



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Examensarbete 15hp
Höstterminen 2015
Läroarbuden i musik
Gustav Bergström

Musikskapandets utvecklingsmöjligheter

En fallstudie av elevers och musiklärarens arbete med musikskapande i årskurs nio

Handledare: Eva Sæther

Sammanfattning

Denna undersökning är en fallstudie av hur nio elever i årskurs nio och deras lärare har arbetat med musikskapande. Momentet musikskapande förekommer ytterst sparsamt i musikundervisningen i svenska grundskolor, trots att det enligt kursplanen ska bedömas. Denna undersökning genomfördes på en skola där musikskapande utförs i stor omfattning, alltså en skola som sticker ut. Syftet var att undersöka elevernas och lärarens syn på arbetet med musikskapande och jämföra dessa med varandra för att identifiera utvecklingsmöjligheter. För att svara på mina forskningsfrågor som handlar om hur informanterna resonerar kring sitt arbete med musikskapande och vilka utvecklingsmöjligheter som finns gällande detsamma har jag genomfört en kvalitativ studie i form av en observation och fem intervjuer. De utvecklingsmöjligheter som jag identifierade handlade bland annat om digitala hjälpmedel för musikskapande, hur uppgiften bör vara utformad samt arbetsprocessen.

Nyckelord: Musikskapande, komponera, musikundervisning, digitala verktyg, fallstudie

Abstract

Title: Development opportunities of composition in elementary school

This is a case study of how nine ninth grade students and their music teacher have been working with composition. The element of composition is very uncommon in Swedish elementary schools, in spite of the fact that it should be a part of the assessment. This study is conducted in a school where they work extensively with composition. The aim was to study the students and the teachers' view on the process of composition and compare them with each other to identify opportunities of development. In order to answer my research questions about the informants rationale for their work with composition and the development opportunities that exist within the field of musical creativity, I conducted a qualitative study in the form of one observation and five interviews. Among the development opportunities that I identified were digital tools for music creation, how the task should be designed and work progress.

Keywords: Musical creativity, composition, music education, digital tools, case study

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3. TIDIGARE FORSKNING	4
3.1 DEFINITIONER AV BEGREPPET MUSIKSKAPANDE	4
3.2 VARFÖR MUSIKSKAPANDE?	6
3.3 LÄRARENS ROLL I ELEVERNAS MUSIKSKAPANDE.....	6
3.3.1 <i>Läraren som medskapande</i>	7
3.3.2 <i>Att skapa ett skapande klimat</i>	7
3.3.3 <i>Uppgiftens utformning</i>	8
3.4 DIGITALA VERKTYG	9
3.5 PROCESSEN	11
3.6 FÖREKOMSTEN AV MUSIKSKAPANDE I GRUNDSKOLAN	11
4. METOD	13
4.1 METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN.....	13
4.1.1 <i>Kvalitativ forskning</i>	13
4.1.2 <i>Fallstudie</i>	13
4.1.3 <i>Observation</i>	14
4.1.4 <i>Intervju</i>	15
4.1.5 <i>Urval</i>	15
4.1.6 <i>Informanterna</i>	16
4.2 GENOMFÖRANDE	16
4.2.1 <i>Observation</i>	16
4.2.2 <i>Intervjuer</i>	17
4.2.3 <i>Etiska överväganden</i>	18
4.3 METODDISKUSSION	18
5. RESULTAT	20
5.1 DEFINITIONER AV BEGREPPET MUSIKSKAPANDE	20
5.2 UPPGIFTEN.....	21
5.2.1 <i>Uppgiftens utformning</i>	21
5.2.2 <i>Stor frihet</i>	22
5.2.3 <i>Hur blir eleverna bedömda i sitt musikskapande?</i>	23
5.3 PROCESSEN	25
5.3.1 <i>Att komma igång</i>	25
5.3.2 <i>Att be om hjälp</i>	27
5.3.3 <i>Revidering</i>	29
5.4 ELEVERNA OM SINA LÅTAR.....	30
5.5 MUSIKSKAPANDE ÖVER TID	31
5.6 DATORN.....	31
6. DISKUSSION	33
6.1 SYNEN PÅ MUSIKSKAPANDE.....	33
6.2 UPPGIFTEN.....	35
6.2.1 <i>Uppgiftens utformning</i>	35
6.2.2 <i>Bedömningen</i>	36
6.3 LÄRARENS ROLL.....	37
6.3.1 <i>Ett klassrumsklimat för musikskapande</i>	37
6.3.2 <i>Läraren som medskapande</i>	38
6.4 PROCESSEN	38
6.4.1 <i>Att komma igång</i>	38
6.4.2 <i>Revidering</i>	40

6.5 SPRÅKET I UNDERVISNINGEN KRING MUSIKSKAPANDE	40
6.6 DATORN.....	41
6.7 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS	43
6.8 FRAMTIDA REKOMMENDATIONER.....	44
7. REFRENSER.....	46
BILAGA 1: INTERVJUMALL - ELEVER	48
BILAGA 2: INTERVJUMALL - LÄRARE	49

1. Inledning

Hur kan man arbeta med musikskapande i skolan? Detta är en fråga jag har ställt mig själv många gånger under min utbildning till musiklehrare. Flera musiklehrare som jag har mött under mina VFU-perioder har även de uttryckt att de anser att det finns svårigheter med detta moment. Jag har alltså haft en bild av att många musiklehrare på grundskolan ser musikskapande som något svårt och problematiskt att arbeta med och att bedöma.

Denna bild fick jag bekräftad när jag sedan läste Skolinspektionens rapport från 2011 och Skolverkets rapport från 2015. Musikskapande förekommer i princip inte alls i undervisningen på svenska grundskolor och många lärare och elever upplever det som något svårt och kravfyllt.

Eftersom jag själv hade samma tankar kring musikskapande samt att jag inte riktigt visste hur jag praktiskt skulle kunna gå till väga med detta arbetsområde väckte det ett intresse för att undersöka en skola där de faktiskt arbetar med momentet i hög utsträckning. Hur fungerar det där? Vilka saker fungerar bra? Vilka kvaliteter har de och vad kan de utveckla?

Dessa tankar och frågor resulterade i att jag skrev detta examensarbete om hur elever och deras lärare resonerar kring sitt arbete med en uppgift i musikskapande och vilka utvecklingsmöjligheter som denna uppgift har. Eftersom jag kände till en skola där musiklehraren arbetar mycket med musikskapande ville jag undersöka den för att få svar på mina frågor.

Musikskapande är en av tre övergripande förmågor i musikämnet. De andra två är att sjunga och spela instrument, samt att prata om och analysera musik. Skolinspektionens rapport från 2011 visade att musikskapande nästan inte alls förekom i musikundervisningen i grundskolan. Den visade även att många musiklehrare och elever såg det som något kravfullt att arbeta med. Skolverkets rapport från 2015 visar att musikskapande fortfarande förekommer i mindre utsträckning och ibland inte alls i musikundervisningen. Cirka 10 procent av undervisningstiden ägnas åt musikskapande enligt Skolverkets rapport (2015). Detta gäller för både årskurs sex och nio. Det som dominerar undervisningen tidsmässigt är musicerande vilket tar upp ungefär hälften av lektionstiden.

Denna bild delar jag efter att ha varit på praktik på diverse skolor. Jag tycker själv att det känns som ett svårt moment eftersom musikskapande inte heller är min starkaste

sida inom musikämnet. På grund av dessa faktorer är det av intresse och vikt för mig att göra en undersökning av hur det ser ut på en skola där musikskapande faktiskt utförs i stor omfattning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur en musiklehrare och elever på en grundskola resonerar kring en uppgift i musikskapande samt att identifiera vilka eventuella problem och möjligheter de har i processen i ett låtskrivarprojekt och vilka konsekvenser det kan ge på elevernas lärande. Vidare är syftet att identifiera utvecklingsmöjligheter för arbetet med musikskapande.

Jag har delat in min undersökning i följande forskningsfrågor som jag genom en fallstudie ämnar att besvara:

- Hur resonerar lärare och elever kring sitt arbete med en uppgift i musikskapande?
- Vilka utvecklingsmöjligheter finns för deras arbete med musikskapande?

3. Tidigare forskning

Följande kapitel behandlar tidigare forskning och litteratur kring musikskapande i skolan. Det baseras på de granskningar och undersökningar som Skolinspektionen och Skolverket har genomfört, på det material som finns tillgängligt från Skolverket i form av kursplaner och kommentarsmaterial, men också på en del av den forskning som finns tillgänglig om musikskapande i undervisningssituationer.

Kapitlet är indelat i olika ämnesområden där det först lyfts fram några definitioner av begreppet musikskapande. Vidare redogörs för syftet med musikskapande i skolan, lärarens roll i arbetet, huruvida uppgiften ska vara styrd eller inte, datorns betydelse, arbetsprocessen och slutligen förekomsten av musikskapande i grundskolan.

3.1 Definitioner av begreppet musikskapande

Att komponera musik är traditionellt förknippat med många års träning på akademisk nivå för att utveckla de förmågor som är nödvändiga när man komponerar för professionella utföranden (Burnard, Boyack & Howell, 2013). Idag ser det däremot annorlunda ut, i och med att bland annat den digitala utvecklingen har medfört att nästan vem som helst kan komponera musik med hjälp av exempelvis ett sequenserprogram. Dessutom är musikskapande en del av kursplanen för musik i grundskolan. Eleverna förväntas alltså själva skapa och komponera musik i skolan. Nedan följer några olika definitioner av begreppet musikskapande.

I kommentarerna till kursplanen i musik (Skolverket, 2011a) står det att musikskapande ska tolkas på två sätt. Dels som att man skapar med utgångspunkt i musik som redan finns, och dels som att eleverna själva skapar musik genom att komponera, improvisera och att de kan kombinera musiken med andra uttrycksformer. Vidare skriver Skolverket (2011a) att det däremot ska uppfattas som att eleverna ska ges verktyg för att kunna skapa något själva snarare än att de ska komponera större musikaliska stycken. Skolverket (2011a) understryker att musikskapande behöver göras i stor omfattning och att eleverna bör börja med det i tidig ålder och genom en progression under många år utveckla sitt musikskapande.

Sætre (2014, s. 147) skriver om hur stort och brett begreppet ”att komponera” är. Musik skapas med både not- och gehörsbaserade metoder och inom alla genrer. Även improvisation är ett verktyg som används för att komponera musik. Musikskaparen kan

också vara väldigt olika personer. Sætre tar upp både ungdomar i rockband och mindre barns lek med melodier och rytmer. Idag skapas musik med hjälp av olika medier. I dagens musikproduktion har datorn fått en betydande roll och den kan användas till musikskapande. Sætre menar att denna breda bild av musikskapande och komposition visar att man kan arbeta med det på många olika sätt och på alla nivåer.

Enligt Sætre (2014) är musikskapande inte nödvändigtvis sammankopplat med kreativitet. Det kan vid improvisationer vara det, men vid andra tillfällen kan det mer ses som ett hantverk och något som man kan lära sig. Skolinspektionen (2011) anger följande tolkning av vad musikskapande i skolan kan innebära:

Skapande av och i musik kan innebära att eleverna får möjlighet att använda sin musikaliska kreativitet för att göra exempelvis egna melodier och ljudbakgrunder. I det egna musikskapandet ska eleverna kunna utveckla sina musikaliska idéer både enskilt och i grupp. Den nya tekniken ger också förutsättningar för att skapa musik och musikaliska alster med hjälp av datorer, sequencerprogram och olika ljudmoduler. Den moderna tekniken gör det även enkelt att dela och mångfaldiga musikaliska alster. (Skolinspektionen, 2011, s.13)

Enligt Skolverket (2011a) kan det finnas en laddning kring begreppet musikskapande i skolan: "Improvisation och musikskapande kan lätt uppfattas som något krävfullt att arbeta med i musikundervisningen och begreppen kan ha en viss laddning hos lärare och elever" (s. 14). Elevernas musikskapande ska enligt kursplanen för musik i Lgr11 bedömas enligt följande kunskapskrav (Exemplet är för betyget E i årskurs nio):

Eleven kan, utifrån egna musikaliska idéer, **bidra till** att skapa musik genom att med hjälp av röst, instrument eller digitala verktyg **pröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som har en **i huvudsak fungerande form**. (Skolverket, 2011b, s.105)

I kunskapskraven för betyget C ska eleverna skapa musik genom att "[...] **pröva och ompröva** hur olika kombinationer av musikaliska byggstenar kan forma kompositioner som **efter någon bearbetning har en fungerande form och karaktäristisk stil**" (Skolverket 2011b, s.105). Kunskapskravet för A är formulerat som för C förutom att "efter någon bearbetning" inte står med.

3.2 Varför musikskapande?

Att låta elever skapa och komponera musik ger positiva följder, både utbildningsmässigt och socialt (Burnard, Boyack & Howell, 2013). Eleverna lär sig samtidigt som de utvecklar kognitiva färdigheter och nya sätt att tänka. Att delta i musikskapande hjälper eleverna att prestera bättre i alla ämnen. Musikskapande hjälper eleverna att utveckla sin fantasi. ”Ett musikskapande med *fantasier och känslor i förgrunden* visar hur musiken får en plats i barnens livsvärld som ett betydelsefullt medium för att ge uttryck åt viktiga personliga dagdrömmar, minnen och emotionella stämningar” (Nilsson, 2002, s. 181-182). Att ge eleverna verktyg för musikskapande är viktigt för deras musikaliska utveckling och för att de ska få utveckla sina identiteter (Skolverket, 2011a).

