever på programmets konserter; kanske finns det även förinställningar, exempelvis i feelgood-diskursen, om att inte konkurrera med elever om plats och fokus även på lektionen?

En mer tillbakadragen lärarposition kan minska möjligheterna att nyttja lärarens musikaliska kunskap och didaktiska erfarenhet som en pedagogisk resurs i undervisningen, vilket även Asp (2015) belyser. I resultatet verkar verklighetsdiskursen, genom att uppmuntra en låg grad av lärarinblandning respektive att skolverksamheten bör försöka efterlikna en musiksammanhang utanför skolkontext, ibland positionera eleverna mer som verksamma artister eller musiker än som lärande elever. Jag vill koppla resonemanget till Zandén (2010), och även till Dweck (2015) vilka båda talar om problemen med att definiera elever (eller andra människor) utifrån vad *är* eller vilka kunskaper de *har* snarare än utifrån vad de kan *bli* eller vad de kan *lära sig*. Jag anser också att det kan vara intressant att fundera över huruvida större samhällsdiskurser (Börjesson & Palmblad, 2007) eventuellt påverkar skolverksamhetens lokala diskurser. Dweck (2015) gör i sammanhanget en distinktion mellan två olika förhållningssätt: ett *statiskt* förhållningssätt, där förmågor ses som något som antingen finns eller inte finns, respektive ett *dynamiskt* förhållningssätt, där förmågor ses som något som är utvecklingsbart genom övning och ansträngning. En reflektion jag själv gör är att många populärkulturella sammanhang i media, såsom exempelvis de TV-producerade talangtävlingarna *Idol* och *X-factor*, ofta tycks framställa de tävlandes artistiska och musikaliska skicklighet som mer eller mindre statiska förmågor. Det är möjligt att en sådan större populärkulturell diskurs medverkar till de förinställningar i resultatets feelgood-diskurs som gör det viktigt att inte kritisera elever eller problematisera musikaliska faktorer i undervisningen, utan hellre förenkla det musikaliska materialet så att eleverna snabbt kan nå ett musikaliskt resultat med självförtroendet i behåll. Denna hypotes stöds möjligen av att resultatet, liksom tidigare forskning av exempelvis Borgström-Källén (2014), visar att en formell lärsituation med målet att lära möjliggörs i högre grad när eleverna arbetar med musik i genrer som sällan förekommer i populärkulturella sammanhang, t ex klassisk musik, jazzmusik eller körmusik. Intressant i sammanhanget är de tillfällen i fokusgruppsamtalen som visar lärarnas mer dynamiska förhållningssätt till elevers utvecklingsbarhet, vilket återkommande synliggörs på olika sätt i samtliga fokusgrupper, exempelvis när informanter talat om att de hjälpt elever att upptäcka möjligheter att utvecklas genom egen övning. Mitt intryck är att lärarnas beskrivningar av dessa didaktiska situationer ofta implicerar en mer formell lärarpositionering, vilket skulle kunna befästa hypotesen att verklighetsdiskursen och feelgood-diskursen konstruerar ett relativt statiskt förhållningssätt till elevernas musikaliska förmågor vilket troligen begränsar deras möjligheter till lärande.

6.3 Förenkla eller utmana

Tidigare forskning visar att elevantpassning av det musikaliska ensemblematerialet oftast blir liktydigt med förenkling även om anpassning av svårighetsgraden även skulle kunna handla om att komplicera materialet för att ge elever uppgifter som de måste anstränga sig för att klara av (Zimmerman-Nilsson, 2009; Asp, 2015). Även denna studies fokusgruppsamtal rymmer tolkningsrepertoarer som handlar om att förenkla för elever. Ett exempel är när lärarna i de olika samtalen pratar om giltiga skäl för läraren att spela med i ensembleerna; här nämns motiv som att stötta osäkra elever, bidra med musikalisk energi eller säkra ett resultat på en konsert. Däremot talar informanterna inte om att läraren skulle kunna spela med i avsikt att öka svårighetsgraden, vilket skulle kunna vara en didaktisk metod för att utmana elever musikaliskt; läraren kan exempelvis komplicera rytmiken eller ta andra musikaliska initiativ som tvingar eleverna att anstränga sig och vara extra lyhörda för att inte spela fel eller tappa bort sig i låtens form etc.

