



LUND UNIVERSITY

Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet

Falthin, Annika

2015

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. [Doktorsavhandling (monografi), Konstnärliga fakulteten i Malmö]. Kungliga Musikhögskolan.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Annika Falthin

Meningserbjudanden och val

En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet



LUNDS
UNIVERSITET

Meningserbjudanden och val

En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet

Annika Falthin

Föreliggande doktorsarbete har genomförts och handletts i forskarutbildningen i Musikpedagogik vid Kungl. Musikhögskolan. Doktorsarbetet läggs fram vid Lunds universitet inom ramen för samverkansavtalet mellan Konstnärliga fakulteten vid Lunds universitet och Kungl. Musikhögskolan angående utbildning på forskarnivå i ämnet Musikpedagogik.

©Annika Falthin, Stockholm 2015
ISBN 978-91-7623-317-7
ISBN 978-91-7623-318-4 (pdf)
Tryckeri: US-AB. Stockholm 2015
Distributör: Kungl. Musikhögskolan, Royal College of Music,
Stockholm



LUND
UNIVERSITY

This dissertation has been carried out and supervised within the graduate programme in Music Education at the Royal College of Music in Stockholm. The dissertation is presented at Lund University in the framework of the cooperation agreement between the Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Lund University, and the Royal College of Music in Stockholm regarding doctoral education in the subject Music Education.

Abstract

Affordance and choice: performing music in lower secondary school

The purpose of this study is to elucidate affordances and meaning-making processes where students in Compulsory lower secondary education learn to play music together in music class. The data consists of a series of observed music lessons, performances and stimulated recall interviews in two 8th form classes, video recorded in the course of one term.

The analysis focuses on students' and their teacher's musical interaction and sign making during music class. In order to explore multimodal aspects of sign making in teaching and learning, the study rests on a theoretical framework of social-semiotic multimodality and design theory of learning. Nine students, strategically selected, were observed more frequently than the rest. Excerpts of their singing and playing music on different occasions were transcribed into scores in which musical notation together with other graphic signs and written descriptions represent the events. The scores visualise multimodal aspects of musical interaction, which made a 'fine grained' analysis of meaning-making processes possible. Further, an analysis was made of how the students and their teacher expressed themselves about the playing and learning and how this related to their observed actions.

The result reveals how the teacher's physical and verbal communicative sign combinations and choice of repertoire conveyed several layers of meaning by means of instructions for playing and by references to different discourses and genres. During lessons the principle of recognition was present in all of the teacher's sign making but it might be expressed in different modes including expected actions that surprised, amused and helped students to link different musical parameters together. Through transmodal translations of the teacher's signs, students, linked short fragments of their parts together, and taking turns with the teacher, made longer musical lines. It was found that students' activities and utterances indicated that a shared sense of meaning and acceptance took precedence over personal musical wishes and preferences.

The study contributes to a close insight and understanding of how young people's meaning-making processes may be manifested in music 'teaching-and-learning' in heterogeneous classes, as well as of the significance of teachers' sign-making in that process. The results of the study warrant a discussion of how musical learning is made possible and is restricted depending on how music teaching in schools is designed.

Keywords: music teaching, musical interaction, meaning making, semiotic resources, re-design, transmodality, dialogue

Förord

Stort tack till de ungdomar och den lärare som lät mig ta del av er musikundervisning. Efter att vi sågs har ni varit med mig några år och jag har lärt mig otroligt mycket av er!

Tack och åter tack professor Cecilia Kärnefelt Hultberg för såväl handledning som alla givande samtal vi har haft genom åren. Utan ditt stöd hade jag inte tagit steget till forskarutbildning! Professor Tore West dina alltid uppmuntrande men knivskarpa kommentarer och frågor under våra långa handledningssittningar har varit ovärderliga. Tusen tack för det!

Ovärderliga har även alla kommentarer från såväl nuvarande som tidigare doktorandkamrater varit, likaså docent Anna-Lena Kempes läsning och synpunkter vid delseminariet, vilket jag tackar för.

Professor Cecilia Ferm Thorgersen, din läsning och dina synpunkter kan jag inte nog tacka för. Du stöttade mig när jag behövde det som mest! Tack alla i Vejbystrandsgruppen, kolleger och nära vänner för berikande samtal.

Peter och Josefin Falthin era skarpa blickar hade jag inte kunnat vara utan, stort tack för det. Tack tack till Julia Falthin och Aksel Odenbalk för er korrekturläsning när tiden höll på att rinna ut. Tack också till Tyler Hoying för att du tålmodigt har svarat på mina språkfrågor under åren och tack till Desmond Hoying för att du har förgyllt tillvaron och visat hur en sann forskare går tillväga.

Bromma 9 april 2015

Annika Falthin

Till minne av
Ingemar Gabrielsson

Innehållsförteckning

1 Inledning	13
Från licentiatuppsats till avhandling	14
Musikpedagogisk forskning och multimodalitet	17
Mening – Lärande	18
Medvetenhet – (O)uttalad kunskap – Kollektiva handlingar	20
Syfte	23
Avhandlingens disposition	23
2 Forskningsöversikt	25
Musikundervisning och mening	25
Musik som skolämne – Förutsättningar	26
Musikalisk utveckling i skolåldern	28
Populärmusik – Grupprumsmetodik	29
Metoder för att undervisa i heterogena grupper	32
Efter noter och/eller gehör	33
Förmåga att musicera beroende på kontext	35
Repertoarval – Mening	37
Musikupplevelser	40
Eleverna som utgångspunkt	42
Musik och kropp	44
Kommunicera och förstå musik	44
Konkretisera genom rörelse och ljud	45
Gestik och musicerande	46
Imitera och föreställa sig	48
3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	51
Multimodalitet och socialsemiotik – en bakgrund	52
Centrala utgångspunkter och begrepp	54
Menings- och teckenskapande	54
Resurser för meningsskapande	56
Diskurs – Genre	57
Interdiskursivitet – Yttranden	58
Kohesion	60
Lärande och multimodalitet	61
Design som begrepp om lärande	62
Översättning och förflyttning – Värdering	62

Process och resultat.....	63
Agens	65
Dialogisk pedagogik.....	67
4 Studiens design och genomförande	71
Metodval	71
Forska på konstituerad mening.....	71
Etnografiskt och semiotiskt arbetssätt.....	72
Urval	75
Utgångspunkter för val av skola och elevgrupp	75
Skola för genomförande	76
Lärare och elevgrupper	78
Bakgrundsinformation om elevernas erfarenhet av musicerande	79
Observation och intervju	80
Videoobservation – fördelar och implikationer	80
Filmad verksamhet – förutsättningar, fokus och genomförande	81
Anteckningar för minnet och observatörsrollen	83
Stimulerade intervjuer	84
Genomförande av intervjuer.....	85
Etiska överväganden	86
Tecken för minne och tanke – Analys och tolkning	88
Transkription	88
Musikalisk notation som transkriptionsverktyg	88
Partitur som representerar multimodala handlingar	90
Notations- och layoutprogram – Redskap för transkription och analys	91
Partiturens läsbarhet	92
Urval av händelser för musikalisk transkription.....	93
Utskrift av intervjuer	94
Från observation till resultat	94
Tät beskrivning	96
5 Design – Re-design	97
Lektionsförlopp	97
En typisk låt.....	98
Variationer	104
Ett annorlunda repertoarval.....	104
Avvikelser mellan klasserna	106
Iscensättning.....	107
Öva, musicera och instruera – Tecken- och meningsskapande processer.....	109
Börja öva	111
Meningsskapande och lärande – Anneli, Elsa och Saga.....	120
Lära sig en slagverk- och trumsetstämma	123
Meningsskapande och lärande – Erik.....	133
Lära sig en keyboardstämma.....	134

