

Att stödja elevers lärande i musik

– undervisning i grund- och gymnasieskolan

Skolforskningsinstitutets systematiska
forskningssammanställningar



Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan

PROJEKTGRUPP:

Karolina Fredriksson, fil.dr (projektledare)

Maria Bergman (biträdande projektledare)

Eva Bergman (informationsspecialist)

Catarina Melin (projektassistent)

Cecilia Wallerstedt, professor i pedagogik, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet (extern forskare)

Olle Zandén, docent i musikpedagogik, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet (extern forskare)

EXTERNA GRANSKARE:

Anna Backman Bister, lektor i arbetsplatsförlagt lärande, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl.

Musikhögskolan i Stockholm, samt musiklärare i grundskola

Annika Danielsson, lektor i musikpedagogik, Musikhögskolan, Örebro universitet

Veronica Hansen, lärare i musik, Hackebackeskolan F-6, Lessebo kommun

Robert Petersson, lärare i musik, Parkdalaskolan 7–9, Ronneby kommun

REDAKTÖR: Anna Hedman

GRAFISK FORM: Familjen Pangea och Skolforskningsinstitutet

OMSLAGSFOTO: Anna Hedman

ILLUSTRATIONER: Åsa Jóhannsdóttir

TRYCK: Östertälje Tryckeri AB, 2023


ISBN: 978-91-988223-1-1 (pdf)

CITERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan*. Systematisk forsknings-sammanställning 2023:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-0-4.

©Skolforskningsinstitutet

www.skolfi.se



 Svanenmärkt trycksak, 3041 0342

Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att

- sammanställa forskningsresultat
- fördela forskningsbidrag för praktknära forskning.

Förord

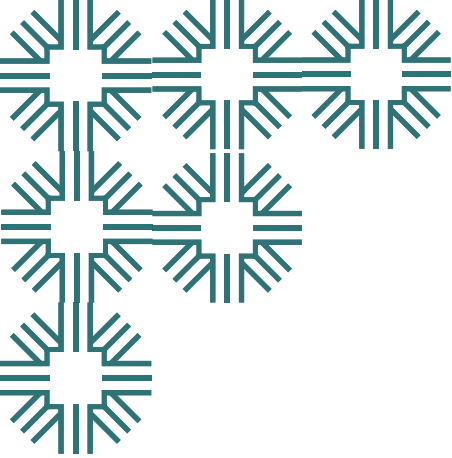
Musikämnets syfte har förändrats de senaste decennierna. Från att ha varit ett skolämne vars roll i hög utsträckning verkat som medel för att uppnå andra mål än specifikt musikaliska, så är musikämnet numera ett skolämne i sin egen rätt. Sedan Lgr11 betonar kursplanen syftet att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt för dem att delta i olika musikaliska former och sammanhang. Tidigare forskning och utvärderingar tar upp flera utmaningar som lärare möter i sitt arbete med att stödja elevers musikaliska lärande.

Mot denna bakgrund känns det angeläget att denna systematiska forskningssammanställning, *Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan*, adresserar dessa utmaningar. Forskningssammanställningen riktar sig främst till musiklärare i grund- och gymnasieskolan, men kan vara av nytta även för andra yrkesgrupper inom skolväsendet, till exempel rektorer. Min förhoppning är att musiklärare ska få ökad kunskap om vilka aspekter som är avgörande för elevers lärande i musik och vilka möjligheter och hinder som är förknippade med dessa aspekter. Resultaten från forskningssammanställningen, tillsammans med reflektioner och analyser av behoven i det egna klassrummet, ger förhoppningsvis musiklärare ett intressant diskussionsunderlag för kollegiala samtal som syftar till att utveckla undervisningen.

Det krävs många olika personer och typer av kompetenser för att producera en systematisk forskningssammanställning. Projektgruppen, ledd av projektledaren Karolina Fredriksson, har förstas stått för den största arbetsinsatsen. Ett stort tack till projektets två externa forskare, Cecilia Wallerstedt och Olle Zandén, som deltagit i arbetet från ax till limpa: urval av studier, granskning, analys och syntesarbete samt författande. Även ett flertal andra externa personer bidrar med värdefulla arbetsinsatser. Utöver dessa personer vill jag tacka Anna Backman Bister och Annika Danielsson för granskning och värdefulla synpunkter på en tidigare version av forskningssammanställningen. De forskare som vi anlitar för olika uppgifter säkerställer en hög vetenskaplig nivå på våra forskningssammanställningar. Men för att de ska komma till användning i undervisning måste de också vara skrivna på sådant sätt att de verksamma har behållning av dem. Därför vill jag tacka lärarna Veronica Hansen och Robert Petersson som läst ett utkast till forskningssammanställningen och gett kloka synpunkter ur främst ett sådant mottagarperspektiv.

Skolforskningsinstitutet, juni 2023

Camilo von Greiff
Direktör



Sammanfattning

Denna forskningssammanställning riktar sig till lärare som undervisar i musik i grund- och gymnasieskolan. Vi har sammanställt internationell och nationell forskning som visar på möjligheter för lärare att stödja elevers lärande i musik. Av kursplanen i musik framgår att undervisningen i musik syftar till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt för dem att delta i musikaliska sammanhang.

Den systematiska översikten bygger på forskning som har studerat lärares och elevers interaktion kring ett givet ämnesinnehåll i musikundervisningen. Skälet till att vi valt ut studier med detta fokus är att vi ville göra en sammanställning av forskning som ligger nära undervisningspraktiken och som har hög relevans för lärare i deras arbete. Vi anlägger ett dialogiskt perspektiv på undervisning som innebär att undervisning förstås som en form av målinriktad aktivitet, där elever och lärare deltar. Fokus är riktat mot interaktionen i de aktiviteter som förekommer i musikundervisning, hur lärare och elever samspekar och kommunicerar. Översiktens frågeställningar handlar om aktiviteter i musikklassrummet:

1. Vilka aspekter framträder som avgörande för elevers lärande i musik?
2. Vilka möjligheter och hinder kan skapas för elevers lärande i musik?

Frågeställning 1 besvaras i kapitel 3 Resultat genom att exempel från konkreta undervisningsaktiviteter visar vilka olika aspekter av klassrumsinteraktionen som i studierna framträder som avgörande för elevernas lärande. Frågeställning 2 besvaras i kapitel 4 Diskussion och slutsatser genom att vi diskuterar resultaten som presenteras i kapitel 3 utifrån frågan om vilka hinder och möjligheter som kan skapas för elevers lärande i musik.

Översiktens resultat

Studierna i översikten är genomförda i skolors ordinarie undervisning i musik, men undervisningen skiljer sig mellan studierna, exempelvis är det olika lektionsinnehåll och eleverna är i olika åldrar. I denna variation av musikundervisning identifierades fyra aspekter som är avgörande för elevernas lärande, och som kommer till uttryck i aktiviteterna:

1. Hur undervisningen ramar in.
2. Att ta elevernas perspektiv.
3. Lärares stöttande handlingar.
4. Att representera det musikaliska innehållet.

Resultaten från respektive studie kunde sorteras in under en eller flera av de fyra aspekterna, och på sätt skapade vi syntesen. I denna sammanfattning för vi samman redovisningen av respektive aspekt av aktiviteterna i resultatkapitlet med det som tas upp i diskussionen i kapitel 4 om vilka möjligheter och hinder som kan skapas för elevers lärande.

Hur undervisningen ramas in

Inramningen av undervisningen har betydelse för vad som blir möjligt att göra i interaktionen. Den skapas bland annat genom hur läraren har planerat en viss aktivitet med avseende på till exempel vad som ska göras, vilket lärande det förväntas leda till samt vilken typ av elevsamarbete eller lärarhjälp som förväntas. Inramningen av undervisningen skapas och omskapas i interaktion mellan läraren och eleverna. Elevernas svar och samspelet mellan elever, lärare och musikaliskt material kan påverka inramningen på både kort och lång sikt.

I en typ av inramning är det musikaliska ämneskunnandet, begreppet ostinato, väl inpackat i en uppgift där lite utrymme ges åt musikaliskt omdöme om klingande musik. Det är en uppgift som ger eleverna möjlighet att lära sig hur ett musikaliskt begrepp kan användas i musikskapande, men den ger eleverna begränsade möjligheter att utveckla sin förmåga att bedöma musikaliska kvaliteter i musiken.

En väsentligt annorlunda inramning framträder i en undervisning där upplevelsen av musik och hur det låter, är central. Möjligheterna till lärande synes i denna inramning framför allt vara elevernas erfarenhet av att kunna spela en låt tillsammans: en gemensam lustfylld musikupplevelse.

Även i en annan studie har eleverna till uppgift att lära sig att spela en låt tillsammans, men inramningen är ytterligare en annan. Undervisning präglas av ett informellt lärandeideal, vilket innebär att eleverna arbetar i grupp och i stor utsträckning själva förutsätts ta reda på den information de behöver för att lära sig att spela låten. Eleverna ber ändå läraren om hjälp men hänvisas till att själva ta reda på hur man går till väga. Eleverna kommer inte vidare i sitt arbete förrän de till slut får hjälp av läraren, vilket sannolikt begränsar deras musikaliska lärande.

I ytterligare en studie ges exempel på att en inramning med starkt fokus på vissa musikaliska kvaliteter kan leda till jämställdhetsproblem. Den rockgenre som läraren i exemplet valt domineras av en manligt kodad estetik som både lärare och elever verkar ta för given. Denna musikaliska inramning bidrar till att pojkarna tar mer utvecklande uppgifter medan flickorna väljer eller tilldelas stödjande och mindre expressiva roller i ensemblen.

Att ta elevernas perspektiv

Denna aspekt syftar på det läraren kan göra för att ta elevernas perspektiv på undervisningen och innehållet. Det är först när läraren har information om hur eleven förstår något som läraren kan bidra med stöd som svarar mot elevens behov och erfarenheter. Elevernas perspektiv visar sig på olika nivåer i undervisningen.

I studierna finns exempel på vad det innebär att läraren och eleverna inte tycks förstå uppgiftens inramning på samma sätt, exempelvis om uppgiften är öppen för elevernas personliga tolkning eller avgränsad av regler och anvisningar. Att ta elevernas perspektiv kan också vara att försöka förstå elevernas intention, något som kan underlättas genom att läraren vid elevers musikskapande förhåller sig till ”eleven som kompositör” snarare än till ”kompositionen som produkt”. Det betyder att läraren ger återkoppling på elevernas pågående arbete och uppmuntrar dem att dela sina tankar om det de vill åstadkomma. Att försöka förstå vad

eleverna vill åstadkomma och stödja dem kan också beskrivas som att förhålla sig till eleverna som deltagare i en gemensam aktivitet. Vi ser också exempel på vad det kan innebära att lärare inte tar elevernas perspektiv på undervisningen och innehållet och att de därmed inte möts i dialogen, vilket verkar begränsa elevernas musikaliska lärande.

Att ta elevernas perspektiv kan också vara att identifiera de musikaliska problem som eleverna utmanas av och vilka musikaliska ämneskunskaper eleverna behöver för att lösa dem, vilket i en studie benämns responsiv undervisning. Vi ser emellertid exempel på att lärare i stället för att introducera den musikaliska ämneskunskap eleverna skulle behöva för att lösa de problem de möter, att ta ackord på en keyboard, hjälper eleverna genom att peka på de tangenter eleverna ska trycka ned. Det löser visserligen elevernas problem för stunden men begränsar elevernas lärande då det inte bidrar till generellt ämneskunnande.

Som framgår i en av studierna kan man som lärare inte ta för givet att eleverna förstår det man säger eller gör, på det sätt man tänkt. Det exemplifieras i en studie där läraren efter varje lektionsavsnitt ställer frågor om hur eleverna förstått lektionen och innehållet. En sådan dialog med elevgruppen kan också bidra till elevernas musikaliska lärande genom att eleverna får ta del av varandras perspektiv på lektionsinnehållet.

Lärarens stöttande handlingar

Denna aspekt avser lärarens strategier för att stötta elevers musikaliska lärande vidare. En del av lärarens stöd består i att genom frågor rikta elevernas uppmärksamhet mot en viss estetisk aspekt av musiken. Studierna ger både exempel på när lärarens frågor bidrar till elevernas musikaliska lärande genom att de riktar elevernas uppmärksamhet mot det musikaliska innehåll som läraren avser att eleverna ska lära sig, och när lärarens frågor inte får den effekten. Även om frågor kan fylla funktionen att rikta elevernas uppmärksamhet mot det eleverna ska lära sig, kan de behöva knyta an till elevens intention och förståelse av uppgiften.

Systematisk variation kan också vara ett sätt att rikta elevernas uppmärksamhet. Exempelvis genom att kontrastera musikstycken som går i tvåtakt respektive tretakt i syfte att få eleverna att uppmärksamma taktarten i musikstycken. Det är emellertid viktigt att vara medveten om att den variation man avsett att uppmärksamma inte säkert är den som eleverna erfar. Det är därför av betydelse att om möjligt begränsa vad som varierar.

I studierna visas också hur frågor kan användas för att bryta ner de problem som eleverna arbetar med i mindre delar så att de blir enklare att lösa, liksom hur lärare stöttar elevers lärande genom att berömma och uppmuntra eleverna på sätt som stärker deras tro på sin förmåga och motiverar dem att fortsätta arbeta.

Att representera det musikaliska innehållet

Denna aspekt av lärarens och elevers samspel och kommunikation visar hur det musikaliska innehållet representeras i undervisningen. Att representera en musikalisk kvalitet, exempelvis en rytm, i form av en gest förstår vi som att den estetiska kvaliteten – rytmen – översätts till en representation (en gest). Musikämnet kan sägas innehålla ett universum av översättningar.

Det är översättningar från musiken till representationer och från representationer till musiken, liksom översättningar mellan olika representationer. Dessa översättningar är en central aspekt av lärares och elevers gemensamma meningsskapande och en förutsättning för elevers lärande i musik.

Studier som ingår i översikten visar att språket fyller en viktig funktion i interaktionen mellan lärare och elever. En studie visar att behovet av musikaliska begrepp för att kommunicera om musikaliska kvaliteter i musiken blir tydligt när eleverna saknar begrepp för den musikaliska kvaliteten läraren vill rikta deras uppmärksamhet mot. Vi ser i studierna att andra representationsformer, såsom gester och ljudhärmande ord, kan fungera som en gemensam plattform för vidare musikaliskt lärande, när elever inte har musikaliska begrepp. Gester är en form av deiktiska referenser, en uttrycksform som förutsätter att de som kommunicerar är närvarande i tid och rum. Läraren introducerar musikaliska begrepp för det som eleverna uttrycker med gester, vilket möjliggör ett lärande som innebär att eleverna kan samtala om de estetiska kvaliteterna även i andra sammanhang.

En annan representationsform som framträder som betydelsefull i studierna är grafiska representationer. En studie visar att en elevs grafiska representation i form av en målning gör det möjligt för elev och lärare att samtala om det eleven hör i musiken. Grafiska representationer av ett musikstyckes form och struktur som lärare och elever skapar tillsammans, kan fungera som stöd i elevers musikskapande.

I studierna är översättningar till just grafiska representationer ibland så centrala att de på ett eller annat sätt strukturerar hela undervisningen. Det ser vi exempelvis i undervisning där notblad fyller en viktig funktion i elevers arbete med att öva in en låt på instrument. I en av de studierna består notationerna både av traditionell västerländsk notation och tecken som läraren själv skapat och som är lättare att förstå än traditionell notation. De noterade tecknen blir en genväg till gemensamt lustfyllt musicerande. Här finns en likhet med deiktiska referenser som tidigare beskrivits, i det att lärarens hemgjorda tecken kan lösa specifika problem i en viss kontext, men har begränsad användbarhet utanför kontexten.

Vi ser i studier också att det finns en risk att representationer av musikaliska aspekter ersätter det som de representerar. I en studie sker undervisning om kvintcirkeln helt utan direkta kopplingar till den musik den representerar. I en annan studie blir representationsformen – klappmönster som avser att representera olika taktarter – överordnat den klingande musik som den är tänkt att representera. En studie illustrerar utmaningen att använda klingande musik, som i sig själv är flyktig, för att representera en estetisk kvalitet.

Sammanfattningsvis ser vi att flera av syntesens resultat går igen genom flera olika typer av sammanhang i musikundervisning. Samma typ av slutsats: om betydelsen av inramning, av att ta elevens perspektiv, av att stötta och av att översätta mellan representationsformer, visar sig i såväl studier av ensembleundervisning som i musikskapande eller musikteori. Detta leder till en övergripande slutsats i förhållande till översiktens avsikt att bidra till att förbättra undervisningen i musik: genom att rikta uppmärksamheten mot interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet finns stor potential för kvalitetsutveckling. Att utveckla undervisning

kan annars lätt komma att handla om att utarbeta undervisningsformer, nya aktiviteter eller metoder för planering och bedömning.

Användning av resultaten

Den forskning vi sammanställt i översikten avser att bidra till lärares kunskaper om undervisning i musik och ge lärare perspektiv på den egna musikundervisningen och hur den kan utvecklas. Studierna beskriver och ger en förståelse av situationer i musikundervisningen som vi tror att lärare på ett eller annat sätt kan känna igen sig i. Den ger idéer om vilka utmaningarna är och vad man behöver vara medveten om och uppmärksam på. De förslag till reflektionsfrågor som ges i översikten är alla riktade mot interaktionen i klassrummet – lärarens och elevernas dialog - och frågorna är möjliga att applicera oavsett elevernas ålder eller typ av undervisningsinnehåll.

Urval av forskning

Översikten är en sammanställning av 14 studier som systematiskt valts ut efter omfattande sökningar i internationella och nationella forskningsdatabaser. Åtta av de fjorton studierna har genomförts i Sverige, två i USA och en studie i vardera av följande länder: Norge, Singapore, Spanien och Storbritannien.



Innehåll

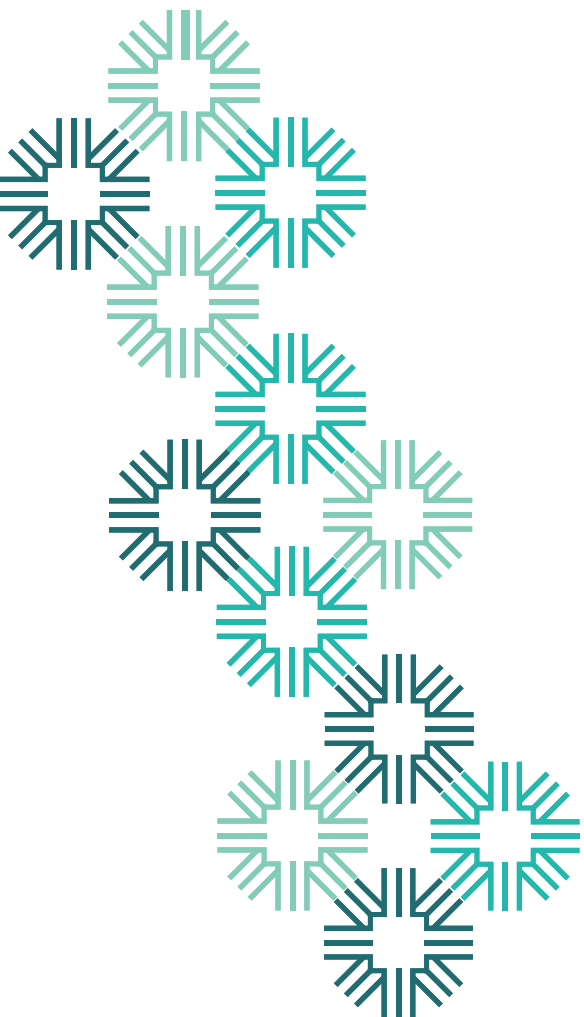
1. Varför en systematisk översikt om musikundervisning?	1
1.1 Använda forskning för att utveckla musikundervisningen	1
1.2 Musikämnet i kursplanen	2
1.3 Musikämnet i klassrummet	3
1.3.1 Informellt lärandeideal präglar undervisningen	3
1.3.2 Utmanande att arbeta med musikskapande	3
1.3.3 Musikupplevelse och musikaliskt lärande	4
1.3.4 Fokus för bedömning	4
1.4 Studier av interaktion mellan lärare och elever	4
1.5 Syfte och frågeställningar	5
1.6 Översiktens disposition	6
2. Om denna översikt	8
2.1 Litteratursökning och urval	8
2.1.1 Studier av undervisningsprocessen	10
2.2 Syntes	10
2.3 Beskrivning av studierna	11
2.3.1 Innehållet i studierna	11
2.3.2 Studier från olika länder	11
2.3.3 Synen på lärande i studierna	11
2.3.4 Studiernas kunskapsbidrag	12
2.3.5 Presentation av studierna	12
3. Resultat	17
3.1 Hur undervisningen ramas in	18
3.1.1 Mer fokus på vad eleverna ska göra och mindre på musikaliska uttryck	18
3.1.2 Informellt lärandeideal präglar dialogerna	20
3.1.3 Gemensamt lustfyllt musicerande som mål	22
3.1.4 Öppet eller styrt	23
3.1.5 Reflektionsfrågor avsnitt 3.1	25
3.2 Att ta elevernas perspektiv	25
3.2.1 Förstå elevens perspektiv på vad som gäller	26
3.2.2 Förstå och respektera elevens intention	27
3.2.3 Förstå elevens musikaliska perspektiv	29
3.2.4 Förstå elevens perspektiv på detaljer i undervisning	32
3.2.5 Få eleverna att förstå varandras perspektiv	33
3.2.6 Reflektionsfrågor avsnitt 3.2	35
3.3 Lärarens stöttande handlingar	36

3.3.1	Frågor för att rikta elevers uppmärksamhet	36
3.3.2	Systematisk variation för att rikta elevers uppmärksamhet	38
3.3.3	Förenkla elevernas problemlösning	39
3.3.4	Uppmuntra och motivera	41
3.3.5	Reflektionsfrågor avsnitt 3.3	41
3.4	Att representera det musikaliska innehållet	42
3.4.1	Översätta till och från musikaliska begrepp	43
3.4.2	Översätta till och från grafiska representationer	50
3.4.3	Översättning mellan olika representationer kan skapa igenkänning	54
3.4.4	Skilja mellan representationsform och det den representerar	56
3.4.5	Jämföra musikstycken	57
3.4.6	Reflektionsfrågor avsnitt 3.4	57
3.5	Beskrivning av studierna	59
4.	Diskussion och slutsatser	63
4.1	Musikämnet – ett universum av översättningar	63
4.1.1	Översätta mellan musiken och musikaliska begrepp	64
4.1.2	Översättning mellan musik och grafiska illustrationer	66
4.1.3	Mer om översättningar mellan representationsformer	67
4.2	Övergripande slutsats	69
5.	Metod och genomförande	71
5.1	Kvalitativ syntes	72
5.1.1	Kvalitativ forskning	72
5.1.2	Olika synteslogik	72
5.1.3	Behålla en kvalitativ rikedom	72
5.1.4	Konfigurativ logik	73
5.2	Behovsinventering och förstudie	74
5.3	Syfte och frågeställning	74
5.4	Urvalskriterier	74
5.5	Litteratursökning	75
5.6	Relevans- och kvalitetsbedömning	77
5.7	Data- och resultatextraktion	78
5.8	Syntes – sammanställning av resultatet	78
	Referenser	80
	Tidigare utgivning	84

Bilagor (återfinns på webbplatsen www.skolfi.se)

Bilaga 1. Litteratursökning

Bilaga 2. Bedömningsstöd



1. Varför en systematisk översikt om musikundervisning?

Denna systematiska översikt erbjuder lärare som undervisar i musik i grund- och gymnasieskolan en sammanställning av forskning som visar på möjligheter att stödja elevers lärande i musik. Denna ambition knyter an till 1 kap. 5 § tredje stycket i skollagen (2010:800) som anger att utbildningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund. Översikten bygger på ett systematiskt urval av svensk och internationell praktisknära forskning om musikundervisning.

Det här kapitlet inleds med ett avsnitt om hur den forskning som presenteras i översikten kan användas för att utveckla undervisningen. Efter det beskriver vi översiktens bakgrund. Den tar upp skolans uppdrag och tidigare forskning och utvärdering om musikundervisning. Därefter följer en beskrivning av översiktens inriktning vilken leder fram till översiktens syfte och frågeställningar. Kapitlet avslutas med en redogörelse för översiktens disposition.

1.1 Använda forskning för att utveckla musikundervisningen

Den forskning som är sammanställd i översikten avser att bidra till kunskaper om undervisning i musik och ge lärare perspektiv på den egna undervisningen och hur den kan utvecklas. Studierna beskriver och ger en förståelse av situationer i musikundervisningen som vi tror lärare på ett eller annat sätt kan känna igen sig i, och som kan leda till reflektioner som ”Jaha, kan eleverna förstå det på det sättet?”, ”Var det faktiskt det som hände?”, ”Hur kan jag modifiera min undervisning till nästa gång för att bättre stödja elevernas musikaliska lärande?”. Studierna som ingår i översikten visar vilken konst det är att undervisa. De ger idéer om vilka utmaningarna är och vad man som lärare behöver vara medveten om och uppmärksam på.

Alla studier utom en i översikten bygger på videoinspelningar av lärares och elevers interaktion i musikundervisning. Inspelningarna har gjort det möjligt för forskarna att systematiskt och ingående ta del av och analysera undervisningen. I en pågående undervisningssituation kan det vara svårt att hinna uppfatta allt som sker och reflektera över vad det får för betydelse för elevernas lärande. Undervisning kan i mångt och mycket sägas handla om att tänka snabbt medan forskning ger möjlighet att tänka långsamt.

1.2 Musikämnet i kursplanen

Översikten är inriktad mot hur musikundervisningen kan stödja elevers musikaliska lärande, vilket motiveras av hur musikämnet karakteriseras i kursplanen i musik (Skolverket, 2022). Musik beskrivs i kursplanen som ett kunskapsämne som ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas musikaliskt. Kursplanen inleds med en text som beskriver ämnets syfte.

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik. (Skolverket, 2022, s. 1)

Därefter preciseras i syftestexten de kunskaper som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper i att använda röst, musikinstrument, digitala verktyg samt musikaliska begrepp och symboler i olika musikaliska former och sammanhang. (Skolverket, 2022, s. 1)

Vidare beskrivs i samma text att utveckling av musikalisk lyhördhet är viktigt för elevers deltagande i musikaliska sammanhang.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i eget musicerande och i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. (Skolverket, 2022, s. 1)

Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i musik skriver om samband mellan lyhördhet, lyssnande och elevernas musikaliska deltagande.

Det egna musicerandet och musikskapandet utvecklar lyhördhet och förmåga att lyssna. På motsvarande sätt utvecklar lyssnandet förmågan att musicera och skapa musik. (Skolverket, 2022, s. 5)

Under de senaste 20 åren har det skett en förändring i kursplanen för musik, som inneburit att musikämnets roll som medel för att nå andra mål än specifikt musikaliska har tonats ner (Skolverket, 2015). I kursplanen från år 2000 (Kpl 2000) uttrycks idén om musik som stöd för lärande i andra ämnen och som ett medel för att uppnå skolans övergripande mål. Musik beskrivs också i Kpl 2000 som ett redskap för rekreation. I den efterföljande kursplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011), liksom i den nu gällande kursplanen Lgr 22, finns inte dessa eller liknande formuleringar, utan musik beskrivs som ett kunskapsämne som äger legitimitet i sig själv.

1.3 Musikämnet i klassrummet

I detta avsnitt gör vi nedslag i forskning och utvärdering som studerat musikundervisning i skolan och som tar upp några av de utmaningar som lärare i musik kan ställas inför.

1.3.1 Informellt lärandeideal präglar undervisningen

Ett informellt lärandeideal har under dryga två decennier haft inflytande på musikundervisningen i svensk skola (Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Skolverket, 2015). Benämningen informellt lärande används i forskning för det lärande som sker i sammanhang utanför skolan (informella sammanhang), framför allt då barn och unga spelar i pop- och rockband på fritiden (Green, 2006; Folkestad, 2006). Det informella lärandeidealet kännetecknas av att eleverna själva får välja vilken musik de vill ägna sig åt och att arbetet sker i grupp med begränsad lärarstyrning. Forskning visar att musikundervisning som präglas av ett informellt lärandeideal kan upplevas sakna riktning, och resa frågor om lärarens roll för att stödja elevernas lärande (Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

Det informella lärandeidealets inflytande visar sig i att ensemblespel i pop- och rocktraditionen under flera år har varit en vanlig aktivitet i svensk musikundervisning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Skolverket, 2015). Även i elevers musikskapande har pop- och rockgrupper tjänat som förebild (Ericsson & Lindgren, 2010). Syftet med att låta ett informellt lärandeideal prägla undervisningen är att öka elevers motivation och deltagande. Enligt Georgii-Hemming och Westvall (2010) kan det dock finnas skäl att ställa sig tveksam till det antagandet.

1.3.2 Utmanande att arbeta med musikskapande

Många lärare upplever musikskapande om särskilt utmanande att undervisa i. Det visar sammanställningar av internationell forskning om musikskapande (Viig, 2015) och om musikskapande och improvisation (Larsson & Georgii-Hemming, 2019), liksom nationella utvärderingar av musikundervisningen (Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2015).