I syftet för musikämnet i grundskolan står det att:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet. (Skolverket, 2011b, s. 100)

Musikskapande hänger även ihop med andra färdigheter inom musikämnet. Sætre (2014) menar att musikskapande och improvisation kan vara ett bra sätt att närma sig en genre eller musikstil på. Ett sätt att göra detta på är att låta eleverna utgå från ett befintligt verk och utefter det skapa något eget. Eleverna kan till exempel utgå från en form, ett riff, en skala eller en ackordföljd. Skolinspektionen (2011) menar att det praktiska utövandet av musik, till exempel spel och sång, är tätt sammankopplat med andra färdigheter så som musikskapande.

3.3 Lärarens roll i elevernas musikskapande

Följande rubrik är indelad i underrubrikerna ”Läraren som medskapande” där lärarens roll som musikskapare själv tas upp, ”Att skapa ett skapande klimat” där det tas upp hur läraren kan bidra till att skapa ett så tillåtande klimat som möjligt och slutligen rubriken ”Uppgiftens utformning” där utformningen av uppgiftens påverkan på arbetet med musikskapande behandlas.

3.3.1 Läraren som medskapande

Enligt Burnard, Boyack och Howell (2013) bör även läraren delta i musikskapandet i skolan: ”It also means ensuring the creative involvement of the teacher developing their own composing pathway, building on their own personal musical skills, interests and imagination by creating and composing music *alongside* the children.” (s. 39). Även Edberg (2012) menar att man som lärare själv ska använda sitt eget låtskrivande i undervisningen eftersom man då kan anpassa sitt undervisningsmaterial till just sina elever. Detta håller även Sætre (2014) med om: ”Musiklärare bör själva försöka komponera och improvisera, helst inom flera stilar och med olika kompositionsmetoder” (s. 159). Det räcker dock inte att läraren själv kan komponera musik för att sedan kunna lära ut det till elever. Burnard, Boyack och Howell (2013) menar också att läraren bör göra det till en vana att presentera, framföra, spara och lyssna till sina komponerade verk för och tillsammans med eleverna.

3.3.2 Att skapa ett skapande klimat

När skolinspektionen (2011) lyfter fram ett gott exempel för en skola som arbetar framgångsrikt med musikskapande i undervisningen pekar de på att framgångsfaktorerna är att ”[...] lektionerna var välplanerade och att läraren lyckats skapa en kreativ och trygg lärandemiljö där eleverna vågar ta ut svängarna och vara skapande” (s. 27-28). Burnard, Boyack och Howell (2013) menar att klassrummet ska vara en miljö där alla är kompositörer. Detta för att skapa en klimat för nyfikenhet, intresse och stöttning där individerna känner att de vågar ta risker. Lärare som själva är kreativa skapar lärandemiljöer där musikalisk insikt, respons och skapande utvecklas.

Istället för att leda eleverna i musikskapande bör läraren se sig själv som vägledare eller guide för deras skapande (Burnard, Boyack & Howell, 2013). Det betyder inte att läraren ska jobba utan en plan, utan det handlar om att eleven ska få utveckla sin identitet som kompositörer, både som individer och i grupp.

Teachers, who give themselves permission to act as facilitators of compositional activities (rather than being the ones with all the answers), and who foster children’s communities of musical practice and compose alongside children, soon discover how to co-create an enabling environment where children can engage as composers. (Burnard, Boyack & Howard, 2013 s. 54)

Sætre (2014) menar att musiklektionens syn på musik hänger tätt samman med hur musiklektionerna faktiskt ser ut rent praktiskt. Vilka förutsättningar som finns och vilka mål som den aktuella uppgiften har påverkar också hur metoderna ser ut. Därför menar Sætre att det är viktigt att man som musiklektor är medveten om sin syn på musik och att den kommer att påverka hur undervisningen ser ut.

Sætre (2014) skriver att han under sina observationer i klassrum har lagt märke till att eleverna under musikskapandelektioner verkar prata mer än de musicerar. Han menar därför att det är viktigt för läraren att se till att eleverna spelar mer än de pratar.

3.3.3 Uppgiftens utformning

Att låta eleverna skapa helt fritt utan några riktlinjer kan skapa problem för en del. I Nilssons (2002) undersökning visade det sig att två elever inte kunde skapa alls när uppgiften var helt fri. ”En trolig förklaring till detta är att avsaknaden av en konkret uppgift försvårade för dem att finna musikskapandet tillräckligt meningsfullt” (s. 186).

För att en uppgift i musikskapande ska vara framgångsrik menar Nilsson (2002) att den ska ”[...] uppfattas som slutet och styrande, men samtidigt som tillräckligt konkret för att uppenbart leda mot ett ”lyckat” resultat[...]” (s. 186). Om uppgiften inte uppfattas som konkret kan eleverna för svårigheter att finna syftet med musikskapandet och det kan i sin tur leda till att eleverna inte engagerar sig lika mycket. ”Musiklektorer bör utveckla och samla på sig ett antal olika tillvägagångssätt, alltifrån öppna, elevstyrda processer till färdighets- och kunskapsbaserade processer.” (Sætre, 2014, s. 159)

Att låta eleverna skriva låtar om sina egna upplevelser eller andra saker i deras vardagsliv är enligt Edberg (2012) ett bra sätt att låta eleverna komma igång med sitt låttextrivande. ”En bra låtskrivare använder sig själv, sina erfarenheter och inspirationen från det hon eller han har hört oberoende av genre” (s. 63). Även Lydon (2004) menar att man i sitt musikskapande kan låta sin omgivning och vardag fungera som inspirationskällor.

Eleverna bör ges möjlighet att vara en del i planerandet av uppgiften. Om fokus är kreativt skapande kan eleverna vara med och bestämma utformningen av uppgiften. För eleverna givna ramar kommer de att behöva lägga mycket tid på att lösa uppgiften så som läraren vill ha den (Sætre, 2014). ”Musiklektorer bör fundera över förhållandet mellan kunskap, hantverk och kreativitet i skapande arbete” (s. 159). Det är inte bara

viktigt att vara noggrann i planering och utgångspunkter, utan att även under arbetets gång ge eleverna kontinuerlig feedback, det vill säga formativ bedömning (Sætre, 2014). Det kan göras genom att ge praktiska och konkreta råd, genom att ställa frågor till eleverna eller att ”föreslå konstnärliga lösningar” (Sætre, 2014, s. 157).

För att kunna ge konkreta och specifika råd till eleverna är det enligt Sætre (2014) viktigt att musiklearen använder sig av begrepp inom området för musikskapande. Han delar in begreppen i tre kategorier: ”Idéutveckling”, ”Musikaliska element” och ”Estetiska element” (s. 157). Begrepp inom ”Idéutveckling” kan till exempel vara *uttryck*, *stämning* eller *ljudkällor*. *Melodi*, *rytm* och *dynamik* tas upp som exempel inom ”Musikaliska element”. Begreppen *kontraster*, *stil* och *tillstånd* nämns som exempel på begrepp för ”Estetiska element”. De två viktigaste delarna i återkoppling till eleverna är enligt Sætre att läraren berättar för eleverna vad de kan och hur de kan arbeta vidare för att utvecklas.

3.4 Digitala verktyg

I det centrala innehållet för musikämnet i grundskolan finns bland annat punkten: ”Digitala verktyg för musikskapande, inspelning och bearbetning.” (Skolverket, 2011b, s. 103). I sin granskning från 2011 kom Skolinspektionen (2011) fram till att det då fanns stora möjligheter i musikundervisningen som inte utnyttjades. Bland annat vad det många elever som inte gavs möjligheten att använda tekniska hjälpmedel, till exempel *sequenserprogram* i dator, för att arbeta med musikskapande. Att det inte användes innebar både att det inte fanns datorer men även att det på de ställen där datorer fanns inte fanns tillgång inspelningsprogram (Skolinspektionen, 2011). En tredje faktor kunde vara att läraren saknade den kunskap som krävdes för att använda datorn i musikskapandet. Även tidsbrist uppgavs vara en anledning.

Även Skolverkets rapport från 2015 kommer fram till att musikskapande med digitala hjälpmedel är en eftersatt del av musikundervisningen i grundskolan:

Det finns, med utgångspunkt i fördjupningsstudien, ganska mycket instrument vid skolorna som digitala trumset, elförstärkta instrument och mixerbord som eleverna kan musicera genom, men sequencerprogram, datorer och musikskapande och musicerande via sådana instrument förekommer inte överhuvudtaget. (Skolverket, 2015, s.70)

Momentet musikskapande är alltså enligt Skolverket fortfarande väldigt ovanligt. Men

att spela in och skapa musik med digitala hjälpmedel görs alltså i princip inte alls i svensk grundskola. Tillgången till datorer är även den låg:

Cirka 30 procent av eleverna i årskurs 9 har en lärare som anger att de har tillgång till en datasal för sin undervisning. Detta kan betraktas som en ganska liten andel eftersom datorer har en allt större betydelse när det gäller musikproduktion och musikskapande. (Skolverket, 2015, s. 53)

Skolverket (2015) menar att den lilla andel lärare som uppges ha tillgång till en datasal i sin undervisning beror på den kultur som finns i skolan kring musikämnet, snarare än ekonomiska faktorer. Den kultur som åsyftas är den att undervisningen mestadels kretsar kring ensemblespel i genrerna pop och rock.

Ungefär en femtedel av eleverna i årskurs nio har en musiklärare med tillgång till inspelningsstudio (Skolverket 2015). I årskurs sex är dessa siffror ännu lägre. ”Detta ligger också i underkant med tanke på att det centrala innehållet i Lgr11 trycker på musikskapande som en viktig del av undervisningen. Både dator och inspelningsutrustning är viktiga redskap vid musikskapande.” (s. 53). Samtidigt finns det inte heller något större önskemål från eleverna att använda datorn mer i musikundervisningen. Att eleverna inte önskar att använda datorn mer beror enligt Skolverket (2015) på att eleverna förmodligen inte kopplar samman datorn som verktyg och musikskapande.

Det förtjänar att uppmärksammas, eftersom mycket av den musik eleverna lyssnar på är digitalt skapad och framförd med digitala musikinstrument. En musikundervisning som är i fas med den kulturella utvecklingen borde ha fört in denna form av aktivitet i verksamheten. (Skolverket, 2015, s. 69-70)

Precis som Skolinspektionens rapport från 2011 visade, menar även Skolverket (2015) att behovet av kompetensutveckling för musiklärare när det gäller digitala hjälpmedel för musikskapande är stort.

När den tekniska utrustningen hamnar i fokus blir datorn till ett verktyg som eleverna vill utforska och testa gränserna på. Utforskandet av hjälpmedel, till exempel genom olika ljudval, blir en lika stor del av musikskapandet som själva musiken (Nilsson, 2002). ”Det är viktigt att involvera elever i inspelningsprocessen av det egna materialet.” (Edberg 2012, s. 69).

3.5 Processen

Lärare har ofta fokus på att musikskapandet ska resultera i en slutprodukt. Enligt Burnard, Boyack och Howard (2013) bör istället målet vara att alla elever ska känna sig som kompositörer, att istället fokusera på själva skapandeprocessen och reflektioner kring denna. Det är viktigt att eleverna utvecklar ett språk om musikskapande, att de lär sig begrepp för att beskriva och reflektera kring sitt lärande som kompositörer (Burnard, Boyack & Howard, 2013). Språket bör även vara kulturellt inkluderande, alltså inte bara innehålla begrepp som sammankopplas med den västerländska musiken.

Vidare är det viktigt att låta eleverna spela och öva sina låtar. Detta för att kunna prova, utvärdera och bekräfta vilka idéer som fungerar bättre än andra (Burnard, Boyack & Howard, 2013). Att revidera är en viktig del i skapandeprocessen.

Eleverna i Nilssons (2002) undersökning såg på sitt musikskapande som något föränderligt. Gamla idéer kunde snabbt ersättas av nya. De sparade inte gamla idéer för att bearbeta dessa, utan raderade dem för att testa något nytt istället. I Nilssons (2002) undersökning ledde ibland samarbeten mellan elever till att de inspirerade varandra. De lyssnade på och intresserade sig för varandras låtar. ”Några innovationer spreds på detta sätt och det förekom också att barnen direkt interagerade genom att tala med varandra och utbyta förslag under arbetets gång” (s. 175).

Ett problem som kan uppstå när man som nybörjare ska skapa eller komponera musik är att man kan känna sig överväldigad av uppgiften och inte veta vad man ska börja med. Lydon (2004) menar att det enda sättet att lösa det problemet på är att bryta ner låtskrivandet i mindre enheter (till exempel sångtext) och ta sig an en i taget.