Meningsskapande och lärande – Vera	141
Lära sig ett basriff.....	142
Meningsskapande och lärande - Minna.....	148
Orientera sig i ensemble	149
Meningsskapande och representation av lärande – Alexander.....	153
Sjunga tillsammans till ackompanjemang	154
Meningskapande (och lärande) – Rasmus	157
Handlingsrepertoarer och val	158
Resurser och meningsbärare under egen övning	158
Erbjudna resurser och meningsbärare under interaktion med lärare.....	160
Dialog – Didaktiska val	164
Motsägande tecken.....	166
Lära	167
Om lärande	167
Resultat i förgrunden.....	173
Syntes av första resultatkapitlet.....	176
Igenkännandets princip	176
En rekonstruktionsprocess.....	176
Meningskapande	177
Lärande	179
6 Handlingsutrymme	181
En målstyrd verksamhet.....	181
Acceptans av mål och undervisning.....	181
Överenskommet uppförande.....	183
Förhandlingar och känsla	185
Reflektera över att sjunga, framträda och musicera tillsammans	185
Legitimering av repertoar	189
Känsla av att musicera tillsammans – känsla av att lyssna	194
Motiv för instrumentval	198
Musikaliskt självförtroende – Musikalisk kapacitet	200
Den autentiska läraren	202
Syntes av andra resultatkapitlet & avslutande syntes	204
Dialog i en formaliserad kontext.....	205
Förflyttning av tid och rum	205
Meningsfullhet	206
Design: Meningserbjudanden och val	207
7 Diskussion.....	211
Från mening till tecken	211
Lager av mening	212
Multimodalt teckenskapande för lärande	214
Klassrumsmusicerande – möjligheter och begränsningar.....	218
Didaktisk navigering	218

Navigering för lärande	220
Kontextberoende – Oberoende	221
Dialogiskt förhållningssätt till repertoar	225
Musikundervisning som en plattform för meningsfulla musikupplevelser	227
Multimodal kommunikation – Reflektion	230
Erkännande av multimodal kommunikation	231
Resultatet som läsekvenser	233
Reflektion av studiens genomförande	235
Undersökningsobjektet	235
Intervju i relation till observation	236
Transkription och analys	237
Långa beskrivningar – Trovärdighet	239
Studiens kunskapsbidrag – Vidare forskning	240
Slutord	241
Summary	243
Affordance and choice: performing music in lower secondary school	243
1 Introduction	243
2 Previous research	244
3 Theoretical and methodological framework	244
4 Method	245
5 Design – Re-design	247
6 Room for manoeuvre	250
7 Discussion	251
Figurförteckning	255
Referenser	257

1 Inledning

”Jag försöker bara lyssna och göra likadant”

Citatet är hämtat från när en högstadielev tog del av ett filmklipp i vilket han själv interagerade med sin musiklärare. De gick igenom en instrumentstämma. Jag hade bett eleven att berätta hur han lärde sig stämman och att döma av filmklippet var det frågan om att på något sätt imitera vad läraren gjorde. Läraren spelade dock inte stämman på ett instrument så riktigt likadant var det inte. Eleven uppfattade vad han skulle göra genom att läraren gestaltade stämman med olika tecken; i form av lärarens gestik och ljud samt en notbild. Hur han och andra högstadielever länkade ihop olika former av tecken under tiden de spelade återkommer jag till i senare kapitel.

Föreliggande studie handlar om hur högstadieelevers meningsskapande och lärande tar sig uttryck i obligatorisk musikundervisning när målet med undervisningen är att eleverna ska lära sig spela tillsammans. För att kunna undersöka det har jag observerat hur elever och lärare i en musikundervisningspraktik arbetar samt ställt frågor till dem om deras arbete.

Det inledande citatet ger exempel på hur lite jag hade fått veta om jag endast hade frågat, inte observerat, elevernas arbete. Det kan också vara precis tvärtom att det inte är möjligt att genom observation förstå hur någon lär sig, vilket följande exempel från när jag själv arbetade som musiklärare i skola ger prov på.

Under en för mig ny klass första lektioner i årskurs sju instruerade jag ett ackompanjemang för trumset med hjälp av bland annat ramsor samtidigt som jag spelade ackompanjemanget. Alla elever i klassen provade och övade på trumsetet samt rabblade ramsorna. Mycket motvilligt satte sig en elev vid trumsetet och han hade till synes svårt att koordinera fötter och händer. Några veckor senare spelade samma elev ackompanjemanget i tempo i ensemble. Eftersom jag var elevens mentor hade vi en tid därefter ett inskolningssamtal och jag bad honom berätta hur han hade gjort för att lära sig. Här följer ett försök att återge berättelsen:

Jag försökte göra som du hade sagt med ramsorna men det gick inte så bra. När jag var i Konsum frågade jag om jag fick ta tomma pappersrullar, sådana där som plastpåsar är på vid frukten. Hemma satte jag mig på en pall framför en fåtölj och sitsen var virveltrumma och armstödet hi-hat. Jag har kollat in jättenoga på hur M (en elev i samma klass) gjorde när vi spelade och hemma försökte jag härma henne. Nu har

jag tränat ganska mycket med rullarna på den där fätöljen. Den fungerar mycket bättre än grytor.

Elevens berättelse belyser dels ovilja att visa sig okunnig i klassrummet och dels hur instruktionerna inte var tillräckliga för honom. Därutöver visar exemplet hur betydelsefullt det var att kunna studera en musikalisk förebild i klassrummet, samt inte minst hur uppgiften och sammanhanget genererade en drivkraft att vilja lösa problemet. Elevens lösning var att hitta material att öva med som någorlunda kunde motsvara den taktila känslan av trumstockar och ett trumset. Kontentan av exemplet är att både elever och lärare lär och i det här fallet innebar samtalet att jag reflekterade över vad mina instruktioner egentligen erbjöd eleverna, inte minst fanns det skäl till att fundera över varför jag föreslog ett så hårt material som upp- och nedvända grytor.

Det kan tyckas att undervisning alltid torde bygga på det dialogiska förhållandet att alla inblandade drivs av nyfikenhet på varandras kunskande (Matusov, 2009), men att det inte alltid låter sig göras är troligen för de flesta elever och lärare en realitet. En högstadieelev ska manövrera mellan cirka sexton skolämnen samt ett antal lärare varje vecka och en musiklärare på grundskolan kanske möter flera hundra elever varje vecka. Tillfälle för elev och lärare att regelbundet reflektera över lärande är således knappast möjligt.

Erfarenheten av elevens berättelse och andra erfarenheter av egen och andras praktik har inneburit ett forskningsintresse för att fördjupa mig i hur barn och unga skapar mening i förhållande till vad som erbjuds dem genom musikundervisning. Forskningsintresset gäller även hur barns och ungas musicerande och meningsskapande kan komma till uttryck i andra sammanhang än i musikundervisning i skolan, ett område som jag tidigare har undersökt och redogör för i nästa avsnitt.