Vid några tillfällen talar dock lärarna om att lärarens medmusicerande kan bidra till spelglädje och en känslomässig musikupplevelse för eleverna. DeNora (2003) refererar till Gomart & Hennion (1999) som menar att upplevelsen av att bli känslomässigt gripen eller *övertagen* (*taken over* i min översättning) av musik inte är en passiv handling utan något som mottagaren själv åstadkommer. Kanske kan det vara så att musicerande elever, som skapar och upplever musiken på samma gång, möjligen kan ägna mer fokus åt handlingen att bli *övertagna* av musiken om läraren spelar med och på så sätt tar över en del av det musikaliska ansvaret i samspelet? I denna positionering får läraren som medmusiker inte nödvändigtvis en förenklande funktion utan här tycks det finnas möjligheter att närma sig en mer utmanande lärarpositionering genom att t ex driva på den musikaliska energin eller bidra med rytmiska impulser i ensemblen.

Att så stor del i resultatet handlar om programmets konserter är anmärkningsvärt, eftersom ordet *konsert* inte finns med i något av de samtalsteman som introducerades under fokusgruppsamtalen (se avsnitt 4.2.2). Trots att ämnet inte introducerades specifikt berörde samtliga samtal respektive utbildnings konsertverksamhet, vilket visar att konsertverksamheten har en betydande diskursiv påverkan på ensemblelärares positionering och funktion. Liksom Asp (2015) visar denna studie att tolkningsrepertoarer kring programmets konserter får effekten att elevers musikaliska uppgifter förenklas eller underlättas för att säkra ett musikaliskt resultat som uppfyller ställda kvalitetskrav, i tid till konsert; elevens uppgifter i ensemblen "anpassas således efter elevens förmågor snarare än att eleven får anpassa sig efter det som ska läras" (Asp, 2015, sid. 87). Ett illustrerande exempel är att både denna studie och Asps (2015) rymmer samtal som handlar om att ensemblerepertoar bytts ut mot enklare musikaliskt material för att öka elevernas möjligheter att färdigställa ett tillräckligt bra resultat i tid till konserten.

Resultatets konsertdiskurs visar sig på alla tre skolor, och gör programmets konserter viktiga utifrån andra motiv än pedagogiska. I de olika samtalen legitimeras konserterna sällan uttryckligen utifrån ensemblekursernas lärandemål, trots att flera kursmål och bedömningskriterier beskriver elevernas lärande utifrån deltagande i en publik konsertkontext (Skolverket, 2011). I dessa skrivningar legitimeras konsertverksamhet utifrån elevers lärandemål, medan denna studies samtal oftast uttrycker tankar om

konserterna utifrån andra vinklar. Ett av samtalen uttrycker tydligt konserternas funktion att visa upp programmet och för att stärka utbildningens image och programmet söksiffror, men detta syfte kan enligt min tolkning även anas i den strävan efter att efterlikna konsertproduktioner utanför skolans kontext som uttrycks i andra samtal. Diskurser kring konserter, det som i resultatet benämns som konsertdiskursen, får härmed till effekt att både elever och musklärare görs ansvariga för andra faktorer än elevernas musikaliska lärande.

Utifrån ovanstående resonemang finner jag det svårt att förstå de tolkningsrepertoarer som handlar om att läraren inte ska dela scen med eleverna om det inte behövs; varje tillfälle att visa upp kompetenta ensemblelärare på scen tillsammans med eleverna borde rimligtvis vara god marknadsföring exempelvis för de konsertbesökare som går på högstadiet och funderar på om de ska söka till utbildningen. Lärarens musikaliska medverkan ökar också möjligheterna att låta osäkra ensembler delta på konserten utan att riskera att marknadsföringsvärdet minskar av att det låter för dåligt. En fokusgrupp talade om lärarens ålder som en orsak att inte stå på scenen ihop med eleverna, och en intressant fråga blir om detta kan höra ihop med tidigare fört resonemang i avsnitt 6.2? En tydligt identifierbar lärare som spelar med i en stöttande funktion skulle kunna tänkas utmana verklighetsdiskursens förhandsinställningar om att positionera elever som färdiga artister eller musiker. I samma lärargrupp uttrycktes en större öppenhet för lärarens musicerande på scenen om syftet är att bidra med musikaliska element som annars skulle fattas. Min egen spekulation, utan empiriskt stöd, är att en sådan funktion eventuellt positionerar läraren mer som en inlånad extramusiker än en stödjande lärare; detta skulle kunna tänkas öka lärarens möjligheter att spela med utan att utmana verklighetsdiskursen eftersom ungdomarna på scenen då inte lika tydligt positioneras som elever i behov av lärarstöd.