3.6 Förekomsten av musikskapande i grundskolan

Som tidigare nämnts, visade både Skolinspektionens rapport från 2011 och Skolverkets rapport från 2015 att musikskapande är eftersatt i undervisningen i svensk grundskola. Enligt Skolverket (2015) är det drygt hälften av de tillfrågade lärarna som har med musikskapande som moment i sin undervisning.

Att använda digitala hjälpmedel för musikskapande är ovanligt då cirka en fjärdedel uppger att detta används i undervisningen (Skolverket, 2015). Överlag är musiksalarna utrustade med instrument men det fattas ofta verktyg för digitalt skapande, till exempel datorer eller surfplattor. ”Om man emellertid tar i beaktande att musikskapande enligt Lgr11 är en av tre övergripande förmågor som eleven ska ges förutsättningar för att

utveckla, borde musikskapande förekomma oftare.” (Skolverket, 2015, s.78-79). De andra två övergripande förmågorna är att spela och sjunga och att samtala om och analysera musik (Skolverket, 2011b). På de skolor som Skolverket undersökte hade digitala verktyg för musikskapande bara använts vid enstaka tillfällen. De hade då bland annat använt programmet *Garage Band*. Eleverna uppskattade dock inte programmet och menade att det var ett tråkigt program som inte fungerade och att det kändes som att de endast fick klippa och klistra (Skolverket, 2015). Lärarna menade att de upplevde det som problematiskt att arbeta med de digitala programmen, jämfört med att skapa musik med ”riktiga” instrument. De uppgav att det försvårade bedömningsmomentet.

En förklaring till att exempelvis digitalt musikskapande inte förekommer vid de besökta skolorna är att musklärarna inte har den kunskap som krävs för att undervisa inom området, något som de uppger i intervjuerna, liksom att en stor andel av dem vill ha kompetensutveckling inom området enligt enkäten. För att undervisa i digitalt musikskapande krävs lärare som är väl förtrogna med hur operativsystem, mjukvara och annan teknisk utrustning fungerar. (Skolverket, 2015, s. 203)

”Att musikskapande i allmänhet och digitalt musikskapande i synnerhet är ett eftersatt område tyder på att det finns ett stort behov av kompetensutveckling” (Skolverket, 2015, s. 218). Skolverket (2015) menar att en digitalisering av musikskapande i musikundervisningen kan generera ett större intresse från eleverna. Däremot visade deras undersökning att eleverna som hade arbetat med *Garage Band* inte uppskattade detta program.

4. Metod

I följande kapitel motiveras de metodologiska överväganden som jag har gjort i form av val av metod, observation och intervjuer för datainsamling, urval samt presentation av informanterna. Vidare redogörs för det praktiska genomförandet av undersökningen och etiska överväganden. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

4.1 Metodologiska överväganden

Nedan redogörs för de medvetna val som gjorts när det gäller metod för min undersökning av musikskapande i en grundskola. Först motiveras valet av kvalitativ forskning i allmänhet och fallstudien i synnerhet. Vidare redogörs för urvalet av den undersökta skolan och informanterna. Det argumenteras även för valet att genomföra undersökningen med hjälp av en observation och genom intervjuer.

4.1.1 Kvalitativ forskning

För att besvara forskningsfrågorna har jag, förutom tidigare forskning, genomfört en kvalitativ undersökning i form av en fallstudie. Att göra en kvalitativ studie är i detta fall passande eftersom den lägger stor vikt vid "[...] en förståelse av den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet" (Bryman, 2011, s. 341). Skolan är en social miljö och min undersökning handlar just om hur deltagarna i denna miljö uppfattar sitt arbete med en uppgift i musikskapande.

4.1.2 Fallstudie

En fallstudie innebär att man har ett smalt fokus som man riktar in på något specifikt. I detta fall handlar det om hur en utvald lärare tillsammans med sina elever arbetar med musikskapande i musikundervisningen.

En fallstudie är alltså en undersökning av en specifik företeelse, t ex ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. Detta avgränsade eller definierade system väljs för att det är viktigt och intressant eller för att det utgör någon form av hypotes. (Merriam, 1994, s. 24)

Att det blev just en fallstudie beror som sagt på att jag ville undersöka en skola där musikskapande förekom i hög grad. Anledningen till detta är att både Skolinspektionens rapport från 2011 och Skolverkets rapport från 2015 visar att musikskapande var det som elever fick minst av i sin musikundervisning. Därför är denna undersökning viktig och intressant för just musklärare. Fallstudien som metod är enligt Merriam (1994) lämplig när man ska genomföra pedagogisk forskning. Jag genomförde studien i form av en observation och genom intervjuer med fem elever i årskurs nio och deras musklärare.

Genom att undersöka arbetet med musikskapande på just denna skola ville jag identifiera hur de arbetar med detta och vilka utvecklingsmöjligheter som finns i detta arbete. När man undersöker praktiska situationer i skolans vardagliga arbete är fallstudien passande som metod. ”Det speciella fokus fallstudier kan ha, gör att denna metod är särskilt lämpad för praktiska problem – frågor, situationer eller svårigheter som uppstår i vardagen” (Merriam, 1994, s. 26). Som tidigare nämnts är arbetet med musikskapande enligt Skolinspektionen (2011) och Skolverket (2015) bristfälligt i svensk grundskola. Eftersom det är den enskilde muskläraren som är ansvarig för att arbetet med musikskapande ska genomföras är denna undersökning definitivt en situation som uppstår i musklärarens och elevernas vardag.

4.1.3 Observation

Observationer sker på plats för det man vill undersöka och är således en ”direkt erfarenhet” (Merriam 1994, s. 101). Fördelen med observation är att forskaren kan lägga märke till de saker som blivit rutin för informanterna och som de inte själva tänker på (Merriam, 1994). Dessutom kan man enligt Bryman (2011) undvika den risk som finns vid intervjuer, nämligen att informanterna inte minns rätt.

Kritiken som finns mot observation som datainsamling för forskning handlar enligt Merriam (1994) oftast om att den i någon mån alltid är subjektiv. För att hantera denna subjektivitet menar Merriam att forskaren behöver träna på att genomföra observationer i stor omfattning. Vanligtvis sker observationer under lång tid och vid flera tillfällen (Bryman, 2011). Det är viktigt att poängtera att observationen i denna undersökning endast är ett komplement till intervjuerna som är de primära informationskällorna.

4.1.4 Intervju

Intervjuer är ett enligt Merriam (1994) den vanligaste informationskällan när det gäller fallstudier och sker då oftast i form av ett möte mellan två personer, en som intervjuar och en informant. En kvalitativ intervju är passande för min undersökning eftersom den riktar sig mot informanternas ”ståndpunkt” (Bryman, 2011, s. 413). Intervjuer kan vara allt från ostrukturerade intervjuer, vilket är passande när den som undersöker inte vet tillräckligt mycket om det den ska undersöka, till strukturerade intervjuer, vilket liknar en enkät eftersom frågorna och dess ordning är förutbestämda (Merriam, 1994).

Däremellan finner vi den typ av intervju som jag har valt att använda mig av, nämligen en delvis strukturerad intervju vilket enligt Merriam (1994) innebär att de frågor som man vill ha svar på är bestämda i förväg, men det är inte bestämt i vilken ordning de ska komma, hur de ska formuleras samt att det finns utrymme för följdfrågor. ”Detta slags intervju gör det möjligt för forskaren att svara an på situationen som den utvecklas, på respondentens bild av världen och på nya idéer som dyker upp” (Merriam, 1994, s. 88).

4.1.5 Urval

Min undersökning ägde rum på en grundskola i en mindre kommun i södra Sverige. Anledningen till att denna skola blev intressant för min undersökning är att eleverna där arbetar med just musikskapande under flera veckor varje läsår. Detta gör de från årskurs sex till och med årskurs nio.

Skolinspektionens granskning av musikundervisningen i grundskolan från 2011 visade på många brister och skillnader i kvalitet mellan olika skolor. Men framförallt visade den att det som eleverna gavs minst möjlighet till i musikundervisningen var musikskapande (Skolinspektionen, 2011). På många ställen förekom det inte alls i undervisningen. Detta visade även Skolverkets undersökning från 2015.

Eftersom skolinspektionens rapport visade att musikskapande generellt får lite plats i musikundervisningen blev den här skolan extra intressant då de jobbar mycket med ämnesområdet. Jag kom i kontakt med skolan genom att jag har haft en del av min verksamhetsförlagda utbildning där.

4.1.6 Informanterna

I den här undersökningen deltog nio elever i årskurs nio och deras musiklärare. Fem av eleverna deltog vid observationerna och de övriga fyra deltog vid intervjuerna. Anledningen till att eleverna i årskurs nio var mest intressanta för min undersökning var att de hade arbetat med musikskapande i skolan några veckor varje läsår sedan årskurs sex och därför bör ha stor erfarenhet av detta. De har även ett perspektiv som gör att de kan blicka tillbaka på sin utveckling inom området. De nio eleverna valdes ut av musikläraren. Det går inte att utesluta att resultatet hade blivit något annorlunda om läraren hade valt andra informanter än de som deltog.

Jag har hållit informanterna anonyma genom att ge deltagarna i undersökningen fingerade namn. Jag kallar musikläraren för Charlotte. Charlotte är 45 år gammal och arbetar som musik- och svensklärare på den undersökta skolan. Hon har eleverna i musik från och med årskurs sex.

Eleverna som deltog i intervjuerna har fått namnen Ali, Felix, Frida och Sara. De gick alla i årskurs nio när undersökningen ägde rum under vårterminen 2015.

4.2 Genomförande

Nedan redogörs för det praktiska genomförandet av min undersökning. Först beskrivs observationstillfället och sedan hur intervjuerna genomfördes. Slutligen redogörs för de etiska överväganden som jag gjorde inför denna undersökning.

4.2.1 Observation

Jag genomförde endast en observation för denna studie. Detta beror främst på att eleverna redan hade arbetat med sin musikskapandeuppgift. Således är inte observation ett autentiskt lektionstillfälle, utan ett tillfälle då fem elever fick arbeta extra med uppgiften tillsammans med läraren. Observationen genomfördes innan intervjuerna.

Jag genomförde observationen under cirka en timme och 20 minuter. Den ägde rum i musikklassrummet. Fem elever i årskurs nio och deras musiklärare var närvarande. Dessa informanter blev alltså som en sorts fokusgrupp där jag observerade, istället för att agera diskussionsledare. Syftet med observationen var att ge en inblick i hur eleverna arbetar med, resonerar och interagerar kring låtskrivande. Det vanligaste är att en observation sker under lång tid vid flera tillfällen (Bryman, 2011). I min studie genomfördes endast en observation.

Jag använde mig av en *ostrukturerad observation* (Bryman, 2011, s. 266) vilket innebär att jag inte utgick från något observeringsschema vid observationstillfället. ”Syftet är istället att så detaljerat som möjligt notera hur deltagarna i en viss miljö beted sig och att ge en narrativt hållen beskrivning av beteendet” (Bryman, 2011, s. 266).

Den här undersökningens huvudfokus bygger på resultatet av intervjuerna. Observationen genomfördes som ett komplement till intervjuerna vilket således är anledningen till att jag endast genomförde en observation. Datainsamlingen från intervjuerna skedde i form av fältanteckningar. ”Även om forskaren har kunnat göra vissa anteckningar under en observation, är det av stor vikt att de kompletteras med utförligare anteckningar” (Merriam, 1994, s. 110). Därför renskrev jag och kompletterade mina fältanteckningar i direkt anslutning till observationstillfället för att försäkra mig om att de skulle vara så pålitliga som möjligt. Jag skrev om mina fältanteckningar från talspråk till skriftspråk för att förbättra läsbarheten. Sedan analyserade jag observationen utifrån de ämnesområden som handlar om huruvida eleverna tar hjälp av varandra, vilka begrepp de använder, hur läraren hjälper till, hur de pratar om uppgiften och hur eleverna kommer igång med sitt arbete.

4.2.2 Intervjuer

Syftet med intervjuerna är att ta reda på och få en bild av elevernas och lärarens tankar kring arbetet med en uppgift i musikskapande i deras musikundervisning. Detta för att kunna identifiera hur arbetet fungerar med avseende på kvaliteten av elevernas lärande och även för att identifiera utvecklingsmöjligheter. Informanterna intervjuades enskilt i cirka tio minuter var. En kvalitativ intervju är passande för min undersökning eftersom den riktar sig mot informanternas ”ståndpunkt” (Bryman, 2011, s. 413).

Jag valde att göra en delvis strukturerad intervju med ett antal förberedda frågeställningar som utgångspunkt men där ordningsföljden och eventuella följdfrågor inte är bestämda i förväg (Merriam, 1994). Jag hade däremot i förväg bestämt vilken som skulle vara min första respektive sista fråga. Övriga frågor och eventuella följdfrågor kunde komma i annan ordning eller formuleras annorlunda beroende på hur intervjun utvecklades. Frågorna var inte samma till eleverna som till läraren men behandlade samma ämnesområden (se bilaga 1 och 2).

Datainsamlingen från intervjuerna gjorde jag i form av transkription av de inspelningar som gjordes i samband med dessa intervjuer. För att förbättra läsbarheten

skrev jag om intervjuerna från talspråk till skriftspråk. Sedan analyserade jag dessa baserat på de ämnesområden i den tidigare forskningen som presenteras i kapitel 3.