Föreliggande studie utgör andra delen av mitt sammanlagda avhandlingsprojekt. Den första studien (Falthin, 2011) genomfördes inom ramen för Nationella forskarskolan i musikpedagogik för yrkesverksamma lärare, en utbildning som ledde fram till en licentiatexamen. I nästa avsnitt sammanfattas licentiatstudien kortfattat och jag redogör för hur resultatet av den har legat till grund för föreliggande studie.

Från licentiatuppsats till avhandling

Hur ungas kommunikation och handlingar kunde förstås som multimodala var ett centralt tema i den undersökning som redovisats i min licentiatuppsats, *Musik som nav i skolredovisningar* (Falthin, 2011). Studien syftade till att belysa hur meningsskapande konstituerades med musik, med utgångspunkt ifrån några skolredovisningar i olika skolämnen; två redovisningar i svenska, en i fysik samt en i religion.

I nämnda skolämnen fick eleverna välja hur de skulle redovisa ett ämnesstoff. Informanterna i studien var högstadiel elever från en och samma skola och de gick i klasser med musik- eller teaterinriktning. En lärare i naturkunskap och en lärare i samhällsorienterade ämnen samt svenska var även informanter. Redovisningarna filmades av mig under elevernas ordinarie lektioner. Det var således inga skolarbeten som konstruerades för studiens syfte utan naturalistiska lektioner där eleverna skulle redovisa ett skolstoff.

Genom musiknotation i partiturruppställning transkriberade jag redovisningarna. Vad som spelades, sjöngs och talades samt hur blickar och rörelser riktades noterades i partituren. På så sätt var det möjligt att nära följa förloppet och synliggöra multimodala aspekter av elevernas kommunikation; exempelvis hur en musikalisk betoning ledde till ett ögonkast som bekräftade vad som skedde eller hur en muntlig eller musikalisk insats satte igång vad som uttrycktes (Falthin, 2011 t.ex. s. 58, 72, 80). Partituren fungerade som grund för att vidare kunna analysera redovisningarna. Socialsemiotiska teorier om multimodalitet (Jewitt, 2009a, 2009b; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) utgjorde studiens teoretiska ram. Ansatsens begreppsapparat erbjuder analytiska verktyg; de så kallade metafunktionerna – interpersonell, ideationell och textuell funktion, vilka gjorde det möjligt att nära analysera hur musiken fungerade i redovisningarna. Analysverktyget har ursprungligen utvecklats inom sociolingvistik (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004) och sedermera utvidgats inom socialsemiotik och multimodalitet till att inkludera fler teckensystem (Kress & van Leeuwen, 1996, rev. 2006). Med hjälp av metafunktionerna kunde jag belysa hur interpersonella relationer skapades i sammanhangen, hur representationer av skolstoffet relaterades till referenser från musik och berättelser, samt hur musikens form och temporala funktioner hade betydelse för struktur och inramning.¹ På så sätt blev det möjligt att kunna peka på olika aspekter av hur musiken spelade roll för representationen av skolstoffet, samt för hur redovisningarna kommunicerades och kunde förstås. Resultatet lyfter dels fram vilka lager av olika meningsbärande dimensioner musiken medförde i förhållande till andra uttrycksformer samt skolämnets stoff, dels hur elevernas musikaliska kunskap representerades och hur eleverna och deras lärare tillskrev arbetssättet olika värden.

Inte ovanligt eller snarare regel är att studiens ämne, musik i andra skolämnen, i första hand leder tanken till hur musik och andra estetiska uttryck tas som intäkt för att bidra till social utveckling och välmående, eller för att underlätta för lärande i andra skolämnen än musik. Målet var dock inte att

¹ Idéerna om att studera språket utifrån dess sociala funktioner utvidgades av Kress och van Leeuwen (1996) till att pröva metafunktionerna på visuella representationer. Därefter har analysmetoden använts i en rad studier och prövats på fler teckensystem till exempel filmmusik (Wingstedt, 2008) och körledares kommunikation i interaktion med sina körer (Sandberg Jurström, 2009).

bidra till det området,² även om informanterna i undersökningen lyfte fram sådana aspekter av sina arbeten; att lärande underlättas när de vardagliga arbetssätten i klassrummet bryts och när uttryck används som eleverna känner sig trygga med och/eller är intresserade av. Något som också lyftes fram av informanterna, som ligger närmare vad undersökningen syftade till, var möjligheten att genom musiken tillföra skolstoffet känslor och stämningar. Såväl i redovisningarna som i samtalen om dem visade informanterna kunskap om hur de kunde skapa effekter med hjälp av musiken. Hur de hade gjort detta hade informanterna svårt att förklara med ord. Det resultatet är en väsentlig utgångspunkt för hur föreliggande undersökning skulle läggas upp för att kunna få syn på det som inte uttalas eller formuleras språkligt.

Jag har inte använt metafunktionerna i föreliggande studie men väl andra analytiska begrepp från socialsemiotiskt multimodalt perspektiv (Kress, 2010, van Leeuwen, 2005). Således använder jag samma teoretiska perspektiv vilket bland annat är kompletterat med designorienterade teorier om lärande, benämnt som *design för lärande* (Selander & Kress, 2010).

Utkomsten av transkriptionssättet, specialdesignade musikpartitur som även inkluderade andra teckensystem än musik (Falthin, 2011, 2013), innebär att jag nära kunde följa kommunikativa processer. I föreliggande studie är detta metodresultat från licentiatstudien väsentligt för hur transkriptionsmodellen har utformats för att denna gång visualisera meningsskapande processer när elever i musikundervisning musicerar.

Teoretiskt och metodologiskt har följaktligen licentiatstudien och föreliggande studie en gemensam ram likaså problemområdet – musikaliskt meningsskapande hos unga i skola. Sätten att belysa detta skiljer sig dock åt: En skillnad mot licentiatstudien är att i föreliggande studie är musikaliskt meningsskapande undersökt inom ramen för den obligatoriska musikundervisningen i skolan, lärande i musik står i förgrunden. Musiklärare var inte involverade i elevernas skolredovisningar men är i föreliggande studie en väsentlig del av undersökningsobjektet. För att kunna studera hur unga skapar mening under processer som syftar till att lära sig musicera är det en förutsättning att utforska hur musikundervisningen iscensätts. Vad som ska läras och hur, är i hög grad beroende av lärarens handlingar. I studien är det därför fokus på både lärare och elevers handlingar och interaktion. Lärare, dock inte musiklärare, var betydelsefulla för vilka ramar eleverna i den första studien hade när de skapade sina redovisningar. Studien var emellertid avgränsad till att undersöka själva resultatet av arbetet, redovisningarna, samt elever och lärarens reflektioner över process och resultat.

² Några studier som ur olika perspektiv tar upp frågorna (Bamford, 2006; Bresler, 2002; Catterall, Chapleau & Iwanaga 1999; Goldberg & Scott-Kassner, 2002; Lindgren, 2006; Mark, 2002; Weber, Spychiger, & Patry, 1993; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Musikpedagogisk forskning och multimodalitet

Licentiatstudien behandlade ett område som kan sägas vara eftersatt inom musikpedagogisk forskning, musicerande i andra skolämnen än musik. Musikpedagogiska studier om musicerande i musikundervisning är dock inte lika eftersatt. I nästa kapitel, i forskningsöversikten, tar jag upp studier som har relevans för den här undersökningen och flera av dem behandlar musicerande i förhållande till grundskola. Musikpedagogiska studier med socialsemiotisk multimodal ansats, eller närliggande teoretiska perspektiv, som behandlar musik i skolan är emellertid ett blygsamt område.