En internationell forskningssammanställning visar att många lärare har låg tilltro till sin förmåga att undervisa i musikskapande och att de känner sig dåligt rustade för uppgiften (Viig, 2015). Vidare framgår i sammanställningen att det kan råda oklarhet kring lärarens roll vid musikskapande: ska läraren leda eleverna i musikskapande eller snarare inta rollen som en person som underlättar och guidar elevernas musikskapande? Larsson och Georgii-Hemming (2019) identifierar i en forskningssammanställning två skilda sätt att förstå musikskapande och improvisation, vilka skiljer sig i synen på lärarens roll. Strukturerad improvisation är mestadels lärarstyrd och syftar till musikaliskt lärande, medan improvisation som fritt musikskapande är elevstyrd och syftar till att utveckla elevers sociala förmågor och kreativitet. Åtskillnaden ska förstås som ett kontinuum; fritt musikskapande kan ha inslag av struktur och tvärtom. Olika sätt att se på och förstå musikskapande och improvisation får enligt författarna betydelse för hur arbetet med improvisation tar gestalt i undervisningen.

1.3.3 Musikupplevelse och musikaliskt lärande

Enkätresultat i Skolverkets nationella utvärdering av musikundervisningen visar att en förhållandevis hög andel elever i utvärderingen har lärare som i hög utsträckning betraktar ämnet som ett upplevelseämne (Skolverket, 2015). Enligt Skolverket innebär denna syn på musik att ämnet i första hand syftar till att väcka elevers intresse för musik, och att kraven på elevers musikaliska lärande är låga. Lärare som ger uttryck för detta synsätt talar i Skolverkets intervjuer om att eleverna ska ha roligt i musikundervisningen, att ämnet utgör ett avbrott från en krävande skoldag och om att eleverna ska bli inspirerade.

Skolinspektionens granskning år 2011 lyfter fram att många elever uppskattar ämnet, både för att de säger sig må bra av musik och känner glädje och lust, och att ämnet upplevs som ett viktigt andningshål i förhållande till annat skolarbete. I samma granskning framgår att lärare kan uppleva en motsättning mellan synen på musik som kunskapsämne och som så kallat rekreativt ämne. Lärare uttrycker det exempelvis som att en undervisning med tydliga kunskapskrav kan "riskera att eleverna tappar glädjen och lusten för ämnet" (Skolinspektionen, 2011, s. 22). Trots att denna granskning utfördes under läsåret 2010/2011, då skrivningarna i kursplanen såg annorlunda ut än i dag, reser resultaten frågor om relationen mellan musikupplevelser och musikaliskt lärande, och om det behöver föreligga en motsättning däremellan.

1.3.4 Fokus för bedömning

Skolverkets utvärdering 2015 visar att den föregående läroplanen (Lgr 11) haft genomslag i undervisningen, framför allt när det gäller bedömning av elevers kunskaper. I Lgr 11 konkretiserades bedömningskriterierna med tydligt mätbara mål. Lärare som deltog i Skolverkets utvärdering sa sig uppskatta denna konkretisering. Skolverket reser dock frågan om denna konkretisering har lett till att lärares bedömningar alltmer riktas mot teknisk skicklighet än mot hur musiken låter. Ett skäl till det skulle kunna vara att tekniska aspekter är lättare att bedöma än musikaliskt uttryck. I intervjuer med lärare och i observationer av musiklektioner som ingick i Skolverkets utvärdering, framgick att exempelvis kunskapskravet Byta ackord med visst flyt, fått genomslag i undervisningen. Observationer visade att huvudfokus var att eleverna skulle lära sig ta ackord på gitarr och piano. Revideringen av kursplanen i musik 2022 (Lgr 22) innebär dock att kunskapskraven inte längre är lika detaljerade.

1.4 Studier av interaktion mellan lärare och elever

Vi har valt att sammanställa forskning som ligger nära undervisningspraktiken och som kan ge lärare perspektiv på den egna undervisningen och hur den kan utvecklas. Alla studier som ingår i översikten har undersökt interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet. I urvalet använde vi som inklusionskriterium att studierna skulle handla om samspel och kommunikation mellan lärare och elever i musikundervisningen, och där syftet i de ingående studierna skulle vara att bidra till kunskap om hur lärare kan stödja elevers musikaliska lärande. I arbetet med översikten har vi sett att "samspel och kommunikation" ibland kan vara en otydlig for-

mulering, då samspel i ett musikaliskt sammanhang kan syfta specifikt på när deltagare spelar instrument tillsammans. Därför använder vi i texten ofta ”interaktion” i stället, vilket syftar på så väl elevers och lärares olika kommunikativa handlingar som det de gör som respons på varandras uttryck, om det så är verbalspråkliga-, kroppsspråkliga- eller musikaliska uttryck. När det gäller studier av lärande finns många angreppssätt som på olika sätt bidrar till förståelse av detta komplexa fenomen. Angreppssätten bidrar med olika perspektiv, som i sin tur medför att empiriska data behöver analyseras på olika sätt. Man kan förstå lärande på olika sätt, exempelvis genom hur individer ändrar sina beteenden, hur individer beskriver sina erfarenheter, hur hela organisationer utvecklas och förändras, eller genom biologiska förändringar som kan påvisas i hjärnan. Synen på lärande medför olika analysenheter, och dessa behöver korrelera med både teoretiska intressen, metodologiska principer, och pragmatiska intressen i vad forskningen ska bidra med kunskap till (Säljö, 2009, 2021). Ett ställningstagande som vi gjort i urvalet av studier i denna översikt är att de ska ha samma analysenhet. Skälet till det är att det ska vara möjligt att ställa studierna bredvid varandra och dra slutsatser. Även om de ingående studierna har delvis olika teoretiska utgångspunkter är de alla orienterade mot perspektiv på lärande som kan kallas situerade, pragmatiska eller sociokulturella. Alla studier har inte en tydligt framskrivna teorin, men enligt vår förståelse framgår det av resultatet i studierna att de i stort delar analysenhet. De beskriver alla interaktion mellan lärare och elever i aktiviteter, där tänkande förstås som inbäddat i sociala praktiker (Säljö, 2009).

En analys av en praktik innebär alltid någon form av reduktion – förenkling – och forskaren behöver hitta en analysenhet som inte förenklar för mycket (reduktionism), men inte heller strävar efter att fånga för mycket (holism). Wertsch (1994) föreslår en analysenhet som hanterar denna balansakt: medierat handlande, på engelska mediated actions. Denna analysenhet förmår både fånga individens agens, och hur deras handlande är sammanflätat med sociala faktorer. Språk och gester är exempel på redskap som medierar individens handlande, och dessa behöver ses i respons på andra människors handlande. Detta leder oss till studier som visar på någon form av interaktionsanalys, det vill säga där både lärares och elevers handlande i respons till varandra är synligt i samma studie. Urvalet av studier beskrivs mer utförligt i kapitel 2.

1.5 Syfte och frågeställningar

Översiktens syfte är att visa på möjligheter för lärare att stödja elevers lärande i musik. Samtliga studier som ingår i översikten har undersökt interaktion mellan lärare och elever i de aktiviteter som förekommer i musikundervisning. Översiktens frågeställningar rör aktiviteter i musikklassrummet och är:

1. Vilka aspekter framträder som avgörande för elevers lärande i musik?
2. Vilka möjligheter och hinder kan skapas för elevers lärande i musik?

1.6 Översiktens disposition

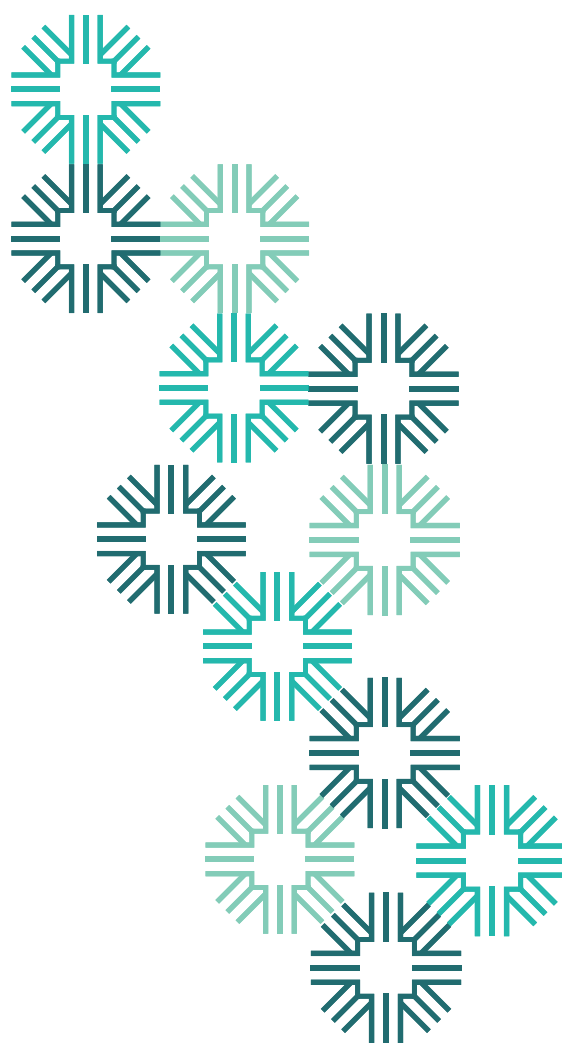
Närmast följer kapitel 2 Om denna översikt som kortfattat beskriver tillvägagångssätt vid urval av studierna och syntes. Kapitlet beskriver också översiktligt de studier som ingår.

Kapitel 3 Resultat besvarar frågeställning 1 om vilka aspekter av de aktiviteter vi kan se i musikklassrummet som framträder som avgörande för elevers lärande i musik. Fyra sådana sådana aspekter framträder och i kapitlet redovisas respektive studies bidrag till dessa. Kapitlet avslutas med en tabell som ger en översiktlig beskrivning av studierna.

Kapitel 4 Diskussion och slutsatser besvarar frågeställning 2. Där diskuterar vi resultaten i studierna med utgångspunkt i vilka möjligheter och hinder som kan skapas för elevers lärande i musik.

Översikten avslutas med kapitel 5 Metod och genomförande. Där beskrivs ingående hur arbetet med denna systematiska översikt har gått till. På Skolforskningsinstitutets webbplats www.skolfi.se finns bilagor med en detaljerad beskrivning av litteratursökningen och Skolforskningsinstitutets underlag för kvalitetsbedömning av studierna.





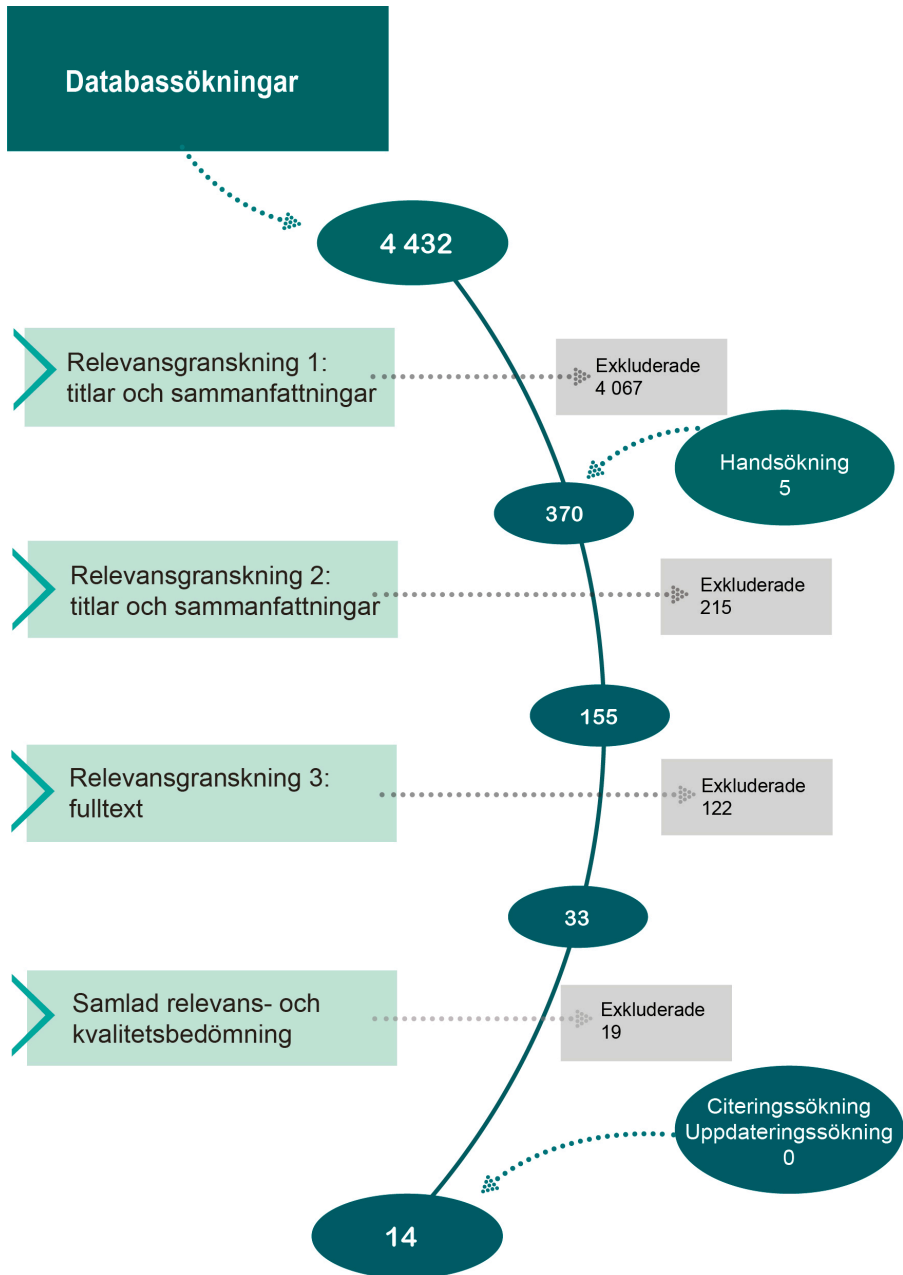
2. Om denna översikt

En systematisk översikt är ett forskningsarbete och precis som i annan forskning går man till väga på olika sätt beroende på vad man vill veta och förstå. Vissa vanliga gemensamma inslag i systematiska översikter är dock sökstrategier, urvalskriterier, relevans- och kvalitetsbedömning och att resultatet sammanställs i en syntes (Gough & Thomas, 2016). Detta kapitel beskriver i korthet tillvägagångssättet vid urval och syntes av studierna i denna översikt, och ger en översiktlig beskrivning av de ingående studierna. Kapitel 5 ger en mer ingående beskrivning av metod och genomförande.

2.1 Litteratursökning och urval

Vid litteratursökningar i internationella databaser och ett systematiskt urval av projektgruppens externa forskare identifierades 14 studier som svarar mot de urvalskriterier som satts upp. Som framgår flödesschemat i figur 1 resulterade den inledande litteratursökningen i 4 432 unika träffar. Det slutliga urvalet baseras på en bedömning av studiernas relevans och kvalitet.

FIGUR 1. Flödesschema



2.1.1 Studier av undervisningsprocessen

En systematisk översikt täcker inte in all forskning inom ett område. Tvärtom utgör denna typ av sammanställning en insnävning av fokus. Det har att göra med att studiernas resultat ska vara möjliga att integrera i svar på en specifik frågeställning. Poängen med att integrera resultat från flera studier är att de tillsammans ska ge ett bättre svar på en frågeställning än vad en enskild studie kan ge (Newman & Gough i Zawacki-Richter m.fl., 2020). Vad som avses med bättre beror på hur kunskapsintresset i översikten ser ut, något som vi återkommer till längre fram.

Gemensamt för studierna i denna översikt är att de har undersökt klassrumsinteraktionen, som visar hur det lärarna gör och säger tas emot och förstås av eleverna, och vice versa. Fokus i studierna ligger på undervisningsprocessen, som författarna följer upp genom att visa hur saker ses ur deltagarnas perspektiv. Studier som inte uppfyller det kriteriet har tagits bort. Det gäller exempelvis studier som enbart undersökt den ena sidan, exempelvis lärares uppfattningar om undervisning i musik, och studier av lärares undervisning där det inte framgår hur undervisningen tas emot av eleverna. De studierna kan bidra med värdefull kunskap om undervisning i musik, men de faller utanför översiktens inriktning. Vidare är ett krav att studierna redovisar både ett datamaterial där lärares och elevers interaktion framgår och en analys av vad interaktionen betyder för elevers lärande. Det räcker alltså inte att en studie redovisar ett datamaterial som visar lärares och elevers interaktion, om inte analysen är inriktad mot interaktionen. Det har att göra med att det vi sammanställt i översikten är studiernas resultat, det vill säga forskarnas analyser av datamaterialet. Vi har inte gjort några egna analyser av datamaterialet.

Ett krav för att en studie ska tas med är att den också ger kunskap om elevers lärande av ett musikaliskt innehåll, vilket betyder att studier som enbart undersökt exempelvis hur musikundervisning kan öka elevers intresse för musik har tagits bort.

Skälet till valet av studier av undervisningsprocessen är att vi önskar erbjuda lärare i musik en sammanställning av forskning som ligger nära undervisningspraktiken, och som har hög relevans för lärare i deras arbete. Vi vill kunna uttala oss om undervisning, i betydelsen mål-inriktade aktiviteter där lärare och elever deltar och interagerar kring ett givet ämnesinnehåll. Att översikten inriktas mot studier av just detta säkrar en god kvalitet, genom att det finns en nära relation mellan det som studeras och det forskningen uttalar sig om.

2.2 Syntes

Ett viktigt inslag i en systematisk översikt är sammanställningen av resultaten i de olika studierna, det vill säga översiktens syntes. Den musikundervisning som studerats i de studier som ingår i översikten skiljer sig i flera avseenden, exempelvis avseende lektionsinnehåll och elevernas ålder. Studierna har dock som tidigare nämnts analysenheten gemensamt, det vill säga alla studier har undersökt interaktion mellan lärare och elever i musikundervisning. Att studierna delar analysenhet har gjort det möjligt för oss att i denna variation av musikunder-

visning identifiera fyra aspekter av de aktiviteter som sker i klassrummen som är avgörande för elevers lärande. Dessa aspekter delar in resultatredovisningen i kapitel 3, där vi visar på vilket sätt de olika aspekterna får betydelse i olika undervisningssammanhang.

2.3 Beskrivning av studierna

2.3.1 Innehållet i studierna

Studierna i översikten är genomförda i skolors ordinarie undervisning i musik i grund- och gymnasieskolan. Aktiviteterna och lärandemålen ser olika ut. Det ingår studier som handlar om att skapa musik, exempelvis i en speciell folkmusikgenre, klassisk musik och filmmusik; att i mer eller mindre lärarstyrd undervisning lära sig spela en stämma i en låt; att kunna urskilja olika taktarter i ett musikstycke; att lära sig reproducera en av musikteorins mest komplicerade modeller, kvintcirkeln. Det är alltså olika lektionsinnehåll som är i fokus i de ingående studierna. I avsnitt 2.3.5 ges korta beskrivningar av varje studie. För en översiktlig redovisning av studierna, se tabell 1 (avsnitt 3.5).

2.3.2 Studier från olika länder

Åtta av de tolv studierna har genomförts i Sverige, två i USA och en studie i vardera av följande länder: Norge, Singapore, Spanien och Storbritannien. Dominansen av studier från Sverige bedöms som positiv eftersom det talar för att lärare som undervisar i musik har goda förutsättningar att känna igen sig i de situationer som beskrivs. Den undervisning som beskrivs i de studier som inte är genomförda i Sverige stämmer också väl överens med det uppdrag som beskrivs i kursplanen i musik för grundskolan. De resultaten bedöms därför också som relevanta i ett svenskt sammanhang.

2.3.3 Synen på lärande i studierna

Översiktens kunskapsintresse är undervisning och lärande i musik. Vi har inte haft en specifik definition av lärande som urvalskriterium i urvalet av studier. Att det ingår studier som undersökt klassrumsinteraktionen innebär dock att studierna liknar varandra i synen på lärande. De bygger på synen att lärande är något som sker i samspel mellan människor, och att läraren har en viktig roll. Lärande framstår i ett processorienterat perspektiv. Studier som ser lärande som en individuell produkt har därmed inte inkluderats. Även om de ingående studierna har delvis olika teoretiska utgångspunkter så kan vi inte se att dessa skillnader har avgörande betydelse för möjligheten att syntetisera resultaten på det sätt vi gjort. Samtidigt som vi har identifierat och knutit resultat i de olika studierna till fyra aspekter av interaktionen mellan lärare och elever, så visar vi också att dessa aspekter betyder olika saker i olika undervisningssammanhang. Vi har således haft ambitionen att bevara studiernas integritet.

2.3.4 Studiernas kunskapsbidrag

Studierna i underlaget utgörs av kvalitativ forskning. Med kvalitativ forskning menar vi, i enlighet med Larsson (2005), att studierna ger kunskap om hur den observerade interaktionen kan karakteriseras och förstås i begreppsliga termer. Tolkningarna som forskarna gör i studierna kan ge lärare vetenskapligt förankrade didaktiska redskap för att förstå och utveckla interaktionen med eleverna, på sätt som skapar förutsättningar för elevernas lärande i musik. Forskningen bidrar därmed också med begrepp för att tala om undervisningen, vilket kan främja gemensamma diskussioner och lärares kollegiala utveckling av undervisningen i musik.

2.3.5 Presentation av studierna

Presentationerna är ämnade att underlätta läsningen av resultatkapitlet eftersom den övergripande kontexten för varje studie är känd. Vi rekommenderar läsaren att ta del av dessa presentationer för att få en uppfattning om studierna. Studierna är grupperade efter innehållsligt fokus i den studerade undervisningen. Notera dock att redovisningen av resultaten från studierna i kapitel 3 inte följer denna gruppering, utan är indelad efter de fyra olika aspekter av interaktionen i aktiviteterna som identifierats vid analys och syntes av studierna.

Musikskapande

Bautista m.fl. (2018) *Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition*

Studien är genomförd i Singapore. Eleverna är 10–11 år och har till uppgift att skapa traditionell indonesisk folkmusik, en gamelan beleganjur. Som förberedelse för elevernas musikskapande har läraren gått igenom grunderna för denna musikaliska genre. I en gamelan beleganjur används slagverksinstrumenten trummor, cymbal och gonggong, som spelas i rytmiska mönster.

Fautley, M. (2004). *Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students*

Studien är genomförd i Storbritannien i fyra olika klasser som har till uppgift att skapa musik utifrån ett visst tema. Eleverna är 11–14 år. I en av klasserna är uppgiften att skapa musik som skildrar en rymdresa. Instruktionerna är att musikstycket ska innehålla två musikaliska teman som upprepas om och om igen: två ostinatton. Eleverna arbetar i små grupper under en lektion. Läraren går mellan grupperna och vägleder elevernas arbete med frågor och förslag.

Ruthmann, S. A. (2008). *Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences*

Eleverna är 10–11 år och har till uppgift att skapa musik till den avslutande sekvensen i *Sagan om ringen*, där Frodo tar farväl av sina vänner och går ombord på en båt som seglar ut

och försvinner i ett skarpt vitt ljus mot horisonten. Lärarens intention är att musikens uttryck ska stämma överens med originalet. Fokus i studien ligger på interaktionen mellan eleven Ellen och läraren. Studien är genomförd i USA.

Saetre, J. H. (2011). *Teaching and learning music composition in primary school settings*

Studien beskriver tre norska lärares undervisning i musikskapande: 1) skapa ljudbilder som beskriver olika världar befolkade av troll, marsmänniskor och spöken, 2a) skapa medeltida musik, 2b) skapa musik som bygger på karakteristiska drag i Griegs *Åses död*, samt 3) skapa musik som illustrerar vårregn och *Tre bockarna Bruse*. Eleverna är 11–12 år.

Ensemblespel

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*

Studien följer ensemblespelsundervisning i årskurs 9 och i gymnasieskolan, i olika sammanhang och med olika lärare. Delstudierna i grundskolan berör dels övning i ett musikalkonjekt, dels ensemblespel i helklass. Delstudien i gymnasieskolan berör det tidigare ämnet estetisk verksamhet och eleverna spelar då i mindre grupper. Studien är genomförd i Sverige.

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*

Studien följer genreensembler på gymnasieskolans estetiska program samt kursen arrangering och komposition. Fokus ligger på hur ensemblernas genreinriktning i samspel med deras sätt att förstå vad som är manligt respektive kvinnligt sätter ramar för deras musicerande och lärande i ensemblen. Studien är genomförd i Sverige.

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*

Eleverna som går i årskurs 8 i en svensk högstadieskola har till uppgift att under två till tre veckor öva in en låt som de sedan ska framföra tillsammans. Studien följer en lärares arbete med två olika elevgrupper. Det är samma musikaliska repertoar i båda grupperna: *Don't stop believin'* och *Trololo*. Varje låt spelas i två till tre veckor innan man går vidare till något nytt. Arbetet inleds med att läraren i helklass spelar upp originalinspelningen av låten. Läraren har arrangerat låten med olika instrumentstämmor och en sångstämman, och efter den gemensamma genomlysningen går hon igenom stämman för stämman i helklass. Eleverna får välja mellan elgitarr, elbas, trummor, slagverk, keyboard och sång. Sedan övar de stämvis för att i slutet av varje lektion spela tillsammans under lärarens ledning.

Wallerstedt, C., & Hillman, T. (2015). *'Is it okay to use the mobile phone?' Student use of information technology in pop-band rehearsals in Swedish music education*

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2016). *Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: A lost opportunity*

Datamaterialet i dessa två studier är från samma forskningsprojekt, men exemplen i studierna är hämtade från olika grupper (även om två av grupperna i de olika studierna spelar

samma låt). I datamaterialet ingår totalt åtta grupper på en högstadieskola i Sverige. Eleverna går i årskurs 9 och har till uppgift att lära sig spela en låt som de väljer tillsammans i smågrupper. Läraren rör sig mellan grupperna och hjälper dem korta stunder.

I Wallerstedt och Hillman beskrivs arbetet i en grupp som övar på låten *Bad day* av Daniel Powter. I Wallerstedt och Pramling får vi ta del av samtalsutdrag från arbetet i två olika grupper. Den ena gruppen övar på *Bad day* och har delat upp sig på sång, gitarr, elbas, trummor och piano. Den andra gruppen övar på låten *Wake me up* av Avicii och har delat upp sig på sång, gitarr, elbas, trummor och keyboard.

Taylor, D. M. (2006). *Refining learned repertoire for percussion instruments in an elementary setting*

Eleverna går i årskurs 3–6 och övar under ledning av lärare på ensemblespel med slagverksinstrument i helklass (Orffinstrument). Studien är genomförd i USA. Åtta grupper deltog i studien, totalt 140 elever. Två av grupperna utgjordes av vanliga klasser som övar på skoltid, och sex grupper var ensembler som övar innan eller efter skoldagen.

Musiklyssning

Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). *Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening*

Studien är genomförd i förskolan och i grundskolans tidiga år i Sverige (översikten har fokus på de resultat som rör grundskolan). Eleverna är 6–8 år och lyssnar på orkestermusik, satsen *Ma Vlast (Mitt fosterland)* ur Bedrich Smetanas tondikt *Moldau*. Målet för undervisningen är att utveckla elevernas förmåga att urskilja olika estetiska kvaliteter i musiken. Lektionen är upplagd så att läraren och eleverna först lyssnar och talar om musiken, sedan ska eleverna måla sin upplevelse av musiken.

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*

Studien är genomförd i musikundervisning i den svenska grundskolans första år och är en så kallad learning study. Tre lärare och 27 elever deltar. Tre lektioner som följer efter varandra analyseras, och målet för undervisningen är att eleverna ska lära sig urskilja tvåtakt och tretakt i olika musikstycken. Lärarna avser att rikta elevernas uppmärksamhet mot olika taktarter i musikstycken genom att kontrastera musikstycken som går i tvåtakt respektive tretakt.