4.2.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) lyfter i boken *God forskningssed* fram etiska rekommendationer vad gäller bland annat informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitets- och nyttjandekrav. För att följa dessa rekommendationer har jag genomfört följande åtgärder:

Innan undersökningen genomfördes informerades jag informanterna om vad intervjuerna skulle användas till och att inspelningarna raderas efter transkription. De hade även möjligheten att avböja sitt deltagande i undersökningen. Jag har valt att hålla både skolan och informanterna anonyma och använder därför fingerade namn. Jag försäkrade mig om vilka regler som gäller på den aktuella skolan, vilka var att den undervisande lärarens tillstånd krävs för att få använda eleverna som informanter, samt att de informeras om vad undersökningen ska användas till och att de har möjligheten att avböja sitt deltagande. Således genomfördes alltså undersökningen med informanternas medgivande och löfte om anonymitet.

4.3 Metoddiskussion

Observationen var inget autentiskt lektionstillfälle utan det var bara de fem eleverna och läraren som deltog. Detta gör att jag inte kan dra några större slutsatser om ifall det är så det faktiskt går till vid deras ordinarie musiklektioner. Däremot gav det en bild av hur de resonerar med varandra kring musikskapandet och hur en arbetsprocess kan se ut, alltså det jag ville besvara med min undersökning. Det går inte heller att utesluta att min närvaro påverkade elevernas beteende i situationen. ”Båda parterna har med sig fördomar, förutfattade meningar och attityder som kommer att färga samspelet och den information som kommer fram” (Merriam, 1994, s. 91).

En fallstudie är i de allra flesta fall induktiv (Bryman, 2011; Merriam, 1994) vilket innebär att undersökningen sker först och i sin tur sedan leder fram till litteraturundersökningen och eventuellt teoribildning. Min undersökning skiljer sig från typfallet, eftersom jag låtit tidigare forskning styra metodval och intervjufrågor.

Det är viktigt att poängtera att slutsatserna av denna fallstudie endast är giltiga för just detta undersökta fall. Det finns alltså ingen garanti för att det är generaliserbara och

går att applicera på alla skolsituationer där musikskapande förekommer. Däremot är syftet att identifiera utvecklingsmöjligheter när det gäller just arbetet med musikskapande som i sig kan vara applicerbara på musklärares undervisning av just detta fenomen.

5. Resultat

I följande kapitel redogörs resultatet av undersökningen. Resultatet är främst baserat på de intervjuer jag har genomfört med fyra stycken elever i årskurs nio samt deras musiklärare. De har alla fått fingerade namn. Jag har valt att kalla eleverna Ali, Felix, Frida och Sara. Läraren har fått namnet Charlotte. Vidare är resultatet utökat med den observation som jag gjorde av fem andra elever. I arbetet med transkriberingen har jag skrivit om informanternas svar från talspråk till skriftspråk, främst vad gäller interpunktion, för att förbättra läsbarheten och på så sätt underlätta redovisningen av resultatet.

Kapitlets rubriker är indelade efter de ämnesområden som intervjuerna behandlade, vilka i sin tur är inspirerade av det som tagits upp i kapitlet om tidigare forskning. Det inleds med elevernas och lärarens egna definitioner av begreppet musikskapande. Sedan presenteras uppgiften som eleverna har arbetat med under vårterminen 2015. Vidare redogörs även för hur elevernas arbetsprocess ser ut, deras tankar om sina egna låtar, hur de arbetar med musikskapande över längre tid och slutligen datorns roll i deras musikskapande.

5.1 Definitioner av begreppet musikskapande

Flera (tre) av eleverna menade att musikskapande handlar om kreativitet och om att förmedla känslor på ett eller annat sätt. De menade att det handlar om att genom musiken berätta något, att berätta om en känsla. ”Att skapa musik är att få fram känslor i en låt och att kunna visa sig själv oftast” (Ali). Ali sa att även det i princip är omöjligt att skapa en låt utan känslor.

Frida menade att musik också är ett språk, ett annat sätt att kommunicera med någon. Hon gjorde även jämförelsen med en annan konstform:

Och sen så kan det samtidigt vara ett kreativt sätt att jobba på om man är en kreativ person. Till exempel: Om man målar då kan man måla olika känslor. Till exempel musik, om man är arg eller ledsen för någonting då kanske låten handlar om precis det och då kan man lätta på hjärtat lite. (Frida)

Förutom att förmedla känslor talade eleverna om kreativitet, men också om att kunna använda den erfarenhet de har skaffat sig under åren. Sara definierade musikskapandet

genom att säga: ”Att använda sig kreativt av sig själv, alltså sina förmågor. Man visar ju i det här, alltså skolmässigt, det är ju vad man har lärt sig under de här åren. Det är väl erfarenhet och kreativitet som behövs”.

Felix är den enda av de intervjuade som menade att musikskapande mer är ett hantverk än ett känslouttryck. En låt innehåller olika byggstenar för att skapa en form och detta är vad musikskapande handlar om enligt honom: ”Det ska vara... I alla fall inkludera intro, vers, refräng, brygga, ett outro och lite sådant”. Han poängterade också att musikskapande handlar om att med hjälp av dessa byggstenar ha friheten att skapa något eget, något nytt. Däremot ska byggstenarna, som till exempel vers och refräng, finnas med som grund.

Även läraren Charlotte menade att musik handlar om att göra något nytt eller eget. På frågan om hur hon skulle definiera musikskapande svarade hon: ”Musikskapande är ju att sätta ljud eller toner eller musik... På ditt eget sätt. Gör någonting som inte har blivit gjort innan. Du kan ju hämta inspiration från annat men du sätter din egen touch på det”.

5.2 Uppgiften

Nedan redogörs för hur uppgiften i musikskapande för årskurs nio på den undersökta skolan har gått till enligt läraren och elevernas redogörelser via intervjuer och genom iakttagelser från observationen. Först redogörs för uppgiftens utformning, sedan ger informanterna sin syn på huruvida uppgiften är styrd eller inte och slutligen hur de uppfattar bedömningen av uppgiften.

5.2.1 Uppgiftens utformning

Eleverna i årskurs nio på den undersökta skolan fick i uppgift att skapa en låt. I intervjuerna uppgav både eleverna och läraren att uppgiften var väldigt fri och inte särskilt styrd av läraren. Eleverna fick i princip helt fria händer. Kravet från läraren var dock att låten skulle vara minst två minuter lång. Tidsramen för arbetet med uppgiften var cirka åtta lektioner. Däremot hade eleverna fått reda på uppgiften flera månader tidigare och kunde på så vis, om de önskade, börja arbeta med den på egen hand i god tid. Alla elever hade var sin dator med inspelningsprogrammet Garage Band att tillgå.

Musikläraren Charlotte beskrev själv uppgiften som elevernas ”examenslåt” för grundskolan. Eleverna fick i princip helt fria händer att skapa en låt. De fick själva välja

om de ville spela akustiska instrument eller spela in via Garage Band på deras datorer. Det var även upp till eleverna om låten skulle innehålla sång, rap eller tal. Det kunde även vara en helt instrumental låt. Charlotte uppgav att hon i sina instruktioner hade betonat vikten av att låtarna skulle ha tydliga och fungerande övergångar mellan de olika delarna av låten. De skulle även tänka på att takterna skulle vara jämna, både i antal och i taktart.

5.2.2 Stor frihet

Samtliga intervjuade elever uppgav att de hade väldigt stor frihet i uppgiften. Den var i princip inte alls styrd från läraren. Eleverna fick själva välja genre, instrument, om låten ska innehålla sång, rap eller tal, huruvida de vill använda färdiga *loopar* i Garage Band samt om de vill spela in låten eller spela upp den för läraren med sång och instrument. Frida berättade att eleverna själva fick välja precis hur deras låt skulle vara.

Felix sa att de hade fått anvisningar om uppgiften på ett papper innan de började arbeta med den. Han beskrev instruktionerna som relativt kortfattade och inte styrande. Han menade också att eftersom de hade gjort liknande uppgifter tidigare behövde de inte heller särskilt detaljerade anvisningar. Han betonade att uppgiften är något hantverksmässigt, som en form de kan lära sig och som de sedan kan: ”Så har vi en introduktion på lektionen, hur det fungerar. Sedan kan man ju det. Det är ju samma sak hela tiden.” (Felix)

De intervjuade eleverna och läraren kunde alla se både fördelar och nackdelar med att ha en uppgift som är väldigt fri och inte styrd från läraren. Sara och Frida talade om det personliga i skapandet som en fördel när uppgiften inte är styrd. De menade också att det är lättare att relatera till något som är skapat helt själv, utan givna ramar.

Jag tycker att det är bra för att det är lättare att relatera till en låt. Till exempel om jag skulle gjort en rocklåt eller om vi säger att den måste handla om ett specifikt ämne, då kanske det är svårt för att det ämnet kanske inte berör dig och då får man inte in en egen touch. Det blir inte lika personligt. (Frida)

Att inte utgå från en mall var enligt Sara en bidragande faktor till att låten också kändes som hennes egen: ”Ja, alltså man får ju använda sina kreativa idéer liksom, på sitt eget sätt. Ingenting blir liksom som en mall. Man följer inte en mall så det blir liksom ens egen”. Detta höll även Felix med om. Han menade dessutom att det var väldigt ovanligt för dem att i skolsituationer få så fria uppgifter som den här.

En av eleverna, Ali, menade att även resultatet påverkas av att uppgiften inte har varit styrd av läraren. Han lyfte fram det egna ansvaret som en bidragande faktor till ett ökat lärande och en utveckling inom musikskapande. Han menade att även resultatet, alltså kvaliteten på låten, blir bättre om han får ta ett eget ansvar och själv arbeta fram en låt.

Samtliga av de intervjuade eleverna menade att den största nackdelen med att inte uppgiften var styrd var att de hade svårigheter att påbörja arbetet. De menade att mycket av lektionstiden kunde gå till att bestämma sig för vad för slags låt de skulle skapa. ”Men nu ska man verkligen först sitta och tänka så, ska jag ha akustisk, ska jag ha rock, ska jag ha house. Alltså man tänker så olika mycket på det så det tar ju också tid av lektionen” (Felix). Sara hade själv inte problem med just detta men kunde ändå se att en del av hennes klasskamrater kanske hade behövt något att utgå från i sitt arbete med låten:

Alltså, till att börja med kan det vara svårt när man inte har någonting att utgå från. Men själv har jag ju skrivit rätt mycket så jag har rätt lätt för att komma igång. Men jag kan tänka mig andra som inte gör det kanske behöver någon struktur från början. (Sara)

Charlotte menade att inspelningsprogrammet Garage Band var en av nackdelarna på så sätt att det fanns olika uppdateringar av programmet och hon själv kunde hantera dem olika bra.

Både Ali och musikläraren Charlotte tog upp de speltekniska utmaningarna i en uppgift som den här. De som är duktiga på instrument sedan tidigare klarar sig lättare själva när en uppgift är så fri menade Ali och Charlotte. Här menar Ali att de som spelar instrument väldigt väl och har övat mycket har en fördel jämfört med sina klasskamrater. ”Kan man till exempel inte ett instrument och man vill få ett högre betyg, så kan man inte få det ibland” (Ali). Han fortsatte sedan: ” Det är rätt så svårt att komma på det själv för de som inte är duktiga eller inte tycker om att spela. Det blir ju rätt svårt för dem jämfört med de som är duktiga och kan spela” (Ali).

5.2.3 Hur blir eleverna bedömda i sitt musikskapande?

Elevernas musiklärare, Charlotte, hänvisade till de värdeord och kvalitetsaspekter som finns i kunskapskraven för musik i Lgr11 när hon talade om hur eleverna bedömdes i uppgiften med musikskapande. Hon talade om att låten skulle ha ett flyt, att

övergångarna mellan låtens olika delar skulle fungera väl. För att eleverna ska nå ett högre betyg ska de, enligt Charlotte, även ha ett personligt uttryck i sin låt.

Det är ju utifrån den här förmågan, elevernas sätt att skapa musik utifrån... Vad det nu står för någonting. Jag tittar såhär: Är det en låt som flyter bra, som har smidiga övergångar och att den är... Ja, helt enkelt att den är okej. Då hamnar man ju antingen, oftast upp mot ett C. Alltså, detta låter jätteflummigt men du får försöka tolka det. Ska man ha ett högre betyg så tycker jag att man ska ha de där finesserna, att man kanske har hämtat ett ljud eller en loop från någon annanstans eller att man har spelat och sjungit på ett sätt som är väldigt personligt och karaktäristiskt. Jag letar ju efter det där karaktäristiska i låten. Har man blandat 53 olika då är det ju liksom ingen sammanhängande låt. Då hamnar man längre ner. Så det är karaktären, det är flytet, det är personlig tolkning. Ja, ungefär. (Charlotte)

Även Ali och Felix talade om helhet, övergångar och flyt när det gäller bedömning av låten. Felix menade dessutom att de blir bedömda utefter sin arbetsinsats, hur de faktiskt har arbetat under lektionstiden. Han uppgav att cirka 40 procent av bedömningen handlar om hur de arbetar under lektionerna. Oavsett hur bra låten var kunde de enligt Felix inte nå upp till betyget A om de inte hade arbetat under lektionerna.