Hur sång-, dans- och klapplekar används på skolgårdar i Soweto har Harrop-Allin (2010) undersökt. Utifrån sina resultat har hon prövat hur lekarna kan tillvaratas i musikundervisning och designat undervisning som uppmärksammar barns lärande och kunskaper inom olika teckensystem, benämnt som multiliteracitet. Multimodala aspekter och multiliteracitet uppmärksammar även Dahlbäck (2011) i en studie om musik och språk i samverkan på lågstadiet. Hennes teoretiska grund var dock ett sociokulturellt perspektiv, vilket även Wallerstedt (2010) hade i sin undersökning om hur förskolebarn urskiljer taktart. Wallerstedt behandlar även hon multimodala aspekter i barns lärande och jag återkommer till hennes undersökning i nästa kapitel. Yngre skolbarns musikaktiviteter och multiliteracitet är också undersökt av Tomlinson (2013) i syfte att förstå hur barns kognitiva processer utvecklas under musikaktiviteter. Wingstedt (2008) har undersökt hur mellanstadieelever med hjälp av en mjukvara musiksatte givna filmsekvenser. Eleverna kunde laborera med olika musikaliska parametrar och skapade musik till filmerna. Resultatet belyser bland annat hur väl förtrogna eleverna var med kulturella musikaliska konventioner när det gäller filmmusik.

Några musikpedagogiska studier behandlar multimodala aspekter när det gäller barns och ungas musicerande utanför obligatoriska skolan. Ideland (2011) har undersökt hur gymnasieelever från estetiskt gymnasium, inriktning musik, förhåller sina musikaliska kunskaper när de spelar Guitar-Hero. Ungdomarnas musikaliska kunskaper liksom spelkunskaper synliggörs av resultatet men ungdomarna uttryckte det inte som musikaliska kunskaper utan höll isär ”riktigt musicerande” från spelet. Kullenberg (2014) utgår i första hand från ett sociokulturellt perspektiv men behandlar multimodala aspekter i teckenskapande i sin studie om hur barn lär varandra sånger. Ett av hennes resultat är att barnen använde samma metoder som de själva varit med om i skolans musikundervisning. Rostvall och West, (2001, 2005) har studerat frivillig instrumentalundervisning och behandlat elever och lärares multimodala teckenskapande. Deras studier återkommer jag till i nästa kapitel, där tar jag även upp en annan musikpedagogisk studie som använt socialsemiotiskt multimodalt perspektiv (Sandberg Jurström, 2009). Den behandlar dock inte musicerande i relation till unga eller skola utan körledare.

Som teoretisk förståelseram inom musikpedagogik är således inte social-semiotiska teorier om multimodalitet i någon vidare omfattning använt och särskilt inte när det gäller studier om musik i skolans högre årskurser. Jag ser dock att perspektivet har potential att lyfta fram aspekter av musikaliska handlingar som kan tillföra kunskap om lärande i musik.

Närmast följer några för studien centrala begrepp och utgångspunkter. Därefter följer hur outtalade dimensioner av människans handlingar och kunskap kan förstås. Syfte presenteras och kortfattat hur undersökningen har genomförts. Kapitlet avslutas med hur föreliggande rapport av undersökningen är disponerad.

Mening – Lärande

I föreliggande studie liksom den tidigare (Falthin, 2011) ska mening förstås brett och som Nattiez (1990 s. 9, 102) uttrycker det; att mening skapas så fort individen uppfattar och placerar objekt i förhållande till sina tidigare erfarenheter.³ Objekt i sin tur ska förstås i sin vidaste bemärkelse, såväl fysiska och abstrakta ting som individuella och sociala sakförhållanden innefattas. Det kan exempelvis handla om att sätta samman några toner till en musikalisk fras och placera den i relation till andra fraser på ett sätt som uppfattas begripligt för individen, eller att relatera upplevda känslor av ett musikstycke till andra upplevelser.

En väsentlig utgångspunkt för båda studierna har varit att mening realiserar genom olika *teckensystem* (eng. modes sv. övers. Selander & Rostvall, 2008) som exempelvis klingande musik, noterad musik, bild, tal och gestik och inte minst kombinationer av dem (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010). För att beskriva meningsskapande i en avhandlingstext står förvisso det skrivna språket i förgrunden. Genom språket är det möjligt att konstruera abstrakta symboliska representationer av andra teckensystem (Berger & Luckmann, 1991). Den mening som skapas av orden kan dock inte ersätta ett annat teckensystem, som klingande musik. Det är en transformation och så ska det också förstås (Ahonen, 2005; Nattiez, 1990), eller för att hålla sig inom denna studies huvudsakliga teoretiska begreppsram, en *transduktion* – en gestaltning i ett eller flera andra teckensystem än det ursprungliga (Kress, 2010).

Vad individen uppfattar som mening i musik skapas i samspel med sociala och kulturella faktorer. Enkelt uttryckt handlar det om hur människan i relation till hennes erfarenheter kan uppfatta mönster eller spår av mönster i musiken som betyder något för henne (Blacking, 1973; Nattiez, 1990).

³ Jag lånar hur Nattiez beskriver vad meningsskapande är, han utgår dock från hur Gadamer talar om mening.

Mening skapas genom att individer tolkar och skapar *semiotiska tecken* (Kempe & West, 2010). Tecken ska här förstås som kombinationer av kulturellt och socialt utvecklade resurser för kommunikation, *semiotiska resurser*, som exempelvis noter på notlinjer som markerar vilken tonhöjd och rytm som avses eller en inandning och samtidig nick som markerar inslag och tempo i ett musikstycke. För att kombinationen nick och inandning eller noterna ska verka som tecken måste de fungera som en agent för tolkning i vårt medvetande (Nattiez, 1990). De måste betyda något i relation till något annat. Inslaget med inandning och puls skapar *uppmärksamhetsfokus* och fungerar som en *igångsättare* (eng. prompt) (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010) för vår nästa handling som kan vara att vi börjar spela, men vi kanske inte spelar i det tempo som teckenskaparen avsåg. Det i sin tur fungerar som en igångsättare, inandningen och nickning inkluderar nu också en muntlig inräkning och huvudet nickar i musikens puls.

Lärare tolkar elevers kunskande och skapar tecken för att få eleverna att förstå och eleverna i sin tur tolkar och skapar tecken för att förstå. Gränsdragningen mellan vad som är lärande och vad som är meningsskapande är inte självklar. Meningsskapande är något som människan ständigt är involverad i, så kan också lärande förstås. Begreppet *lärande* i förhållande till skola och undervisning bygger dock på en diskurs om vad som ska läras och att elever är i skolan för att internalisera, eller som jag uttrycker mig, förkroppsliga den kunskapen som föreskrivs av läroplaner (Jewitt, 2006; Kress, 2010). I det sammanhanget inkluderar också lärande värdering och bedömning av kunskaper, vilka räknas och erkänns av kulturen som just kunskaper (Kress, 2010, 2013). Lärande kan också förstås som processen och resultatet av semiotiskt teckenskapande (Kempe & West, 2010; Selander & Kress, 2010). I allt lärande är meningsskapande dock en förutsättning; teckenskapande är meningsskapande och lärande kan förstås som resultatet av processen (Kress, 2010 s. 178) vilket förändrar individens sätt att göra något och/eller uppfatta världen på.