Musikteori

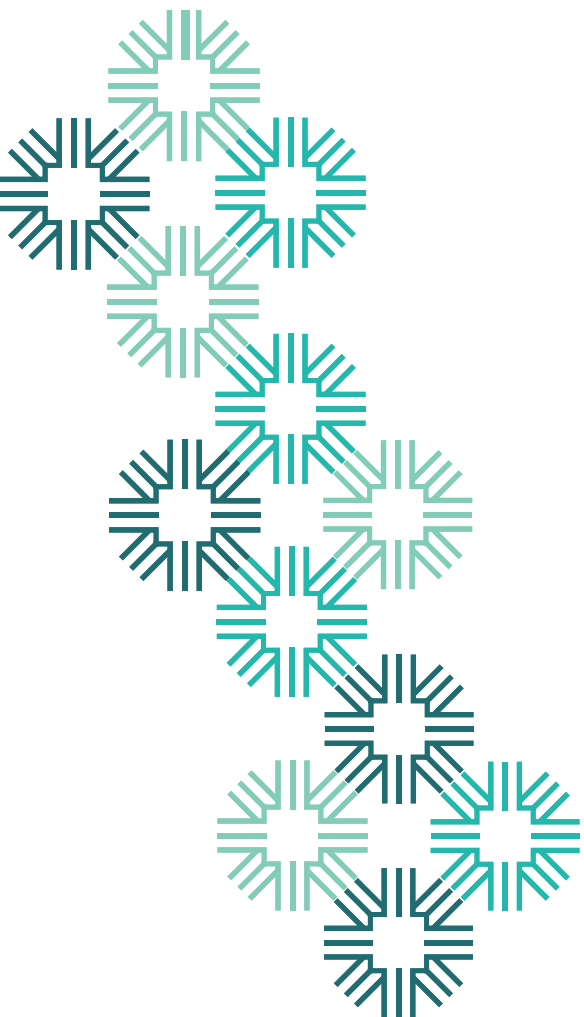
Viladot m.fl. (2010). *Sharing meanings in the music classroom*

Studien fokuserar på den del av undervisningen i vilken läraren och eleverna, som är 9–10 år, gemensamt analyserar ett musikstyckes notbild, ett klassiskt partitur för musikstycket *Cuban landscape with rain* av L. Brouwer. Det resultat som studien presenterar, åtta kategorier av dialogmönster, bygger med få undantag på en analys av dialogen som lärare och elever för i analys av notbilden. Studien är utförd i Spanien.

Rudbäck, N. (2020). *Circumscribing tonality: Upper secondary music students learning the circle of fifths*

Studien genomfördes på estetiskt program i gymnasieskolans årskurs 1 i Sverige under lektioner i gehörs- och musikleära. Undervisningen handlar om kvintcirkeln och närliggande begrepp som tonart, tonika och grundton. Målet för undervisningen är att eleverna ska kunna reproducera kvintcirkeln för att sedan kunna använda den för att lösa problem, till exempel att transponera, det vill säga att byta tonart på en låt, eller sätta ackord till en melodi.





3. Resultat

Översiktens utgångspunkt är att interaktionen mellan lärare och elever i musikundervisningen har betydelse för elevernas lärande i musik. Men vad i interaktionen har betydelse, och på vilket sätt? I detta kapitel besvarar vi frågeställning 1 genom att med exempel från konkreta undervisningsaktiviteter visa hur olika aspekter av klassrumsinteraktionen kan ha betydelse för elevernas lärande.

1. Vilka aspekter framträder som avgörande för elevers lärande i musik?

Kapitlet bygger på resultaten i de ingående studierna. I samtalsutdrag återges dialoger mellan lärare och elever som ger inblick i musikundervisningen. Dialogerna illustrerar studiernas analyser om vad som görs i interaktionen, och på vilket sätt det får betydelse för elevernas lärande.

Fyra olika aspekter som är avgörande för elevers lärande i musik urskildes i studierna:

1. Hur undervisningen ramas in.
2. Att ta elevernas perspektiv.
3. Lärarens stöttande handlingar.
4. Att representera det musikaliska innehållet.

Hur undervisningen ramas in handlar om klassrumskulturen, vilken ofta får betydelse för vilka uppgifter som läraren planerar. Att ta elevernas perspektiv syftar på det läraren gör för att förstå var eleverna är i läroprocessen eller vad eleverna vill åstadkomma. Lärarens stöttande handlingar avser lärarens strategier för att främja elevernas lärande i musik, exempelvis hur läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot något visst i musiken. Att representera det musikaliska innehållet handlar om hur det musikaliska innehållet representeras och rör det som undervisningen till syvende och sist handlar om: musicerandet, upplevelsen av musiken samt hur

lärare och elever kommunicerar om musicerandet och de musikaliska kvaliteterna. Här framträder exempelvis ofta notskrift som en central del i kommunikationen.

I en undervisningsaktivitet möts och interagerar ett stort antal aspekter och förutsättningar. Vi har valt att lyfta fram just dessa fyra aspekter eftersom studierna som ingår i översikten visar att aspekterna kan vara användbara för att analysera, förstå och vid behov förändra musikutervisningen. Varje avsnitt avslutas med ett avsnitt med rubriken Reflektionsfrågor.

3.1 Hur undervisningen ramas in

Sättet som undervisningen ramas in är den första aspekten som framträder som avgörande för elevernas lärande i musik. Inramningarna som har studerats skapas i undervisningen: i samspelet och kommunikationen mellan lärare, elever, och den uppgift som läraren har valt. Det finns andra faktorer som också bidrar till att rama in undervisningen och som kan variera mellan olika kontexter, såsom styrdokument, tillgång till lokaler och utrustning, tid för undervisning och storlek på undervisningsgrupp. Dessa yttre faktorer kan vara svåra att påverka för den enskilda läraren. De inre faktorerna – det som sker i undervisningen – kan lärare däremot förändra genom hur de instruerar och återkopplar i interaktion med eleverna i undervisningen.

Inramningen av undervisningen skapas och omskapas. Läraren är den som oftast tar initiativ till, och har en idé med, en viss undervisningsaktivitet. Elevernas svar och samspelet mellan elever, lärare och musikaliskt material kan dock påverka inramningen på både kort och lång sikt. Inramningen har betydelse för vad som blir möjligt att göra i interaktionen. Inramningen skapas bland annat genom hur läraren har planerat en viss aktivitet med avseende på till exempel vad som ska göras, vilket lärande det förväntas leda till samt vilken typ av elevsamarbete eller lärarhjälp som förväntas. Elever kan också bidra till inramningen genom de förväntningar de ger uttryck för. Inramningen kan alltså liknas vid en form av spelregler för interaktionen i klassrummet. Den har bland annat betydelse för hur lärare och elever ser på sina roller och vilka frågor som är möjliga för läraren och eleverna att ställa.

I avsnitt 3.1.1–3.1.4 ger vi exempel på olika sätt att rama in undervisningen. En typ av inramning innebär att fokus i huvudsak riktas mot vad eleverna ska göra snarare än mot hur musiken låter, en annan präglas av ett informellt lärandeideal som har betydelse för vilka roller lärare och elever antar, och en tredje typ av inramning innebär att målet för undervisningen, ett gemensamt lustfyllt musicerande, präglar interaktionen mellan lärare och elever. Vi lyfter också fram exempel där inramningen av undervisningen är mer eller mindre öppen eller styrd.

3.1.1 Mer fokus på vad eleverna ska göra och mindre på musikaliska uttryck

Inramningen av undervisningen kan vara sådan att musikens estetiska kvaliteter, det vill säga hur musiken låter, hamnar i skymundan. Det ser vi exempelvis i en undervisning där eleverna fått till uppgift att skapa musik som skildrar en rymdresa (Fautley, 2004). Instruktionerna är att musikstycket ska innehålla två musikaliska teman som upprepas om och om igen: två osti-

naton. Eleverna arbetar i små grupper under en lektion. Läraren går mellan grupperna och vägleder elevernas arbete med frågor och förslag. Följande samtalsutdrag är från det inledande skedet av gruppens arbete.

- Läraren: Okej killar, några problem?
 A: Nej fröken.
 Läraren: Inte? Har ni era små ostinatomönster ... för er resa genom rymden?
 A: Ja.

Läraren kontrollerar om elevernas musikstycke innehåller ostinaton. Lite senare återkommer läraren för att se hur gruppens arbete går.

- Läraren: Okej, jag stoppar er där killar. B, är det ett ... är det ett ostinatomönster? ... Är det ett upprepat mönster som återkommer om och om igen?
 B: Nej.
 Läraren: Okej. Varför är det inte ett ostinato? ... Nej, låt B svara ... Varför är det ...?
 B: För att jag gör det olika hela tiden.
 Läraren: Strålande. Så vad behöver du göra?
 B: Hmm ... Göra det likadant.
 Läraren: Så gör det lite mindre, men hitta ett mönster som ni kan spela om och om igen, och när ni alla kan spela ert första mönster, vad behöver ni göra då?
 B: Börja på ett annat mönster.
 Läraren: Börja på ett annat mönster. Okej, så ni gör det nya mönstret, så då kan ni gå från mönster 1 till mönster 2, vilket gör det lite mer intressant. Vi kan lyssna på det och säga "Åhh, det låter bra". Okej? Så B, du behöver bara få det där till ett ostinatomönster, kontrollera, se till att ni alla gör ostinatomönster, för när vi spelar det här för klassen kommer vi att lyssna för att se om ni har ostinatomönster. Okej? ... Jag låter er jobba med det.

(Fautley, 2004, s. 206–207)

Lärarens yttrande "när vi spelar det här för klassen kommer vi att lyssna för att se om ni har ostinatomönster" är karakteristisk för denna interaktion; läraren fokuserar på om de gjort ostinaton, inte hur de låter eller vad de kommunicerar. Att läraren säger "Åhh, det låter bra" är som att säga att ett ostinato i en komposition alltid låter bra. Eleverna anpassar sig och ägnar sig åt uppgiften så som läraren presenterar den. I interaktionen syns inte några tecken på att eleverna föreslår alternativa tolkningar i stil med: "Jag skulle hellre vilja ha det så här". Fautley (2004) beskriver det som att bedömningen av elevernas framförande är kvantitativ, det är något som går att bocka av: antingen innehåller elevernas musikstycken två ostinaton eller så gör de inte det. Inget i dialogerna mellan lärare och elever under lektionen rör estetiska

kvaliteter. Det musikaliska ämneskunnandet, begreppet ostinato och tillämpningen av det i musikaliskt skapande, blir i denna inramning inpackat i en uppgift där lite utrymme ges åt musikaliskt omdöme, preferenser eller musikalisk upplevelse. Så länge det musikstycke som eleverna skapar innehåller två ostinaton så är läraren nöjd. I samma studie analyseras även tre andra lärares undervisning i musikskapande. Analysen av lärarnas instruktioner visar att fokus på form och struktur dominerar. Fautley skriver att en möjlig orsak till lärares fokus på form och struktur i sina instruktioner är att bedömningar av detta kan göras kvantitativt, och att sådana bedömningar är mindre omtvistade än kvalitativa bedömningar av estetisk kvalitet. En utsaga av en av de intervjuade lärarna illustrerar enligt författaren att lärare kan känna krav på sig att redovisa tydliga och obestridliga bedömningar i musik.

När skolans samordnare för betyg och bedömning ber att få se min dokumentation, hur ska jag kunna mäta mig med lärarna i matte och naturvetenskap? (Fautley, 2004, s. 213)

Även Taylor (2006) visar att form och struktur kan få stort utrymme och prägla inramningen av undervisningen. Den undervisning som studerats är ensemblespel med slagverksinstrument (Orffinstrument) i årskurs 3–6. Studien visar att lärarna ägnade 37 procent av tiden åt att instruera eleverna muntligt, 30 procent av tiden åt att framföra musik tillsammans med eleverna och 10 procent åt att visa eleverna hur man spelar. Taylor lyfter att över hälften av de muntliga instruktionerna, 59 procent, handlade om vad eleverna skulle göra, exempelvis att läraren instruerar eleverna när de ska börja spela och vem som ska spela. Det var alltså betydligt fler instruktioner av det slaget än instruktioner som rör elevernas musikaliska uttryck, exempelvis instruktioner i stil med ”Basxylofoner, spela mjukare” (Taylor, 2006, s. 236). Elevernas respons studeras sedan i termer av hur de spelar i nästa försök – om det blir sämre, lika eller bättre resultat jämfört med tidigare. Studien visar att instruktioner som rörde ett musikaliskt lärandemål var de betingelser som i störst utsträckning kunde knytas till att eleverna spelade bättre i nästa försök. Detta diskuteras utförligare i avsnitt 3.2.3.

3.1.2 Informellt lärandeideal präglar dialogerna

Begreppet informellt lärande används för lärande som inte sker inom utbildningsinstitutioner utan när personer på egen hand tar initiativ till att lära sig något, inom musik exempelvis genom att starta ett band på fritiden eller genom att titta på Youtube. I skolans värld kännetecknas ett informellt lärandeideal av att läraren har en tillbakadragen roll och instruerar ytterst lite (Green, 2006). Lärandet förväntas ske när elever samarbetar kring något som intresserar dem. Elever kan till exempel få välja att spela musik de känner till, tycker om och identifierar sig med. Denna inramning av undervisningen antas motivera eleverna att delta mer aktivt än om läraren varit mer styrande.

Två studier ger exempel på hur ett informellt lärandeideal kan prägla inramningen av undervisningen (Wallerstedt & Hillman, 2015; Wallerstedt & Pramling, 2016). I en av dessa (Wallerstedt & Hillman, 2015) får vi följa fem högstadieelever som i ett grupprum övar på

en låt de själva valt, *Bad day* av Daniel Powter. Två elever spelar gitarr, och de övriga tre eleverna fördelar sig på elbas, trummor, piano. Eleverna fick välja fritt, men valde en låt till vilken läraren hade förberett ett notblad med låtens text och ackordschema, liksom bilder på hur bastoner samt gitarr- och pianoackorden kan tas. En del av låten, bryggan, saknas dock på notbladet, och i bryggan ingår två ytterligare ackord: F och Bb. Detta uppmärksammar en av gitarristerna som även har skrivit ut låtens ackord och text från internet. I den utskriften ingår bryggan, men det saknas anvisningar för hur ackorden i bryggan ska tas på instrumenten. De båda gitarristerna ber därför läraren om hjälp med detta.

Gitarrist 1: Emma (läraren), Emma! Kolla här, här är det annat. Där är det samma och där är det samma (pekar på en utskrift från internet med endast texten, centrerad och indelad i stycken).

Läraren: Har ni inga mobiler?

Gitarrist 2: Jo, men hur ska man spela det då, det är ett annat ackord.

Läraren: Kolla mobilen! Ta reda på det själv!

Gitarrist 2: Men jag är tondöv, jag hör ingenting. Eller just det, vi kanske kan kolla den sidan (ställer gitarren åt sidan och tar fram mobilen).

(Wallerstedt & Hillman, 2015, s. 80–81)

I stället för att visa eleverna ackordgreppen uppmanar läraren dem att använda sina mobiltelefoner och söka på nätet.

Läraren: Skriv på mobilen där nu.

Gitarrist 2: Då tar jag ultimate guitar alltså?

Läraren: Då tar du reda på det själv, det är väldigt lätt förstår ni. Då skriver du där, då skriver du ”bad day” (i Google), så skriver du chords

Gitarrist 2: (knappar in detta som läraren säger i en webbläsare (Google) på mobilen.

Läraren: Precis, så tar du den första där.

Läraren lämnar rummet.

Gitarrist 2: (klickar på länken och försöker förstora bilden genom att dra med två fingrar. Råkar klicka på en reklam, går tillbaka, klickar på länken igen, upprepar samma tre gånger, och kommer sedan fram). Det är F, Bb, F, Bb, A. Hur gör man ett F och hur gör man ett Bb?

(Wallerstedt & Hillman, 2015, s. 80–81)

Läraren guidar eleverna till webbplatsen ultimate-guitar.com. Problemet med hur ackorden ska tas kvarstår dock för eleverna. Lärarens hänvisningar till nätet hjälper alltså inte eleverna att komma vidare. De vet fortfarande inte hur de ska göra för att hitta informationen de söker. Elevernas problem löses inte förrän läraren efter en stund kommer tillbaka och visar eleverna hur man kan få upp en bild av hur ackordet ska tas genom att trycka på det ackord som visas på webbsidan.

Studien visar hur det informella lärandeidealet präglar lärarens agerande i dialogen med eleverna (Wallerstedt & Hillman, 2015). Läraren visar inte hur ackorden ska tas på gitarr utan hänvisar i stället eleverna till att själva ta reda på det. Intressant att notera är emellertid enligt författarna, att eleverna agerar utifrån att detta är en skoluppgift som kommer att bedömas av läraren. Med andra ord sätter det formella sammanhanget (skolan) ramar för hur eleverna hanterar aktiviteten. Detta visar sig bland annat genom att eleverna inte väljer en egen låt som de själva brukar lyssna på, trots att de har den möjligheten. I stället väljer de en låt som är lätt att lära sig och som läraren förser dem med notationer på, vilket även gäller för de flesta grupperna i den studerade undervisningen. Eleverna använder inte heller i första hand mobiltelefonen för att söka efter information, trots att de är vana mobilanvändare, utan vänder sig i stället till läraren för att få hjälp.

3.1.3 Gemensamt lustfyllt musicerande som mål

I en av studierna ramas undervisningen in av ett tydlig fokus på att lära sig spela en låt tillsammans och att det ska resultera i ett gemensamt lustfyllt musicerande (Falthin, 2015). På frågan om vad som är viktigast med musik i skolan svarar läraren: "Det är att spela i band och ha kul". Detta yttrande är talande för hur läraren planerar och genomför undervisningen.

Författaren har studerat musikundervisning på högstadiet där eleverna har till uppgift att under två till tre veckor öva in en instrument- eller sångstämma i en låt som de sedan ska framföra tillsammans. Arbetet inleds med att läraren i helklass spelar upp originalinspelningen av låten. Läraren har arrangerat låten med olika instrumentstämmor och en sångstämma, och efter den gemensamma genomlysningen går hon igenom stämman för stämman i helklass. Eleverna får välja mellan elgitarr, elbas, trummor, slagverk, keyboard och sång. Sedan övar de stämvis för att i slutet av varje lektion spela tillsammans under lärarens ledning.

Målet för undervisningen: den lustfyllda upplevelsen att spela en låt tillsammans, är en viktig del av inramningen. Den visar sig i hur läraren och eleverna förhåller sig till varandra och till uppgiften. För att nå det gemensamma musicerandet behöver eleverna öva, och författaren skriver att det tycks finnas en outtalad överenskommelse om arbetsmiljön i klassrummet som är att "det blir roligt om eleverna övar så att de kan spela tillsammans" (Falthin, 2015, s. 185). Eleven Erik uttrycker det så här:

Desto bättre man lär sig någonting ju roligare är det ju, desto roligare blev det när vi spelade ... när alla kunde liksom. [...] (Falthin, 2015, s. 185)

Målet för undervisningen fungerar enligt Falthin disciplinerande. Eleverna säger att de fokuserar på uppgiften och verkligen arbetar under lektionerna. Anton jämför med andra lektioner:

Det sitter många och gör ingenting och jag är faktiskt en av dom. (Falthin, 2015, s. 184)

Vera beskriver det som att hon är i sin egen bubbla när hon övar, så att hon inte störs av att de andra eleverna övar på sina stämmor samtidigt:

Alltså det är, om man tittar på det utifrån ser det jätterörigt ut, men när man är inne i sin egen lilla bubbla. Man skiter i de andra. (Falthin, 2015, s. 184)

Det finns få exempel i dialogerna på att läraren tillrättavisar eleverna om de tillfälligtvis ägnar sig åt något annat än att träna på sin stämma under lektionen, exempelvis om de rör sig runt i rummet eller spelar på en annan låt en stund. Falthin uttrycker det som att lärarens fokus ”är riktat mot uppgiften, att lära sig en låt, inte till (sic) vad eleverna inte ska göra” (Falthin, 2015, s. 184). När läraren ser behov av att rikta elevers fokus mot uppgiften ber hon dem göra något som knyter an till uppgiften. Till exempel kan hon be att få lyssna på den stämma de övar på.

Inramningen är sådan att även vägen till det gemensamma musicerandet ska upplevas som positivt. Falthin beskriver att läraren under den gemensamma genomgången av låten utstrålar glädje och att hon med sitt agerande lockar fram leenden och skratt hos eleverna. Läraren använder en rad olika uttrycksätt såsom gester, sång, ljudhärmande ord och ramsor för att gestalta musiken. Hon berättar i intervjun exempelvis att de ramsor hon väljer ut (som syftar till att hjälpa eleverna att hålla takten och att lära sig rytmer) gärna ska överraska och roa eleverna:

Då brukar jag tänka på en ramsa, antingen hör jag som en ramsa, att ljuden låter på nåt vis. Men jag brukar alltid vilja att det ska vara något tokigt i ramsan som gör att de flabbar till, för då minns dom den och då blir det så avdramatiserat. Jag tycker det är roligt, man skriker nåt fult ord mitt i, inte nåt könsord eller så, men vitpeppar eller nåt då minns dom ju det. (Falthin, 2015, s. 169)

Eleverna framhåller också att läraren är just rolig. Anton säger exempelvis: ”Läraren är mer såhär rolig och inspirerande och ...”, och Alexander: ”Hon är mer lattjolajban, de andra är lite mer seriösa” (Falthin, 2015, s. 182).

Inramningen av undervisningen är att det är kul, och det motiverar eleverna att arbeta intensivt med att lära sig en stämma och musicera tillsammans. Inramningen ger däremot inget utrymme för en dialog där eleverna ifrågasätter eller tar egna initiativ.

3.1.4 Öppet eller styrt

Utöver de sätt som undervisningen ramas in på och som visas i avsnitt 3.1.1–3.1.3, framkommer i de ingående studierna att inramningen av undervisningen kan variera mellan att vara mer eller mindre öppen respektive styrd. En öppen inramning innebär att eleverna har frihet att musicera och skapa musik efter eget huvud, medan elever i en styrd inramning behöver förhålla sig till regler och anvisningar för hur de ska gå till väga (Ruthmann, 2008). En öppen inramning visas i Wallerstedt och Hillman (2015). De övriga två studierna ger olika exempel på inramningar i vilka läraren utövar mer styrning av elevernas arbete (Falthin, 2015; Fautley, 2004). I Fautley instrueras eleverna att skapa ett musikstycke som innehåller bestämda delar och bestämda instrument. Läraren stämmer kontinuerligt av med eleverna att de har förstått uppgiften och följer instruktionerna.

Backman Bister (2014) visar i sin studie av ensemblespelsundervisning hur lärare kan arbeta systematiskt med att skapa en klarhet kring uppgiftens inramning genom att eleverna får skriva en reflektion efter varje lektion. Backman Bister knyter flera av sina resultat till inramningens betydelse för möjligheten att anpassa undervisningen till elevernas skilda behov. En öppen konstruktion av uppgiften kan i detta sammanhang bidra till en öppen inramning som tillåter eleven att välja strategier för hur de ska träna sina respektive låtar, exempelvis med hjälp av klasskamraterna eller sina mobiltelefoner.

Borgström Källéns (2014) studie av gymnasieensembler exemplifierar hur musikalisk genre kan fungera som en starkt normerande och därmed styrande inramning. I följande samtalsutdrag spelar läraren upp en rocklåt som ensemblen ska öva in inför ett kommande framträdande. Dialogen får illustrera att läraren och eleverna tillsammans bidrar till en inramning som ger ojämliga möjligheter till musikaliskt lärande.

Läraren: Den övre gitarrlinjen. Vem tar den? Är det Benjamin som tar den snabba där?

Läraren till

Beatrice: Gitarren spelar bara kvintackord där.

Läraren har lånat Beatrice gitarr och visar hur hon ska kompa.

Läraren: Sen kommer ett jätteknasigt gitarrsolo. Någon av er får ta det.

Anton: Hur går gitarrsolot?

Läraren: Det är mest oljud. Antingen tar du solot (han tittar på Agnes) eller så tar Anton solot. Det är vilket som.

Läraren

till Anton: Vi kollar sista delen först. (en stilla gitarrslinga i outrot). Du kan spela lite runt det där bara (syftar på slingan).

Läraren: Så var det solot där. Vem tar det nu då?

Anton: Det spelar ingen roll.

Agnes: Han tar det. Det är ju redan nästa vecka. Han får ta det.

Läraren: OK. Då spelar du bara kvinter såhär. (visar Agnes kvintackorden).
Men jag ska tvinga dig att spela solo en annan gång.

(Borgström Källén, 2014, s. 116 [fältanteckning])

Studien visar att pojkarna får de snabba, solistiska, "jätteknasiga" rollerna medan Beatrice och Agnes får enklare uppgifter. Läraren beskriver ett genretroget musikaliskt uttryck med begrepp som "mest oljud" eller senare i dialogen som att "man måste våga spela skitigt". Borgström Källén visar i sin analys att det blir lättare för pojkar än flickor att ta elgitarristens roll eftersom den är starkt manligt könskodad. Om en flicka skulle ta den rollen i ensemblen skulle inte bara hennes musikaliska kompetens utan även hennes könsidentitet kunna stå på spel (Borgström Källén, 2014, s. 126–127). Här samverkar alltså flera inramningar till att deltagarna i ensemblen inte får samma möjligheter till musikaliskt lärande: det gemensamma genreidealet, vetenskapen om att det ska framföras på scen och att läraren fokuserar på ett klingande och sceniskt

ideal som stämmer bättre med pojkarnas än med flickornas genuskonstruktioner. Läraren visar genom sitt agerande hur något ska göras, vilket forskaren kallar för att läraren förebildar.

3.1.5 Reflektionsfrågor avsnitt 3.1

Sammanfattningsvis är det viktigt att tänka på hur man planerar uppgiften och att detta kommer att sätta ramarna för vad som görs möjligt att lära. Här ställer vi några reflektionsfrågor i anslutning till de resultat som framkommit i avsnittet.

Fautleys studie visar att bedömningen av elevernas framförande ibland kan bli kvantitativ, det handlar om att något ska gå att bocka av: antingen innehåller elevernas musikstycken två ostination eller så gör de inte det. Taylors studie visar något liknande, att lärarens instruktioner många gånger handlade om tillvägagångssätt snarare än om musikens karaktär.

1. Hur bedömer du elevernas framföranden och skapande: kvantitativt eller kvalitativt?
2. Handlar de instruktioner du ger till eleverna, till exempel i genomgångar i helklass eller vid återkoppling i mindre grupper, mest om hur eleverna ska göra eller om hur musiken låter?

Wallerstedt och Hillmans studie aktualiserar skillnaden mellan formell och informell inramning, och att det märks genom på vilket sätt läraren möter eleverna. Formell inramning kopplas mer till instruktioner och förevisning från lärarens sida, medan informell inramning utmärks av att eleverna förväntas lära sig mycket på egen hand, liknande hur de skulle ha lärt sig utanför klassrummet.

3. Hur tänker du om formella och informella lärandeideal kopplat till din undervisning och vilken roll tar du i elevernas musicerande och skapande?

Fahltns studie bidrar med ett exempel på när inramningen av undervisningen är att musicerande ska vara lustfyllt, och hur det motiverade eleverna till att arbeta intensivt med att lära sig en stämma och musicera tillsammans. Denna inramning gav däremot litet utrymme för en dialog där eleverna ifrågasatte eller tog egna initiativ.

4. Målen för din undervisning går igen i hur du kommunicerar med eleverna: Vilka mål har du?
5. Inramningen kan liknas vid atmosfären på lektionerna. Vilken atmosfär finns i ditt klassrum och vilken atmosfär skulle du vilja bidra till att skapa?

3.2 Att ta elevernas perspektiv

Att ta elevernas perspektiv är den andra aspekten som i studierna framträder som avgörande för elevernas lärande i musikklassrummet. Detta avsnitt handlar om det läraren kan göra för att ta elevernas perspektiv på undervisningen och innehållet. Det är först när läraren har information om hur eleven förstår något som läraren kan bidra med stöd som svarar mot elevens

behov och erfarenheter. En av översiktens ingående studier talar om detta som elevcentrerad undervisning (Bautista m.fl., 2018) och en annan benämner det inkluderande undervisning (Ruthmann, 2008). Men hur tar man elevens perspektiv? Hur förstår man hur någon har förstått något?

I avsnitten 3.2.1–3.2.5 redovisar vi resultat där det framkommer att elevernas perspektiv visar sig på olika nivåer i undervisningen. Dels på en övergripande nivå, som handlar om hur eleverna förstår den uppgift som läraren presenterat och vilka utmaningar eleverna möter när de försöker lösa uppgiften (se även avsnitt 3.1). Dels på en nivå som rör detaljer i interaktionen mellan lärare och elev, exempelvis hur eleven förstår en gest som läraren använder för att förevisa en rytm. Vi ser i aktiviteterna också exempel på hur läraren kan koordinera elevernas perspektiv, det vill säga hur läraren gör för att låta eleverna ta del av varandras förståelse av något. Se även figur 2 (avsnitt 3.2.6).

3.2.1 Förstå elevens perspektiv på vad som gäller

Ruthmann (2008) beskriver en situation där läraren och eleven inte tycks förstå uppgiftens inramning på samma sätt. Eleverna har till uppgift att skapa musik till den avslutande sekvensen i *Sagan om ringen* där Frodo tar farväl av sina vänner och går ombord på en båt som seglar ut och försvinner i ett skarpt vitt ljus mot horisonten. Av dialogen mellan eleven Ellen och hennes lärare Mary framgår att läraren vill att musikens uttryck ska stämma överens med originalet medan Ellen har ett annat perspektiv på vad som gäller; förstår uppgiften som att hon kan göra en självständig tolkning av filmsekvensen. Hon omtolkar därför regissörens idé om avslut och skapar ett musikstycke som förmedlar känslan av något pågående. Det framgår av följande samtalsutdrag då Ellen intervjuas om sin tanke med den musik hon skapade.

Forskaren: Hur kände du i slutet av filmklippet? Ville du att det skulle ta slut eller ville du att det skulle fortsätta?

Ellen: Personligen ville jag att det skulle fortsätta, men de gjorde inte någon mer film. Jag ville att de skulle göra en film till, så jag lät musiken fortsätta (...).