Ali talade även han om arbetsinsatsen. Han menade dock att den snarare hade en indirekt inverkan på betyget. De blev enligt honom inte bedömda utefter sin arbetsinsats men den påverkade ändå bedömningen och slutligen betyget eftersom ju mer tid de lägger ner på sin låt, desto bättre blir den, enligt Ali: ”Om man har lagt ner typ en månad och verkligen jobbat med detta, då ger det ju bra resultat så jag får ju verkligen bra betyg på detta” (Ali).

Frida uppgav att hon trodde att eleverna fått ut en PDF-fil med bedömningskriterier, det hon kallar en *ämnesmatrix*. Däremot har Charlotte mest muntligt instruerat hur eleverna blir bedömda, menade Frida. Enligt Frida får eleverna ett positivare omdöme om de har musicerat själva istället för att använda sig av *loopar* i Garage Band. Hon har dessutom anpassat sin låt efter vad som står i bedömningskriterierna. Vidare menade hon att matrisen med bedömningskriterier är en hjälp för eleverna eftersom den kan hjälpa dem att överklaga ett betyg. Hon menade alltså att eleverna kan argumentera med hjälp av bedömningsmatrisen för att få ett högre betyg i musikämnet än det Charlotte har bedömt.

Den enda av eleverna som uppgav att den inte visste hur de blir bedömda var Sara som sa: ”Det är en bra fråga... (Skratt)... Jag tror... Jag har faktiskt inte riktigt kollat

igenom det, men jag tror liksom det är hur, alltså taktkänsla och sånt här. Sådana grejer. Grunder liksom” (Sara).

Vid observationen frågade en elev Charlotte vad skillnaden var på uppgiften de gjorde just då, i nian, jämfört med de låtar de hade gjort under tidigare årskurser. Charlotte svarade då att eleverna hade större krav på sig och skulle visa att de hade utvecklats. Vidare berättade hon för eleverna att det skulle finnas en tanke bakom låten, till exempel med ett återkommande tema.

5.3 Processen

Eleverna hade olika metoder för att arbeta med sina låtar. Felix berättade att han arbetade med förinspelade *loopar* i Garage Band: ”Jag använder Garage Band på, ja *loopar*. Så tar jag olika beats som redan finns och försöker skapa något som i alla fall låter relativt bra” (Felix).

Frida och Sara använde sig av sitt eget musicerande i form av akustisk gitarr och sång. Sara berättade dock att hon inte hade arbetat alls under lektionstid med sin låt, utan gjort den under sin fritid. Ali använde sig av både *loopar*, egna instrument och sång när han arbetade med sin låt.

I följande underrubriker redogörs för hur eleverna gjorde för att få inspiration och hur de gjorde för att komma igång med sina uppgifter, huruvida de tog hjälp av sina klasskamrater eller inte, samt deras och lärarens syn på revidering och hur mycket tid de har lagt på just detta.

5.3.1 Att komma igång

Enligt Charlotte använde eleverna många olika sätt för att påbörja uppgiften med låtskrivande. En del elever tog ett instrument och började improvisera, andra började med *loopar* i Garage Band och sedan finns det en del elever som ”[...] inte gör någonting förrän det är en vecka kvar” (Charlotte).

Som följdfråga på detta undrade jag hur Charlotte resonerar kring de som har svårt att komma igång, vad gör hon då? Hon berättade att hon försöker inspirera sina elever genom att få igång en diskussion där hon och eleven ”bollar” tankar och idéer mellan sig. Charlotte menade att en del elever har svårt att komma igång eftersom de ”[...] gör det lite för avancerat och så fastnar de i det” (Charlotte).

Vidare menade Charlotte att de elever som arbetade med *loopar* i Garage Band snarare än sitt eget musicerande hade lättare att komma igång med sina uppgifter. Hon brukar ge sina elever tipset att börja med endast en ”loop” som de tycker om, för att sedan bygga vidare på det. ”Då ser man att de relativt snabbt hittar karaktären i låten och på så sätt hittar vad de vill ha för instrument och ljud” (Charlotte).

Att de elever som utgår från sitt eget musicerande har svårare att komma igång menar Charlotte beror på att många elever brister i det speltekniska. Vid observationen sa en elev att det hjälpte henne att komma igång genom att lyssna på olika *loopar* i Garage Band: ”Det sätter igång tankeverksamheten”. Övriga elever började inte arbeta med sina låtar förrän det hade gått cirka 15 minuter av observationen. Den första kvarten ägnades åt diskussioner om bland annat klasskamraternas låtar, men också om nationella provet i Svenska.

Felix och Frida uppgav att de påbörjade uppgiften genom att lyssna på musik. De tog inspiration av låtar eller artister som de tyckte om. Felix ägnade hela den första lektionen åt att bara lyssna på annan musik för att få inspiration till sitt eget skapande.

Frida lyssnade också på musik för att komma igång. Hon kom således fram till att hon inte ville ha med flera instrument i sin låt, utan endast gitarr. ”Jag tog inspiration av en artist som jag tycker är bra och tänkte jag så här: Okej, men det är rätt bra, en enkel låt. Han använder inte så mycket instrument och den är rätt lugn. Texten var fin” (Frida).

Ali och Sara berättade att de började med texten till sin låt. Sara satt med gitarren samtidigt som hon kom på texten för att hitta ackord och melodier som passade till det hon ville berätta. Hon menade att texterna ofta kommer till henne av sig självt: ”Eh... Det är helt (skratt)... Ibland bara poppar det upp en text i huvudet såhär, liksom idéer som man skriver ner eller spelar in. Och så blir det någonting av det så utgår man utifrån den grunden” (Sara).

Alis text utgick från de känslor som han ville uttrycka. Han menar att låtskrivandet var ett sätt för honom att få utlopp för de känslor som han bar inom sig. För honom var det viktigt att även melodierna kunde relatera till de känslor han ville uttrycka i låten:

Jag brukar alltid skriva några ord. När jag har gjort det så tar jag de här orden och sen försöker skapa en melodi utifrån min ilska, min glädje, min sorg, allt. Alla Känslor! Jag vill försöka framstå så mycket känslor i låten som möjligt så alla låtar jag har gjort är baserade på de känslor jag hade. Till exempel, en av de låtarna jag gjorde var alltså på min ilska och på min... att jag hade blivit mobbad. Så jag satt ner och skrev och sen så kom det till min hjärna. Och sen

skapade jag liksom till den mörka tonen för att det skulle bli lite mer ilska och på det sättet så har jag skapat den låten. (Ali)

Han fortsatte sedan att berätta på vilket sätt det faktiskt har hjälpt honom att få skriva låten och att Charlotte har haft stor betydelse för honom. Ali uppgav att det är Charlotte som har lärt honom att känslorna kan hjälpa till när han skriver en låt. Han menade att det får honom att slappna av.

5.3.2 Att be om hjälp

Att ta hjälp av sina klasskamrater i arbetet med musikskapande och låtskrivande var inte helt självklart för alla informanter. En del tog hjälp av sina klasskamrater genom att lyssna på varandras låtar och komma med återkoppling för att förbättra dem, andra tog ingen hjälp alls eller tog endast hjälp utifrån. Musikläraren Charlotte fick frågan om eleverna samarbetar med varandra i arbetet låtskrivandet: ”Det gör de faktiskt, några stycken återigen: Men lyssna på detta då. Hur kan detta vara? Hur tar man det ackordet? Kan inte du spela gitarr till min låt? Sådana grejer” (Charlotte).

Sara var den som uppgav att hon inte hade tagit någon hjälp alls, varken av läraren eller av sina klasskamrater. Hon hade alltså arbetat helt självständigt med sin låt. Frida tog inte heller någon hjälp av klasskamraterna men menade att hon hade låtit sin kusin och mamma lyssna på låten och komma med tips för förbättring.

Ali tog hjälp av Sara i arbetet med låten. Däremot berättade han att han hade märkt att en del av de andra eleverna i klassen inte vågade gör just detta. De ville inte spela upp sin låt för honom och han menar att många i klassen är blyga. Han menade att anledningen till detta var att han var duktig i musik och de klasskamrater som inte kände sig duktiga i musik därför var blyga för att spela upp sina låtar för honom.

Ali berättade att han och Sara oftast ger varandra komplimanger när de lyssnar på varandras låtar. Han menade att låtskrivare oftast själva är medvetna om vad som är fel eller behöver förbättras men att de kan behöva höra vad som är bra också.

Felix berättade att även han tog hjälp av sina klasskamrater genom att be dem lyssna på hans låt och komma med konstruktiv kritik. Däremot ville han då inte berätta att det är han som hade gjort låten. När han ber en kompis lyssna berättar han alltså inte att det är han själv som har gjort låten. Felix menade att han då brukar fråga den som lyssnar vad hen tycker om instrumenten och hur låten är uppbyggd.

Vid observationstillfället använde sig eleverna mycket av varandra när de ville ha svar på frågor. De bad varandra lyssna på låtarna och kom med återkoppling efteråt. Återkopplingen var dels konkret i form av diskussioner kring vilka instrument som passade till låten, men det kunde också handla om hur eleverna kände när de hörde varandras låtar. De ställde även frågor till varandra om hur de kunde utveckla sina låtar. Responsen som eleverna gav varandra var uteslutande positiv.

I intervjuerna var det bara en av eleverna (Ali) som sa att han tog hjälp av läraren under arbetet med låten. Han menade dock att mycket av tiden trots allt handlar om eget arbete: ”Charlotte brukar visa jättemycket ibland, hjälpa oss jättemycket. Men för det mesta av tiden är det vi själva som skapar då, eller de flesta i klassen i alla fall. Så att det är lite 50/50” (Ali). Hjälpen han får av läraren handlar om vad han har gjort bra men också om vad han kan förbättra för att utveckla sin låt ännu mer. Ali visade stor uppskattning av den hjälp han har fått av Charlotte och framhöll henne som en stor inspirationskällan i arbetet med musikskapande:

Jag har fått mycket inspiration av mitt eget liv och av Annika, min lärare. Hon har inspirerat mig verkligen mycket med musiken. Hon har hjälpt mig sedan sexan, sedan jag kom till Sverige, och hon har inspirerat mig genom att hjälpa mig. På allt liksom, på sångröst till instrument. Hon är en fantastisk lärare, det är ingen tvekan. (Ali)

Övriga tre elever (Felix, Frida och Sara) menade att de inte hade tagit någon hjälp alls av musikläraren. Felix hade däremot bett lärare i andra ämnen lyssna på hans låt och låtit dem komma med återkoppling. Precis som när han bad en klasskamrat lyssna, berättade han inte heller för lärarna att det var han själv som hade gjort låten. Anledningen till att han, förutom sina klasskamrater, även frågade lärare i andra ämnen var att han ville ha en ”mer vuxen vinkel” av återkopplingen på sin låt.

Musikläraren Charlotte såg sig själv som ett bollplank till elevernas idéer under arbetet med låtarna. Hon menade att hennes uppgift inte handlar om att ge eleverna några givna svar, utan snarare om att ställa frågor eller komma med tips som gör att eleverna själva kan ta arbetet med låten vidare. Charlotte uppgav att de flesta frågor som hon fick av eleverna handlade om vilka instrument som passar ihop eller vilka ackord som fungerar tillsammans.

Vid observationen ställde eleverna frågor till läraren. Dessa handlade dels om olika funktioner i programmet, som till exempel hur man sänker tempot på en loop, men också om vilka olika instrument eller *loopar* som passar för just elevernas låtar.

Vid ett tillfälle under observationen lyssnade läraren i hörlurar på en elevs låt. Efteråt frågade eleven: ”Hur ska man kunna bygga vidare på något som är så oregelbundet?”. Läraren föreslog då att eleven skulle försöka hitta en ”tamburin-loop” på Youtube och lägga in i Garage Band eller att eleven själv skulle spela in en tamburin.

En elev berättade vid observationen för Charlotte att denne hade problem med sin text. När Charlotte frågade vad som inte var bra svarade eleven att den inte fick något flyt i lätttexten. Då svarade läraren att eleven så fall kunde omarbete sin text genom att byta plats på ord och fraser. Hon sa även att korta, enkla fraser brukar underlätta. Charlotte fick under intervjun även frågan om hon använder sitt egna musikskapande i undervisningen med eleverna. Detta uppgav hon att hon inte gjorde, men att hon gärna skulle vilja utveckla sitt egna skapande. Hon menade dock att hon skulle behöva utbildning i just detta: ”Nu skulle det vara svårt för mig. Jag skulle inte veta hur man gör” (Charlotte).

5.3.3 Revidering

Samtliga av de intervjuade eleverna menade att de lade mycket tid på revidering, att testa och ändra sina idéer längs vägen för att förbättra sina låtar. Felix menade att cirka 90 procent av lektionstiden gick åt att ändra och testa olika saker i låten. Sara menade att resultatet blir bättre om hon lägger mycket tid på revidering. Ali jobbade lite med ett instrument i taget: ”Sen fortsätter det så. Jag ändrar och justerar tills det blir en låt” (Ali).