Learning is the result of the transformative engagement with an aspect of the world which is the focus of attention by an individual, on the basis of principles brought by her or him to that engagement; leading to a transformation of the individual's semiotic/conceptual resources. (Kress, 2010 s. 182)

Jag har i föreliggande studie valt att använda lärande och musikalisk kunskap som begrepp som refererar till västerländska kulturella musikaliska konventioner vilket inkluderar musikundervisningens nationella syfte (Skolverket, 2011a). Meningsskapande handlar i denna text om hur elever och lärare skapar sammanhang av tidigare erfarenheter och nya. Tidigare erfarenheter kan vara något som de erfarit nyss eller långt tidigare, nya erfarenheter kan vara helt nya eller konfigurationer av tidigare.

Implicit i denna text som ringat in några centrala begrepp för studien är att lärande, tecken och mening realiserar *multimodalt*. Kombinationer av resurser från olika teckensystem är alltid involverade när vi skapar tecken, mening och lär (Kress, 2010).

Medvetenhet – (O)uttalad kunskap – Kollektiva handlingar

Att i lärandesituationer uppmärksamma multimodala dimensioner i handlingar är ett sätt att försöka förstå hur individen riktar sin uppmärksamhet. Det är också ett sätt att tolka och beskriva handlingar som sällan eller bara delvis språkliggörs. Det teoretiska ramverk jag har valt för denna studie, teorier om multimodalitet baserade på socialsemiotik och designteori (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) hjälper mig att få fatt i detta och i teorikapitlet redogörs närmare för det teoribygget. Dock är det några för studien grundläggande antaganden om medvetenhet, uttalad kunskap och människans sätt att skapa överenskommelser som jag redogör för här. Medvetande och uttalad kunskap berördes i licentiatstudien (Falthin, 2011) men inte i relation till hur betydelsen av begreppen kan förstås genom några teoretiker.

Praktiserande musiker utför handlingar som bygger på kroppslig erfarenhet (Bowman, 2004) och dessa handlingar förstår jag som medvetna handlingar oavsett om de språkliggörs eller ens kan språkliggöras (jfr Saar, 1999). Nära det antagandet ligger hur Giddens (1984) skiljer på *diskursiv medvetenhet* och *praktisk medvetenhet*.

En handling som blivit till rutin men inte uttalas eller kanske inte ens kan uttalas är en medveten handling, en handling som Giddens (1984) alltså benämner som praktisk medvetenhet. Det är frågan om hur människan genom iakttagelse av sig själv och andra lär sig att känna, känna igen och svara på handlingar som exempelvis ironi, sorg och kroppsspråk. Diskursiv medvetenhet innebär att det går att sätta ord på fenomen, saker och händelser, det är således medvetna handlingar som fått språklig dräkt.⁴ Det är troligtvis endast en bråkdel av det praktiska medvetandet som görs språkligt och vad som uttalas är då, som Giddens uttrycker det, en rationalisering av handlingar och iakttagelser (1984 s. 5). Med rationalisering menar han att agenten har kontakt med vad handlingen grundar sig i och att denne kan hänvisa till det. Det kanske var fallet i elevexemplet i tidigare avsnitt när den före detta eleven beskrev sitt lärande på trumset eller denna studies informants uttalande om att härma, ”göra likadant”. Gränsen mellan vad som är

⁴ Jag kommer i fortsättningen benämna diskursiv medvetenhet med verbal/språklig medvetenhet för att undvika missförstånd kring termen diskurs.

praktisk medvetenhet respektive språklig är således fluktuerande (Giddens, 1984).⁵

I min tidigare studie (Falthin, 2011) finns flera exempel på handlingar som troligen inte under tiden det skedde var språkliggjorda medvetna handlingar. En av informanterna berättade hur hans skådespelande kamrater i en gemensam musik- och teateruppsättning succesivt under repetitionerna anpassade sitt fysiska agerande och sina repliker efter musikens form. Musikererna hade blivit tillsagda av regissören att spela i pianissimo på givna stick från skådespelarna, men alltefter förändrades detta så att replikerna anpassades i tempo och puls efter musikens form och förlopp.⁶ Informanten hade språkligt medvetandegjort händelsen men det hade troligtvis inte skådespelarna. Pjäsens professionella regissör reagerade på informantens utsaga med att berättelsen stämde och att när det fungerar som bäst mellan musiker och skådespelare är det ”nog” så det fungerar. Det här var dock inget regissören hade tänkt på i form av språkliga termer utan i form av en känsla. När en sådan känsla uppkommer ber han skådespelarna att hålla kvar den och skådespelare förstår vad det är frågan om, menade han. På liknande sätt visade till exempel en annan av deltagarna i studien hur han med sina muntliga inpass och prosodi förhöll sig till det musikaliska förloppet enligt musikaliska konventioner. Det var inget han kunde sätta ord på visade resultatet. Han och andra deltagare i studien uttryckte sig med ”man bara känner hur man ska göra” när dylikt var på tal, men de visade genom sina handlingar att de var medvetna om vad de gjorde.

För att använda begreppen verbalt/språkligt respektive praktiskt medvetande när det gäller musik handlar således uttalanden som ”man bara känner”, om att kunna handla intuitivt och att utfallet för de inblandade blir musikaliskt riktigt eller enligt kulturella konventioner. Intuition innebär då att musikaliska kulturella konventioner är införlivade hos de praktiserande (jfr Hultberg 2000, 2006).⁷ Informanterna i föreliggande studie lever i samma kultur och kan på ett övergripande plan förmodas ha förhållandevis liknande erfarenheter av hur musik låter, hur det tillägnas och vad som är att kunna musik – ett kollektivt vetande och kunnande som kanske inte alls eller bara delvis är språkligt medvetet.

Den musikaliska praktiska medvetenheten kan också beskrivas i termer av outtalade dimensioner av kunskap. Uttalad, underförstådd och tyst kunskap är översättningar som förekommer när det gäller svenska från engelskans *tacit knowledge*. Översättningen ”tyst” kunskap härrör från hur Polanyi dis-

⁵ Hur Giddens diskuterar medvetenhet och agens (behandlas i teorikapitlet) är väsentliga utgångspunkter i hans struktureringsteori (1984), jag lutar mig alltså mot hur han diskuterar om dessa begrepp men använder inte hela teorin.

⁶ Stick = ord som fungerar som signaler.

⁷ Intuition kan förstås som visdom baserad på erfarenhet (Collins, 2010) och visdom som jag ser det kan innebära att människan utför lämpliga handlingar för situationen utan att de behöver vara språkligt medvetna handlingar.

kuterar hur all kunskap har utsagda dimensioner som inte går att verbalisera (Polanyi, 1966). När det handlar om erfarenheter som på ett eller annat sätt artikuleras, som exempelvis musik, ser jag det som något missvisande med benämningen ”tyst kunskap” om det inte som Polanyi uttryckte det följs av ordet dimensioner. Jag bedömer det som mer relevant och funktionellt i detta sammanhang att översätta tacit knowledge med uttalade eller underförstådda dimensioner av kunskap (jfr Hultberg, 2006; Selander och Kress, 2010).

Varför nämnda elever eller skådespelare verkade förstå vad ”att känna” innebar kan förstås genom det Giddens (1984) uttrycker som *mutual knowledge*, förenad eller gemensam kunskap. Eleverna och skådespelarna hade erfarenheter som innebar att de inte behövde skapa helt ny förståelse för varje ny situation. Individens intentioner att tillsammans med andra bygga upp kunskap är en förutsättning för att exempelvis spela tillsammans i en orkester eller i en pjäs. Varför musiker och skådespelare tränar mot ett gemensamt mål kan som Searle (1997) diskuterar förstås i termer om kollektiva intentioner eller som kollektivt handlande.