(Ruthmann, 2008, s. 51)

Ellen gör alltså en personlig tolkning av budskapet i filmsekvensen. Hon verkar nöjd med det musikstycke hon skapat och ber vid flera tillfällen läraren lyssna på det. Läraren lyssnar och ger återkoppling till Ellen upprepade gånger. Varje gång ger läraren instruktioner om hur Ellen kan utveckla musikstycket på ett sätt som svarar mot regissörens tanke med filmen, vilket innebär att ändra så att melodin ”kommer hem”. Lärarens tanke med uppgiften exemplifieras i följande samtalsutdrag som är hämtat från en bit in i arbetet. Ellen som inledningsvis var mycket nöjd med sitt musikstycke visar tydliga tecken på irritation, vilka visar sig i ansiktsuttryck och kroppsspråk.

Läraren: Det är så fint! Men vet du, det är fortfarande något jag tycker att du kanske ska tänka på. Jag säger inte att det du gjorde är fel,

men jag letar efter ett sätt att utveckla det. [Ellens ansikte blir spänt och uttrycksöst.]

Läraren: I originalfilmmusiken kommer musiken hela tiden tillbaka hem. Den återkommer dit. [spelar en kadens på klaviaturet] Jag undrar om det finns något sätt som du kan ... det är svårt för mig att se var hem är i den här musiken. Jag menar, det finns vackra melodiska linjer, men det är svårt att säga var hem är. Och det skulle kunna bidra med lite mer tröst, upplyftande eller framåtblickande, blickande ”västerut”. [läraren försöker få en reaktion från Ellen. Ellen fortsätter att stirra uttrycksöst på henne]

(Ruthmann, 2008, s. 50)

Det vi ser exempel på i dialogen mellan läraren och Ellen är enligt Ruthmann olika uppfattningar om uppgiftens ramar, huruvida uppgiften är öppen för elevernas personliga tolkning av filmsekvensen eller styrd av regler och anvisningar för skapande av filmmusik. Dessa olika uppfattningar koordineras aldrig och den präglar dialogen mellan läraren och Ellen från början till slut. Ellen har kvar sin förväntan om att hon ska få göra sin tolkning, och läraren har kvar sin förväntan om att musikstycket ska följa vissa konventioner.

3.2.2 Förstå och respektera elevens intention

Att som lärare ta elevens perspektiv kan vara att förstå elevens intention med det den gör. Vi ser i dialoger där läraren i helklass ställer öppna frågor om vilka musikaliska utmaningar eleverna ser i sitt kommande musikskapande. Dialogerna visar också hur läraren underlättar för eleverna att åstadkomma det de avser, genom att tillsammans med eleverna resonera sig igenom hur de musikaliska kvaliteterna kan förstås (Bautista m.fl., 2018).

Eleverna i studien har till uppgift att skapa traditionell indonesisk folkmusik, en gamelan beleganjur. Som förberedelse för elevernas eget musikskapande har läraren gått igenom grunderna för denna musikaliska genre. I en gamelan beleganjur används slagverksinstrumenten trummor, cymbal och gonggong, som spelas i rytmiska mönster, ofta ostinaton.

Följande samtal utspelar sig strax innan eleverna i grupp ska skapa egna stycken i denna stil. Läraren ställer en fråga om eleverna vill diskutera först. En elev nämner då vikten av att det finns en balans mellan instrumenten i kompositionen, så att alla instrument hörs. Detta är alltså en musikalisk kvalitet som rör dynamiken i musiken.

Läraren: Något annat ni tycker att vi behöver titta på?

Kerry: Musiken måste vara tydlig.

Läraren: Musiken måste vara tydlig, vad menar du?

Kerry: Om du inte kan höra musiken så bra kommer du inte att få höga betyg.

Läraren: Hur kan du höra musiken tydligt?

Kerry: Man måste försöka att inte använda saker som tamburin. För

- annars kan man inte höra ...
- Läraren: Okej, ni ska försöka att inte använda saker som tamburin. Vad händer då om ni använder tamburin?
- Kerry: Andra instrument påverkas.
- Läraren: Okej, andra instrument påverkas. Men behöver vi verkligen låta bli att använda tamburiner? Eller finns det några andra möjligheter? Låt mig hämta, ah... ja? [En annan elev räcker upp handen]
- Jerome: Justera bara volymen för varje instrument.
- Läraren: Okej, justera volymen. Ni två tar faktiskt upp två olika saker, men låt mig bara fokusera på dem. Ah, ja vi tar Beth?
- Beth: Om vi säger att det första rytmmönstret spelas väldigt högt och rytmmönster två, de ... De kan inte spela så högt, då kan du inte höra nummer två (instrument), du kan bara höra nummer ett.
- Läraren: Okej, jag kanske fokuserar på Jeromes och Beths synpunkt, jag kommer tillbaka till din synpunkt senare [pekar på Kerry].
- (Bautista m.fl., 2018, s. 11)

Bautista och kollegor skriver att den fråga som läraren inleder samtalet med är en öppen fråga som gör det möjligt för eleverna att ta upp de utmaningar som de ser i sitt kommande musikskapande. En elev, Kerry, säger ”Musiken måste vara tydlig” och läraren ber honom utveckla vad han menar. Läraren bjuder även in andra elever i samtalet om hur man kan hantera det problem Kerry tog upp. Eleverna svarar genom att ge förslag på lösningar på problemet, Kerry har en lösning och Jerome och Beth har en annan. Läraren väljer för stunden att fokusera på Jeromes och Beths förslag men lovar att komma tillbaka till Kerrys idé.

Läraren i studien förhåller sig enligt Bautista och kollegor till eleverna som deltagare i gemensamt musikskapande och agerar på sätt som underlättar det eleverna vill skapa. Man skulle också kunna beskriva det som att läraren förhåller sig till eleverna ”som kompositörer” (Ruthmann, 2008). Ruthmann, vars studie beskrevs i avsnitt 3.2.1 och som handlar om komposition av filmmusik till *Sagen om ringen*, använder begreppen ”eleven som kompositör” och ”kompositionen som produkt” för att illustrera lärares skilda sätt att förhålla sig till det eleverna gör i musikundervisningen. Att som lärare förhålla sig till eleven som kompositör, snarare än att fokusera på kompositionen som produkt, innebär enligt Ruthmann att samtala med eleverna om kompositionsprocessen. Det betyder att läraren ger återkoppling på elevernas pågående musikskapande genom frågor som uppmuntrar eleverna att dela sina tankar om vad det är de vill åstadkomma, om de stött på problem och om de har några frågor. Det är frågor som enligt Ruthmann gör det möjligt för läraren att förstå elevernas intention med sitt musikskapande, och deras behov av återkoppling. Ruthmann betonar att frågorna syftar till att ta reda på vad eleverna behöver hjälp med, för att läraren i sin undervisning ska kunna ge återkoppling och stöd som stärker kompositören i skapandeprocessen.

Exemplet med Ellen och hennes lärare i Ruthmanns studie framstår som en kontrast till lektionen om den indonesiska folkmusiken. Läraren i studien ger återkoppling på Ellens kom-

position vid flera tillfällen men uppmärksammar, eller erkänner, aldrig elevens perspektiv. Återkopplingen följer alltid samma mönster. Läraren berömmar först i korta ordalag det Ellen gjort men går sedan över till att instruera Ellen hur hon kan utveckla musikstycket i linje med lärarens intention med uppgiften. Det exemplifieras i följande samtalsutdrag som är från det första tillfället där läraren ger Ellen återkoppling. Ellen har skapat en melodisk improvisation som hon är nöjd med. När hon är klar klappar hon i händerna och utropar ”Ja!”. Hon ber läraren (Mary) att lyssna på musikstycket.

Läraren: Ditt stycke är vackert. Jag vill se om du kan göra det ännu vackrare, okej? Kan du flytta dig en liten bit [för att placera sig mitt framför Ellens klaviatur]? Så, vilken var den sista noten du spelade? [Ellen spelar på klaviaturen och söker efter den sista tonen.]

(Ruthmann, 2008, s. 48)

Samtalet fortsätter på samma sätt med att läraren instruerar Ellen hur hon kan utveckla sitt musikstycke. Ruthmann skriver att läraren har en tanke om att musiken ska ”komma hem”, vilket är i linje med regissörens tanke med att filmen i denna sekvens går mot sitt slut. Läraren ställer inga frågor till Ellen om vad hon har för avsikt med det musikstycke hon skapar. I en intervju med Ellen framkommer det att hennes intention skiljer sig från lärarens, hon tänker sig att musiken ska gestalta något pågående. Ellen säger också att hon blev irriterad över att läraren inte lyssnade på hennes idéer om det soundtrack hon hade skapat.

Forskaren: Vad tyckte du om Marys förslag till din filmmusik?

Ellen: Jag tyckte inte om dem. Jag uppfattade det som att hon försökte tala om för mig vad jag skulle göra. Jag vill göra min egen grej, men i hennes återkoppling verkade det inte som att hon hade lyssnat på mina idéer. Det var liksom irriterande.

(Ruthmann, 2008, s. 52)

Eleven och läraren misslyckas uppenbarligen genomgående med att koordinera sina perspektiv i denna uppgift. Ellen får inte en återkoppling som bekräftar det hon försöker skapa och som kan leda henne vidare i arbetet, och läraren försöker leda Ellens musikskapande i en viss riktning men får inte med sig Ellen. I förra avsnittet diskuterades detta exempel i termer av att läraren och eleven har olika förståelse av hur öppen uppgiften var, det vill säga deras perspektiv på musikskapandets inramning. I detta avsnitt framkommer det att läraren och eleven dessutom har olika förståelse av hur låten bör sluta och att läraren inte uppmärksammar elevens intention i det avseendet.

3.2.3 Förstå elevens musikaliska perspektiv

Att ta elevens perspektiv kan också handla om att försöka förstå vilka musikaliska problem som eleverna möter, utmanas av och behöver hjälp med att lösa. Musikaliska problem är av det slaget att de kräver kunskap i ämnet musik för att kunna lösas. Följande exempel handlar om

kunskap om ackords uppbyggnad som behövs för att eleverna inte bara ska kunna klara av den aktuella aktiviteten, utan även rustas för vidare musikalisk verksamhet.

I en studie av Wallerstedt och Pramling (2016) har eleverna som går i årskurs 9 i uppgift att lära sig spela en låt tillsammans i smågrupper. Läraren rör sig mellan grupperna och hjälper dem korta stunder. I studien ingår åtta grupper och vi får ta del av samtalsutdrag från arbetet i två av dem. Det problem som upptar eleverna i den ena gruppen är hur man gör för att börja spela samtidigt. Det är ett problem som återkommer i studiens samtliga åtta grupper. Gruppen övar på låten *Bad day* av Daniel Powter och har delat upp sig på sång, gitarr, elbas, trummor och piano. Låten inleds med ett fyratakters pianointro. Eleverna använder emellertid inte musikaliska begrepp som takt och taktslag för att förstå och kommunicera om när de ska börja spela, utan de försöker lösa problemet med de kommunikativa resurser de har tillgång till.

Sångare 2: Du kommer in när han är färdig, ok? (till trummis)

Trummis: Aah, ok. Nej, jag kommer in ...

Gitarrist: När han är färdig, ja.

Här följer en replikväxling om att eleven som spelar piano skulle ha lärt sig sin stämma.

Pianist: D, G, A, G. (börjar spela igen från början. Kommer av sig och skratrar efter 4 takter när trummisen slår ett slag på trummorna). Fuck!

Trummis: Du är så seg, det lät som du var klar.

Sångare: Hon ger dig ett tecken, ok? (pekar på sångaren och tittar på trummisen). (till trummisen) hon ger dig ett tecken!

Pianist: Ok, ska jag köra ... ok, jag kör (börjar spela).

Basist: Alltså, du får säga till när jag ska spela.

Pianist: Jaha, jag trodde du visste det?

Gitarrist: När är du färdig?

Pianist: D, G, A, G.

Basist: Jaha, jävla bra förklarar!! (ironiskt)

(Wallerstedt & Pramling, 2016, s. 388)

Författarna skriver att de språkliga resurser som eleverna använder här kan benämnas som ett lokalt språk, vilket exemplifieras med att den ena ska komma in när den andra är ”färdig”, eller ”klar”. Att detta språkbruk är lokalt innebär att det inte är generellt vedertaget, utan det blir en, i bästa fall, delad förståelse som bara gäller inom gruppen, i den aktuella situationen.

Det andra exemplet är från arbetet i en grupp som övar på låten *Wake me up* av Avicii. Eleverna utmanas av hur man tar ett av ackorden på pianot. Eleverna har delat upp sig på sång, gitarr, elbas, trummor och keyboard. Vid en övning två veckor in i arbetet märker de att de behöver hjälp av läraren med ett av pianoackorden. Den elev som spelar pianostämman visar läraren hur hen tar ackordet genom att trycka ner tangenter på keyboarden. Läraren svarar med att peka på de som keyboardisten ska trycka ner.

Gitarrist: (till keyboardist) Spela en gång.

- Läraren: Ja, spela en gång.
 Keyboardist:(spelar trevande)
 Läraren: Ja, precis, då börjar du där och så hoppar du dit (pekar på tangenterna). För det är de här Em, C, G (vänd mot övriga i gruppen)?
 Basist: Ja.
 Läraren: (spelar själv ackorden några vändor) Det är den, den och den (pekar på tangenterna).
 Keyboardist:(provar själv medan läraren tar upp gitarren, det blir återigen fel på sista ackordet). Hur är tredje? Så (spelar de två första ackorden).
 Läraren: Då hoppar du till det fingret (pekar). Där du hade det, på slutet. Då ska du börja där sen.
 Keyboardist:(spelar de två första ackorden) Och sen då?
 Läraren: Sen hoppar du dit.

(Wallerstedt & Pramling, 2016, s. 392)

Wallerstedt och Pramling skriver att de båda exemplen från elevers ensemblespel i mindre grupp visar att de problem som eleverna utmanas av är (inom)musikaliska. Det betyder att de kan lösas med hjälp av kunskaper i ämnet musik. I det första fallet kunskap om takt och antal slag i takten, och i det andra fallet kunskap om hur ackord är uppbyggda. Men eleverna har inte den kunskapen och läraren bidrar inte med den i sin återkoppling till eleverna. När läraren visar hur ackordet tas på keyboarden pekar läraren i stället på de tangenter eleven ska spela på och förklarar med ord som: ”Då ska du börja där sen. Sen hoppar du dit.” (Wallerstedt & Pramling, 2016, s. 392). Läraren instruerar med så kallade deiktiska (utpekande) referenser (Davidson, 2005; Rommetveit, 1968/2014). Det är även här fråga om ett lokalt språk, som förutsätter att parterna i samtalet är närvarande i stunden för att det ska gå att förstå vad som menas. Lärarens användning av deiktiska referenser löser visserligen elevernas problem där och då, men det ger förmodligen inte eleverna kunskap som de kan använda i andra sammanhang. På liknande sätt löser eleverna i den första gruppen utan lärarens hjälp sitt problem med när de olika instrumenten ska komma in i låten.

Wallerstedt och Pramling uttrycker det som att eleverna saknar redskap i form av institutionella begrepp, i detta fall musikaliska begrepp, som de skulle behöva för att lösa de musikaliska problemen de utmanas av. I studien använder författarna begreppet responsiv undervisning för att förklara hur undervisning behöver svara an på de problem som eleverna möter. Det kräver att läraren identifierar vilka problem det rör sig om, och sedan bidrar med de begreppsliga resurserna eleverna behöver för att lösa problemen. Författarna beskriver responsiv undervisning som en balans mellan å ena sidan en förmedlande undervisning och å andra sidan undervisning som enbart bygger på elevers behov och intressen.

Även Taylor (2006) visar på betydelsen av att läraren identifierar grunden till elevers utmaningar i musiken. Studien är genomförd i undervisning i ensemblespel med slagverksinstrument (Orffinstrument) på mellanstadiet. Forskarna har identifierat och analyserat 667 undervisningssekvenser. En undervisningssekvens bestod i att en elev spelade något, läraren

gav feedback, och eleven spelade igen. De estetiska kvaliteterna som forskaren utvärderade var tonhöjd och rytm. Utvärderingen visade att eleverna spelade bättre i nästa försök i 266 (40 procent) av fallen och att en eller flera betingelser kunde knytas till elevernas förbättrade framförande. Det som var mest avgörande, och som föregick drygt en tredjedel av förbättringarna, var att lärarna urskilde ett musikaliskt lärandemål och gav återkoppling till eleverna i förhållande till det. Dock konstaterar Taylor att lärarna oftare instruerade eleverna var och när de skulle spela, snarare än instruerade hur de skulle spela.

Det var vanligare att lärare talade om för eleverna när och var de skulle spela, än att de beskrev hur man ska spela. Men när lärare uttryckligen identifierade musikaliska mål så uppnådde eleverna ofta dem. (Taylor, 2006, s. 240)

Detta fokus på form och struktur, snarare än på musikaliskt innehåll, tangerar vad vi har beskrivit om skillnaden mellan att ge återkoppling på hur eleverna gör respektive på hur det låter. Taylors studie ger alltså stöd för att återkoppling av direkt musikalisk karaktär är det som tydligast leder till utvecklat spel hos eleverna.

3.2.4 Förstå elevens perspektiv på detaljer i undervisning

Det läraren gör för att ta elevernas perspektiv på detaljer i undervisningen synes också vara avgörande för elevernas lärande. Det kan vara hur eleverna förstår en gest som läraren gör eller en fråga som läraren ställer. Det illustreras i de följande samtalsutdragen där läraren ställer frågor för att få information om hur eleverna förstår en kroppsrörelse (Wallerstedt, 2010). Studien är genomförd i musikundervisning i grundskolans första år. Målet med undervisningen är att eleverna ska lära sig urskilja taktart i olika musikstycken och de övar på detta genom att använda rörelser på olika sätt. Efter de olika momenten samtalar läraren med eleverna om vad de upplevt. Hon ställer frågor om det innehåll som lektionen är tänkt att handla om, och de för en dialog om detta.

Följande samtalsutdrag är från en sekvens där läraren avser att gestalta tvåtakt genom att niga på första slaget i varje takt, och eleverna får i uppgift att gissa vilken taktart läraren visar med kroppsrörelsen.

Läraren: Nu ska jag göra så här att jag niger och så får ni gissa om det är tvåtakt eller tretakt. Och så kan ni göra samma också sen, så kan ni känna efter om vi gör samma (böjer på knäna och reser sig, taktfast).

(Flera barn härmar lärarens rörelse.)

Läraren: Vet Eskil vad det är för takt? Vad kan du räkna till? (Håller alltså på med rörelsen.)

Eskil: Niohundra.

Läraren: Nej, jag menar om du kan räkna till två eller tre som vi gjorde förut när vi räknade takterna.

- Eskil: Tre.
 Läraren: Kan du räkna till tre när jag gör så här, samtidigt som jag niger?
 Eskil: En, två, tre (niger själv samtidigt som läraren, och räknar antalet nigningar, alltså vart annat pulsslåg i den tvåtakt som läraren vill illustrera.)

(Wallerstedt, 2010, s. 113–114)

Läraren ställer frågor om vad eleverna kan räkna till och Eskils svar visar att denna fråga ur elevens perspektiv kan förstås på flera olika sätt. Eskil tolkar i förstone lärarens första fråga som en fråga om hur långt han kan räkna och han svarar niohundra. När läraren i avsikt att förtydliga frågan säger att de ska räkna som de gjorde tidigare när de räknade takterna så svarar Eskil tre. Svaret tyder enligt Wallerstedt på att han räknar nigning och uppåtrörelsen som en rörelse, vilket skiljer sig från lärarens avsikt att eleverna ska räkna till ett på nigningen och till två på rörelsen upp. De har tidigare räknat slagen i takterna, vilket läraren avser att eleverna ska göra även denna gång. Viktigt att notera dock är att läraren uttrycker det som att de ska räkna takterna, vilket är just vad Eskil gör. Han räknar takterna och inte slagen i enskilda takter. Förutom att dialogen illustrerar elevens perspektiv, så säger den enligt Wallerstedt även något om vikten av att genomgående i undervisningen använda samma begrepp för det som åsyftas, här handlar det om att skilja takt från taktslag. Läraren fick i detta fall syn på att hon inte kunde ta förgivet att eleven uppfattade frågan på samma sätt som hon avsåg.

3.2.5 Få eleverna att förstå varandras perspektiv

Det är inte bara viktigt att läraren får del av hur eleverna förstår något, utan också att eleverna får ta del av andra elevers perspektiv. På så vis får de uppleva en variation i sätt att förstå något, vilket är avgörande för lärande (Wallerstedt, 2010). Genom att en elev får del av vad någon annan elev uppfattar i musiken, så kan de upptäcka någonting nytt: ”Aha, du förstår så och jag förstår så”. I dialogerna ser vi hur lärare går till väga för att låta eleverna lyssna på varandra. Med andra ord: hur läraren koordinerar dialogen på sätt som hjälper eleverna att förstå varandras perspektiv på undervisningens innehåll.

Nästa samtalsutdrag visar hur eleverna ger varandra återkoppling på framföranden av musikstycken som de själva skapat (Bautista m.fl., 2018). Eleverna har haft till uppgift att skapa en gamelan beleganjur, traditionell indonesisk folkmusik. Läraren har satt upp vissa regler för elevernas återkoppling till varandra: de ska räkna upp handen när de vill säga något, återkoppling ska ges på ett konstruktivt sätt och eleverna ska visa respekt för allas olika uppfattningar.

- Läraren: Era vänner har några kommentarer och återkoppling. Ska vi lyssna? Okej, Sabrina har något att säga till er alla.
 Sabrina: Det är som om rytmerna inte hänger ihop.
 Läraren: Okej, Sabrina tycker inte att rytmen kopplas samman. Jag har en fråga, hur planerade ni era rytmmonster?
 David: Eftersom vi lade så mycket tid på att välja instrumenten ...

Kerry: Nummer ett, vi valde instrument vilket tog lite tid. Nummer två, ibland så lyssnar vissa inte så mycket, då ... Det tar lite tid att få dem att vara tysta.
(...)

(Bautista m.fl., 2018, s. 15)

Bautista och kollegor poängterar att läraren inte kommenterar om Sabrinas återkoppling är rätt eller fel. I stället frågar läraren gruppen som framfört stycket om hur de planerade för att spela de sammanvävda rytmerna. Eleverna svarar att gruppens planering inte gått så bra, bland annat på grund av att de inte lyssnade på varandra. Gruppen medger därmed enligt författarna att Sabrinas återkoppling är rätt och att de behöver förbättra framförandet i enlighet med den. Vid ett annat tillfälle koordinerar läraren dialogen mellan eleverna genom att be den elev som gett feedback till en annan grupp att utveckla vad hon menar.

Läraren: Okej, någon annan återkoppling? Ja? [Pekar på grupp D]

Serene: Några av dem använder instrumenten på fel sätt.

Läraren: Okej, jag fick väldigt intressant återkoppling här. Kan du förklara för dem vad du menar?

Serene: Till exempel, en av dem slår hela tiden mot...
[Visar en slående gest mot golvet]

Kerry: Ah, kastanjetten eller hur?

Serene: Det är inte meningen att du ska slå den mot golvet.

Läraren: Jag förstår, bra synpunkt. Å andra sidan, vilken typ av ljud skapade den?

(Bautista m.fl., 2018, s. 16)

Läraren kommenterar inte heller denna gång om återkopplingen är rätt, i stället ombeds eleven, Serene, att utveckla vad hon menar. Kerry som ingår i gruppen förstår att Serene syftar på att de skulle använt kastanjetterna på ett annat sätt: "Ah, kastanjetten, eller hur?". I båda dialogerna framgår det enligt Bautista och kollegor att eleverna själva kan identifiera och ge återkoppling på sådant som behöver förbättras i klasskamraternas musikaliska framföranden, och att läraren kan ta rollen som medlare mellan eleverna.

Ett av de dialogmönster som Viladot och kollegor (2010) presenterar kallas *Relatera till den egna erfarenheten*. I följande exempel fokuserar lärare och elever på noter som ligger på hjälplinjer ovanför notplanet – "notplanets fem notlinjer" eller "de fem notlinjerna". Läraren ställer frågor om elevernas erfarenheter av att läsa sådana höga noter när de spelar på sina instrument.

Läraren: Behöver ni någonsin läsa sådana höga noter?

Da: Ibland gör jag det.

Läraren: Och ni pianister, behöver ni någonsin läsa dem?

Ma: ... nej.

Läraren: Ja, så vi får dra fördel av flöjtisterna som gör det.

- Läraren: Å andra sidan, måste Ra (cellist) läsa sådana höga noter?
 Mi: Gitarrerna gör det! (gitarristen) Mi svarar spontant, hon känner till dessa noter.
 Ra: Jag läser dem, men i tonarten F.

(Viladot m.fl., 2010, s. 55)

Viladot och kollegor skriver att läraren genom sina frågor om elevers erfarenheter av att spela efter noter, låter dem bidra till undervisningens innehåll vilket ökar elevernas känsla av delaktighet.

3.2.6 Reflektionsfrågor avsnitt 3.2

I studierna ges exempel på när läraren öppnar för dialog om vilka utmaningar eleverna möter i sitt musikskapande genom öppna frågor (Bautista m.fl., 2018), men även hur läraren har möjlighet att lyssna på hur eleven förstår sitt skapande men inte förstår eller inte agerar utifrån det (Ruthmann, 2008), och vikten av att läraren förstår de problem som eleverna har för att kunna introducera relevanta begrepp för att lösa dessa (Wallerstedt & Pramling, 2016).

1. Hur kan du ta del av de utmaningar som eleverna upplever i musiken? Hur kan du skapa utrymme för denna typ av dialog i klassrummet?
2. Hur kan du förstå elevens musikaliska idéer och ta tillvara dem?
3. Hur kan du vara responsiv till de problem som eleverna möter i sitt skapande och musicerande?

Studien av Bautista och kollegor visar hur läraren hade satt upp vissa regler för elevernas återkoppling till varandra. Eleverna skolades in i att ge återkoppling till varandra i ett gemensamt samtal på ett konstruktivt sätt, där respekt skulle visas för allas olika uppfattningar. Viladot och kollegor visar hur eleverna fick komma till tals när de diskuterade en uppgift och på det viset bidra till undervisningen.

4. Vilka möjligheter ges eleverna under dina lektioner att ge konstruktiv feedback till varandra?
5. Hur kan du genom dialog synliggöra elevernas musikaliska kunnande för varandra och låta det (dem) bidra till gemensam kunskap?

Att ta elevernas perspektiv kan analytiskt beskrivas på tre nivåer. I praktiken är alla dessa nivåer aktiva samtidigt, men som ett reflektionsredskap kan det vara intressant att analysera och utvärdera sin undervisning utifrån dem var och en, se figur 2.

FIGUR 2. Att ta elevernas perspektiv på olika nivåer



3.3 Lärarens stöttande handlingar

Undervisning kan inte enbart utgå från elevernas perspektiv, även om man måste knyta an till detta för att stötta elevernas lärande vidare. I avsnitten 3.3.1–3.3.4 kommer den tredje aspekten att beskrivas. Undervisning handlar om att utveckla elevers förståelse i någon riktning, och avsnitten tar upp hur lärare kan stötta elevers lärande i musik. En del av lärares stöd består i att rikta elevernas uppmärksamhet mot det som de ska lära sig i undervisningen. Lärarna gör det genom att ställa frågor och genom att erbjuda variationsmönster, det vill säga att variera det man vill rikta elevernas uppmärksamhet mot. Frågor används också för att bryta ner de problem som eleverna arbetar med i mindre delar så att de blir enklare att lösa. En annan form av stöd är att berömma och uppmuntra eleverna för att stärka deras tro på sin förmåga och motivera dem att fortsätta arbeta. Se även figur 3 (avsnitt 3.3.5).

3.3.1 Frågor för att rikta elevers uppmärksamhet

I dialoger mellan lärare och elever i studierna visas att lärare ställer frågor för att rikta elevernas uppmärksamhet mot det de ska lära sig. I en av studierna är målet för undervisningen att utveckla elevernas förmåga att urskilja olika estetiska kvaliteter i musiken (Pramling & Wallerstedt, 2009). Eleverna, som är 6–8 år, lyssnar på orkestermusik: satsen *Ma Vlast* (*Mitt fosterland*) ur Bedrich Smetanas tondikt *Moldau*. Lektionen är upplagd så att de först lyssnar på och talar om musiken, sedan ska de måla den. Under tiden de lyssnar inspireras eleverna till att skapa en gemensam berättelse. Berättelsen påbörjas av en elev när musiken pågått en stund.

Han räcker upp handen och säger att han uppfattade det som att det var någon som sprang riktigt snabbt och att det sedan kom en leopard. En annan elev fortsätter och säger att det var en prins som sprang. Fler elever hakar på berättelsen, som sedan pågår ett tag. Följande samtalsutdrag är från en senare del av samtalet då läraren genom frågor försöker rikta tillbaka elevernas uppmärksamhet från berättelsen till musiken, närmare bestämt mot de instrument de hör.

Marianne: Sedan är delfinen i solen, och sen så hoppar alla delfinerna upp.