För Frida var revidering både en naturlig och viktig del av arbetet med låten:

Jag testade rätt så mycket längs vägen och jag testade olika sätt. I alla fall när jag skulle sjunga så testade jag såhär olika sätt: Ja men okej det kanske låter bättre på det här viset. Så testade jag det och sen så spelade jag in det så jag kom ihåg det. Jag spelade in olika sätt som man kunde sjunga melodier på och sen så tog jag det som jag tyckte lät bäst och som passade in till låten. (Frida)

Charlotte hade uppfattat det som att eleverna lade olika mycket tid på revideringsarbetet. Hon menade dock att många av eleverna faktiskt gjorde det. Hon menade att hon hade sett mest revideringsarbete hos de elever som gjorde sin låt genom det egna musicerandet, snarare än med *loopar* i Garage Band. Av de åtta lektioner som eleverna arbetar med sin låt gjorde Charlotte uppskattningen att ungefär två lektioner gick till att eleverna ändrade och omprövade sina idéer.

Vid observationstillfället ställde eleverna frågor till Charlotte om just revidering. En av dem undrade om de fick lov att ta bort sången i efterhand och istället göra en instrumental låt. En annan av eleverna ägnade i princip hela lektionen åt att ändra instrument och testa olika *loopar* i Garage Band.

5.4 Eleverna om sina låtar

När de intervjuade eleverna fick berätta om låtarna som de gjorde i den ovan (5.2) beskrivna uppgiften pratade de dels om stil och genre men de nämner även hur de har arbetat med dem. Både Ali och Felix beskrev sina låtar genom att benämna dem med genren ”House”. Felix hade skapat sin låt i Garage Band vilket han uppgav som passande till den genre han hade arbetat med.

Ali hade som sagt också gjort en ”House-låt”. Han berättade även att han sammanlagt hade gjort två låtar under vårterminen. Den andra låten valde han att benämna som en ”poplåt”. Den senare låten handlade om hans situation i skolan där han berättar att han har varit utsatt för mobbning. Här har musikläraren Charlotte varit ett viktigt stöd för honom. Han uppgav att han hade fått inspiration från både sitt eget liv och från sin musiklärare.

När det gäller Alis arbete med låten berättar han följande: ”Jag har jobbat själv mycket med Garage Band och där har jag liksom skapat mycket av loopar, utvecklat dem, ändrat och justerat” (Ali). Han berättade sedan att han dessutom har använt sig av sitt eget musicerande i sin låt: ”Sedan har jag använt mycket av mina egna instrument som gitarr, piano. Jag har sjungit till låten själv och har spelat in den” (Ali).

Frida beskrev sin låt som en lugn kärlekslåt i genren ”Country”. Även hon använde sitt eget musicerande i arbetet med låten genom att spela gitarr och sjunga.

Sara sa följande om sin egen låt: ”Om man tänker stilmässigt så är det ju mer såhär indie eller folkmusik. Det är det jag normalt skriver på fritiden också” (Sara). Hon berättade att hon inte hade lagt någon tid alls i skolan på sin låt, utan att hon hade skrivit den helt och håller på sin fritid.

När det gäller eleverna som deltog vid observationstillfället talade även de om genrer eller stil när de diskuterade sina låtar med varandra. En av dem kallade sin låt för en rocklåt medan en annan sa: ”Det här var ju lite Hawaii över det hela”. En tredje elev gjorde jämförelser med musiken i datorspelet ”The Sims”.

5.5 Musikskapande över tid

I tidigare årskurser hade eleverna alltså arbetat med samma uppgift. Den enda skillnaden var att de yngre elevernas låtar inte behöver vara lika långa. De började med att skapa låtar i årskurs sex, enligt Charlotte. Däremot verkade det råda delade meningar hos eleverna vad gäller tidigare arbete med att göra en låt. Ali var den enda som uppgav att han har arbetat med detta sedan årskurs sex: ”Men vi har gjort det på olika svåra nivåer” (Ali).

Enligt Felix hade de arbetat med att skapa låtar sedan årskurs sju. Frida däremot sa att de hade börjat med att skapa musik i årskurs åtta. Hon menade att uppgiften var enklare då eftersom de endast arbetade med *loopar* i Garage Band.

Förutom uppgiften som handlar om att skriva en egen låt utan bestämda ramar har Charlotte och hennes elever arbetat med musikskapande på en del andra sätt. Här talade både läraren och eleverna om att personlig tolkning av musik även är en del av arbetet med musikskapande. Charlotte nämnde även tonsättande av dikter som ett moment hon brukar genomföra med sina elever. Sara tog också upp personlig tolkning av redan färdig musik men ville inte definiera det som musikskapande: ”Jag tycker inte att vi skapar riktigt, men vi gör ju det på ett eget sätt” (Sara).

När Charlotte skulle se tillbaka på elevernas tidigare arbete med musikskapande och berätta på vilket sätt de har utvecklats talade hon om låtarnas helhet. Hon menade att elevernas låtar hade ett bättre ”flyt” och att övergångarna mellan låtarnas olika delar fungerar bättre än vad de hade gjort under de tidigare årskurserna. Eleverna hade enligt Charlotte även mer balans i sina låtar när det gäller att ha jämnt antal takter.

Eleverna som deltog vid observationen såg under en kort stund tillbaka på låtarna som de hade arbetat med under tidigare årskurser. Dels genom att fråga läraren vad som skiljde deras uppgift i årskurs nio från de tidigare, men de lyssnade även på en gammal låt som en elev hade gjort, dock utan att kommentera den efteråt.

5.6 Datorn

Eleverna uppgav i intervjuerna att de alla arbetade med *sequenserprogrammet* Garage Band på sina datorer när de gjorde sina låtar. De spelade in på flera spår, ett spår per instrument. Eleverna använde sig både av förinspelade så kallade *loopar* och egna inspelningar. De menade att programmet i sig inte medförde några speciella utmaningar

i detta arbete. Felix uppgav, som tidigare nämnts, att han även arbetade med Garage Band i en iPad.

Som tidigare nämnts uppgav musikläraren Charlotte däremot att datorn och Garage Band bidrog till de största utmaningarna i arbetet med musikskapande. På frågan om vilka utmaningar som fanns med arbetet svarade hon:

Allt! (skratt) Nej, men det är allt från... Speciellt så tycker jag det är finesserna i musikprogrammen som man inte har full koll på. Det tycker jag är den största utmaningen. Sen är det ju att inspirera eleverna. Det är ju en utmaning för de är ju på så vilt olika ställen i sin utveckling. Det är ju olika utmaningar. Att hålla intresset vid liv, att hålla motivationen vid liv. Men den största utmaningen tycker jag nog är när de jobbar med Garage Band, att man vet inte allt.
(Charlotte)

Charlotte menade alltså att hennes kunskaper om datorprogrammet Garage Band i sig var den största utmaningen under arbetet med musikskapande.

Vid observationen arbetade samtliga fem elever i Garage Band på sina datorer. De satt med hörlurar inkopplade i datorerna under hela lektionen. De frågor som Charlotte fick handlade bland annat om olika tekniska problem i Garage Band, som till exempel hur man ändrar tempo på en loop eller hur man raderar ett ljudspår.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet av min fallstudie i relation till den litteratur som har behandlats i kapitlet ”Tidigare forskning” samt de forskningsfrågor som formulerats i under ”Syfte och frågeställningar”. Kapitlet inleds med en diskussion kring synen på musikskapande. Vidare diskuteras uppgiften, lärarens roll, processen, språket kring musikskapande och datorn. Sedan görs en sammanfattning av diskussionen som leder fram till slutsatsen och slutligen diskuteras förslag på vidare forskning inom området.

6.1 Synen på musikskapande

I kapitlet ”Tidigare forskning” skiljer sig definitionerna av musikskapande delvis åt mellan de olika källorna. Även i min undersökning skiljde sig synen på just detta fenomen åt bland informanterna, både eleverna emellan men också mellan eleverna och musikläraren.

Felix talade tydligt om musikskapande som ett hantverk, en form som man lär sig och sedan kan. Detta hänger tydligt samman med den bild som enligt Burnard, Boyack och Howell (2013) traditionellt har funnits av musikskapande, alltså att det är något som kan tränas upp och sedan utföras professionellt. Sætre (2014) menar att musikskapande kan ses som ett hantverk som man kan lära sig och inte alltid måste vara sammankopplat med exempelvis kreativitet. I kunskapskraven för musik i grundskolan (Skolverket, 2011b) nämns begreppet ”musikaliska byggstenar” vilket indikerar en syn på musikskapande som ett hantverk som man kan lära sig.

Tre av eleverna som intervjuades i min undersökning menade att musikskapande handlar om att uttrycka känslor genom musik. Detta menar Nilsson (2002) är viktigt eftersom musikskapande blir ett viktigt forum för unga att uttrycka sina ”[...] personliga dagdrömmar, minnen och emotionella stämningar” (181-182) om känslorna och fantasin får vara i förgrunden när de skapar musik.

Sara talade om att man i sitt musikskapande behöver erfarenhet. Detta understryks av Skolverket (2011a) som menar att musikskapande behöver göras i stor omfattning, från tidig ålder så att eleverna genom en progression kan utveckla sitt musikskapande. Detta är enligt mig ännu en anledning till att det är anmärkningsvärt att musikskapande enligt Skolinspektionen (2011) och Skolverket (2015) görs i väldigt liten omfattning i musikundervisningen i grundskolan.

Musikläraren Charlotte gav i intervjun en syn på musikskapande som kretsade kring att skapa något nytt och eget, personligt uttryck, flyt och smidiga övergångar mellan låtens olika delar. Här gav hon alltså en bild som både innehåller personligt uttryck, till exempel känslor, men också en bild av musikskapande som ett hantverk genom att tala om jämna taktarter och övergångarna mellan låtens olika delar. Vid observationstillfället nämnde hon även ”tema” som en beståndsdel i en instrumental låt.

Sætre (2014) understryker bredden av begreppet musikskapande (se kapitel 3.1) där han bland annat nämner att elever till exempel kan närma sig en genre eller musikstil genom att skapa musik utifrån ett redan befintligt verk. Även Skolverket (2011a) menar att musikskapande inte endast ska tolkas som eget komponerande eller låtskrivande, utan också som att eleverna får skapa med utgångspunkt i redan befintlig musik. I min undersökning nämnde Sara just egen tolkning av redan färdig musik men ville inte definiera detta som musikskapande.

Informanterna i min undersökning definierade överlag musikskapande som låtskrivande, vilket de har gjort varje läsår från årskurs sex till och med årskurs nio. Charlotte menade att de även arbetade med musikskapande genom att till exempel tonsätta dikter, men detta var inget eleverna verkade ha reflekterat över. Här menar jag att informanternas bild av musikskapande är mycket smalare än den bild som den tidigare forskningen pekar på (se stycket ovan).

Skolinspektionen (2011) menar att det praktiska musicerandet är tätt sammankopplat med exempelvis musikskapande. Denna sammankoppling kunde enligt Charlotte medföra svårigheter för en del elever. Hon menade att en del av de elever som själva musicerade, istället för att använda loopar i Garage Band, hade svårt att komma igång med sitt arbete.

En annan aspekt av Skolinspektionens (2011) bild av kopplingen mellan musicerande och musikskapande är att de elever som i min undersökning endast arbetade med *loopar* i Garage Band helt och hållet saknade just denna koppling i sitt arbete med musikskapande.

Sammanfattningsvis kan sägas att synen på och definitionerna av musikskapande skiljer sig åt, både mellan källorna i den tidigare forskningen och mellan informanterna i min undersökning. Informanterna i min undersökning gav dock en smalare bild av vad musikskapande är, jämfört med den tidigare forskningen. En orsak till att informanternas bild skiljer sig åt kan vara att uppgiften var utformad som väldigt fri, vilket diskuteras under kommande rubrik.

6.2 Uppgiften

Nedan diskuteras en del av aspekterna kring uppgiften som informanterna i min undersökning har genomfört. Först diskuteras uppgiftens utformning och vilka utvecklingsmöjligheter jag har identifierat med hjälp av den tidigare forskningen när det gäller detta. Vidare diskuteras bedömningen av uppgiften.

6.2.1 Uppgiftens utformning

Resultatet av min undersökning visade att uppgiften som Charlotte genomförde med sina elever inte var styrd av henne, utan var tvärtom väldigt fri. Eleverna fick själva avgöra hur de ville genomföra uppgiften, vilka instrument som skulle finnas med och om den skulle vara instrumental eller inte. Den enda angivna ramen var att låten skulle vara minst två minuter lång.

Att ha en helt fri uppgift, utan styrning, är enligt Nilsson (2002) problematiskt. En del elever i hans undersökning lyckades inte skapa något alls när uppgiften saknade tydliga riktlinjer. När uppgiften inte är konkret kan en del elever, enligt Nilsson, ha svårt att se syftet med uppgiften vilket då kan leda till ett bristande engagemang från elevernas sida.