Människan är en social varelse som formar sitt liv och utvecklas i interaktion med andra. Gemensamma avsikter konstitueras genom att vilja och att tro på något när människan deltar i något kollektivt. Inte minst befästs tesen av att individen ofta uttrycker sig i termer som ” Vi avser att ...” (min övers. Searle, 1997 s. 26). Den individuella handlingen att spela sin stämma i en orkester är en del av en kollektiv handling. Att skapa regleringar för vad barn ska lära sig i skolan är en del av en kollektiv handling. Kollektiva intentioner och handlingar skapar sociala förhållanden, fakta och regleringar och för att det ska bli konstituerande fakta och erhålla status som fakta förutsätter det acceptans, igenkännande och samarbete. Mänskliga överenskomelser tilldelar någon funktion status (pengar, skola, bröllop, lagar, spel, doktorsgrad...) och därmed skapas institutionella regleringar (Searle, 1997). Många gånger ses regleringarna som något naturligt, i den bemärkelsen att det är kulturellt definierat som dylikt (Douglas, 1986; Fleck, 1997 [1935]).

Människans intentioner och handlingar innebär att hon ständigt är i samspel med kulturen. Medvetandet är en del av kroppen och kroppen är riktad mot sin omgivning för att samspela med den (Searle, 1997). Detta faktum manifesteras särskilt genom kollektiva handlingar när det handlar om fenomen som kräver funktioner som det måste kommas överens om – pengar, utbildning, sällskapsspel eller som i föreliggande studie ensemblespel i ett klassrum.

Föreliggande studie fokuserar på *hur* individens handlingar i en institutionell kontext kan förstås som meningsskapande mot bakgrund att:

- människans kollektiva intentioner innebär att hon skapar regleringar med vilka hon formar hur hon ska leva,
- kunskap utvecklas i social interaktion och kunskapen känns igen av medlemmar i samma kultur,

- kunskaperna kan uppfattas som naturliga i förhållande till diskursen,
- kunskap inte alltid kan, eller bara delvis kan uttalas,
- individens medvetande aldrig kan förstås separerad från hennes kropp.

Syfte

Studiens övergripande syfte är att belysa hur tecken för mening och lärande erbjuds och hur mening skapas relaterat till musicerande i musikundervisning. Området är avgränsat till en obligatorisk musikundervisningskontext på högstadiet.

För att uppfylla syftet har frågeställningar formulerats som kan omfatta såväl vad elever och lärare gör, som ett mer övergripande perspektiv över hur handlingar relaterar till varandra och musikundervisning i skola.

- Hur representeras meningserbjudanden och meningsskapande samt lärande i en musikundervisningskontext på högstadiet?
- Hur kan elever och lärares observerade handlingar förstås i relation till deras reflektioner om verksamheten?
- Hur kan utformningen av musikundervisningen förstås som bärare av mening?

Två elevgrupper, halvklasser, från två olika åttondeklasser och deras musiklärare har återkommande under en skoltermin observerats under musiklktioner och andra musikevenemang. Eleverna och läraren har även intervjuats under tiden som de har tittat på filmer från observationerna. Genom framför allt socialsemiotiska teorier om multimodalitet (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) och designorienterad lärteori (Selander & Kress, 2010) har materialet analyserats.

Avhandlingens disposition

I detta inledande kapitel, av studiens sju, har undersökningens intresseområde stakats ut samt några för texten väsentliga begrepp berörts följt av studiens syfte. I nästa kapitel följer en forskningsöversikt som anknyter till musikundervisning och musicerande. Tredje kapitlet behandlar studiens teoretiska och metodologiska ramverk. Hur undersökningen har planerats och genomförts behandlas i fjärde kapitlet under rubriken *Studiens design och genomförande*. Resultaten av studien presenteras i kapitel fem och sex under rubrikerna *Design – Re-design* respektive *Handlingsutrymme*. Avhandlingens sista kapitel innehåller en diskussion av resultatet. Därefter följer en

metoddiskussion och reflektioner om föreliggande studies kunskapsbidrag samt idéer om framtida forskning.

2 Forskningsöversikt

Ingen konstnärlig genre kan bygga på ren underhållning. Också för att vara underhållande måste den beröra något väsentligt. Ty bara det mänskliga livet, eller i varje fall något som står i direkt samband med det kan ju vara underhållande. Och detta mänskliga måste speglas från en något så när väsentlig sida, dvs ha någon grad av levande *realitet*. (Bachtin, 1991a s. 33)

Musikämnet i skolan kan sägas befinna sig i gränslandet mellan ett ämne som kan uppfattas likna en fritidsaktivitet och ett skolämne med ett bildnings- och kunskapsuppdrag. Det kan vara en styrka, eftersom det i någon mån innebär att ämnet kan förankras hos barn och unga genom deras musikintresse och på så sätt motivera lärande. Kopplingen till fritidsaktivitet kan också uppfattas som ett problem gällande vad som ska läras, hur det ska gå till och för ämnets status som skolämne samt förmedlare av väsentliga kunskaper för framtiden. Hur musik och musikundervisning kan uppfattas som meningslöst eller meningsfullt är några av frågeställningarna som implicit eller explicit präglar den forskning som jag refererar till i följande kapitel.

I forskningsöversiktens första del av två behandlas musikämnets roll, metoder för lärande och syn på lärande i musik. Jag refererar även till statliga rapporter i denna del. Därefter anknyter refererad forskning till hur människan med sin kropp erfar och handlar med musik. Den delen innefattar hur lärare såväl som de lärande använder kroppen för att lära och förstå.

Musikundervisning och mening

I föreliggande undersökning har jag observerat lektioner på högstadiet som syftade till att eleverna skulle lära sig att spela och sjunga tillsammans, varför jag i huvudsak refererar till forskning som handlar om klassrumsmusicerande i grundskolan eller metoder för att lära sig spela instrument. För att kunna förstå bakgrunden till musikundervisningens plats och roll i skolan inleds kapitlet med hur musik kan kategoriseras som skolämne följt av ämnets förutsättningar i grundskolan. Efter ett kortfattat avsnitt om barns musikaliska utveckling följer avsnitt som tar upp metoder och förutsättningar för lärande, repertoarval i skolan, barns och ungas möjligheter till meningsfulla musikaliska möten samt idéer om hur musikundervisning behöver och kan utvecklas utifrån elevernas perspektiv.

Musik som skolämne – Förutsättningar

I svenska grundskolan kategoriseras musik som ett praktiskt-estetiskt skolämne.⁸ Varför ämnet benämns som estetiskt menar Nielsen (1998 s. 105) har att göra med att vi upplever och erkänner musik omedelbart utan att intellektuellt språkligt begreppsliggörande behöver ”kopplas på”. Musik hänger samman med att skapa och vara kreativ vilket i sin tur förknippas med hantverkskunnande varför ämnet också kategoriseras som praktiskt. När Nielsen diskuterar musik som skolämne skiljer han på ämnets konstnärliga dimension, i vilken de praktiska aspekterna är inkluderade, och den vetenskapliga dimensionen. Den förstnämnda har dominerat västerländsk musikutbildning. Musikämnet skiljer sig på så sätt från många skolämnen vilka utgår från vetenskapliga teorier och benämns följaktligen som teoretiska skolämnen enligt Nielsen.