Läraren: Skulle man kunna säga att delfinerna är något av instrumenten?

Marianne: Nej.

Läraren: Det kan man inte säga?

Marianne: Nej, tyvärr.

Beatrice: När jag blundade såg jag det du sa.

Läraren: Den där hajen, den kom när ...?

Marianne: Den kom när de började jaga dem.

Läraren: Är det när trumpeterna kommer? När det blev starkare? När det blev starkare?

Marianne: Hm ... då är hajen trumpeteten!

(—)

Alma: Ja verkligen! Men egentligen så låter det inte som att hajen kom ...

Alma: ... när trumpeterna började.

Läraren: Tyckte du inte det? Du tyckte det innan.

Alma: Nu lät det som att de började när det gick lite snabbare.

Alma: Och när trumpeterna började, och sedan blev pingvinerna väldigt glada.

(Pramling & Wallerstedt, 2009, s. 144–145)

Författarna visar i dialogen att läraren med utgångspunkt i elevernas associationer försöker rikta deras uppmärksamhet mot instrumentens namn och hur de låter: ”Skulle man kunna säga att delfinerna är något av instrumenten?” (s. 144), för att på det viset främja deras kunskaper i musik, inte bara i berättande. Hon försöker få barnen att relatera berättelsen till musiken. Alma gör kopplingen mellan delfinen de fantiserar om och ett av instrumenten, medan Marianne till en början avfärdar lärarens förslag. Hon ändrar sig dock senare och säger: ”Hm ... då är hajen trumpeteten!” (s. 144).

I ett annat exempel som visar hur läraren använder frågor för att rikta elevens uppmärksamhet, är läraren inte lika framgångsrik. Det handlar om studien där eleverna har till uppgift att skapa musik till en avslutande filmsekvens i *Sagan om ringen* (Ruthmann, 2008). Vi har tidigare pekat på att detta är ett exempel på undervisning där lärare och elev har svårt att koordinera sina perspektiv. De frågor som läraren ställer, som synliggörs i samtalsutdragen, syftar till att rikta eleven Ellens uppmärksamhet mot den musikaliska konventionen att musikstycken som regel avslutas på tonartens grundton. Läraren förklarar att man på så vis kan ge en känsla av att man ”kommer hem” i musiken. Läraren ger återkoppling på Ellens musikstycke vid flera tillfällen och följande samtalsutdrag är från det första tillfället.

- Läraren: Det är fint. Vilken av de toner som du spelade skulle vara grundtonen eller hem? Skulle du anse att det här är hem? [spelar en ton på synthesizern.]
- Ellen: Tja, den ligger mellan dessa och dessa [hänvisar från C i mitten till E en oktav högre upp.]

(Ruthmann, 2008, s. 48)

Att Ellen svarar med ett antal toner och inte med grundtonen antyder att hon inte förstår lärarens fråga, eller att hon förstår den på ett annat sätt än läraren menade. Läraren verkar dock inte undersöka vad Ellen menar med sitt svar utan fortsätter fråga med siktet inställt på att Ellen ska ”komma hem”, det vill säga landa i tonartens grundton.

Vi ska ge ytterligare ett exempel på hur lärare riktar elevers uppmärksamhet mot något i undervisningen med hjälp av frågor. Det är ett av dialogmönstren som beskrivs i studien av Viladot och kollegor (2010). Det kallas *Föreslå och lösa en fråga*, och syftar på att läraren ställer frågor som kräver att eleverna resonerar över och reflekterar kring sitt svar. Genom att vägleda elevernas lärande med sådana frågor blir det enligt författarna möjligt att knyta lärandeinnehållet till elevernas erfarenheter och hur de förstår något. Dialogmönstret exemplifieras med att läraren ställer frågor för att rikta elevers uppmärksamhet mot noter som ligger på hjälplinjer i den notskrift de analyserar gemensamt.

- Läraren: Kan du läsa de här noterna som är så höga? [...] så vilken är det?
Den här.
- Elev B: A.
- Läraren: Det här är A. Visste ni alla det? Visste alla att det här är höga A? Ah!
Och hur många extra linjer, hjälplinjer, lägger vi till i notsystemet?
För det ser ut som att vi måste lägga till dem i notsystemet ...

(Viladot m.fl., 2010, s. 56)

Viladot och kollegor visar i detta exempel att läraren föreslår en fråga utifrån vad hon tror kan vara en svårighet för eleverna. En av eleverna som kan svaret får genom sin delaktighet i dialogen bidra till att ”agera brygga” mellan lärarens och resten av gruppens förståelse. Läraren i studien ställer på liknande sätt alltmer komplexa frågor som öppnar för reflektion.

3.3.2 Systematisk variation för att rikta elevers uppmärksamhet

I en av studierna ser vi hur läraren går till väga för att rikta elevernas uppmärksamhet genom att systematiskt variera det läraren vill att eleverna ska uppmärksamma (Wallerstedt, 2010). Undervisningen har, som tidigare beskrivits, målet att eleverna (6–8 år) ska lära sig urskilja tvåtakt och tretakt i olika musikstycken. Läraren avser att rikta elevernas uppmärksamhet mot taktart genom att kontrastera musikstycken som går i tvåtakt mot sådana som går i tretakt. En utmaning visar sig dock vara att få eleverna att ta fasta på just den variation som läraren avsett, det vill säga de aspekter av musiken som rör taktart. Det är även många andra aspekter av musiken som skiljer sig mellan de olika musikstyckena, såsom instrumentering och tempo.

I samtalsutdraget exemplifieras detta med en dialog som följer efter att eleverna har fått lyssna på och klappa i olika mönster till musikstycken, varav ett pianostycke och en poplåt som går i tvåtakt, och ett pianostycke och en poplåt som går i tretakt. Läraren frågar sedan varför de har klappat olika på låtarna och två elever, Simon och Elias, svarar att det beror på att låtarna var olika. Läraren frågar Elias hur han tänkte.

- Elias: Det var för jag hörde det.
 Läraren: Mm, men vad tänkte du då ... det är inte samma låt?
 Elias: Hur jag skulle klappa då undrade jag.
 Läraren: Vad tänkte du med klappningen då?
 Elias: (säger ingenting.)

Det är uppenbarligen svårt för Elias att sätta ord på vad han hörde men lite senare gör han ett försök:

- Läraren: Mm, om vi jämför hur vi gjorde så var det ju olika. Är det någon som tänkte på varför det var olika? Elias?
 Elias: För jag kände inte igen de första (den klassiska pianomusiken, ett stycke i tvåtakt och ett i tretakt). De hörde inte ihop riktigt.
 Läraren: Hur tänkte du då?
 Elias: De spelade inte in riktigt samma.

(Wallerstedt, 2010, s. 98–99)

Den variation som Elias tycks ta fasta på är om han känner igen musiken eller inte, det vill säga om den är bekant eller obekant för honom. Elias känner igen poplåtarna och uppfattar därmed att de är lika och att de skiljer sig från pianostyckena, som han inte hört tidigare. Ett annat exempel på att det inte är givet att elever tar fasta på den variation som läraren har planerat för ska framträda, är från samma lektion. Eleverna har lyssnat på två olika versioner av *Ja må du leva*, en i tvåtakt och en i tretakt, och läraren frågar sedan eleverna om de kan beskriva skillnaden. En elev svarar då att skillnaden är att de spelade gitarr i den första men inte i den andra.

I dessa exempel försöker läraren rikta uppmärksamheten mot taktart, som sannolikt är ett nytt begrepp för eleverna, något de ännu inte fått syn på. Uppgiften att särskilja just taktart blir då extra komplicerad genom att de exempel som används (svensk populärmusik och klassisk instrumentalmusik) är olika på så många sätt. I den undervisning som undersökts ges dock även exempel på att eleverna faktiskt uppmärksammar den variation som läraren planerat för.

3.3.3 Förenkla elevernas problemlösning

Att bryta ner de problem som eleverna arbetar med i mindre delar för att förenkla deras problemlösning, är ett annat sätt att stötta elevernas lärande som framträder i studierna. I Rudbäcks (2020) studie är målet för undervisningen att eleverna ska lära sig om kvintcirkeln. I exemplet i samtalsutdraget ska de dessutom använda kvintcirkeln som hjälpmedel för att

göra en funktionsanalys av ackord i en låt i A-dur. Närmare bestämt gäller det här att lista ut vilket ackord som är subdominantparallell (Sp) och vilket som är dominantparallell (Dp).

- Läraren: Eh, vad var det då? Motsvarigheten till subdominanten var var subdominanten [Tobias]? [pekar på "Sp" i funktionsanalysen]
- Tobias: [ohörbart] blir, typ, den är inunder, ja ...
- Läraren: Det finns dominant och sedan finns det subdominant.
- Tobias: Ja.
- Läraren: Och en är på vänster och en är på höger, det – det är inte alltid så lätt att komma ihåg det.
- Tobias: Nej, jag – ja, jag vet vad det är men, typ [ohörbart]

(Rudbäck, 2020, s. 217)

Dels riktar läraren med sin fråga uppmärksamheten mot något som redan är känt för eleven. Dels delar läraren genom sin fråga upp problemet med att hitta subdominantparallellen i två steg: först att hitta subdominanten, för att sedan hitta dess parallell.

Fautley (2004) visar också i sin studie av musikskapande med ostinato hur läraren förenklar det eleverna arbetar med i syfte att stödja lärandet. Eleverna arbetar i grupp och läraren rör sig mellan grupperna och vägleder deras arbete. I följande samtalsutdrag bidrar läraren med stöd för hur eleverna kan förenkla sitt första ostinato (det musikaliska tema som upprepas om och om igen).

- Läraren: Okej, det ni gjorde förut, ni gjorde det för komplicerat. Så spela ett litet mönster för mig. Använd fyra eller fem toner den här gången.
- B: (eleverna spelar)
- Läraren: Okej, stanna. Spela det igen.
- B: (eleverna spelar)
- Läraren: Okej, ni har ett ostinatomönster. Spela det igen.
- B: (eleverna spelar)
- Läraren: Och igen ... och igen!
- B: (eleverna spelar)
- Läraren: Representerar det liksom ... att vara högre upp i rymden? Ja?
- B: Ja.
- Läraren: Är det ett ostinatomönster?
- B: Ja.

(Fautley, 2004, s. 207)

Samtalsutdraget visar hur läraren stödjer eleverna genom att bidra med ett enklare format när eleverna har alltför mycket material: "Okej, det ni gjorde förut, ni gjorde det för komplicerat." "Använd fyra eller fem toner den här gången." (Fautley, 2004, s. 207).

3.3.4 Uppmuntra och motivera

En del i att stötta elevernas lärande är att uppmuntra och motivera eleverna genom att berömma och bekräfta det eleverna gör. Här återvänder vi till eleverna i Fautleys studie som har till uppgift att skapa två ostinato i ett musikstycke. Eleverna har skapat ett ostinato och läraren ställer frågan om hur de skulle kunna skapa ett till.

- Läraren: Okej. Det här handlar om självförtroende. Om ni ska göra ett till litet ostinatomönster, vad ska ni då göra?
- B: Jag kan göra det här (eleven spelar), det där (eleven spelar), det där (eleven spelar).
- Läraren: Bra. Så ni har högt och ni har ...?
- A: Lågt.
- Läraren: Så ni har en fin kontrast där också. Inget fel med det alls. Okej.
- (Fautley, 2004, s. 207)

Läraren berömmar och bekräftar elevernas förslag på ostinato och leder på så vis elevernas arbete vidare. Ett annat exempel visar att lärares beröm inte alltid motiverar elever. Det är från studien av Ruthmann (2008) i vilken eleverna skapar filmmusik. Läraren lyssnar på en elevs komposition vid flera tillfällen och inleder vid varje tillfälle sin återkoppling med att berömma det eleven skapat. Berömmet uttrycks med ord som ”Det är fint”, ”Ditt stycke är vackert”, ”Det är så fint!”. Direkt efter att läraren har berömt elevens komposition går hon emellertid över till att instruera eleven hur hon skulle kunna förändra sitt musikstycke. Eleven blir alltmer negativt inställd till lärarens återkoppling, och hon ändrar inte sin musik i linje med lärarens förslag.

3.3.5 Reflektionsfrågor avsnitt 3.3

I studierna ges exempel på lärares handlingar för att stötta elevernas lärande. De visar hur lärarna använder frågor för att rikta elevernas uppmärksamhet mot det de ska lära sig, exempelvis för att rikta tillbaka elevernas uppmärksamhet från berättelsen till musiken, mot de instrument de hör (Pramling & Wallerstedt, 2009), eller för att rikta elevens uppmärksamhet mot en musikalisk konvention om hur musikstycken som regel avslutas (Ruthmann, 2008). Ett annat sätt att rikta elevernas uppmärksamhet är att systematiskt variera det som läraren vill att eleverna ska uppmärksamma (Wallerstedt, 2010), men det är viktigt att vara medveten om att eleverna kanske inte tar fasta på just den variation som läraren avsett.

1. Hur gör du för att rikta elevernas uppmärksamhet mot det eleverna ska lära sig?
2. Att systematiskt variera det eleverna ska lära sig kan vara både en möjlighet och ett hinder, hur tänker du om det?

Studierna i avsnittet visar att läraren också kan stötta elevernas lärande genom att bryta ner de problem som eleverna arbetar med i mindre delar (Fautley, 2004; Rudbäck, 2020) och genom

att uppmuntra och berömma det eleverna gör (Fautley, 2004; Ruthmann, 2008). Lärares handlingar för att stötta elevernas lärande sammanfattas i figur 3. Stöttning av elevers lärande sker både i situationer när läraren interagerar med hela klassen och i en-till-en-situationer.

3. Använder du dig av dessa stöttande handlingar i undervisningen och i så fall när och hur?
4. Hur svarar eleverna an på dina stöttande handlingar?

I figur 3 illustreras stöttande handlingar som har framträtt i studierna.

FIGUR 3. Lärares stöttande handlingar



3.4 Att representera det musikaliska innehållet

Den fjärde, och sista, aspekten av aktiviteterna i musikklassrummet som framträder som avgörande för elevernas lärande är hur det musikaliska innehållet representeras. Detta kan synas självklart då det handlar om just musikundervisning, men vi kommer att utveckla hur innehållet behandlas av lärare och elever genom hur de representerar musiken. Samma ljud – av rytminstrumentet triangel – kan representeras med ett begrepp (jag hör en triangel), ett ljudhärmande ord (jag hör ett pling) och en gest (jag hör [låtsas spela triangel]). Representandet av musiken är genomgående en central del av kommunikationen i musikklassrummet. Med exempel från studierna visar vi att deltagarna använder verbala, kroppsliga, grafiska och även klingande representationer.

Att representera en musikalisk kvalitet, exempelvis en rytm, i form av en gest, betyder att den estetiska kvaliteten (rytmen) översätts till en representation (en gest). Det är genom översättningar av estetiska kvaliteter i musiken som vi skapar förståelse av och kan kommunicera med varandra om det vi upplever (med våra sinnen) i musiken. Musiken i sig är osynlig; man kan inte se musiken, man kan bara se representationer (Wallerstedt, 2010).

Musikämnet kan sägas innehålla ett universum av översättningar. Det är översättningar från musiken till representationer och från representationer till musiken, liksom översättningar mellan olika representationer. Dessa översättningar är en central aspekt av lärares och elevers gemensamma meningsskapande och en förutsättning för elevers lärande i musik. Se även figur 4 (avsnitt 3.4.6).

Studierna visar att översättningar mellan musik och representationer, liksom mellan representationer, utgör en resurs i undervisningen i musik, men att översättningar också innehåller en del utmaningar som det är viktigt för lärare att vara medvetna om.

3.4.1 Översätta till och från musikaliska begrepp

I studierna som ingår i översikten finns ett flertal exempel på att språket har en viktig funktion i interaktionen mellan lärare och elever. Studierna visar att representationer i form av musikaliska begrepp bidrar till att skapa förståelse av, och kunna kommunicera om, estetiska kvaliteter i musiken. Att använda musikaliska begrepp som representationer kan sägas vara att språkliggöra, att sätta ord på, estetiska kvaliteter i musiken.

Musikaliska begrepp som vägledning i elevers skapande

I den studie där eleverna har till uppgift att skapa traditionell indonesisk folkmusik, en gamelan beleganjur, förbereder läraren elevernas musikskapande genom att tillsammans med eleverna lyssna på musiken och introducera olika begrepp som karakteriserar den (Bautista m.fl., 2018). Ett av begreppen är kajar, som betyder att musiken ska följa en stadig puls. Inför att eleverna ska börja skapa egna musikstycken samtalar läraren och eleverna i helklass om vad som kännetecknar en bra gamelan beleganjur. David svarar ”Kajar?”. Läraren frågar då vad David menar med kajar.

Läraren: Vad menar du med kajar?

David: En jämn puls!

Läraren: Hur avgör jag om din jämna puls är bra? Din kajar, eller din gongcykel, hur avgör jag? Vi säger till exempel att jag har fyra stjärnor, tre stjärnor, två stjärnor och en stjärna. Hur kan jag ge dig en fyrstjärnig bedömning för din kajar? Kan jag få någon som utvecklar din [Davids] synpunkt. Jane?

Jane: Rytmen får inte vara för snabb. Den får inte gå snabbare och snabbare, den ska vara stadig.

Läraren: Så den stadiga pulsen, eller snarare gongen, måste vara konstant.

(Bautista m.fl., 2018, s. 10)

I dialogen ser vi att läraren tillsammans med eleverna utreder och preciserar ett begrepps innebörd (Bautista m.fl., 2018). Begreppet möjliggör en gemensam förståelse av en estetisk kvalitet i musiken, närmare bestämt musikens puls. Läraren använder samma term som David (konstant puls) och med en annan elevs hjälp definierar och omformulerar läraren det till ett mer precist begrepp (stadig puls). Därmed har de satt ord på en kvalitativ egenskap hos musicerandet, vilket kan hjälpa eleverna att utveckla sitt musikskapande.

Det vi ser i dialogen i studien av Bautista och kollegor har likheter med två av de dialogmönster som beskrivs i studien av Viladot och kollegor (2010). Det ena kallas *Förstärka och avgränsa ett svar* och syftar på att läraren antingen upprepar det eleven säger eller omformulerar det på ett sätt som förstärker och avgränsar dess innebörd. Det eleven säger kan därmed preciseras eller utvecklas genom att läraren tillför ny information. Lärarens återkoppling blir i detta fall en bekräftelse på att det som sagts stämmer, vilket leder samtalet vidare. Detta exemplifieras i Viladot och kollegor med en dialog om hjälplinjer i notskrift: "Och ni flöjtister, läser ni bara hjälplinjer ovanför notsystemet?". Eleven Be svarar: "Och C nedanför!". Läraren följer upp med: "Och C nedanför. Ja, vi känner alla till C nedanför, eller hur? Den är lätt" (2010, s. 57). Här talar de om "låga C" till skillnad från exempelvis det tidigare citerade "höga D". Distinktionerna "låga" respektive "höga" är tydligare än bara notnamnen C eller D.

Även ett annat dialogmönster i studien av Viladot och kollegor knyter an till det vi ser i dialogen hos Bautista och kollegor. Dialogmönstret kallas *Hänvisa till innehåll med hjälp av dess generella drag*. Det syftar på att läraren introducerar musikaliska begrepp och förklarar vad som karakteriserar begreppet. Det gör det möjligt för lärare och elever att utveckla en gemensam förståelse och terminologi. Ett exempel som ges i studien är lärarens förklaring av ordet arpeggio: "Men den går inte in i närliggande toner. Den går inte in i närliggande toner, eller hur? Den hoppar, som arpeggion gör. Vi musiker säger att den går upp och ned i arpeggion." (Viladot m.fl., 2010, s. 57). Som språklig representation av vad som kännetecknar ett brutet ackord ger formuleringen "närliggande toner" och "hopp" öppningar för att förstå begreppet på andra sätt än vad som var avsett. I exemplet talar emellertid läraren om arpeggion i en notbild. Uttrycken "inte närliggande" och "hopp" refererar alltså till notbilden där eleverna kan se att arpeggiot inte rör sig stegvis som en skala utan hoppar över vissa noter. Eleverna har också lyssnat på stycket flera gånger, så musiken och de två representationerna, orden och notationen, bidrar till att förklara varandra.

Gester och andra uttryckssätt som plattform för eget och gemensamt meningsskapande

Studien av Pramling och Wallerstedt (2009) visar hur läraren översätter det eleverna på olika sätt uttrycker att de hör i musiken till musikaliskt vedertagna begrepp. Begreppen är benämningar på instrument. Återigen handlar samtalet om det klassiska musikstycket *Ma Vlast* av Smetana och eleverna har till uppgift att prata om det de hör i musiken.

- Läraren: Mm, vad var det för något?
Ella: Det var en plinga kan man säga.
(—)

- Läraren: Så kom det där plinget som Ella pratade om. Triangel.
 Alex: (låtsas slå på en triangel)
 Ellinor: (låtsas slå på en triangel)

(Pramling & Wallerstedt, 2009, s. 143)

Ella använder ett ljudhärmande, så kallat onomatopoetiskt ord, ”ett pling”, för att beskriva vad hon hör i musiken. Läraren omformulerar det till ”triangel” vilket är den vedertagna benämningen på det instrument som Ella uppmärksammat. Samtalet illustrerar en översättning som går mellan klingande musik, ljudhärmande ord, begrepp och gester och som både riktar uppmärksamheten mot och bidrar till en rikare förståelse av det eleverna hör i musiken. Detta illustrerar på så sätt en process av meningsskapande som sker genom översättningar mellan olika representationer.

En annan dialog från samma studie visar, enligt författarna, hur eleverna hjälper varandra att skapa förståelse av vad de hör i musiken.

- Läraren: Nu ska vi se, du räckte upp handen direkt.
 Beatrice: Jag hörde piano, sånt här grejsilimojs.
 Beatrice: (visar med händerna som att hon spelar fiol)

Marianne: Fiol.

- Beatrice: Ja, fiol. Jag hörde ganska mycket piano och så hörde jag flöjt.

(Pramling & Wallerstedt, 2009, s. 140)

Förutom att nämna piano uttrycker Beatrice med en gest att hon hör fiolspel. Att Beatrice använder gesten för fiolspel gör det enligt Pramling och Wallerstedt möjligt för andra elever att delta i ett gemensamt meningsskapande. Marianne vet vad instrumentet heter och bidrar med ordet ”fiol”, som Beatrice sedan använder när hon berättar vilka instrument hon hörde.

Vi ska ta ytterligare ett exempel från samma studie och denna gång för att visa hur gester används i en elevs eget meningsskapande. I följande samtalsutdrag beskriver Jakob vad han hörde i musik som de just lyssnat till. Han verkar vara osäker på vilket instrument det var.

- Jakob: Men man kan också ha en sådan här stor, som ser ut som en för stor gitarr, som ser ut som en stor fiol.

Jakob: Men nej, jag kan inte prata idag ... Fiol.

Läraren: Du tänker kanske på en cello?

Jakob: (gestikulerar som om han spelade cello eller kontrabas)

Jakob: Ja, sådan tänkte jag spela innan jag kom på saxofon.

(Pramling & Wallerstedt, 2009, s. 141)

Läraren föreslår att det Jakob menar är en cello. Jakob gör då rörelser som om han spelade på en cello, vilket enligt författarna tycks vara ett sätt att pröva vad som passar. Gesten blir på så vis ett redskap i Jakobs eget meningsskapande. Han bekräftar lärarens förslag.

Pramling och Wallerstedt ger alltså flera exempel på översättningar som går mellan gester, andra representationer och vedertagna musikaliska begrepp. Författarna lyfter fram och reso-

nerar om gesternas betydelse för gemensamt meningsskapande i musik. De menar att gester gör det möjligt för eleverna att delta i en dialog om musik utan att de har musikaliska begrepp. Gester kan därmed bidra till en gemensam plattform som utgångspunkt för vidare musikaliskt lärande. Men Pramling och Wallerstedt tar också upp gesters begränsningar som medel för kommunikation. Gester fungerar här som en sorts deiktiska referenser (Davidson, 2005; Rommetveit, 1968/2014), en uttrycksform som förutsätter att de som kommunicerar, och det de kommunicerar om, är närvarande i tid och rum. Lärarens introducering av musikaliska begrepp för det eleverna uttrycker med gester, exempelvis triangel, fyller enligt författarna en viktig funktion genom att göra det möjligt för eleverna att samtala om estetiska kvaliteter i musiken i andra sammanhang än bara där och då. Till skillnad från gesterna är de musikaliskt vedertagna begreppen gångbara i flera sammanhang, och inte begränsade till det lokala sammanhanget.

Oklart vad som menas när gemensamma begrepp saknas

Musikaliska begrepp bidrar till att i dialog skapa en, i möjligaste mån, gemensam förståelse av estetiska kvaliteter i musiken. Nästa samtalsutdrag visar en dialog mellan lärare och elever, i vilken eleverna ännu inte har begrepp för den estetiska kvalitet som läraren vill rikta elevernas uppmärksamhet mot. Exemplet är hämtat från Wallerstedts (2010) studie om taktart. I studien deltar tre lärare som håller i varsin lektion. Lärare och elever (6–8 år) rör sig under lektionerna till musikstycken i olika taktarter. Vid ett av tillfällena ger en följande lärare instruktioner.

Läraren: Vi skulle lyssna på lite olika låtar som har olika takt. Jag tror att vi ska börja med att lyssna på några och så ska vi röra oss till. Digga lite till musiken helt enkelt.

Sven: Som en mumie!

Läraren: Ja, som man tycker känns bra till musiken, (gungar taktfast) i takt till musiken. Man får känna efter lite vad man tycker att det passar. Och så kommer jag att pausa och så pratar vi lite. Och sen kör vi en ny låt och så pratar vi lite om den och diggar lite ihop.

(Wallerstedt, 2010, s. 104–105)

För att urskilja taktart i ett musikstycke krävs en medvetenhet om musikens puls och vad det innebär att vara i takt med musiken. I det samtal som följer efter att läraren och eleverna rört sig till musiken vill läraren uppmärksamma eleverna på musikens puls och känslan av att röra sig i takt. Eftersom begreppet ”i takt” i detta skede av undervisningen inte är etablerat hos eleverna uttrycker sig läraren i stället i termer av hur det kändes och om det stämde bättre eller sämre. När läraren frågar Ingela berättar hon hur hon gjorde (att hon sprang på stället) och läraren frågar hur det kändes.

Ingela: Ehh ... roligt.

Läraren: Roligt, ja. Kände du liksom att det funkade: en, två, en, två. Gjorde du lite snabbare så? (härmar hur Ingela visade och räknar i det has-

Studien genomfördes på estetiskt program i gymnasieskolans årskurs 1 under lektioner i geho­rs- och musicklära. Undervisningen handlar om kvintcirkeln och några närliggande begrepp som tonart, tonika och grundton. Kvintcirkeln strukturerar de vanligaste durtonar­terna och deras parallelltonarter enligt den analoga urtavlans modell. Tonarter som ligger på en kvints avstånd ställs bredvid varandra med C-dur och A-moll klockan tolv. Kvintcirkeln representerar visserligen relationer mellan olika tonarter, men kan också användas för att representera ackords funktioner, det vill säga relationer mellan olika ackord i en och samma tonart. Målet för undervisningen i Rudbäcks studie är att eleverna ska kunna reproducera kvintcirkeln för att sedan kunna använda den för att lösa problem, till exempel att byta tonart på en låt (transponera) eller identifiera vanliga ackord i en tonart. För att kunna använda kvintcirkeln behöver eleverna antingen lära sig den utantill, det vill säga minnas den som en bild, eller använda så kallat medierat minnande. Det sistnämnda avser dels att använda olika minnestekniker, till exempel ramsor, dels att utveckla en förståelse av vad det är kvintcirkeln representerar.

En stor del av lektionstiden ägnas åt olika minnestekniker för att återge kvintcirkeln. Det är minnesramsor (t.ex. Gå Du Axel Efter Bertils Fiskar) för durtonarterna (cirkelns utsida) och olika strategier för att utifrån dessa få fram molltonarterna (cirkelns insida). Strategierna för att räkna ut vad molltonarterna är utgör enligt Rudbäck ett av de tydligaste exemplen på en generell trend i den observerade undervisningen, nämligen att representationens logik hamnar i förgrunden och att den logik som representeras är i bakgrunden (Rudbäck, 2020, s. 181, s. 190–191).

Rudbäck visar hur undervisningen förmedlar ibland ganska komplicerade regler för hur kvintcirkelns grafiska form kan användas för att till exempel ta reda på hur många fasta för­tecken en molltonart har, eller hur man kan transponera en ackordföljd till en annan tonart. Reglerna utgår ifrån representationens form och inte dess mening eller grundläggande princi­per, och författaren skriver att undervisningen tenderar att ersätta det representerade (musika­liska sammanhang) med representationen (kvintcirkeln). Eftersom en representation både visar mer och mindre än det den representerar finns det alltid en möjlighet att förklaringar av det representerade som baseras på representationen blir krångliga eller till och med fel­aktiga. Rudbäck illustrerar detta bland annat i samtalsutdrag från en lektion då läraren säger (skämtsamt i Rudbäcks tolkning) att de ska se om det finns några ”hemliga knep” för att hitta molltonarterna.