I min undersökning pekade samtliga elever på att den största nackdelen med att ha en fri uppgift var att en del av dem hade svårt att påbörja sitt arbete, att komma igång. Felix uppgav att mycket av lektionstiden gick åt innan han kunde påbörja arbetet med sin låt eftersom han hade svårt att bestämma sig för hur han ville att låten skulle vara. Sara menade att många av hennes klasskamrater hade behövt mer struktur när det gäller uppgiftens utformning.

Musikläraren Charlotte tog, vid ett annat tillfälle under intervjun, upp att en del elever inte gjorde något förrän det var en vecka kvar till inlämning. Däremot angav hon inte uppgiftens utformning som en orsak till detta.

Nilsson (2002) menar att en framgångsrik uppgift i musikskapande ska "[...] uppfattas som sluten och styrande, men samtidigt som tillräckligt konkret för att uppenbart leda mot ett "lyckat" resultat [...]" (s. 186). Denna form av uppgift ligger långt ifrån det låtskrivandeprojekt som har tagits upp i min undersökning.

Eleverna kunde dock även se fördelar med att ha en fri uppgift. De menade att det kändes mer personligt och att de lättare kunde relatera till något som de har skapat helt

själva. Sara sa till exempel att den fria uppgiften var det som gjorde att låten kändes som hennes egen.

Sætre (2014) menar att det är viktigt att eleverna får vara med och planera utformningen av uppgiften. Om de får givna ramar kommer eleverna, enligt Sætre, lägga fokus på att försöka lösa uppgiften så som läraren vill att den ska vara. Här är det viktigt att läraren gör en avvägning och funderar över ”förhållandet mellan kunskap, hantverk och kreativitet i skapande arbete” (s. 159).

Både Nilsson (2002) och Sætre (2014) menar alltså att det bör finnas ramar för hur uppgiften ska genomföras, men Sætre understryker att eleverna måste vara med och sätta dessa ramar. Här finns alltså en utvecklingsmöjlighet för Charlottes musikskapande med eleverna. Om hon tillsammans med eleverna sätter upp konkreta, styrda ramar för uppgiften bör alltså fler elever kunna se syftet med uppgiften och dessutom skulle fler kunna komma igång med sin låt på ett effektivare sätt.

6.2.2 Bedömningen

Intervjuerna i min undersökning visade att informanterna inte delade en gemensam syn vad gäller bedömningen av deras uppgift i musikskapande. Läraren, Charlotte, pekade på kvalitetsaspekter som personligt uttryck, flyt och karaktären på låten. Att låten har smidiga övergångar mellan olika delar och att den ska kännas sammanhängande ger hon som exempel på att en låt har ett flyt och en tydlig karaktär.

Dessa kvalitetsaspekter stämmer överens med de som står i kunskapskraven för musikskapande i Lgr11 där orden ”form” och ”karaktäristisk stil” lyfts fram (Skolverket 2011b, s. 106). Det personliga uttrycket förekommer i Lgr11 under elevernas musicerande, alltså när de sjunger eller spelar ett instrument. Här kan det alltså finnas risk för att de elever som inte använder sitt eget musicerande i musikskapandet missar en av de tre aspekter som Charlotte lyfter fram. Däremot verkar inte Charlotte ha tolkat det så eftersom hon tar upp det som en kvalitetsaspekt för alla elevers musikskapande och dessutom ger ett exempel på personligt uttryck med hjälp av att låten innehåller ”extra finesser” eller att eleven har hämtat loppar från någon annanstans än Garage Band.

Vidare talade hon om bedömningen som en helhetskänsla. Hon menade att om låten har ett allmänt flyt och har bra övergångar så hamnar betyget mot ett C. Detta är intressant eftersom hon här talar om ett betyg på låten i sig. Detta talar emot formativ

bedömning, som innebär att den ska vara framåtriktad och konkret i form av återkoppling (Sætre 2014), vilket skolan enligt Lgr11 bör ägna sig åt (Skolverket, 2011b). Det skulle dock även kunna tolkas som att Charlotte använder betygsbegreppet i sitt resonemang för att hänvisa till de kunskapskrav som finns angivna under betygsstegen E, C och A.

Eleverna hade däremot delvis andra uppfattningar av hur de blev bedömda i sitt musikskapande. Det som de hade gemensamt med Charlotte var att Ali och Felix även de talade om helheten, övergångar och flyt när det gäller bedömningen. Ali och Felix nämnde dock arbetsinsatsen under lektionerna som en viktig faktor som på ett eller annat sätt påverkar bedömningen och i slutändan betyget. Frida uppgav att hon trodde att de hade fått en ämnesmatris med bedömningskriterier, hon var alltså inte säker på detta. Sara däremot visste inte alls hur de blev bedömda.

Att synen på bedömningen är så olika bland informanterna tror jag beror på uppgiftens utformning. En styrd och konkret uppgift tillsammans med att läraren och eleverna gemensamt diskuterar vilka kvalitetsaspekter som bedöms skulle kunna ge en mer likartad uppfattning av bedömningen.

6.3 Lärarens roll

Under denna rubrik diskuteras olika aspekter av lärarens roll när det gäller elevernas musikskapande. Diskussionen leder fram till utvecklingsmöjligheter för musiklehraren Charlotte. Rubriken är indelad i underrubrikerna ”Ett klassrumsklimat för musikskapande” samt ”Läraren som medskapande”.

6.3.1 Ett klassrumsklimat för musikskapande

Ali lyfte fram sin lärare Charlotte som ett stort stöd för honom under hans musikskapande. Han menade att hon har inspirerat och stöttat honom i låtskrivandet kring sin skolsituation som han delvis har upplevt som jobbig. Detta anser jag vara ett tydligt tecken på en lärare som skapar just en trygg och tillåtande miljö för sina elever där de får använda sin kreativitet och vågar ta risker, vilket både Skolinspektionen (2011) samt Burnard, Boyack och Howell (2013) lyfter fram som viktiga komponenter för att musikskapandet ska bli framgångsrikt.

Det finns däremot andra aspekter av min undersökning som pekar på att det kan behöva arbetas för att skapa ett klimat som är ännu mer tillåtande, nämligen att eleverna

överlag verkar undvika att ta hjälp av både varandra men framförallt av läraren. Vid observationstillfället vågade ett par av eleverna spela upp sina låtar för varandra. Ali uppgav vid intervjun att Sara hade lyssnat på hans låt men Sara menade att hon inte hade tagit hjälp av någon annan i klassen. Felix hade bett klasskamrater att lyssna men utan att berätta att låten var hans. Av de intervjuade eleverna var det endast en som hade bett läraren om hjälp, nämligen Ali.

I Nilssons undersökning (2002) visade det sig att samarbeten mellan eleverna ledde till att innovationer spreds. Därför finns här en utvecklingsmöjlighet, nämligen att arbeta för ett klimat där eleverna verkligen tar hjälp av varandra och av läraren i arbetet med sina låtar. På så sätt menar jag även att fokus flyttas från slutprodukten till själva skapandeprocessen, vilket Burnard, Boyack och Howard (2013) lyfter fram som viktigt för att alla elever ska få känna sig som kompositörer i klassrummet.

6.3.2 Läraren som medskapande

Att musikläraren själv bör använda sitt eget musikskapande i undervisningen genom att själva komponera musik som används i undervisningen understryks av Burnard, Boyack och Howell (2013), Edberg (2012) samt av Sætre (2014) (se kapitel 3.4). Charlotte uppgav i intervjun att hon inte använder sitt eget skapande i musikundervisningen. Här finns alltså enligt mig en utvecklingspotential i hennes arbete med musikskapande. Hon uppgav även själv att hon behöver utbildning i just detta, alltså vore enligt mig kompetensutveckling inom komposition och musikskapande lämpligt för Charlotte.

6.4 Processen

Nedan diskuteras två aspekter av arbetsprocessen vad gäller informanternas musikskapande. Med utgångspunkt i den tidigare forskningen drar jag sedan slutsatser om vilka utvecklingsmöjligheter jag har identifierat inom dessa aspekter. Rubriken är indelad i underrubrikerna ”Att komma igång” samt ”Revidering”.

6.4.1 Att komma igång

Min undersökning visade att en del elever hade svårigheter i att påbörja sitt arbete med musikskapandet och att mycket av lektionstiden gick åt till just detta. Även Lydon (2004) menar att musikskapande är en uppgift som många kan känna sig överväldigade

av vilket gör att det är svårt att veta var man ska börja. Lydon menar då att en lösning kan vara att bryta ner låtskrivandet i mindre beståndsdelar och att endast börja med exempelvis texten. Både Ali och Sara började sitt låtskrivande i just texten.

I min undersökning uppgav musikläraren Charlotte att en del elever inledde arbetet med uppgiften genom att sitta vid ett instrument och improvisera. Skolverket (2011a) och Sætre (2014) uppger improvisation som sammankopplat med musikskapande. Sætre (2014) menar att kreativitet kan vara sammankopplat med musikskapande när man arbetar med improvisation, men att de annars inte behöver vara det.

Edberg (2012) och Lydon (2004) menar att ett effektivt sätt att påbörja sitt låtskrivande är att utgå från egna upplevelser eller saker i ens vardagsliv. I min undersökning var det framförallt Ali som utgick från sina egna känslor och från sina upplevelser av bland annat en mobbningssituation när han skapade musik. Han menade att detta hade hjälpt honom, både vad gäller själva låtskrivandet men också att bearbeta själva upplevelsen. Nilsson (2002) menar att låtskrivande med känslor i förgrunden kan vara ett viktigt sätt för eleverna att uttrycka sig.

En metod för att komma igång som Felix och Frida uppgav i intervjuerna var att lyssna på annan musik eller på *loopar* i Garage Band. I den tidigare forskningen lyfts inte lyssnande fram som en konkret metod. Däremot talar Skolverket (2011a) om att musikskapande bland annat ska ses om att eleverna skapar med utgångspunkt i musik som redan finns. Jag anser att eleverna gör just detta om de hämtar sin inspiration från redan färdig musik.

Det är även viktigt att lyssna på musik eftersom att musikskapande enligt Skolverket ska ge eleverna "[...] förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former" (Skolverket, 2011b, s. 100).

Eftersom en del elever hade svårigheter med att påbörja sitt låtskrivande ansåg Charlotte att hon bäst hjälpte dessa elever genom att "bolla" idéer med dem genom att få igång en diskussion med dem. Detta stämmer överens med de egenskaper som Burnard, Boyack och Howell (2013) uppger som viktiga i lärarens arbete med musikskapande, nämligen att läraren bör se sig själv som en vägledare i elevernas skapande snarare än att leda dem.

Med utgångspunkt i dessa jämförelser, mellan min undersökning och den tidigare forskningen vad gäller olika metoder för att "komma igång", drar jag slutsatsen att eleverna och läraren i min undersökning besitter flera olika verktyg och metoder för att

påbörja arbetet med musikskapande. Däremot bör läraren enligt mig utnyttja dessa i större utsträckning eftersom hon uppgav att en del elever trots detta inte började med uppgiften förrän det återstod två lektioner. Hon bör alltså enligt mig i större utsträckning ta vara på de verktyg och metoder som finns att tillgå, både hos henne själv men även bland eleverna i klassrummet, för att se till så att alla elever kan påbörja sitt låtskrivande och uppleva detta som mindre stort av kravfyllt.

6.4.2 Revidering

Burnard, Boyack och Howard (2013) menar att det är viktigt att eleverna reviderar sina låtar under arbetsprocessens gång, nämligen att de övar, provar och ändrar för att komma fram till vilka idéer som fungerar bättre än andra. Samtliga informanter i min undersökning reviderade sina låtar under processens gång. Charlotte bekräftar också att en del av hennes elever gör just detta. Här skiljer sig min undersökning från Nilssons undersökning (2002) där eleverna inte reviderade sina befintliga låtar längs vägen, utan raderade istället hela projektet för att börja på nya under arbetets gång.

Jag anser därför att läraren och eleverna gör ett bra jobb gällande hur mycket de reviderar. Däremot vill jag hänvisa till tidigare diskussion om att eleverna i undersökningen inte ville ta hjälp av varandra under arbetets gång. För att detta revideringsarbete ska kunna bli ännu bättre bör alltså samarbetet mellan eleverna ökas ytterligare genom att skapa ett tillåtande klimat där eleverna kan lyssna på varandras låtar och komma med återkoppling.

6.5 Språket i undervisningen kring musikskapande

I den tidigare forskningen redogörs för de tre begreppskategorier som Sætre (2014) menar att läraren bör använda sig av när den pratar med eleverna om deras musikskapande, nämligen "Idéutveckling", "Musikaliska element" och "Estetiska element".

I min undersökning använder både läraren och eleverna begrepp ur alla dessa kategorier. Vad gäller "Idéutveckling" använder informanterna i min undersökning begrepp som *kreativitet*, *inspiration*, *touch* och *personligt uttryck*. Bland de begrepp som informanterna använde och som kan gå in under kategorin "Musikaliska element" förekom exempelvis: *Intro*, *vers*, *refräng*, *toner*, *taktart*, *melodier*, *genre*, *loopar* och

rap. Slutligen använde informanterna även begrepp som *flyt*, *karaktär* och *stil*, vilket kan gå in under kategorin ”Estetiska element”.