Musikämnet har i svenska grundskolan ett garanterat timantal om 230 timmar vilka fördelas över nio skolår (Skolverket, 2014a). Timantalet kan jämföras med ämnet svenska som har 1490 timmar och matematik som har 1050.⁹ Rapporter visar att eleverna inte alltid får ut det garanterade timantalet i musik, dessutom att kvaliteten på undervisningen kan variera betänkligt genom skillnader i ramfaktorer när det gäller gruppstorlekar, salar och utrustning samt lärares kompetens (Sandberg, Heiling, & Modin, 2005; Skolinspektionen, 2011). Även i länder som erbjuder betydligt fler musiktimmar än vad den svenska timplanen föreskriver, som exempelvis i Schweiz råder liknande problematik.¹⁰ Där handlar det enligt Spychiger (2001) framför allt om lärares bristande kompetens, att de inte alltid är utbildade för att undervisa i musik. Musik som skolämne har av styrande politiker varit lågt prioriterat på många håll i världen under lång tid (Colwell, 2007; Cox, 2007). Spychiger (2001) konstaterar att teckensystem inte behandlas jämbördigt i skola, musik halkar långt efter andra system av tecken som språk och matematik. Ett skäl till det, enligt Spychiger, är att tecken sorteras in i system i vårt västerländska samhälle. De kan därför behandlas för sig och på så sätt också rangordnas. Det visar sig inte minst i nämnda svenska timplan men också genom att språk och matematik lyfts fram särskilt i gällande läroplan (Skolverket, 2011a). I kursplanerna för varje skolämne finns också skrivningar som lyfter fram det svenska språket; till exempel i kursplanen för musik lyder ett av målen att eleven ska utveckla sin förmåga att ”analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang” (Skolverket, 2011a s. 100).

⁸ Ämnen kategoriserade som praktiska-estetiska ämnen är bild, hemkunskap, idrott, musik och slöjd.

⁹ Musik och bild (230 timmar) är de ämnen som har näst minst antal timmar i grundskolan. Hemkunskap har 115 timmar.

¹⁰ runt 600 timmar (Spychiger, 2001).

Tidigare två gällande kursplaner Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och Lpo94 (Skolverket, 1994) samt den reviderade Lpo94, Kp2000 (Skolverket, 2000) gav lärare förhållandevis stort frirum att bestämma musikundervisningens innehåll, men i samtliga kursplaner tydliggjordes att eleverna skulle spela, sjunga, lyssna på och skapa musik. I både utvärderingen av musik i årskurs nio från 1992 (Sandberg, 1996) och från samma årskurs i utvärderingen som genomfördes 2003 (Sandberg, Heiling & Modin, 2005) framgår att skapande verksamheter, såsom komposition, fick ytterst lite utrymme i undervisningen och att klassrumsmusicerande i större och mindre konstellationer utgjorde den dominerande aktiviteten. Det var också musicerande som såväl lärare som elever såg som ämnets kärnverksamhet. Dock visade rapporterna (Sandberg, 1996; Sandberg, Heiling & Modin, 2005) och en senare rapport från Skolinspektionen (2011) stora variationer på musicerandets kvalitet och elevers möjligheter att musicera. I nationella utvärderingen, NU03, i musik (Sandberg, Heiling & Modin, 2005) konstaterades det att möjligheterna att tolka de nationella målen i musik, vilka upprättades i och med Lpo94 (Skolverket, 1994, 2000), inte tillvaratogs, utan att ramfaktorer har styrt verksamheten i allt för hög grad. Till tidigare läroplaner som Lgr69 och Lgr80 fanns regleringar (Skolöverstyrelsen, 1969; SFS1980:64) om antal timmar som musikläraren kunde förfoga över för frivillig musikverksamhet på skolan, samt att antal elever i musikundervisningen på högstadiet var reglerat till maximalt femton elever per grupp i Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1980). Dessa regleringar försvann i och med att Lpo94 infördes, vilket var en konsekvens av att huvudmannaskapet för skolans organisation hade decentraliserats till kommunerna år 1991. Ökade möjligheter för att starta musikinriktningar skapades dock, varför många skolor idag erbjuder någon form av musikinriktning. Det har förmodligen i sin tur inneburit än större skillnader mellan skolors musikundervisning. Hög kvalitet på musikundervisning förutsätter hög kompetens hos lärarna (Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Spychiger, 2001). Sannolikt är det högre frekvens av lärare med god kompetens på grundskolor som har musikinriktningar än på skolor utan sådana.¹¹

I och med den senaste läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2011a) har kursplanen i musik, liksom samtliga skolämnens kursplaner, en förteckning över vilket innehåll som respektive ämne ska behandla. Musicerande, lyssnande och skapande är dock fortfarande de aktiviteter som förväntas dominera i musikundervisningen (Skolverket, 2011b). Innehållet i kursplanerna är tvingande vilket syftar till att öka likvärdigheten mellan olika skolors utbildningar.

¹¹ Av Palm Ledels C-uppsats (2008) framgår att det år 2008 fanns 70 skolor i Sverige som hade musikprofil och att fler skolor stod i beredskap att starta musikklasser. Majoriteten av skolorna var i kommunal regi. Lärarna som undervisade i klasserna hade avsevärt högre kompetens än lärarna som undervisade i klasser utan musikprofil.

Observationerna för föreliggande studie genomfördes en termin efter att Lgr11 (Skolverket, 2011a) hade börjat gälla. De observerade eleverna hade tidigare år således undervisats enligt Kp2000 (Skolverket, 2000). Läraren hade innan Lgr11 infördes arbetat enligt Lgr80 och Lpo94 (inklusive Kp2000).

Huruvida det är musicerande som fortfarande utgör den dominerande aktiviteten i musikundervisning på högstadiet kan inte denna studie svara på.¹² Det är dock den verksamhet som jag undersöker i studien varför tidigare forskning om musicerande på högstadiet finns representerad i avsnitten som följer tillsammans med forskning som knyter an till metoder och förutsättningar för musicerande.

Musikalisk utveckling i skolåldern

Vad som är möjligt att lära sig i musik i skolan beror inte bara på ramfaktorer och lärares kompetens utan är beroende av elevernas musikaliska erfarenheter. Skolelevs musikaliska bakgrund varierar vilket innebär att obligatorisk musikundervisning vanligen bedrivs i heterogena grupper, så även fallet i den musikundervisningspraktik som utgör empiriskt underlag för denna studie.

Att det skulle vara möjligt att definiera utvecklingsstadier i musik kopplade till vissa skolåldrar verkar vara tvivelaktigt. Eleverna har blivit mer eller mindre exponerade för musik i olika former under tidiga år och i allra högsta grad utanför musikundervisningen. Undersökningsmetoder som kan ta hänsyn till sådant samt till kulturella skillnader har inte varit möjliga, varför det inte går att avgöra huruvida det finns särskilda musikaliska kunskaper som utvecklas vid en specifik ålder under skolåren (Gembris, 2002; Hanken & Johansen, 1998; Lamont, 2009).

Enligt de övergripande målen i läroplanen för grundskolan, Lgr11, ska ”undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011a s. 8). Det innebär i sin tur att musikundervisning ska organiseras på sådant sätt att elevs olika nivåer och varianter av musikalisk kunskap får möjlighet att utvecklas vidare utefter varje elevs behov, samtidigt som musikämnets kursplan ska följas och uppfyllas. Gemensamt för eleverna i föreliggande studie är dock att de har de fysiska förutsättningarna att traktera alla musikinstrument eftersom de har nått sitt femtonde levnadsår och snart är fullvuxna.