- Läraren: Och sedan det hemliga knepet, hur tar du reda på vilken moll-
tonart – för det är parallelltonarterna vi ska hitta på insidan (för
ihop sina händer till en cirkel).
- Läraren: Parallellerna till durtonarterna, moll para-lellalalla.–
- Elev 1: Lallalalla.
- Elever: (pratar i mun på varandra)
- Läraren: (höjer rösten) Vilket är då det bästa sättet att ta reda på det? Har ni
några hemliga knep?

(Martin och Joel räcker upp händerna)

Läraren: (Martin)?

Martin: Du hoppar tre steg.

Elev 2: Bakåt.

Läraren: Du hoppar tre steg.

Martin: Så att om du tittar på C, sedan hoppar du tre steg åt höger, till G, D och sedan hamnar du på A, för C är det A-moll.

Lena: Jag tror vä- vänster.

Läraren: Det är så du tänker.

Lena: Vänster från ...

Läraren: (Martin) tänker så här (går bort till kvintcirkeln).

Lena: Vänster från C (ohörbart).

Läraren: Han hoppar tre steg åt det här hållet, ett, två, tre (pekar i kvintcirkeln).

Elev 3: (till Lena) Ah, du menar på pianot?

Elev 4: Ja.

Lena: Ja.

Läraren: Eh, du kan göra det, det fungerade i alla fall den här gången.

Joel: (till Lena) Vi tänker i kvintcirkeln (pekar på sitt papper).

Lena: Aha (ohörbart).

Läraren: Har vi några andra knep?

Joel: Memorera.

Läraren: Man kan memorera, några andra knep?

Elev 5: Som (Lena) precis sa, att du bara ...

Läraren: (till Lena) Vad sa du?

Lena: C, tre åt vänster.

Elev 6: Tre.

Läraren: Tre steg bakåt på ett piano, ja.

Lena(?): Ja.

Läraren: Kan göra det.

Martin: Se- sen kom jag på att det är samma mönster på in- insidan som utsidan egentligen.

Elever: (flera som talar i bakgrunden) tänker du så? Ja, jag räknar ...

Martin: För G har då E-moll, (så ser jag ett) A och ett E bredvid varandra, (då vet jag att D) måste ha B-moll, och A då fiss-moll.

Läraren: Där är C, här är C som (Lena) sa då, på en klaviatur räknar du tre steg bakåt, ett, två, tre, och det är en sak du kan (ohörbart) göra på (Martins) sätt också. Alla sätt är bra utom de dåliga.

(Rudbäck, 2020, s. 169–171)

Samtalsutdraget visar att eleverna Martin och Lena får utrymme att beskriva sina olika strate-

gier (hemliga knep) genom att visa hur de hoppar och stegar på olika sätt inom kvintcirkeln för att landa rätt. Här framträder hur representationen av tonarterna i form av uppställningen i kvintcirkeln, och deras relation till varandra, i sig blir så komplicerad, att det snarare blir representationen som blir innehåll för lärandet (Rudbäck, 2020, s. 181). Detta skulle kunna jämföras med att exempelvis bara lära sig läsa noter utan att kunna spela efter noter. Noter är en form av grafisk representation som vi återkommer till i avsnitt 3.4.2.

3.4.2 Översätta till och från grafiska representationer

Det verbala språket har betydelse för att skapa förståelse och kommunicera sinsemellan om estetiska kvaliteter i musiken. Grafiska representationer är en annan form av representation som framträder som betydelsefull i översiktens ingående studier.

Översätta estetiska kvaliteter till grafiska representationer

Målning är ett exempel på grafisk representation. Pramling och Wallerstedt (2009) visar hur Alicia använder målning för att representera det hon hör i musiken. Eleverna, som är 6–8 år, lyssnar till Smetanas *Ma Vlast* och har till uppgift att prata om det de hör i musiken. Alicia målar en linje som löper utan avbrott från vänster på papprets mitt mot höger och sedan runt kanten av pappret. Linjen varierar i färg och tjocklek och på vissa ställen finns markeringar av något. Här följer Alicias och lärarens dialog om vilka estetiska kvaliteter Alicias målning representerar.

- Alicia: Så blev det högt och då gjorde jag lite. Eeh, det här betyder att det blir högt (pekar på stora hack i linjen) Eller såna här större taggar eller vad man säger.
- (—)
- Alicia: Och sen så kommer det rätt så lugna (pekar på linjens fortsättning i högra delen av teckningen).
- Alicia: Eh slutet, att det var lite lugnt. Det var lite högt i början och sen blev det mindre och mindre.
- Alicia: Och så var det vitt där då.
- (—)
- Alicia: ... det blev mindre och mindre hela tiden.
- Läraren: Precis. Du tyckte att det gick lite så här upp och ner i melodin. Eller?

(Pramling & Wallerstedt, 2009, s. 145)

Alicia berättar att de höga tonerna hon hör i melodin visas med att linjen hon målar går uppåt i form av stora hack. Förändringar i färg representerar att musiken blir lugnare (ett rosa område) och hörs mindre och mindre (vit färg). Alicias målning, en grafisk representation, gör det alltså möjligt för lärare och elev att föra en dialog om de estetiska kvaliteter eleven har uppmärksammat i musiken. Således blir den grafiska representationen av musiken som

eleven gör ytterligare ett sätt för läraren att kunna ta elevens perspektiv på hennes upplevelse av musiken, se avsnitt 3.2.

I Saetre (2011) får vi ett annat exempel på hur grafiska representationer används i lärarens och elevernas dialog om vad de hör i musiken. Eleverna i årskurs 7 har till uppgift att skapa musik som bygger på formen och strukturen i musikstycket *Åses död* av Grieg. Läraren förklarar att stycket består av flera små delar och att de tillsammans ska försöka identifiera de delarna och hur de följer efter varandra. Lärare och elever lyssnar upprepade gånger för att identifiera styckets olika delar. Läraren leder samtalet och uppmuntrar eleverna att komma med idéer som de kan prova tillsammans.

Läraren gör sedan en skiss av musikens struktur som består av en A-del och en B-del. Vid varje del ritar läraren korta linjer som rör sig uppåt och nedåt på sätt som representerar musikens melodiska rörelser i de olika delarna. Efter ytterligare lyssnande utvecklar läraren den grafiska illustrationen av musikens form med flera delar, så att även en C-del och en D-del ingår. Musikens formdelar representeras nu av A, B, C och D. En del av bokstäverna skrivs med fet stil vilket syftar på att musiken då blir starkare, uppåtpilar ovanför en bokstav anger höga toner, # anger att få stämmor spelar samtidigt och ## anger att många stämmor spelar samtidigt. De grafiska representationer som läraren skapar i dialog med eleverna illustrerar musikens form och struktur, och kan vara vägledande när eleverna sedan själva skapar musik enligt denna form och struktur. Att översätta musiken till grafiska representationer blir alltså ett sätt att göra det som finns i musiken begripligt, det vill säga att skapa mening i lyssnandet.

Översättning till grafiska representationer präglar hela undervisningen

Studierna som ingår i översikten visar att översättningar till just grafiska representationer ibland är så centrala att de på ett eller annat sätt strukturerar hela undervisningen. Man kan säga att hela undervisningen består av en översättning mellan musik och grafiska representationer. I de studier som exemplifierar detta går översättningen från notationer till musik.

Ett exempel är den undervisning som studerats av Viladot och kollegor (2010) i vilken lärare och elever gemensamt analyserar ett musikstyckes notbild, ett klassiskt partitur, *Cuban landscape with rain* av L. Brouwer. I lärarens och elevernas analys av notbilden uppmärksammas grafiska representationer av olika estetiska kvaliteter, såsom takt, melodi, noter, rytm, rytmiska och melodiska tolkningar av melodin. I följande samtalsutdrag handlar samtalet om de noter som ligger på hjälplinjer i notbilden.

- Läraren: Vilken not börjar Brouwers *Rain* med?
 Be: Det är ett D!
 Läraren: Ah! Och hur många extra linjer, hjälplinjer, lägger vi till i notsystemet? För det ser ut som att vi måste lägga till dem i notsystemet ...
 Be: Två.
 Läraren: Vi lägger till två hjälplinjer ovanför notsystemet. Vi lägger till två hjälplinjer för den här noten eftersom den behöver det, och det är allt, vi behöver inte göra något mer.

- Läraren: Och finns det fler noter på hjälplinjer?
Be: Hm ... den här ... och den här ...
Läraren: Den här och den här, säger Be. Vilken är den andra noten som syns? Och vilken not är det?
Be: ... det är ett B.
Läraren: B, säger Be. Självklart måste violinister behärska dem också. Har ni någonsin behövt läsa sådana höga noter?

(Viladot m.fl., 2010, s. 55)

Viladot och kollegor visar hur läraren i dialog med eleverna använder notskriften som redskap för att tillsammans skapa musikalisk mening. Samtalet förs i helklass men i samtalsutdraget är det bara en av eleverna, Be, som svarar på lärarens frågor. Be är en elev med tidigare erfarenhet av notskrift och enligt författarna använder läraren som tidigare nämnts Be för att förmedla musikkunskan till övriga elever.

Grafiska representationer i form av notblad spelar en central roll även i den undervisning som studerats i Falthin (2015). Där har eleverna till uppgift att öva in en instrumentstämman i en låt som de sedan ska framföra tillsammans. Läraren har skapat ett notblad för varje instrumentstämman. Att lära sig sin stämman består huvudsakligen av att översätta notationerna till instrumentet. De grafiska representationerna i form av notationer på ett notblad, har således en central roll i denna del av undervisningen.

I denna studie består notbladen i undervisningen inte endast av traditionell notation. Notationerna är handskrivna och består både av traditionell västerländsk notation och tecken som läraren själv skapat, såsom pilar, text och andra grafiska former. Läraren säger att notationerna inte går att förstå för en utomstående och exemplifierar med att lärarkandidater från musikhögskolan hade svårigheter att tolka dem. Även läraren själv har haft svårt att tyda de notationer som hon gjorde för ett tag sedan. Läraren berättar att när hon skapar notationerna föreställer hon sig hur en person som inte kan noter skulle notera en låt.

Falthin berättar att läraren först går igenom instrumentstämmorna i helklass och att notbladen då visas på overhead. Förutom att peka på notbladen så använder läraren en rik repertoar av kroppsliga och verbala representationer. De grafiska tecknen på notbladen är översättningar av de estetiska kvaliteter som läraren har uttryckt med rörelse och verbalt. Eleverna framhåller att notationerna inte skulle gå att förstå utan lärarens förevisande av dem. Med andra ord krävs det andra representationer för att förstå representationerna, i likhet med hur läraren i studien av Viladot och kollegor använde både språk, notbild och klingande musik för att förklara ordet arpeggio.

Skälet till att läraren använder egengjorda notationer är att eleverna ska lära sig instrumentstämmorna på kortare tid än de hade behövt för att tyda traditionell notskrift. Läraren uttrycker i intervjuer att det viktigaste med musiken är att spela i band och ha kul. Det skulle enligt läraren ta för lång tid att lära eleverna traditionell notation och då skulle de inte kunna spela bra musik, vilket följande utsaga illustrerar. Läraren talar här om skälet till att G-klav, basklav och noterade tonhöjder inte är med i notationerna:

Jag skulle inte orka vänta på att eleverna skulle lära sig prickarna, för då skulle vi aldrig spela bra låtar. Det måste gå fort fram. (Falthin, 2015, s. 170)

Falthin skriver att lärarens konstruktion av notbilder kan förstås som ett sätt att skapa genvägar till gemensamt musicerande. Här ser vi att det finns en likhet med de deiktiska referenser som beskrivits tidigare i att såväl lärarnas egengjorda tecken som det deiktiska ”tryck ner här” (se exempelvis Wallerstedt & Pramling, 2016) utgör lokala språk som snabbt kan lösa specifika problem i en viss kontext, men som har begränsad användbarhet utanför den kontexten.

Men även om läraren använder många egengjorda tecken i notbladen så ingår även en del traditionell notskrift som eleverna därmed får möjlighet att lära sig. Det är bland annat tabulatur, viss rytmisk notation såsom enklare notvärden och pauser, och ackordanalys. Läraren säger i en intervju att den musikaliska kunskap eleverna kan få med sig från undervisningen gör att eleverna kan klara av att musicera med hjälp av den typ av notationer som används i visböcker eller låtar som går att hitta på internet, men inte med annan noterad musik.

I Falthin genomförs undervisningen på ett systematiskt sätt med genomgångar i helklass. Det är dock inte fallet i Wallerstedt och Hillman (2015) och Wallerstedt och Pramling (2016), som också är studier där notblad fyller en viktig funktion i elevernas instudering av en låt. I studierna beskrivs lektionsaktiviteter i vilka läraren undervisar ytterst lite. Eleverna arbetar i grupp och läraren går mellan grupperna för att hjälpa till vid behov. Eleverna får välja vilken låt de vill öva in, men de kan också välja en låt för vilken läraren förberett färdiga notblad. Notbladen innehåller låtens text och ackord, ackordens struktur med taktstreck liksom figurer som visar hur ackorden ska tas på gitarr, bas och piano. I båda studierna väljer eleverna en låt som det finns färdiga notblad till, men några av eleverna har också skrivit ut egna notblad från internet som endast innehåller text och ackord.

En av studierna beskriver en situation i vilken eleverna är osäkra på hur länge varje ackord ska spelas i den låt de övar in (Wallerstedt & Hillman, 2015). Den informationen finns inte på notbladet som är framme vid detta tillfälle. En av gitarristerna visar att han kan spela rätt antal slag för varje ackord, och läraren frågar honom hur många gånger han spelar på varje ackord. Eleven svarar ”Vet inte. Så många gånger jag känner för’t.” (Wallerstedt & Hillman, 2015, s. 86–87). Läraren tar då papper och penna till hjälp. Hon skriver ner ackorden och ber gitarristen spela.

- Läraren: Spela en gång som du känner för?
 Gitarrist: Det jag just spelade?
 Läraren: Ja, just det.
 Gitarrist: (spelar fyra slag på det första ackordet, stannar upp)
 Läraren: Och där vill du byta. (skriver rubriken ”mellanspel” ovanför ackorden C och Bb som hen redan skrivit i en ruta med taktstreck emellan)
 Läraren: Ja. Och sen, vill du byta igen? Till ett C igen?

(Wallerstedt & Hillman, 2015, s. 87)

Läraren lyssnar på hur länge eleven spelar varje ackord och ritar in taktstreck mellan ackorden. Eleverna får veta att det är fyra slag mellan varje taktstreck. Det författarna lyfter fram i denna dialog är hur betydelsefulla grafiska representationer blir för att kommunicera estetiska kvaliteter i musiken: när det saknas grafiska notationer tar läraren fram papper och penna och skapar sådana. På så vis hjälper läraren eleverna vidare i arbetet.

I den andra studien ber eleverna läraren om hjälp med hur ett av ackorden ska tas på pianot (Wallerstedt & Pramling, 2016). Det första läraren gör är att uppmärksamma att den som spelar keyboard inte har sitt notblad.

Läraren: Då ska vi se, då är fråga ett till mig (tar gitarren och flyttar sig in i rummet). (till pianisten) Du har tappat bort någonting?

Keyboardist:Neej, det är ju den och så det den (spelar på keyboarden)

Läraren: Det är något papper, eller?

Keyboardist:Det är de fyra jag ska spela på, visst är det?

(Wallerstedt & Pramling, 2016, s. 391)

I dialogen framgår det att läraren avser att hjälpa eleven att tolka den representation som finns på det papper som eleven saknar. Eleven svarar dock inte på lärarens fråga om de saknade notationerna, utan visar i stället på pianot hur hon tror att ackordet ska tas. Läraren hjälper eleven vidare genom att också peka på tangenter och förklara med ord. Efter att läraren instruerat uppfattar basisten att det fortfarande finns en osäkerhet hos eleven som spelar keyboard om hur ackordet ska tas och lösningen blir att be läraren skriva ner det på ett papper, alltså att skapa en grafisk representation av musiken för att göra den begriplig.

Basist: (till gitarristen) Gå och hämta en penna åt keyboardisten så att hon kan lära sig!

Gitarrist: Men hon måste lära sig utan!

Basist: Snälla (till gitarristen), gå och hämta en penna (med trötthet och irriterad röst).

Läraren: Gå och hämta en penna snälla.

(Wallerstedt & Pramling, 2016, s. 393)

Gitarristen hävdar att eleven borde lära sig utantill, men basisten som insisterar på att det ska skrivas ner får stöd av läraren. Wallerstedt och Pramling (2016) skriver att det i dialogen framgår att läraren ser en grafisk representation, i form av notationer på ett papper, som ett redskap för eleven för att lära sig låten.

3.4.3 Översättning mellan olika representationer kan skapa igenkänning

Olika sätt att representera en viss estetisk kvalitet i musiken kan fungera som en resurs i musikundervisningen genom att erbjuda olika sätt att förstå och kommunicera om någonting i musiken. Exempelvis, om någon inte förstår när man representerar en rytm med en gest, så kan man prova att representera rytmen med en ramsa eller skriva ner rytmen på ett papper.

I Falthins (2015) studie har läraren en rik repertoar av representationer som hon använder för att visa hur en låt som klassen lyssnar till kan spelas. Läraren använder en rad olika klingande, verbala, kroppsliga och grafiska representationer för att visa hur eleverna ska spela.

Arbetet inleds med att eleverna får lyssna på originalinspelningen av låten (det klingande originalet). Låtens text och formdelar visas på overhead (en grafisk representation). Läraren gungar med i pulsen på ett sätt som är karakteristiskt för låten (en kroppslig representation), lätt och luftigt till den ena låten, *Trololo*, och tyngre och mer markerat till den andra, *Don't stop believin'*. Läraren låtsas spela på de olika instrumenten (en kroppslig representation som drar nytta av hur toner och ackord representeras fysiskt på instrumenten). För varje ny formdel pekar läraren på det stället i låttextern. Därefter visar läraren instrumentstämmorna (grafisk representation) på overhead, en i taget. Varje instrumentstämman har ett eget notblad. De grafiska tecknen på notbladen är översättningar av lärarens kroppsliga och verbala gestaltningar av stämman. Rytmska figurer representeras bland annat grafiskt och med ramsor (verbala). De består såväl av ljudhärmande som informerande ord, exempelvis ramsan ”bom tacka, bom tacka tyst”. ”Bom tacka” är ljudhärmande (de representerar rytmiseringen), och ordet ”tyst” informerar om att det är paus. Andra ramsor representerar en rytmisering men är i övrigt inte informerande, exempelvis ”Väggen den e gul”.

Lärarens undervisning innehåller en mängd översättningar mellan representationer. Falthin skriver att översättningar skapar igenkänning, det vill säga att eleverna känner igen en rytmisk figur när den återkommer i olika delar av undervisningen, representerad på olika sätt. Detta blir på så sätt ytterligare ett exempel på när variationsmönster har betydelse för vilket lärande i musik som blir möjligt (jämför Wallerstedt, 2010). Här är det rytmen som hålls konstant medan representationsformerna varierar (ramsor, gester, noter). Att peka direkt på musik är omöjligt eftersom musiken är osynlig och utspelas över tid. En representation gör det möjligt att peka på en viss aspekt av musiken. Genom att läraren i Falthins studie använder flera representationer för samma klingande aspekt ökar chansen att eleverna förstår vilken musikalisk aspekt som representationerna pekar på, eller fångar. Om någon av dem dessutom är en etablerad musikalisk konvention (till exempel ackordbeteckningar eller notskrift) kan lärarens spontant skapade representationer bidra till att eleverna bättre förstår de konventionella representationerna och på så sätt sker ett lärande som blir användbart även i andra musikaliska sammanhang.

Backman Bisters (2014) studie bidrar med ytterligare en aspekt av vilken betydelsen lärarens variation av representationsformer har för eleverna. Backman Bister visar hur läraren erbjuder ett smörgåsbord av olika sätt att notera musiken, men även hur detta sker på elevernas initiativ. Det är eleverna som efterfrågar en variation, eller komplettering av, representationsformer för att skapa mening i musiken, och läraren svarar an på detta. I följande sekvens repeterar de den svenska folkvisan *En gång i min ungdom* med orkestern i ett musikalprojekt.

Anna: Och sen G och A. [Anna visar med armar och händer hur de byter ackord på varje takt]

Anna: Där, [slår av orkestern med armarna] där måste ni skriva in där lig-

- ger ni på G och A, och där ligger du på G och A på stråkarna också.
- Beth: Kan man få en ... kompmodell på den? [gestikulerar med ena armen medan hon pratar]
- Anna: Ja! Det kan jag skriva ut ...
- Beth: Ja ...
- Anna: Det är skönt ...
- Beth: Ja, jag har ingen alls ...
- Anna: Nej du tittar på texten, men vill du ha en sån här med ackord och text eller vill du ha en kompmodell?
- Beth: Det spelar ingen roll, bara man ser vad det står.

(Backman Bister, 2014, s. 112)

Backman Bister beskriver det som att läraren individanpassar användningen av kompmodeller. Dessa är lärarens egengjorda skriftliga representationer av musiken som är förenklingar av traditionell notskrift.

3.4.4 Skilja mellan representationsform och det den representerar

I undervisningen behöver man använda representationer för att skapa förståelse av estetiska kvaliteter i musiken och för att kommunicera om dessa sinsemellan, vilket illustrerats med olika exempel ovan. Representationer riskerar dock alltid att ersätta det de representerar. Ett exempel är Rudbäcks (2020) studie där undervisningen om kvintcirkeln nästan helt sker utan direkta kopplingar till den klingande musik som kvintcirkeln representerar. Inte ens när den klingande musiken är närvarande är det självklart att eleverna skiljer representationsformen från det som den representerar. Det framgår också i Wallerstedt (2010) i lektionerna om taktart. I undervisningen används rörelse som representation för taktarter. Eleverna får klappa i olika mönster till olika taktarter och de får gå i takt. Efter att eleverna rört sig på olika sätt till musikstyckena, varav några i tretakt och några i tvåtakt, ställer läraren frågan till eleverna om de upplevde någon skillnad.

- Läraren: På vilket sätt var det olika då?
(TYSTNAD)
- Läraren: Tänkte ni på vad jag sa i början? Att vi skulle gå i takt, när vi gick.
Jakob?
- Jakob: Takt och det där!
- Läraren: Just det! Vi lyssnade på att vi gick i takt. Hur var det med musiken?
Vad var det vi gjorde när vi klappade?
- Jakob: Jag fattar inte!
- Läraren: Du fattar inte riktigt, nej. Var det nån som förstod vad vi gjorde när vi klappade? Tänkte ni på vad jag sa? När vi gick runt här då gick vi i takt bland annat. Och var det någon skillnad på takten?
- Anna: Nej!

- Läraren: Silla?
 Silla: Det tyckte jag! Det var skillnad!
 Läraren: Vilken skillnad var det?
 Silla: Att det var olika sätt vi gjorde på! När vi gick i takt så stod vi upp och gick runt i en cirkel. När vi klappade i takt, då stod vi stilla.
 (Wallerstedt, 2010, s. 101–102)

Den skillnad som Silla uppmärksammar är den mellan hur de gjorde: de gick i takt i en cirkel och de klappade i takt och då stod de stilla. Det är en annan skillnad än den mellan tvåtakt och tretakt, det vill säga skillnaden i hur musiken lät. Här blir alltså representationsformen (rörelsen) överordnad det som den ska representera (taktarten).

3.4.5 Jämföra musikstycken

Att jämföra olika musikstycken man lyssnar på med avseende på någon estetisk kvalitet, kan ses som en form av översättning mellan representationer. Även detta framgår i Wallerstedts (2010) studie. Efter att läraren och eleverna lyssnat på och rört sig till olika musikstycken, varav tre går i tvåtakt och tre i tretakt, frågar läraren eleverna om de kunde höra någon skillnad på musikstyckena. Lärarens intention är att eleverna ska uppmärksamma att musikstyckena skiljer sig när det gäller taktart. I detta sammanhang får alltså musikstyckena fungera som representationer för olika taktarter.

I det efterföljande samtalet visar det sig dock att eleverna inte minns de musikstycken de lyssnade på i början. När eleverna senare i samma dialog talar om ”den första låten” är det oklart för läraren om eleverna menar den första låten i tvåtakt eller den första låten i tretakt. Exemplet illustrerar enligt Wallerstedt svårigheten att jämföra musikstycken, som i detta fall musikstyckenas taktart. Musikstyckena som ska jämföras förekommer aldrig samtidigt, så en jämförelse förutsätter att de hålls i medvetandet samtidigt.

3.4.6 Reflektionsfrågor avsnitt 3.4

Sammanfattningsvis visar studierna att översättning mellan olika representationsformer har många viktiga funktioner. I klassrumsdialogerna ser vi översättningar som går mellan klingande musik, ljudhärmande ord, lokala och musikaliska begrepp och gester, se figur 4. Översättningarna riktar både uppmärksamheten mot det lärande som avses, och bidrar till en rikare förståelse av det upplevda. Översättningar mellan representationer blir på så sätt en process av meningsskapande.

Gester som representationsform gör det möjligt för eleverna att delta i en dialog om musik utan att de har musikaliska begrepp. Gester kan på så vis bidra till en gemensam plattform som utgångspunkt för vidare musikaliskt lärande.

1. Vilka representationsformer, eller resurser för att kommunicera, blir möjliga att använda i dialoger om musiken i dina lektioner?

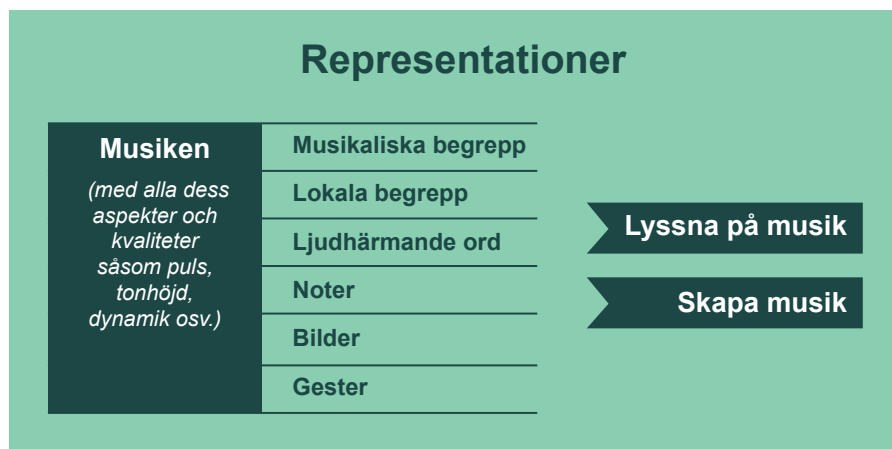
Olika sätt att representera en viss estetisk kvalitet i musiken kan fungera som en resurs i musikundervisningen genom att representationerna erbjuder olika sätt att förstå och kommunicera om någonting i musiken. Exempelvis, om någon inte förstår när man representerar en rytm med en gest, så kan man prova att representera rytmen med en ramsa, eller skriva ner rytmen på ett papper. Detta kan också vara ett sätt att individanpassa undervisningen. Grafiska representationer som läraren skapar i dialog med eleverna illustrerar musikens form och struktur, och kan vara vägledande när eleverna sedan själva skapar musik enligt denna form och struktur. Att översätta musiken till grafiska representationer blir alltså ett sätt att göra begripligt vad som finns i musiken, det vill säga att skapa mening i lyssnandet.

2. Hur använder du noter eller andra grafiska representationer i undervisningen? Vilka aspekter av musiken representerar de noter du använder, till exempel tabs, text eller ackord, traditionell notskrift, egengjorda notationer eller symboler? Hur lokala är dessa noter och hur användbara är de i sammanhang utanför klassrummet?

Musikaliska begrepp gör det möjligt för eleverna att samtala om estetiska kvaliteter i musiken i andra sammanhang än bara där och då. Till skillnad från gesterna är de musikaliskt vedertagna begreppen gångbara i flera sammanhang, och inte begränsade till det lokala sammanhanget.

3. Vilka musikaliska begrepp kan eleverna ha användning av för att lyssna på och skapa musik? Hur introducerar du dessa begrepp i undervisningen?

FIGUR 4. Representationer



3.5 Beskrivning av studierna

I tabell 1 ges en övergripande beskrivning av innehållet i översiktens ingående studier. Alla studier som ingår i översikten har videoobservationer av samspel och kommunikation mellan lärare och elever i undervisningen som datamaterial, förutom Borgström Källén som har använt fältanteckningar och öppna intervjuer.