Att musikundervisning i vissa sammanhang blir ett medel för något annat än elevernas musikaliska utveckling (Lindgren och Bergman, 2014) bör problematiseras och Georgii-Hemming (2013) understryker faran i att musikundervisning värderas utifrån hur användbar den är, då estetisk utbildning riskerar att bli marginaliserad när tidsandan motiverar utbildning utifrån nytta, anställningsbarhet och teknisk rationalitet. I ljuset av detta finns det enligt mig en risk för att diskurser som konstruerar konserter som viktiga utifrån andra motiv än elevers lärande, på längre sikt kan äventyra ensembleämnets status och legitimitet.

Även resultatets feelgood-diskurs, som handlar om att uppehålla en god stämning i undervisningsrummet och att skydda eleverna känslomässigt, hämmar lärarens möjligheter till en instruerande och problematiserande lärarpositionering då en sådan position i högre grad synliggör elevens svagheter och utvecklingsområden och därigenom utmanar elevernas självförtroende och självkänsla. Gymnasieutbildningars konkurrenssituation gör det viktigt att ha nöjda elever, då risken annars finns att de byter program eller skola, vilket Asp (2015) menar även blir ett ekonomiskt incitament som minskar lärarens möjligheter att iscensätta en mer krävande undervisning och därigenom riskera att äventyra elevernas känslomässiga tillfredsställelse. Även om ingen av lärarna i denna studies fokusgruppsamtal explicit talar om tillfredsställda elever utifrån motivet att skolan annars riskerar att bli av med skolpeng, talar lärarna i olika sammanhang om såväl vikten av nöjda

elever som vikten av att marknadsföra skolan gentemot potentiella elever, vilket enligt mig antyder liknande tolkningsrepertoarer.

6.4 Läraren som musiker eller pedagog

I tidigare forskning, exempelvis av Tivenius (2008), problematiseras musikläraryrket utifrån förhållandet mellan lärarens läraridentitet och musikeridentitet. I fokusgruppsamtalen legitimerar lärarna återkommande olika påståenden utifrån sina erfarenheter från ett eget musikerskap utanför musiklärararbetet. Några utsagor i studien låter möjligtvis ana en något skeptisk inställning till det "akademiska", och att detta "akademiska" inte får ta över för mycket från ett mer verklighetsnära förberedande för elevers kommande musikerskap. Min tolkning av ordvalet i dessa utsagor är att det kan signalera en farhåga att uppfattas som stelbent och akademisk om undervisningen enbart legitimeras utifrån styrdokumentet utan stöd i en verklighetsreferens. Här finns betydande likheter med Asps (2015) artistdiskurs, där musikaliska ideal hämtas utanför skolan och där en funktion i diskursen är att ensembleundervisningen ska efterlikna en professionell musikpraktik vilket exempelvis får effekt på valet av repertoar. Möjligen finns det en tydligare tanke om yrkesförberedning bland informanterna än i estetiska programmets examensmål (Skolverket, 2011), att undervisningen inte enbart ska syfta mot vidare studier utan även mot att eleverna ska rustas för att kunna verka som musiker direkt efter gymnasiet.

Även om kursernas bedömningsgrunder är fastlagda i betygskriterier (Skolverket 2011) är det exakta valet av bedömningsaspekter del i en värderingsbaserad kontext (Zandén, 2010; Nielsen, 1998). Om en effekt av ensembleundervisningens verklighetsdiskurs blir att lärares egna musikererfarenheter och musikerreferenser görs alltför viktiga i undervisningens didaktiska val, riskerar detta att minska likvärdigheten över landet både i val av lärandeobjekt och i bedömning, eftersom ensemblelärares subjektiva referenser rimligtvis skiljer sig åt mellan olika skolor. Virkkula (2016) beskriver fördelarna med att låta studenter i finsk högre musikutbildning samöva med professionella musiker som en metod för lärande, och säkerligen kan musikererfarenheter från estetiska programmets lärare, från eleverna själva eller från inbjudna gästinstruktörer bidra till elevernas lärande även på gymnasiet. Dock anser jag att musiklärarprofessionen ej bör medverka till en retorik där ensemblelärares musikererfarenheter ger högre pedagogisk legitimitet än dennes musikpedagogiska lärarexamen, då detta riskerar att undergräva professionens existensberättigande. I linje med detta resonemang finner jag det viktigt att musiklärare i grundskola och gymnasium retoriskt värnar sin akademiska status och värdet av en musikpedagogisk examen, och av en genomlyst och pedagogiskt problematiserad undervisningspraktik. Även George-Hemming (2013) efterlyser en större politisk medvetenhet i musiklärarprofessionen kring utbildningspolitisk retorik och pedagogiska ideologier, och vilka konsekvenser dessa faktorer får för skolor och utbildning. Westerlund och Juntunen (2011) menar att det är viktigt att lärare reflekterar kritiskt kring sin undervisning utifrån en meta-analytisk inställning där fokus inte är att identifiera de bästa eller rätta undervisningsmetoderna, utan snarare att se på de berättelser om undervisning som finns både inom och utanför den egna skolan, låta dessa komplettera och utmana

varandra, och medvetandegöra att dessa narrativ är just berättelser och inte sanningar (Westerlund & Juntunen, 2011).