Enligt Burnard, Boyack och Howard (2013) är det viktigt att eleverna utvecklar ett språk med begrepp kring musikskapande som gör att de utvecklar förmågan att reflektera kring sin egen utveckling som kompositörer. Ovan visade jag att eleverna använder begrepp ur de tre kategorier som Sætre (2014) angav som viktiga. Däremot visade min undersökning att eleverna vid ett par tillfällen hade svårt att precisera sina ord när de talade om sina låtar. Vid observationen beskrev en elev sin låt som ”lite Hawaii”. Här anser jag att läraren kunde ha tagit tillvara på elevens beskrivning och diskuterat vilka begrepp och definitioner som kan beskriva ”lite Hawaii”.

Att kunna använda relevanta begrepp är enligt mig viktigt i alla skolans ämnen. Det är också en av de tre övergripande förmågorna i musikämnet, nämligen att kunna analysera och samtala om musik utifrån olika aspekter (Skolverket, 2011b). Att då ha ett begreppsförråd som kan sätta ord på sitt musikskapande är därför viktigt.

Min slutsats kring informanternas språk och begreppsförråd när det gäller deras musikskapande är att de använder en del begrepp som är specifika, ingår de kategorier som Sætre (2014) tar upp samt beskriver deras låtar. Däremot finns enligt mig en utvecklingsmöjlighet för läraren att i större utsträckning diskutera elevernas resonemang kring sina låtar för att ytterligare bredda sitt språk om musikskapande.

6.6 Datorn

Samtliga nio elever som deltog i min undersökning använde sig av *sequenserprogrammet* Garage Band när de arbetade med sina låtar. En del elever använde sig endast av *loopar* i programmet, medan andra spelade in sitt musicerande eller blandade *loopar* och eget musicerande.

Att samtliga elever har tillgång till en dator med ett *sequenserprogram* är ovanligt i svensk grundskola idag då det oftast fattas verktyg för digitalt skapande (Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 2015). ”Detta ligger också i underkant med tanke på att det centrala innehållet i Lgr11 trycker på musikskapande som en viktig del av undervisningen. Både dator och inspelningsutrustning är viktiga redskap vid musikskapande” (Skolverket, 2015, s. 53). Dessutom visade Skolverkets rapport från 2015 att musikskapande via *sequenserprogram* är väldigt ovanligt. Eleverna på den

undersökta skolan har alltså ovanligt bra förutsättningar vad gäller utrustning för digitalt skapande.

Enligt Skolverket (2015) fanns det trots den låga förekomsten inga önskemål bland elever att använda sig mer av datorn eftersom de inte sammankopplade den med skapande. Detta framgår dock inte i min undersökning där eleverna ser en naturlig koppling mellan musikskapande och Garage Band efter att ha arbetat med just detta under flera år.

Vidare visade Skolverkets rapport (2015) att eleverna inte uppskattade just programmet Garage Band eftersom de menade att programmet sällan fungerade och att det kändes som att de endast fick klippa och klistra. Nilsson (2002) menar att datorn kan bli ett verktyg för utforskande av olika ljud och även blir en del av själva musikskapandet om det digitala verktyget sätts i centrum. Detta styrks av flera elever i min undersökning, bland annat den elev som vid observationen sa att det satte igång tankeverksamheten att lyssna på och utforska de olika *looparna* i Garage Band.

Den av mig undersökta skolan har alltså för en del elever satt det digitala verktyget i centrum och på så sätt också gjort det till en del av musikskapandet, vilket många skolor enligt Skolverket (2015) har misslyckats med. Det är en möjlig anledning till att eleverna i min undersökning inte uttryckt samma negativa hållning till Garage Band som de elever som deltog i Skolverkets undersökning.

Eftersom samtliga elever i min undersökning på ett eller annat sätt använde sig av *sequenserprogrammet* var de i högsta grad involverade i inspelningsprocessen av sina låtar, vilket Edberg (2012) menar är viktigt när man arbetar med musikskapande i skolan.

Både Skolinspektionen (2011) och Skolverket (2015) menar att behovet av kompetensutveckling hos musklärare vad gäller digitala hjälpmedel för musikskapande är stort. Denna syn delar även Charlotte som i min undersökning angav programmet Garage Band som den enskilt största svårigheten med detta arbete. Eleverna frågade henne ofta angående problem som uppstod i programmet och hon menade att hon inte kände till alla ”finesser” i programmet. Här stämmer alltså Skolinspektionen och Skolverkets slutsatser in på min undersökning; Charlotte är, precis som musklärare i svensk grundskola generellt, i stort behov av kompetensutveckling vad gäller digitala verktyg för musikskapande.

Vad gäller datorn i relation till min undersökning finns alltså här den största utvecklingsmöjligheten enligt mig i kompetensutveckling vad gäller digitala verktyg för

musikskapande, först och främst hos läraren som sedan i sin tur för vidare sin tekniska kunskap till elevernas skapande.

6.7 Sammanfattning och slutsats

Synen på musikskapande och definitionerna av den samma visade sig vara smalare än hos informanterna i min undersökning jämfört med de definitioner som lyftes fram i den tidigare forskningen. Utformningen av uppgiften i min undersökning följde inte den form som den tidigare forskningen lyfter fram som framgångsrik, nämligen att uppgiften ska ha givna ramar men att dessa ska vara utformade i samspråk mellan eleverna och läraren (Nilsson, 2002; Sætre, 2014).

Informanterna i min undersökning hade delade uppfattningar om hur de blev bedömda i sitt musikskapande. Läraren talade om kvalitetsuppfattningar som påminner om de som står i kunskapskraven i Lgr11, medan en del av eleverna menade att de blev bedömda på andra grunder. Här saknas alltså en gemensam syn på vad läraren bedömer, vilket kan bero på den fria formen som uppgiften är utformad i.

Läraren har skapat ett klassrumsklimat som är delvis tillåtande. Däremot behöver det arbetas ännu mer med detta eftersom några av eleverna uppgav att de inte vågade eller ville ta hjälp av varken varandra eller av läraren. Vidare uppgav läraren att hon inte använder sitt eget musikskapande i undervisningen eftersom att hon menar att hon inte har de kunskaper som krävs för detta. Att läraren deltar med sitt eget musikskapande är enligt Burnard, Boyack och Howell (2013), Edberg (2012) och Sætre (2014) viktigt.

När det gäller arbetsprocessen bland eleverna visade det sig att läraren hade tillgång till många verktyg för att eleverna skulle kunna påbörja eller komma igång med sitt musikskapande, men att dessa enligt mig inte utnyttjades i tillräckligt hög grad. Eleverna reviderar sina låtar i hög grad. Däremot finns det potential för dem att i även detta moment ta hjälp av varandra mer.

Eleverna har ett delvis utvecklat språk och begreppsförråd kring sitt musikskapande som täcker in de begreppskategorier som Sætre (2014) lyfter fram som viktiga. Däremot visade en del elever att de hade svårigheter med att specificera sina resonemang kring låtarna.

Musikläraren Charlotte uppgav att hon upplevde datorn och programmet Garage Band som den största utmaningen i arbetet med musikskapande. Även Skolinspektionen

(2011) och Skolverket (2015) menar att musklärare överlag behöver kompetensutveckling vad gäller digitala hjälpmedel för musikskapande.

Med utgångspunkt i de resonemang som jag har fört i diskussionen har jag kommit fram till följande utvecklingsmöjligheter för att informanterna i min undersökning skulle kunna förbättra sitt arbete med musikskapande:

- Att läraren tillsammans med eleverna sätter upp konkreta och styrda ramar för uppgifterna i musikskapande.
- Att läraren tillsammans med eleverna med utgångspunkt i ramarna för uppgiften också definierar musikskapande och vilka kvalitetsaspekter som de bör ta hänsyn till.
- Kompetensutveckling för läraren vad gäller komposition och musikskapande som i sin tur ska leda till att läraren själv använder sitt musikskapande i undervisningen.
- Flytta fokus från slutresultatet till själva skapandeprocessen genom ett utökat samarbete elever emellan under arbetsgången.
- Att läraren i större utsträckning tar vara på de verktyg som finns tillgängliga för att alla elever ska komma igång med sitt låtskrivande.
- Att läraren i större utsträckning tar upp och diskuterar elevernas beskrivningar av låtarna, detta för att utveckla elevernas språk och begreppsförråd om reflektionerna kring sitt eget skapande.
- Kompetensutveckling för läraren kring digitala verktyg för musikskapande.

6.8 Framtida rekommendationer

För vidare forskning inom området musikskapande i grundskolan har jag identifierat flera möjligheter. Eftersom detta är en fallstudie som fokuserar på ett enskilt fall på en enskild skola med ett begränsat antal informanter kan det vara intressant att bredda denna studie genom att undersöka musikskapandet på fler ställen, med fler informanter.

Det finns även ett par moment i denna studie som det går att göra ytterligare djupdykningar i. Ett exempel på detta är informanternas syn bedömning som i sig hade kunnat bli en helt egen uppsats men som i min undersökning blir en del av helheten. Ett annat exempel är att ta vara på det kapitel som handlar om språket i undervisningen kring musikskapande. Här kan man göra en undersökning om vilket språk och vilka

begrepp som används i musikundervisningen i svensk grundskola hur detta kan påverka elevernas lärande.

Vidare är det viktigt att påpeka att jag i detta fall har gjort undersökning efter att själva arbetet med musikskapande har genomförts på den undersökta skolan. För vidare forskning hade det varit intressant att göra en undersökning med observationer som huvudsaklig datainsamlingsmetod och då observera själva lektionerna under hela arbetsprocessens gång.

För min egen roll som blivande musklärare har denna undersökning stor betydelse vad gäller min undervisning. Genom denna undersökning har jag kommit fram till konkreta och specifika aspekter (utvecklingsmöjligheter) som musklärare bör ta hänsyn till när man arbetar med musikskapande. Dessa kommer jag att ta till mig och ha i åtanke när jag bedriver min egen undervisning tillsammans med mina framtida elever.

Utöver dessa aspekter har denna undersökning även breddat min bild av begreppet musikskapande. Med hjälp av alla de olika definitioner som framkommer i kapitlet ”Tidigare forskning”, samt den bild som mina informanter uttrycker har min bild av musikskapande växt från att bara vara komposition till att kunna vara mycket mer.

Eftersom den tidigare forskningen visar att musikskapande förekommer väldigt sparsamt i svensk grundskola samt att många lärare och elever upplever detta som något kravfyllt har denna undersökning gett mig en fördjupad förståelse för detta moment samt dess utmaningar. Detta kommer förhoppningsvis göra att musikskapande som moment i undervisningen känns mindre kravfyllt för min egen del.

7. Refreenser

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber AB.

Burnard, P., Boyack, J. & Howard, G. (2013), Children composing – Creating communities of musical practice. I Burnard, P., Murphy, R., Marsh, K., Upitis, R.B., Ruthmann, A., Biddulph, J. & Wheeler, J (Red.), *Teaching music creatively*. (s. 37-54). New York: Routledge.

Edberg, L. (2012). *Musikämnets möjligheter: kreativ musikundervisning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lydon, M. (2004). *Songwriting success: how to write songs for fun and (maybe) profit : an introduction to the art and business of songwriting by one struggling singer-songwriter for the aid and comfort of other strugglers*. New York, NY: Routledge.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. (2015). Stockholm: Skolverket ; Fritze [distributör].

Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg*. Diss. Lund : Univ., 2002. Malmö.

Skolinspektionen. (2011). Musik i grundskolan [Elektronisk resurs] : är du med på noterna, rektor?. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2011a). Kommentarmaterial till kursplanen i musik. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sætre, J. (2014). Att skapa musik – improvisera och komponera. I Varkøy, Ø. & Söderman, J (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. (s. 147-160). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Bilaga 1: Intervjumall - elever

Berätta om din senaste låt du skrev i musiken.

Hur går du tillväga när du ska göra musik?

- Ett spår/flera spår?
- Förberedelse?
- Redigering?
- Hur kommer du igång?

Hur har ditt låtskrivande förändrats sedan årskurs sex?

Hur mycket tar du hjälp av dina klasskamrater?

På vilket sätt?

Hur mycket tar du hjälp av läraren?

Vad bestämmer läraren och vad bestämmer du när det gäller musikskapandet?

Förändrats sedan sjuan?

Vad är bra med detta upplägg?

Vad skulle du vilja förändra?

Hur blir ni bedömda i musikskapandet?

Om du skulle förklara för någon annan vad musikskapande är, hur skulle det låta då?

Bilaga 2: intervjumall – lärare

Antal elever på skolan? Klasstorlek?

Hur mycket tid lägger ni på musikskapande?

Berätta om det senaste musikskapandeprojektet med åk 9.

Hur arbetar ni med musikskapande över tid?

Vad fungerar bra?

Vilka utmaningar finns det med musikskapande i skolan?

Hur mycket är styrt från dig och hur mycket får eleverna bestämma?

Hur definierar du musikskapande?

Vilka olika arbetssätt ser du hos eleverna?

Vad frågar eleverna dig? Hur mycket samarbetar dom med varandra?

Hur bedömer du elevernas musikskapande?

Eget låtskrivande i undervisningen?