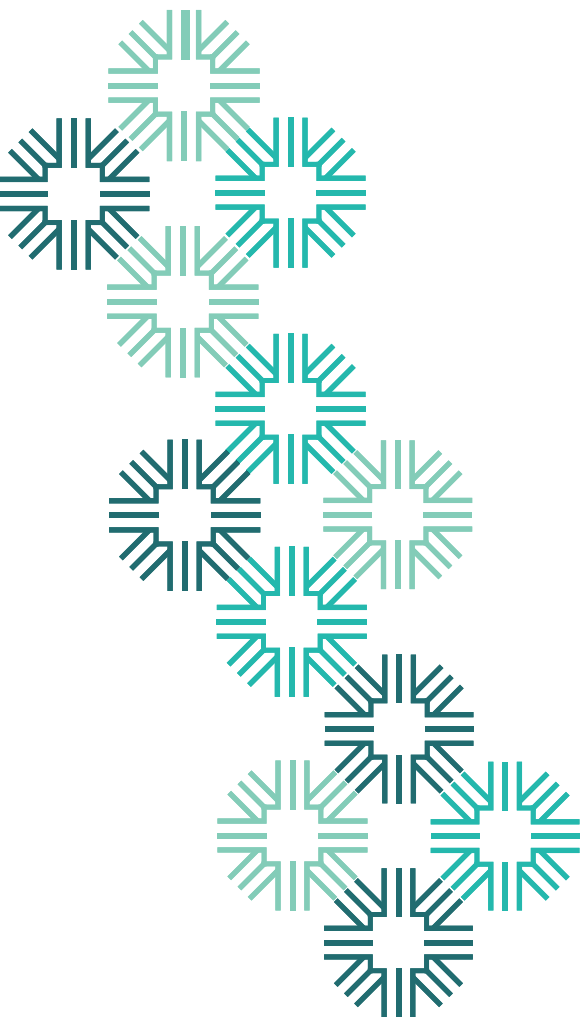
TABELL 1. Beskrivning av studierna

STUDIE	UNDERVISNING/ ELEVERNAS ÅLDER	FOKUS I STUDIEN	STUDIENS BIDRAG TILL ASPEKTER AV AKTIVITETERNA
Backman Bister (2014), Sverige <i>Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass</i>	Eleverna spelar i ensembler i åk 9 och på gymnasiet. Undervisningen rör olika genrer, och genomförs både i smågrupper och i helklass.	Lärarens strategier för att individanpassa undervisningen för eleverna.	Läraren ramar in undervisningen och anpassar den till eleverna (avsnitt 3.1.4). Läraren individanpassar undervisningen genom en variation av representationsformer för det musikaliska innehållet (3.4.3).
Bautista m.fl. (2018), Singapore <i>Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition</i>	Eleverna (10–11 år) skapar traditionell indonesisk folkmusik med slagverksinstrument, en gamelan beleganjur. Genomgång i helklass och arbete i smågrupper.	En lektion som förbereder eleverna för musikskapande och en lektion när eleverna ger varandra återkoppling på framföranden.	Läraren tar elevernas perspektiv genom öppna frågor och genom att förhålla sig till eleverna som deltagare i gemensamt musikskapande (3.2.2). Läraren koordinerar elevernas olika perspektiv (3.2.5). Läraren introducerar musikaliska begrepp och omformulerar och preciserar begreppens innebörd i interaktion med eleverna (3.4.1).
Borgström Källén (2014), Sverige <i>När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel</i>	Läraren introducerar gymnasieelever till en rocklåt som de ska spela upp någon vecka senare.	Interaktion mellan lärare och elever vid instudering av rocklåt.	Genre och genrenormer som genuskodad inramning vilken försvårar likvärdiga möjligheter till lärande för pojkar och flickor (3.1.4).
Falthin (2015), Sverige <i>Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet</i>	Ensemblespel i åk 8 i två olika klasser men med samma lärare. Läraren väljer en låt i genren populärmusik och går först igenom låten i helklass. Eleverna övar i smågrupper och framför sedan låten tillsammans. Arbetet pågår i 2–3 veckor.	Lärarens genomgångar i helklass, eleverna som övar på sina instrumentstämmor och elevernas framförande i helklass.	Inramning i form av lustfylld musikupplevelse (3.1.3). Grafiska representationer (3.4.2). Igenkänning av en estetisk kvalitet genom översättning mellan olika representationer av den estetiska kvaliteten (3.4.3).

Fautley (2004), Storbritannien	Elever (11–14 år) skapar ett musikstycke som skildrar en rymdresa och som ska innehålla två ostinatton. Eleverna arbetar i grupp och läraren rör sig mellan grupperna.	Samtal i helklass som förberedelse för elevers skapande i grupp. Elevernas återkoppling på varandras framföranden.	Lärares återkoppling i form av kvantitativ bedömning: inramningen (3.1.1). Stödja elevernas lärande genom att förenkla deras problemlösning (3.3.3).
Pramling & Wallerstedt (2009), Sverige	Lärare och elever (6–8 år) lyssnar till det klassiska musikstycket <i>Ma Vlast</i> av Bedrich Smetana. Eleverna har till uppgift att berätta om vad de hör i musiken.	Eleverna lyssnar på musik och berättar vad de hör under två lektioner.	Lärares frågor för att rikta elevernas uppmärksamhet (3.3.1). Meningsskapande genom olika representationer av musik, som musikaliska begrepp, gester och grafiska representationer: målning (3.4.1 och 3.4.2).
Rudbäck (2020), Sverige	Elever i gymnasieskolan undervisas i helklass om kvintcirkeln, en musikteoretisk modell. Eleverna har till uppgift att reproducera kvintcirkeln och använda den vid transponering av musik.	Lärlarledda genomgångar av kvintcirkeln i helklass.	Stödja elevernas lärande genom att förenkla deras problemlösning (3.3.3). Översätta från representation till representation (3.4.1).
Ruthmann (2008), USA	Elever (10–11 år) skapar filmmusik till en sekvens i filmen <i>Sagan om ringen</i> . Eleverna arbetar själva och läraren rör sig mellan eleverna.	En elevs skapande av filmmusik från början till slut (två lektioner).	Ta elevens perspektiv på inramningen av undervisningen (3.2.1). Förstå elevens intention: ”eleven som kompositör” respektive ”kompositionen som produkt” (3.2.2). Stödja elevers musikaliska lärande genom frågor (3.3.1) och genom att uppmuntra och berömma elevens arbete (3.3.4).
Saetre (2011), Norge	Studien beskriver tre norska lärares undervisning i musikskapande: skapa ljudbilder som beskriver olika världar befolkade av troll, marsmänniskor och spöken; skapa medeltida musik; skapa musik som bygger på karakteristiska drag i <i>Åses död</i> ; skapa musik som illustrerar vårregn och <i>Tre bockarna Bruse</i> . Eleverna är 11–12 år.	Lärlarledda genomgångar av de tre olika uppgifterna i musikskapande.	Grafiska representationer av form och struktur i musiken som vägleder elevers egna musikskapande (3.4.2).

<p>Taylor (2006), USA</p> <p><i>Refining learned repertoire for percussion instruments in an elementary setting</i></p>	<p>Elever (åk 3–6) lär sig spela slagverksinstrument i ensemble (Orffinstrument). Åtta olika grupper deltar, varav sex av dem var ensembler som övade innan eller efter skoldagen. Rest-erande var vanliga klasser.</p>	<p>Interaktion mellan lärare och elever i vilka läraren ger stöd för att förbättra elevernas spel på instrumenten (totalt 86 tillfällen).</p>	<p>Inramning av undervisningen som ger stort utrymme åt form och struktur (3.1.1). Ta elevens perspektiv för att identifiera elevens musikaliska utmaningar (3.2.3).</p>
<p>Viladot m.fl. (2010), Spanien</p> <p><i>Sharing meanings in the music classroom</i></p>	<p>Lärare och elever (9–10 år) i en skola med musikinriktning analyserar notbild för stycket <i>Cuban landscape with rain</i>. Aktiviteten är förberedelse för att eleverna själva ska skapa ett musikstycke.</p>	<p>Lärarens och elevernas gemensamma analys av ett partitur (notbild).</p>	<p>Ta elevers perspektiv för att öka elevens känsla av delaktighet (3.2.5). Stödja elevens lärande genom att rikta elevens uppmärksamhet med frågor (3.3.1).</p>
<p>Wallerstedt (2010), Sverige</p> <p><i>Att peka ut det osynliga i rörelse: en didaktisk studie av taktart i musik</i></p>	<p>Lärare och elever (6–8 år) lyssnar på och rör sig till musikstycken som går i olika taktarter, det är svensk populärmusik och klassisk instrumentalmusik. Målet är att eleverna ska lära sig urskilja tvåtakt och tretakt i musikstycken.</p>	<p>Tre lektioner om taktart.</p>	<p>Förstå elevens perspektiv på detaljer i undervisningen genom att ställa frågor om lektionen och innehållet (3.2.4). Stödja elevens lärande genom att systematiskt variera det läraren vill rikta elevens uppmärksamhet mot (3.3.2). Om behov av begreppet ”i takt” för att tala om en musikalisk kvalitet (3.4.1).</p>
<p>Wallerstedt & Hillman (2015), Sverige</p> <p><i>‘Is it okay to use the mobile phone?’ Student use of information technology in pop-band rehearsals in Swedish music education</i></p>	<p>Elever i årskurs 9 övar in poplåten <i>Bad day</i> av Daniel Powter i grupp. Läraren rör sig mellan grupperna.</p>	<p>Elever övar på en poplåt i grupp och läraren ger återkoppling.</p>	<p>Informellt lärandeideal präglar inramningen av undervisningen (3.1.2). Grafiska representationer strukturerar hela undervisningen (3.4.2).</p>
<p>Wallerstedt & Pramling (2016), Sverige</p> <p><i>Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: A lost opportunity</i></p>	<p>Elever i årskurs 9 övar in <i>Wake me up</i> av Avicii och <i>Bad day</i> av Daniel Powter i grupp. Läraren rör sig mellan grupperna.</p>	<p>Elever övar på en poplåt i grupp och läraren ger återkoppling.</p>	<p>Förstå elevernas musikaliska perspektiv och hjälpa eleverna lösa de musikaliska problemen utmanas med deiktiska (pekande) referenser i stället för en responsiv undervisning (3.2.3). Grafiska representationer strukturerar hela undervisningen (3.4.2).</p>





4. Diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuterar vi de resultat som presenterats i det föregående kapitlet. Diskussionen lyfter fram de möjligheter och hinder för elevers lärande som kan skapas i interaktionen mellan lärare och elever och besvarar därmed vår andra frågeställning.

2. Vilka möjligheter och hinder kan skapas för elevers lärande i musik?

4.1 Musikämnet – ett universum av översättningar

Diskussionen centreras kring den fjärde aspekten: sätten som det musikaliska innehållet representeras i musikundervisningen och de översättningar som då görs. Översättningar kan sägas utgöra både en kärna i lärares och elevers gemensamma meningsskapande och en förutsättning för elevers lärande i musik, och är det mest framträdande temat i de ingående studierna. De blir synliga i kommunikationen i klassrummet och går från musiken till representationer och från representationer till musiken, liksom mellan olika representationer. Lärare och elever behöver översätta mellan de olika representationsformerna för att kunna förstå hur någon annan förstår någonting (att ta elevernas perspektiv). Det är först när läraren har förstått hur eleven förstår som läraren kan bidra med stöttning (lärarens stöttande handlingar). Detta sammantaget har betydelse för hur läraren kan organisera en uppgift som stödjer elevers musikaliska lärande (hur undervisningen ramar in). I den fortsatta diskussionen är översättningar utgångspunkten för ett resonemang som rör sig mellan resultaten i de fyra olika aspekterna.

Vi knyter också an till de utmaningar som lärare kan möta i arbetet med att stödja elevers musikaliska lärande. Vi refererar även till andra studier om musikundervisning som styrker översiktens resultat, men som inte svarade mot våra urvalskriterier och därmed inte ingår som en av studierna i översikten. En sådan studie är Ferm (2004) som studerat musikdidaktisk interaktion mellan lärare och elever. Det hon benämner symboler liknar vad som i översikten

kallas representationer. Hon identifierar flera av de aspekter som i översikten lyfts fram som viktiga för elevers lärande. De handlar om att läraren är öppen för och tar tillvara elevers tidigare musikaliska erfarenheter, att läraren stödjer eleverna på sätt som möjliggör nya musikaliska erfarenheter, liksom lärarens användning av olika slags representationer.

4.1.1 Översätta mellan musiken och musikaliska begrepp

I översiktens ingående studier visar sig ofta översättningar till och från musikaliska begrepp vara avgörande för elevernas musikaliska lärande. Tidigare forskning och utvärdering visar att ett informellt lärandeideal har haft inflytande på musikundervisning i svensk skola (Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Skolverket, 2015). I de studier som undersökt undervisning präglad av ett informellt lärandeideal har lärarna inte introducerat elever för musikaliska begrepp. I stället får eleverna själva söka svar på sina frågor eller får hjälp på ickeverbala sätt, som att läraren pekar på de tangenter som ska spelas i ett ackord (Wallerstedt & Hillman, 2015; Wallerstedt & Pramling, 2016), vilket ofta förefaller begränsa elevernas musikaliska lärande. Ytterligare ett exempel på informell undervisning ges i Wallerstedt och Pramling (2018) där en lärare i årskurs nio kommer in till en ensemble som brottas med *när* de ska byta ackord. Läraren uppmärksammar emellertid inte att eleverna har detta problem utan ger i stället återkoppling och tips på deras sceniska uttryck. När läraren går vidare till en annan ensemble antyder den fortsatta dialogen att eleverna inte tagit till sig återkopplingen utan är kvar i grundläggande musikaliska problem.

I inget av dessa fall introducerar lärarna musikalisk kunskap, exempelvis om ackords uppbyggnad, som kunnat lösa problemen. Lärarens pekande förstås som ett lokalt språk, som löser elevernas problem där och då, men som inte är gångbart i andra sammanhang. Det rustar med andra ord inte eleverna med kunskap för att delta i musikaliska sammanhang utanför klassrummet. Lärarens pekande kan också förstås som en genväg till lösning på de problem som eleverna möter i undervisningen. Det är en genväg som kan vara nödvändig för att hinna stödja eleverna när undervisningen är organiserad som den är: grupparbeten där eleverna övar på olika låtar i olika rum. En fråga man kan ställa sig är vilket musikaliskt lärande om ackord och ackords uppbyggnad som hade varit möjligt om detta hade skett i lärarledd undervisning i helklass.

En tanke med att låta ett informellt lärandeideal influera undervisningen är att läraren genom att ta ett steg tillbaka motiverar eleverna att vara mer aktiva och leda sitt eget lärande (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Green, 2006). Det vi ser i studierna är dock att eleverna vänder sig till läraren för att få hjälp när de stöter på problem. Flera dilemman framträder i relation till å ena sidan stor frihet för elevernas egna skapande men lite hjälp och stöd från läraren, och å andra sidan tydlig ledning från läraren, alltså den närmsta vägen till ett gott klingande resultat, men lite utrymme för elevernas egna idéer. Enligt kursplanen i musik syftar undervisningen till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt för dem att delta i musikaliska sammanhang (Skolverket, 2022). Vad är det som bäst främjar elevernas musikaliska handlingsutrymme på kort och lång sikt? Vilka undervisningsformer är möjliga?

Strukturerat eller fritt musikskapande

Tidigare forskning tar upp att lärarens roll kan upplevas oklar i en undervisning som präglas av ett informellt lärandeideal, eftersom den kännetecknas av att eleverna förutsätts lösa de problem de möter till stor del utan lärarens hjälp (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). En utmaning i denna organisering av undervisning synes vara att ge utrymme för elevers erfarenheter, intressen och aktiva deltagande i problemlösning och samtidigt stötta elevers musikaliska lärande. Ett sätt att ta sig an den utmaningen är responsiv undervisning (Wallerstedt & Pramling, 2016). Det syftar på att läraren tar elevernas perspektiv och identifierar de musikaliska problem som eleverna utmanas av och introducerar de musikaliska ämneskunskaper eleverna behöver för att lösa dem. Responsiv undervisning är varken enbart förmedlande (lärarstyrd) eller enbart byggd på elevers erfarenheter och intressen (elevstyrd). Den är inte bara reaktiv utan även proaktiv, det vill säga att den är framåtriktad och stöttar eleverna vidare i deras lärande.

I en forskningssammanställning identifierar Larsson och Georgii-Hemming (2019) två skilda sätt att se på lärarens roll i musikskapande och improvisation. Dels strukturerad lärarstyrd undervisning som syftar till att elever utvecklar musikaliska ämneskunskaper, dels fritt elevstyrt musikskapande som syftar till att utveckla elevers sociala förmågor och kreativa tänkande. Åtskillnaden ska dock förstås som ett kontinuum, det vill säga undervisning kan ha inslag av både strukturerat och fritt musikskapande. Det sistnämnda anknyter till studien av Bautista och kollegor (2018) som visar hur en lärare både kan möjliggöra elevernas aktiva deltagande i musikskapande och introducera musikaliska begrepp som stödjer elevernas musikaliska lärande. I ett samtal i helklass antar sedan läraren elevernas perspektiv och ställer öppna frågor om utmaningar som eleverna ser i sitt kommande musikskapande, däribland deras förståelse av de musikaliska begreppen. Lärare och elever resonerar sig tillsammans fram till svar på elevernas frågor. Eleverna bjuds på så vis in som deltagare i gemensam problemlösning. Man skulle också kunna beskriva det som att läraren i Bautista och kollegors studie förhåller sig till "eleven som kompositör", snarare än till "kompositionen som produkt" (Ruthmann, 2008). Att förhålla sig till eleven som kompositör innebär att samtala om kompositionsprocessen, läraren uppmuntrar eleverna att dela med sig av vad de vill åstadkomma, om de stött på problem och om de har några frågor.

Vi ser också hur lärarna ställer frågor i syfte att utveckla elevers förståelse i en viss riktning, mot elevers lärande i musik (Pramling & Wallerstedt, 2009). I en studie har musiken som eleverna lyssnar på inspirerat dem till att skapa en berättelse som innehåller djur. Läraren knyter an till elevernas förståelse av musiken genom frågor om de djur som eleverna berättar om, och hur dessa kan bindas samman med de instrument de hör. Situationen ger eleverna möjlighet till musikaliskt lärande, i form av utvecklad förmåga att urskilja instrument i musikstycken. I en annan studie är läraren inte alls lika framgångsrik (Ruthmann, 2008). Läraren ställer frågor i syfte att rikta elevens uppmärksamhet mot den musikaliska konventionen att musikstycken som regel avslutas på tonartens grundton ("kommer hem", som att sluta på ett C i ett stycke som går i C-dur). Eleven har skapat ett musikstycke som eleven är

nöjd med men som inte avslutas på tonartens grundton. Läraren försöker få eleven att ändra detta men förmår inte rikta elevens uppmärksamhet mot det avsedda lärandemålet. En skillnad mellan de två lärarnas sätt att fråga är att läraren i det sistnämnda exemplet inte knyter an till elevens förståelse av, och intention med, musikstycket.

Även här framträder ett potentiellt dilemma: ska läraren alltid följa elevernas intentioner eller driva sin egen linje? Musikundervisningens mål och innehåll sätts inte enbart utifrån vad deltagarna är intresserade av, utan av vad styrdokumentet föreskriver. Det här dilemmat kan förmodligen hanteras med hjälp av det som framgått ovan om att ta elevens perspektiv, och koordinera förståelse av såväl uppgiften som inramningen. Vilka är spelreglerna för respektive aktivitet, och är alla på det klara med vad som förväntas? När är det viktigt att följa en viss procedur och när är det läge att träna sig på att ifrågasätta, tänka nytt och pröva alternativa musikaliska möjligheter?

Tekniska aspekter eller musikaliskt uttryck i fokus

Hittills har vårt resonemang rört relationen mellan musiken och språkliga representationer av den. Ibland sker dock undervisning om musikaliska begrepp utan koppling till den musik som representeras. Det görs alltså ingen översättning mellan klingande musik och musikaliska begrepp. Rudbäck (2020) ger exempel på detta i sin analys av undervisning om kvintcirkeln, en undervisning som nästan helt sker utan direkta kopplingar till den klingande musik som kvintcirkeln representerar. I en typ av inramning har eleverna till uppgift att skapa ett musikstycke som innehåller två ostinattoner och läraren bedömer enbart om de har gjort ostinattoner, inte hur de låter (Fautley, 2004). Det är en uppgift som ger eleverna möjlighet att lära sig hur ett musikaliskt begrepp kan användas i musikskapande, men den ger dem begränsade möjligheter att utveckla sin förmåga att bedöma musikaliska kvaliteter i musiken. Fokus på form och struktur i lärares bedömningar visade sig dominera i den studerade undervisningen, vilket enligt Fautley kan ha att göra med att sådana bedömningar är tydligare och mindre omtvistade än kvalitativa bedömningar av estetisk kvalitet. Detta har likheter med Skolverkets iakttagelse att konkretiseringen av bedömningskriterier i den föregående kursplanen i musik (Lgr 11) lett till att lärares bedömningar alltmer riktats mot teknisk skicklighet än mot hur musiken låter och vad den uttrycker (Skolverket, 2015). Ett skäl till det kan enligt Skolverket vara att tekniska aspekter är lättare att bedöma än musikaliskt uttryck.

4.1.2 Översättning mellan musik och grafiska illustrationer

Vid sidan av språkliga representationer framträder i de ingående studierna grafiska representationer som betydelsefulla för att skapa förståelse av och kommunicera sinsemellan om estetiska kvaliteter i musikundervisningen. En studie visar hur en elevs målning gör det möjligt för läraren att ta elevens perspektiv och samtala om det eleven hör i musiken (Pramling & Wallerstedt, 2009). I en annan studie skapar läraren och eleverna gemensamt grafiska representationer för ett musikstyckes form och struktur, representationer som sedan fungerar som stöd i elevernas egna musikskapande (Saetre, 2011). I flera studier lär sig eleverna att spela

en låt genom att översätta notationer till spel på instrument. I en studie använder läraren förutom en del traditionell notation även egengjorda notationer som är lättare att förstå än den traditionella (Falthin, 2015). Detta är undervisning som ramar in av ett fokus på att eleverna ska lära sig spela en låt tillsammans, vilket ska resultera i ett gemensamt lustfyllt musicerande. Musikupplevelsen är central i undervisningen. Syftet med att använda egengjorda notationer är att göra det möjligt för eleverna att på relativt kort tid lära sig spela en känd och populär låt. Här finns en likhet med lokalt språk som tidigare beskrivits, i och med att lärarens egengjorda tecken kan lösa specifika problem i ett visst sammanhang, men har begränsad användbarhet utanför det sammanhanget.

Lärares användning av egengjorda notationer kan också förstås som en genväg till musikalisk upplevelse. I översättningar i form av lokalt språk, liksom genvägar till lösningar på musikaliska problem, framstår ett dilemma mellan att ta den genaste vägen till ett musikaliskt resultat å ena sidan, och att bidra till fördjupad ämneskunskap å andra sidan. Det förstnämnda kan erbjuda eleverna den viktiga känslan av att lyckas och få uppleva klingande musik, och det senare kan rusta dem för att själva kunna musicera och ta del av musiklivet i framtiden – utanför klassrummet. Detta knyter an till Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2011) som visar att lärare kan uppleva en konflikt mellan tydliga kunskapskrav i musikämnet och den glädje och lust eleverna kan uppleva i musikundervisningen. Frågan är dock om det behöver vara en konflikt mellan musikupplevelser och musikaliskt lärande. Även om lärarens egengjorda representationer är en form av lokalt språk med begränsad användning utanför klassrummet, så kan de möjligen också bidra till att eleverna bättre förstår de konventionella representationerna. De skulle med andra ord kunna fungera som en brygga mellan det lokala och det expansiva lärandet. Att utnyttja en så kallad genväg för att nå fram till ett musikaliskt resultat kan erbjuda eleverna en positiv upplevelse av musik, och en relation till musik skapas som gör att eleverna i framtiden kan komma att engagera sig vidare i ämnet. Sådana mer långsiktiga följder av utbildning är också viktiga att beakta.

4.1.3 Mer om översättningar mellan representationsformer

Studier i översikten visar att översättningar mellan olika representationer för en och samma musikaliska kvalitet kan fungera som en resurs i undervisningen. Här återknyter vi till det nyss nämnda om att låta det lokala språket fungera som en brygga till musikalisk kunskap. Det visas i en studie där elever, som inte har musikaliska begrepp för att uttrycka det de hör i musiken, använder gester och ljudhärmande ord som läraren sedan översätter till musikaliska begrepp (Pramling & Wallerstedt, 2009, se även Wallerstedt & Pramling, 2012). Det lokala, i form av gester och ord, fungerar här som en gemensam plattform för vidare musikaliskt lärande.

Att använda en variation av representationer kan också skapa igenkänning av en musikalisk kvalitet när den återkommer i undervisningen, representerad på olika sätt (Falthin, 2015). Vidare visas i Backman Bisters forskning (2014) hur olika sätt att notera musiken kan utgöra en form av individanpassning när elever efterfrågar en variation, eller komplettering, av representationsformer för att skapa mening i musiken, och läraren svarar an på detta.

Musikens flyktiga natur leder till utmaningar

En utmaning vid användning av klingande musik för att representera en musikalisk kvalitet i musiken är att klingande musik är flyktig. Om man diskuterar ett fotografi till exempel, då kan man titta på det en längre stund och peka ut olika detaljer för varandra. Musiken går dock inte att hålla kvar på det sättet. Utmaningen illustreras i den undervisning då musikstycken som ska representera olika taktarter spelas efter varandra och eleverna ombeds att jämföra hur musikstyckena lät (Wallerstedt, 2010). Denna jämförelse kräver att eleverna håller de olika musikstyckena i medvetandet samtidigt, vilket visar sig vara svårt.

Ytterligare en utmaning vid användning av klingande musik för att representera en estetisk kvalitet i musiken är att få eleverna att ta fasta på just den estetiska kvaliteten i musiken som läraren önskar rikta elevernas uppmärksamhet mot. Det visas också i Wallerstedts (2010) studie där lärarna systematiskt varierar mellan att spela musikstycken som går i olika taktarter (tvåtakt och tretakt), i syfte att eleverna ska uppmärksammas på just taktarten. Eleverna uppmärksammar dock andra skillnader i musiken, exempelvis om musiken är bekant eller obekant för dem, eller om ett instrument ingår i ett musikstycke men inte i ett annat. Studien visar att användande av systematisk variation för att rikta elevens uppmärksamhet innefattar både möjligheter och utmaningar. Viktigt är emellertid att vara medveten om att den variation man som lärare avsett att uppmärksamma inte säkert är den som eleverna erfar. Det är därför angeläget att om möjligt begränsa vad som varierar så att det man vill att eleverna ska uppmärksamma framträder så tydligt som möjligt.

Att koordinera perspektiv

Det är överlag viktigt att vara medveten om att man som lärare inte kan ta för givet att eleverna förstår de representationer som används i undervisningen på det sätt man tänkt. Vi ser i de samtal som lärarna för med eleverna om lektionen och innehållet efter varje lektion att det finns flera olika sätt att förstå det som läraren gör, de frågor läraren ställer och de rörelser läraren gör för att förevisa, som i Wallerstedts (2010) studie, olika taktarter. I samtalet blir det möjligt att klara ut hur eleverna förstått undervisningen och i möjligaste mån försöka koordinera perspektiven, för att i nästa steg förändra och anpassa undervisningen efter informationen om elevernas perspektiv. Om lärare och elever inte lyckas koordinera sina perspektiv finns en risk att lärare och elever förstår lektionen och innehållet på olika sätt, och att det lärande i musik som undervisningen syftade till begränsas. Möjligheten att nå en gemensam förståelse kan också underlättas av att läraren låter eleverna lyssna på varandra och på så vis få del av varandras perspektiv (Bautista m.fl., 2018).

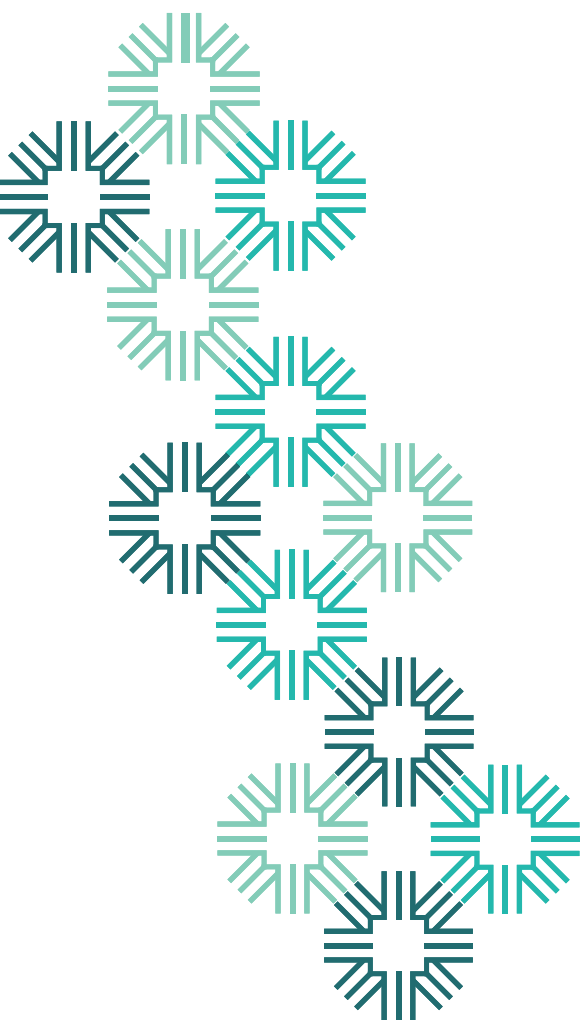
Att förklara med en representation är att förklara något med något helt annat, vilket förutsätter att eleven förstår både vad som är likt och vad som skiljer mellan det representerade och representationen. I annat fall kan representationen förlora sitt syfte och eleverna kan förstå den utan att det bidrar till förståelse av det den representerar. I Rudbäck (2020) hamnar representationen i förgrunden och den logik som den representerar är i bakgrunden. Ett annat exempel i undervisningen där rörelse i form av olika klappmönster används för att representera olika taktarter i musiken (Wallerstedt, 2010). Den variation eleverna uppmärksammar

efter att ha klappat till musikstycken i tvåtakt och tretakt, är skillnader i hur de klappade (vad de gjorde), snarare än skillnaden mellan två respektive tre slag i takten (hur det lät).