6.5 Metoddiskussion

När studiens fokusgruppsamtal genomfördes upplevde jag i likhet med Asp (2015) en kollegial samhörighet med informanterna, och att jag inte bara positionerades som samtalsledare utan även till stor del som en ämneskollega på besök. Mitt intryck av informanterna är att de är engagerade och ambitiösa musiklärare med ett tydligt elevfokus; alla deltagande lärare visade också ett positivt intresse när jag förklarade att studien intresserar sig för ensemblelärares tankar och åsikter om ensemblelärares roll i undervisningsrummet. Detta intresse och engagemang bidrog säkerligen till den öppenhet och positiva inställning som alla informanter visade, exempelvis genom att träffa mig på tider som inte var bekväma för dem själva och som tog värdefull planeringstid i anspråk för dem. Samtidigt som denna kollegiala samhörighet förmodligen bidrog till det jag upplevde som en öppenhet och ärlighet i samtalen, ökade troligen min yrkesidentitet även min närvaros påverkan på studiens resultat eftersom jag själv är känslomässigt engagerad i de teman samtalen avhandlat. En annan utmaning med att själv vara ensemblelärare, och därmed en del av det fält som undersöks, är att detta riskerar att göra mig hemmablind på olika sätt; ett exempel som jag har reflekterat kring är att min yrkesidentitet riskerar att medverka till projicerad självkritik, i betydelsen att jag blir överdrivet kritisk till aspekter i det empiriska materialet som jag känner igen och inte tycker om i min egen lärarpraktik. Å andra blir denna dubbelhet, som både utomstående forskare och ämneskollega med kollegial insyn i fältet, en tillgång för att kunna identifiera och problematisera läraryrketens olika berättelser om sanning, vilket Westerlund och Juntunen (2011) lyfter fram som viktigt.

Studiens begränsade omfattning omöjliggör under alla omständigheter generella uttalanden kring ensemblelärares diskursiva möjligheter och begränsningar i stort; dock visar resultatet exempel på tolkningsrepertoarer som *kan* finnas, och hur konstruktionen av sådana *kan* se ut. Om jag hade valt en annan metod än fokusgruppsintervjuer, exempelvis enskilda intervjuer, hade jag troligen fått andra svar från informanterna som då inte hade behövt förhålla sig till sina kollegor (Ahrne och Svensson, 2015; Bryman, 2011). Eftersom studien inte haft för avsikt att undersöka hur ensembleundervisningen praktiskt utförs på de olika skolorna, har jag inte heller tagit hänsyn till ensembleundervisningens praktiska förutsättningar, såsom lektionslängd eller organisation av grupper etc.

6.6 Implikationer för vidare forskning

Studiens resultat öppnar för flera frågor som jag anser är intressanta för fortsatt forskning. Resultatet implicerar att undervisningens praktiska förutsättningar tycks påverka det diskursiva handlingsutrymmet (Winter Jørgensen & Phillips, 2000 ;Burr, 2003) på olika skolor, vilket skulle kunna beforskas ytterligare. Hur påverkar exempelvis utbildningens lektionslängd, organisation av grupper och konsertupplägg hur lärare och elever diskursivt konstruerar ensemblelärares position och funktion?

Utöver rådande styrdokument och regleringar pekar denna studies resultat mot att flera politiska eller kulturella diskurser på samhällsnivå möjligen påverkar skolors diskurser kring ensembleundervisning. Vilka dessa större diskurser är, hur de ser ut ur ett maktperspektiv, och hur eventuellt bakomliggande ideologier ser ut blir därför också intressanta följdfrågor på denna studie (Winter Jørgensen & Phillips, 2000; Burr, 2003).

Den enligt mig kanske mest intressanta frågan utifrån denna studies resultat, stärkt av tidigare forskning, är varför "lärarpåverkan framstår som något negativt" (Zandén, 2010, sid. 193), vilket i föreliggande studies resultat i olika grad uttrycks i informanternas samtal kring såväl lärarens verbala som musikaliska agerande. Frågan är viktig att medvetandegöra och beforska både ur ett musikpedagogiskt perspektiv och ur ett politiskt professionaliseringsperspektiv, då ensemblelärares legitimitet annars riskerar att undergrävas.