4.2 Övergripande slutsats

Sammanfattningsvis ser vi att flera av syntesens resultat återkommer i flera olika typer av sammanhang i musikundervisning – samma typ av slutsats: betydelsen av inramning, att ta elevens perspektiv, att stötta och att översätta mellan representationsformer, visar sig i såväl studier av ensembleundervisning som i musikskapande eller musikteori. Detta leder till en övergripande slutsats i förhållande till översiktens avsikt att bidra till att förbättra undervisningen i musik: genom att rikta uppmärksamheten mot interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet finns stor potential för kvalitetsutveckling. Att utveckla undervisning kan annars lätt komma att handla om att utarbeta undervisningsformer, nya aktiviteter eller metoder för planering och bedömning. De förslag till reflektionsfrågor som ges i översikten är alla riktade mot interaktionen i klassrummet – lärarens och elevernas dialog – och frågorna är möjliga att applicera oavsett elevernas ålder eller typ av undervisningsinnehåll.





5. Metod och genomförande

Systematiska översikter är en form av sekundärforskning som ställer samman resultat från redan befintlig forskning för att besvara en eller flera frågeställningar (Newman & Gough i Zawacki-Richter m.fl., 2020). Systematiska översikter kännetecknas av systematik, transparens och av att resultaten i de ingående studierna integreras i en syntes. Det sistnämnda formuleras av författarna enligt följande:

A synthesis is more than a list of findings from the included studies. It is an attempt to integrate the information from the individual studies to produce a 'better' answer to the review question than is provided by the individual studies. Each stage of the review contributes toward the synthesis and so decisions made in earlier stages of the review shape the possibilities for synthesis. (Newman & Gough i Zawacki-Richter m.fl., 2020, s. 14)

Vad som avses med "ett bättre svar" beror på hur kunskapsintresset i en översikt ser ut. Liksom vid primärforskning skiljer sig ansatser och metoder för systematiska översikter åt beroende på vilka frågeställningar översikten besvarar (Gough & Thomas, 2016). En vanlig indelning är den mellan systematiska översikter som följer en aggregativ synteslogik och de som följer en konfigurativ synteslogik. Översikter som följer en aggregativ synteslogik besvarar vanligen frågor om påverkan och effekt, medan de som följer en konfigurativ synteslogik besvarar frågor om mening och förståelse. Några inslag som de flesta systematiska översikter har gemensamt är dock sökstrategier, urvalskriterier, relevans- och kvalitetsbedömning samt att resultaten sammanställs i en syntes.

5.1 Kvalitativ syntes

Denna systematiska översikt presenterar en kvalitativ syntes (Bohlin, 2018) och följer en konfigurativ logik (Sandelowski m.fl., 2012). Närmast beskrivs vad som kännetecknar denna typ av sammanställning och vilken typ av kunskap den erbjuder läsaren. Därefter redovisas hur de olika stegen har genomförts arbetet med den här översikten.

5.1.1 Kvalitativ forskning

Översikten bygger på kvalitativ forskning. Med det menas att resultaten i de studier som ingår i översikten ger mening åt det som studerats (Larsson, 2005; 2009). Larsson uttrycker det som att kvalitativ forskning avser att erbjuda ett nytt sätt att förstå det som studerats: ”The reader is invited to notice something they did not see before” (Larsson, 2009, s. 33). Kvalitativ analys avser alltså att synliggöra något i omvärlden som läsaren inte tidigare lagt märke till eller inte förstått på det viset. Sammanställningen av forskning i denna översikt avser att erbjuda lärare kunskap som kan bidra till att utveckla sättet att se på och förstå undervisning och lärande i musik, och således ge idéer om hur den egna undervisningen i musik kan utvecklas.

5.1.2 Olika synteslogik

Systematiska översikter använder som regel liknande metoder som används i den forskning de sammanställer (Gough & Thomas, 2016). Syftet med att sammanställa resultat av begreppslig karaktär, det vill säga att skapa en kvalitativ syntes, är att erhålla en ”rikare begreppslig förståelse” av det studerade, än vad en enskild studie kan ge (Newman & Gough i Zawacki-Richter m.fl., 2020, s. 5). En kvalitativ syntes erbjuder läsaren upplysning, det vill säga kunskap som kan förändra en persons förståelse av något och därigenom också personens handlande (Gough & Thomas, 2016 med referens till Weiss, 1979).

Även om forskningssammanställningar i form av systematiska översikter genomförts alltsedan 1990-talet finns inga givna metoder för sammanställning av kvalitativ forskning. De flesta systematiska översikter är gjorda inom det medicinska området och presenterar synteser i form av metaanalyser. I en metaanalys sammanställs kvantitativa data från experimentella studier genom statistiska beräkningar (Gough & Thomas, 2016). Metaanalyser följer en annan synteslogik än en kvalitativ syntes och har ett annat syfte. I en metaanalys sammanvägs resultat från flera studier enligt en aggregativ logik. Avsikten är att erhålla säkrare, mer precis kunskap om påverkan och effekt än vad en enskild studie kan ge.

5.1.3 Behålla en kvalitativ rikedom

Från flera håll framhålls behovet av att utveckla metoder för att sammanställa och på så sätt ta tillvara forskning av kvalitativ karaktär (Levinsson, 2019; Thunder & Berry, 2016). Metoden för att integrera studiernas resultat i denna översikt har till stor del väglett av teoretiska och metodologiska resonemang i Noblit och Hares bok om metaetnografi (Noblit & Hare, 1988,

se även Uny m.fl., 2017). De utvecklar sin beskrivning av metaetnografi genom att kontrastera den mot metaanalys. Författarna karaktäriserar metaetnografi som en tolkande ansats och metaanalys som en aggregativ ansats.

Ett viktigt kriterium för kvalitet i kvalitativ forskning är innebördsrikedom (Larsson, 2005). En syntes av resultat från flera olika studier innebär dock ofrånkomligen att resultaten i varje enskild studie måste reduceras och därmed förenklas. Hur kan det göras utan att studiernas kvalitativa rikedom går förlorad? Detta är central fråga i Noblit och Hares resonemang om metaetnografisk syntes.

En del i svaret är att fokus vid läsning och sammanfattning av studierna riktas mot hur forskarna som genomfört studierna har tolkat och givit mening åt det studerade, exempelvis genom begrepp och metaforer: ”It reduces the accounts while preserving the sense of the account through the selection of key metaphors and organizers” (Noblit & Hare, 1988, s. 13). Underlaget i en metaetnografisk syntes är alltså de ingående studiernas tolkningar av det som studerats, och inte observations- och intervjudata i sig själva.

En annan del i svaret är att syntesen av studierna inte följer en aggregativ logik. Noblit och Hare illustrerar detta med ett eget misslyckat försök att syntetisera fem etnografiska studier som undersökt några amerikanska skolors arbete för att motverka segregering. Ett grundläggande misstag menar de var att sammanställningen följde en aggregativ logik. Man sökte efter likheter i de olika studiernas resultat, de resultat som studierna hade gemensamt vilket ledde till att det unika i studierna, det som skiljde resultaten åt, tonades ner. Kvar i sammanställningen återstod endast enkla, icke-teoretiska förklaringar, såsom att svaret på frågan om varför skolorna inte lyckades motverka segregering var avsaknad av effektivt ledarskap bland rektorerna.

Den logik för syntes som Noblit och Hare i stället föreslår kallar de för en tolkande logik. Enligt den integreras studiers resultat genom att de jämförs och översätts. De nyckelidéer, metaforer och begrepp (och dess inbördes relationer) som används i respektive studie, läggs sida vid sida och jämförs i form av analogier.

5.1.4 Konfigurativ logik

Sandelowski och kollegor (2012) tar utgångspunkt i Noblits och Hares distinktion mellan aggregativ och tolkande ansats, men i stället för tolkande använder de benämningen konfiguratativ. De skiljer sålunda mellan aggregering och konfigurering av resultat. Konfigurering är ett vanligt alternativ för syntes av kvalitativa resultat, även om termen konfigurering inte alltid används (Voils m.fl., 2008). Enligt en konfiguratativ logik sammanställs resultat som kompletterar varandra (Sandelowski m.fl., 2012). Resultaten kan motsäga, berika, förklara och på olika sätt modifiera varandra. Syntesen innebär att resultaten i olika studier länkas samman till en helhet som ger kunskap utöver de resultat som varje enskild studie presenterar. Det syntetiserade resultatet kan gestaltas i form av en teori eller modell. Vid aggregering däremot assimileras resultat från olika studier som bekräftar varandra, vilket landar i en sammanvägning av resultaten som ger kunskap om påverkan och effekt.

Begreppen aggregering och konfigurering är centrala även i de publikationer som David

Gough och medarbetare vid EPPi Centre i London har gett ut och som beskriver olika syntesmetoder (Gough & Thomas, 2016).

5.2 Behovsinventering och förstudie

Skolforskningsinstitutet identifierade behov av kunskaps- och kompetensutveckling när det gäller undervisning i musik och utredde området i en förstudie. Institutets medarbetare tog del av relevant forskning och utvärdering, och förstudien visade att det var både möjligt och relevant att sammanställa forskning till en systematisk översikt inom området. I detta skede knöts två forskare till projektgruppen, Cecilia Wallerstedt, professor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet och Olle Zandén, docent i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.

5.3 Syfte och frågeställning

Översiktens syfte är att visa på möjligheter för lärare att stödja elevers lärande i musik. Samtliga studier som ingår i översikten har undersökt interaktion mellan lärare och elever i de aktiviteter som förekommer i musikundervisning. Frågeställningarna som översikten utgår från handlar om aktiviteter i musikklassrummet:

1. Vilka aspekter framträder som avgörande för elevers lärande i musik?
2. Vilka möjligheter och hinder kan skapas för elevers lärande i musik?

5.4 Urvalskriterier

För att välja ut de studier som har betydelse för en översikts frågeställningar formuleras inklusions- och exklusionskriterier, se tabell 2. Inklusionskriterier är de kriterier som en studie måste uppfylla för att tas med i översikten. Exklusionskriterier är kriterier som gör att studien bedöms falla utanför översiktens inriktning. Exklusionskriterier anges bara om de är andra än de som per automatik följer av inklusionskriterierna.

De studier som ingår i översikten är genomförda i gruppundervisning i musik. I studierna observeras och analyseras interaktion mellan lärare och elever. Resultaten i studierna ger kunskap om hur lärare kan stödja elevers lärande i musik. Ett kriterium för inkludering är att studierna både redovisar ett datamaterial där lärare och elever är i interaktion med varandra, och en analys av vad interaktionen betyder för elevers lärande. Det har att göra med att de resultat vi använt oss av i sammanställningen är forskarnas analys av interaktionen mellan lärare och elever. Vi gör alltså ingen egen analys av datamaterialet. Av detta skäl har exempelvis en studie av Ferm (2004) som har läraren i fokus för analysen tagits bort, liksom en studie av Wallerstedt och Pramling (2018) som har eleverna i fokus. Det är studier som bidrar med värdefull kunskap till lärare som undervisar i musik men som faller utanför inriktningen på vår översikt.

TABELL 2. Urvalskriterier

	INKLUDERA – TA MED	EXKLUDERA – TA BORT
DELTAGARE	Elever i grund- och gymnasieskolan. De som undervisar i studien kan vara lärare, forskare, lärarstudenter, kulturarbetare.	
ARBETSSÄTT	Undervisning i form av samspel och kommunikation kring ett ämnesinnehåll i musikundervisning	
RESULTAT	<p>Studierna ska ha undersökt samspel och kommunikation mellan lärare och elever och ge kunskap om hur lärare i samspel och kommunikation med elever kan stödja elevernas musikaliska lärande</p> <p>Den metod som använts för att generera empiri ska vara observationer. Datamaterialet ska visa lärare och elever i samspel. Det ska framgå hur lärare och elever svarar på varandra: hur det läraren säger och gör tas emot av eleverna, liksom hur läraren svarar på det eleverna säger och gör.</p> <p>Intervjuer kan ingå, men endast om de kompletterar observationerna eller om de är analyserade som samspelesituationer.</p>	
SAMMANHANG	Gruppundervisning i musik (målstyrt musikaliskt lärande)	Enskild instrumentalundervisning

För att kunna sammanställa översikten formulerade projektgruppen också tekniska kriterier, som vilken typ av material som studien bygger på, var studien är publicerad och vilket språk den är skriven på. Studier som ingår i den här översikten är

- empiriska undersökningar
- referentgranskade och publicerade i vetenskapliga tidskrifter, eller akademiska doktorsavhandlingar från lärosäten i Skandinavien
- skrivna på engelska, danska, norska eller svenska
- publicerade från år 2000 och framåt.

För att en studie ska tas med behöver alla urvalskriterier, inklusive de tekniska kriterierna, vara uppfyllda.

5.5 Litteratursökning

Arbetet med en systematisk översikt kännetecknas av en omfattande och systematisk sökning av forskningslitteratur. Sökstrategin formuleras bland annat med hänsyn till lämpliga informationskällor samt vilka sökord och begränsningar som ska användas i de olika sökningarna. För att ha möjlighet att hitta forskning med olika aspekter och infallsvinklar relaterat till översiktens frågeställning har utgångspunkten i sökstrategin varit att genomföra en bred litteratursökning. Tabell 3 visar en översikt över de källor och söktekniker som använts.

TABELL 3. Översikt över litteratursökningen

KÄLLA	ÄMNESOMRÅDE	SÖKTEKNIK
Internationella vetenskapliga databaser		
ERIC	Utbildning	Blocksökning/söksträng
Education Source	Utbildning	Blocksökning/söksträng
PsycINFO	Psykologi	Blocksökning/söksträng
Scopus	Ämnesövergripande	Citeringssökning
Google Scholar	Ämnesövergripande	Citeringssökning
Skandinaviska vetenskapliga databaser		
SwePub	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
JUULI	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Oria.no	Ämnesövergripande	Blocksökning/söksträng
Andra skandinaviska källor		
NB-ECEC, Nordic Base of Early Childhood Education and Care	Utbildning	Handsökning
Utvalda tidskrifter	Utbildning	Handsökning

I många vetenskapliga databaser kan en sökning göras med hjälp av en söksträng som utformas som en kombination av flera sökord. I den här systematiska översikten kombinerades ett block av sökord relaterade till musikundervisning, med ett block av sökord relaterade till en skolkontext. För att en studie skulle fångas av söksträngen krävdes minst ett sökord från respektive block i studiens titel, sammanfattning eller ämnesord. Exempel på sökord i söksträngen är: music education, music teaching, playing, singing, ensemble, band, technology, music making, improvisation, composing, music listening, creativity, kindergarden, elementary school, secondary education och high school. Sökorden samlades in genom bland annat testsökningar och i nära samarbete med projektets forskare. De engelska sökorden kompletterades i de skandinaviska databaserna med svenska, danska och norska begrepp och söksträngen anpassades utifrån databasernas olika utformningar och konstruktioner.

Utöver sökningar med söksträng i vetenskapliga referensdatabaser genomfördes också handsökning av webbplatserna nb-ecec.org och skolporten.se, samt av några utvalda vetenskapliga tidskrifter med inriktning på musikundervisning. Med handsökning menar vi att på ett mer manuellt sätt gå igenom källan för att hitta relevanta studier.

Litteratursökningarna genomfördes huvudsakligen i oktober 2021. Totalt resulterade sökningarna med söksträng i 4 432 unika träffar, och handsökningarna genererade ytterligare fem relevanta studier. I september 2022 genomfördes ytterligare sökningar i syfte att finna sent publicerade studier. I denna uppdateringssökning användes samma söksträng som tidigare, men källorna begränsades till tre internationella vetenskapliga referensdatabaser samt SwePub. I september 2022 citeringssöktes också de 31 studier som de externa forskarna utifrån läsning av studierna bedömt vara relevanta för projektets frågeställning. En citeringssökning

innebär att söka efter litteratur som refererar en utvald studie. Efter relevans- och kvalitetsgranskning konstaterades att varken uppdateringssökningen eller citeringssökningen genererat ytterligare studier som underlag till översikten. De exakta söksträngarna och sökningarna i respektive källa redovisas i bilaga 1.

5.6 Relevans- och kvalitetsbedömning

I en systematisk översikt görs urvalet av studier i flera steg. I de första stegen bedöms studiernas relevans och i det avslutande steget kvalitetsbedöms studierna.

I steg 1 gjorde Skolforskningsinstitutets medarbetare en första grovsällning av den 4 432 studierna baserat på information i titlar och sammanfattningar. De studier som togs bort var förhållandevis enkla att bedöma. Exempelvis var det studier som inte handlade om musikundervisning eller som inte var empiriska studier.

I steg 2 relevansgranskade projektgruppens två externa forskare de återstående 370 studierna baserat på studiens titel och sammanfattning. Forskarnas bedömningar gjordes oberoende av varandra. I detta steg räcker det med att en av forskarna inkluderar studien för att den ska gå vidare till nästa steg. Studier för vilka det saknas tillräcklig information i studiens sammanfattning, tas med till nästa steg. Man kan uttrycka det som att principen i detta granskningssteg är hellre fria (ta med) än fälla (ta bort). Vid denna granskning sållade de externa forskarna bort ytterligare 215 studier.

I steg 3 relevansgranskade de två externa forskarna de återstående 155 studierna i fulltext. Även denna gång genomförde de externa forskarna granskningen oberoende av varandra. I de fall som de externa forskarna hade gjort skilda bedömningar togs bedömningarna upp till diskussion vid efterföljande projektmöte. Oenigheterna löstes genom konsensusförfarande.

Steg 4 innefattade en fördjupad relevansgranskning och kvalitetsbedömning av de återstående 31 studierna. För att undvika jäv bedömdes de studier som de externa forskarna själva författat eller medförfattat av en forskare på Skolforskningsinstitutet som inte ingår i projektgruppen. Studier där jävsförhållande förelåg mellan någon av de externa forskarna och författaren till en utvald studie kvalitetsbedömdes av projektledaren. Kvalitetsbedömningen gjordes med stöd av ett kvalitetsbedömningsunderlag, se bilaga 2. Steg 1–4 resulterade slutligen i 12 studier som både bedömdes vara relevanta för översiktens frågeställning och vara av god kvalitet. Efter analys och syntes beslutade sig projektgruppen för att backa till steg 3, fulltextgranskning, och återigen gå igenom de studierna i syfte att kontrollera att vi inte valt bort någon studie som uppfyllde våra urvalskriterier. Denna process resulterade i att vi inkluderade 2 av de 143 studier som vi tidigare exkluderat. Det betyder att vårt urval av studier resulterade i 14 inkluderade studier.

Forskning i Sverige behöver följa vissa forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017, se även codex.se). Forskaren har alltså ett etiskt ansvar i förhållande till deltagarna i studien. Det innebär att deltagarna ska informeras om studiens syfte och genomförande och att de har rätt att själva bestämma om sin medverkan. I studierna som ingår i denna översikt deltar barn och unga, och de nämnda etiska principerna knyter an till barnkonventionens paragraf

12 som anger att barn ska tillfrågas och har rätt att uttrycka sin mening om det som berör dem (SFS 2018:1197). Andra etiska principer som ska följas i forskning av det slag som ingår i översikten är att deltagarna ges största möjliga konfidentialitet och att det empiriska materialet endast används i forskningssyfte. Den forskning som ingår i översikten är genomförd i olika länder och publicerad i form av artiklar. Flera artiklar beskriver hur de följt de etiska principerna för denna typ av forskning, medan andra anger hur de följt någon av principerna eller inte kommenterar de forskningsetiska principerna alls. Trots att några artiklar inte redovisar att de följt forskningsetiska principer har vi valt att ta med även dem. Skälet är att avsaknad av eller bristfällig rapportering inte behöver vara detsamma som brister i genomförande. Att etiska överväganden inte anges i en artikel kan exempelvis ha att göra med vilka krav på rapportering som ställs i den tidskrift som artikeln publicerats i.

5.7 Data- och resultatextraktion

Nästa steg i arbetet består i att identifiera de resultat som är av betydelse för översiktens syfte och frågeställningar. Fokus ligger på den förståelse och de förklaringar som presenteras i studiernas analys av samspelet och kommunikationen.

I detta steg läste deltagare i projektgruppen samtliga studier ingående. Studierna lästes i grupper om 3–4 studier som sedan diskuterades vid möten i projektgruppen. Allteftersom studiernas resultat gick igenom föreslogs och diskuterades olika analytiska indelningar av resultaten. När samtliga studier lästs och diskuterats följde ett tvådagarsmöte som syftade till att syntetisera resultaten i studierna. Som en förberedelse för mötet bestämdes att samtliga projektmedlemmar i korthet och var för sig, skulle skriva ner på vilket sätt de uppfattade att resultaten i respektive studie bidrar till att uppfylla syftet för översikten. Det gjordes under följande rubriker: 1) klassrumsdialog (verbal och kroppslig kommunikation), 2) grafiska representationer och 3) uppmärksammande av musikaliska kvaliteter och lyssnande. Rubrikerna är aspekter av samspelet och kommunikationen som projektgruppen identifierat i studiernas resultat, och som föreföll vara av betydelse för elevers lärande i musik.

5.8 Syntes – sammanställning av resultatet

Syntesarbetet inleddes med att projektgruppen gick igenom vad varje deltagare skrivit om studierna under respektive rubrik. Tillvägagångssättet att varje projektmedlem på egen hand inför mötet hade analyserat och skrivit om studierna, bidrog till ett säkerställande av analysen av studierna. Det förekom att projektmedlemmarna uttryckte skilda förståelser av en studies resultat, något som ibland gav anledning till att gå tillbaka till studien.

Undervisningen i studierna skiljer sig i flera avseenden. Aktiviteterna och lärandemålen ser olika ut och studierna är genomförda i olika årskurser och skolformer. I denna variation identifierade projektgruppen emellertid följande aspekter av interaktionen mellan lärare och elever som flera studier lyfte fram som betydelsefulla för elevers lärande i musik:

1. Hur undervisningen ramar in.
2. Att ta elevernas perspektiv.
3. Lärarens stöttande handlingar.
4. Att representera det musikaliska innehållet.

Varje aspekt jämfördes på tvärs över studierna. Jämförelsen innebar att vi frågade oss om och på vilka sätt de olika studierna bidrar till kunskap om respektive aspekt. Aspekterna bildade rubriker och under rubrikerna placerades studiernas resultat in i form av nyckelmeningar. En del studiers resultat kunde hänföras till flera aspekter medan andra studier bidrog till kunskap om en aspekt. De resultat som placerades in under samma rubrik liknar i vissa fall varandra och kan sägas handla om samma sak även om den studerade undervisningen skiljer sig. I andra fall skiljer sig resultat som inordnats under samma rubrik på så vis att de kompletterar och berikar förståelsen av en aspekt.

Denna struktur – de fyra aspekterna som rubriker och studiernas resultat inordnade under dem – följde vi när vi sedan påbörjade arbetet med att beskriva studierna i det som skulle resultera i en syntes. Projektledaren inledde arbetet och skickade därefter ett textutkast till en av forskarna som fortsatte bearbetningen av texten. Därefter skickades texten vidare för ytterligare bearbetning till den andra forskaren. Efter ett avstämmande möte upprepades denna procedur än en gång.

Efter det följde kvalitetsgranskning av textutkastet av två externa forskare och av två lärare i musik. Den ena läraren undervisar på låg- och mellanstadiet och den andra på högstadiet. Textutkastet kvalitetsgranskades även av Skolforskningsinstitutets metodgrupp. Den återkoppling som projektgruppen fick i kvalitetsgranskningen användes i den slutliga bearbetningen av rapporten.



Referenser

- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholms universitet.
- Bautista, A., Toh, G.-Z., Mancenido, Z.-N., & Wong, J. (2018). Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1–25.
- Bohlin, I. (2018). Från begreppet evidence till metoder för syntes av kvalitativ utbildningsvetenskaplig kunskap: formalisering, integration, strategier för generalisering. I Alvunger, D. & Wahlström, N. (red.) *Den evidensbaserade skolan: svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s. 171–205). Natur & Kultur.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.
- Davidson, J. (2005). Bodily communication in musical performance, I D. Miell, R. Macdonald, & D. J. Hargreaves (red.), *Musical Communication* (pp. 215–237) Oxford University Press.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Högskolan i Halmstad.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. [Doktorsavhandling] KMH/Lunds universitet.
- Fautley, M. (2004). Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, 22(3), 201–218.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. [Doktorsavhandling] Luleå tekniska universitet.
- 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.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Gough, D. & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: aims, myths and multiple methods. *Review of Education* 4(1): 84–102.

- 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.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25(1): 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International journal of research & method in education* 32(1): 25–38.
- Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education—a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49–67.
- Levinsson, M. (2019). Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1), 5–24.
- Noblit, G.W. & Hare, R.D. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Sage Publications.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research*, 11(2), 135–151.
- Rommetveit, R. (2014). *Words, meaning, and messages: Theory and experiments in psycholinguistics*. Academic Press.
- Rudbäck, N. (2020). *Circumscribing tonality upper secondary music students learning the circle of fifths*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.
- Ruthmann, S. A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43–58.
- Saetre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29–50.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., Leeman, J., & Crandell, J. L. (2012). Mapping the mixed methods–mixed research synthesis terrain. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 317–331.
- Skolinspektionen. (2011). *Musik i grundskolan: är du med på noterna, rektor?* Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2019). *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7–9*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Skolverket.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik – grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenas konvention om barnets rättigheter*. Socialdepartementet.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational psychologist*, 44(3), 202–208.
- Säljö, R. (2021). The challenges of capturing learning: Units of analysis in the study of human growth. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100428.
- Taylor, D. M. (2006). Refining learned repertoire for percussion instruments in an elementary setting. *Journal of Research in Music Education*, 54(3), 231.
- Thunder, K., & Berry R.Q. (2016). Research commentary: The promise of qualitative meta-synthesis for mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education* 47(4): 318–337.
- Uny, I., France, E. F., & Noblit, G. W. (2017). Steady and delayed: explaining the different development of meta-ethnography in health care and education. *Ethnography and Education*, 12(2), 243–257.
- Viladot, L., Gómez, I., & Malagarriga, T. (2010). Sharing Meanings in the Music Classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 49–65.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Viig, T. G. (2015). Composition in music education: A literature review of 10 years of research articles published in music education journals. *Nordisk musikpedagogisk forskning*. 16, 227–257.

Voils, C. I., Sandelowski, M., Barroso, J., & Hasselblad, V. (2008). Making sense of qualitative and quantitative findings in mixed research synthesis studies. *Field methods* 20(1), 3–25.

Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.

Wallerstedt, C., & Hillman, T. (2015). ‘Is it okay to use the mobile phone?’ Student use of information technology in pop-band rehearsals in Swedish music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(1), 71–93.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Conceptualising early childhood arts education: The cultivation of synesthetic transduction skills. *International Journal of Early Childhood*, 44, 127–139.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2016). Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: A lost opportunity. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 44(4), 379–397.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2018). I feel that too-musical problem-solving and mediation through cultural tools in year-nine pop-ensemble practice. *Nordic Research in Music Education*. Vol. 18, 133–158.

Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public administration review*, 39(5), 426–431.

Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 202–208.

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer Nature.



Tidigare utgivning

Klassrumsdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan. Systematisk översikt 2017:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-6-0.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola. Systematisk översikt 2017:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-8-4.

Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola. Systematisk översikt 2017:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-9-1.

Feedback i skrivundervisningen. Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-2-1.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. Systematisk översikt 2018:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-4-5.

Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2019:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-6-9.

Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-8-3.

Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg. Systematisk översikt 2019:03. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-0-2.

Laborationer i naturvetenskapsundervisningen. Systematisk översikt 2020:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-2-6.

En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel. Systematisk översikt 2020:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-4-0.

Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap. Systematisk översikt 2020:03. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.

Undersöka, utforska och lära naturvetenskap – undervisning i förskolan. Systematisk översikt 2021:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-8-8.

Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap. Systematisk forskningssammanställning 2021:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1.

Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem. Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – en kartläggning av undervisningsmöjligheter. Systematisk forskningssammanställning 2022:01. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-4-9.

Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärares arbetssätt inför, under och efter läxan. Systematisk forskningssammanställning 2022:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

Att lära demokrati – med fokus på lärares arbetssätt i undervisningen. Systematisk forskningssammanställning 2022:03. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-9-4.