Någon, eller en kombination, av följdfrågorna ovan skulle kunna utgöra ingång till en större kompletterande studie i linje med Holmbergs (2010) forskningsupplägg. En sådan studie skulle intressera sig för ensembleläraryrollen även ur ett makroorienterat och diskursteoretiskt perspektiv (Winter Jørgensen & Phillips, 2000 ;Burr, 2003), i syfte att öka kunskapen kring hur lokalt konstruerade diskurser kring ensembleläraryrollen hänger samman med större diskurser på makronivå (Börjesson & Palmblad, 2007).

7. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Alden, A. (1998) *What Does It All Mean? The National Curriculum for music in a multi-cultural society* (Oppublicerad Masteravhandling, London University Institute of Education).
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Faculty of Performing Arts. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/record/7765403>
- Björck, C. (2011). *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/24290>
- Borgström-Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet.
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/35723>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.
- Butler, J. (1990/1999/2006). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That matter, On the Discursive Limits of "Sex"*. London, New York: Routledge.
- Byrne, C., & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rock music in scottish schools. *International Journal of Music Education*, 36(1), 46-57.
doi:10.1177/025576140003600106
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165- 177.
doi:10.1017/S0265051703005369
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

- Edley, N. & Wetherell, M. (1997). Jockeying for position: the construction of masculine identities. *Discourse and society*, 8(2), 203–217
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet. Installationsföreläsning vid tillträde av professur vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet, Malmö Musikhögskola
- 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.
doi:10.1017/S0265051706006887
- Georgii-Hemming, E. (2013). Meeting the challenges of music teacher education (1ed.). I: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E Holgersen (red.), *Professional knowledge in music teacher education (pp. 203-213)*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Gomart, E. & Hennion, A. (1999). A sociology of attachment: music amateurs, drug users. I: J. Law & J. Hazzard (red.), *Actor Network Theory and After*. Oxford: Blackwells.
- Green, L. (1999) Research in the Sociology of Music Education: some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-170.
doi: 10.1080/1461380990010204
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
doi:10.1177/0255761406065471
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hilmarsson, H. T. (2012). *Samtalet med känslomässig intelligens*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2010. Malmö.
Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/record/1593030>
- Johnson, E. (2015). Peer-teaching in the Secondary Music Ensemble. *Journal Of Education And Training Studies*, 3(5), 35-42. doi:10.11114/jets.v3i5.906
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/16773>

Lindgren, Monica & Bergman, Åsa (2014). El Sistema som överskridande verksamhet - konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I: T. Häikiö Karlsson, M. Lindgren, & M. Johansson (red), *Texter om konstarter och lärande*. S. 107-130. Göteborg: Art Monitor.

Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. I: *ACT. Action, Criticism & Theory for Music Education. The refereed journal of the MayDay Group*, vol 9 (3) s. 32-54

Nemoy, L. (2015). Adapting the el sistema program to canadian communities. *Canadian Music Educator*, 56(3), 8-12.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Pitts, S., & Davidson, J. (2000). Supporting musical development in the primary school: An english perspective on band programmes in sydney, NSW. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 76-84. doi:10.1177/1321103X0001400107

Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446222119

Ruismäki, H., & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education*, 25(1), 23-39. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S026505170700770X>

Russell, J. A., & Austin, J. R. (2010). Assessment practices of secondary music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 37.

Sepp, A., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2011). Music subject in estonian basic education: The reflections of the national curriculum in music teachers' pedagogical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 856-862. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.314

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3498>

Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2011). *Ämnesplaner för gymnasieskolan – Musik*. Stockholm: Skolverket.
Hämtad från

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&lang=sv&tos=gy>

Sveriges Radio. (2016). *Allt färre söker till gymnasieskolans estetiska program*.

Hämtad 2016-07-22, från

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6471277>

Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Virkkula, E. (2016). Communities of practice in the conservatory: Learning with a professional musician. *British Journal of Music Education*, 33(1), 27-42.

doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S026505171500011X>

Westerlund, H. & Juntunen, M-L. (2011). From implicit cultural beliefs to the use of explicit reflective stories: Developing critical narratology in music teacher education. I: M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (red), *Musik och kunskapsbildning: en festskrift till Bengt Olsson. (s. 185-192)*. Göteborg: Konstnärliga fakulteten Göteborgs universitet.

Wetherell, M & Potter, J (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wright, R. (2010). *Sociology and music education*. Burlington, VT: Ashgate.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Intellecta Infolog AB.

Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? music teachers' perspectives on a swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37-50.

doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051714000266>