¹² Det finns än så länge endast en studie om hur musikundervisning i grundskolan har påverkats av Lgr11 och den studien (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) behandlar hur lärare på grundskolan uppfattar att det nya betygssystemet har inverkat på undervisningen. Resultatet visar att bedömning och värdering har kommit betydligt mer i förgrunden än tidigare.

Populärmusik – Grupprumsmetodik

Såväl i obligatorisk musikundervisning som i lärarutbildning har de nordiska länderna samt Storbritannien och Australien en förhållandevis lång tradition av att använda repertoar som går under benämningen populärmusik (Barret, 2007; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Benämningen syftar främst på pop, rock och ibland soul från mitten av 1900-talet fram till idag som i stor omfattning spelats i media.¹³ Syftet med populärmusik i undervisningen är att möta eleverna på deras egen arena; att utgå från det kända som barn och unga har en relation till och på så sätt söka skapa ett meningsfullt sätt att kommunicera med musik (Green, 2008). Dessutom kan musicerande i populärmusikgenrer fungera som en metod för att komma åt musikaliska parametrar som gehörmusicerande och improvisation i lärandet men framför allt för att motivera eleverna (Davis & Blair, 2011; Davis, 2010; Green, 2001, 2008).¹⁴

Populärmusik i undervisningen kan alltså förstås dels som en reaktion på äldre tiders tillrättalagda skolmusik vilken eleverna inte hade någon direkt förankring i (Sandberg, 2006), dels som en lärandestrategi. Det gäller även den form av ensemblespel som studier visar förekommer i Sverige, särskilt på högstadiet och i vissa gymnasiekurser (Backman Bister, 2014; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Eleverna delas in i grupper och placeras i olika rum eller utrymmen för att i huvudsak på kompgroupsinstrument spela pop- och rocklåtar eller skapa något liknande.¹⁵ Det kan innebära att eleverna arbetar själva, vilket i sin tur innefattar stort ansvar för sitt eget och gruppens lärande. Det bygger på en idé om att applicera så kallat informellt lärande i den formella undervisningen.

Benämningen informellt lärande syftar i musikpedagogiska texter främst på hur musiker utanför skol- och utbildningssammanhang lär sig musik, exempelvis hur pop- och rockmusiker lär sig när de spelar tillsammans i band (Green, 2001; Gullberg, 2002; Stålhammar, 1995). Det som tillskrivs informellt lärande är att ta ut låtar på gehör och skapa egen musik samt att deltagarna har ett visst mått av medbestämmande. När metoder från informellt lärande används i formella sammanhang förväntas läraren fungera mer som en handledare än ledare och eleverna som kamratlärare.

¹³ Författarna i avsnittet definierar knappt populärmusik men nämner pop och rock samt med något undantag soul.

¹⁴ Påverkan från Deweys filosofi (1999, 2004) om att grunda och väcka elevernas nyfikenhet till lärande i det för dem kända är inget som framgår av artiklarna. Resonemang om populärmusik för att motivera det och härefter tar upp om vad som tillskrivs informellt lärande kan vara en följd av såväl Deweys filosofi samt av grupparbetesmetoder som ett arv av Piagets inflytande på svensk skola (Säljö, 2015).

¹⁵ Med kompgroupsinstrument menas i detta fall elgitarr, keyboard, elbas och trumset samt ev. akustisk gitarr.

Green har efter att ha studerat hur rockmusiker lär sig (2001) utformat och iscensatt en metod som sker i flera steg och bygger på en idé att utgå från gehörsmusicerande (Green, 2008). Över 1500 elever och 32 lärare från 21 högstadieskolor i och runt London deltog. Metoden prövades med musik som Green benämner som populärmusik och klassisk musik, samt komposition. För att kortfattat beskriva tillvägagångssättet arbetade eleverna delvis i självvalda grupper och bestämde vilken låt de ville ta ut och spela. När det gällde klassisk musik satte Green ihop en CD med musik som hade aktualitet från exempelvis reklam, vilket motiverades av att eleverna kunde förmodas vara bekanta med musiken. Grupperna valde ett stycke; de lyssnade, imiterade, arrangerade, spelade och framförde musiken. På liknande sätt arbetade eleverna därefter med musik som var okänd för dem. Till skillnad från arbetet med känd musik var att eleverna också hade inspelningar att tillgå där stycket brutits ned i mindre beståndsdelar som specifika figurer, melodilinjor, basgångar, riff eller liknande.¹⁶ Eleverna hade en viss tågordning att följa som kunde varieras med hjälp av lärare. I några fall kunde notation användas om eleverna uttryckte att de behövde det. Läraren höll sig dock i bakgrunden tills eleverna bad om hjälp. På liknande sätt arbetade eleverna också med komposition i grupp. Jämfört med den ordinarie undervisningen visade det sig att framför allt elevernas motivation och delaktighet ökade mot tidigare. Det framgick också att eleverna förbättrade sin förmåga att förstå musikaliska mönster och strukturer samt sin förmåga att lyssna.

Det är troligen inte Greens stegvisa metod som avses när Georgii-Hemming och Westvall (2010) samt Ericsson och Lindgren (2010, 2011) gör gällande att arbetsformer som kan sägas ha sitt ursprung i informellt lärande är vida utbredda i Sverige. Enligt dem är musicerande och skapande i grupper med kompgroupsinstrument praxis och det i sin tur innebär att eleverna spelar och skapar i första hand pop- och rocklåtar. Enligt de svenska studierna innebär arbetssättet att elevernas musikaliska kunskapande är minimalt. Det handlar mer om att lära att disciplinera sig och arbeta tillsammans utan lärare, vilket får till följd att elever utan förkunskaper har svårt att tillgodogöra sig uppgifterna. Elever som har goda förkunskaper kan hantera situationerna (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Skolinspektionen, 2011). Det sistnämnda stämmer också överens med vad som framkom i NU03 (Skolverket, 2004). Bergman (2009) menar också att musikundervisning som anammar en pop- och rockbandskultur gynnar pojkar som spelar kompgroupsinstrument utanför skolan. De ska ha lättare att identifiera sig med den musikaliska genren än flickor. Samtidigt får det motsatt effekt på de pojkar som inte har de instrumentala färdigheterna, dessa tenderar att inte delta alls. Det sistnämnda stämmer med Ericsson & Lindgrens iakttagelser (2010), men de uppfattar inte att flickorna

¹⁶ Riff – en i en låt återkommande ackordföljd/basgång/melodi över ett antal takter som spelas på något specifikt sätt och på så sätt ger en låt sin karaktär och kännetecken.

i deras studie kom till korta på samma sätt som Bergman (2009) hade observerat. Däremot uttrycker de att flickor håller sig till uppgiften och försöker disponera tiden i högre utsträckning än pojkar, medan dessa i sin tur oftare styr över förloppet i grupprummet och det innebär inte alltid att arbeta med uppgiften.

När det gäller ensemblekurser med populärmusikalisk inriktning på estetiskt gymnasium menar Borgström Källén (2014) att könsstereotypa val av instrument särskilt befästs genom vilket uttryck en flicka respektive pojke relaterat till instrument förväntas ha under framträdanden. Borgström Källén (2014) sätter det i relation till att lärarna positionerar sig mer som bandmedlemmar än att ansvara för den pedagogiska inramningen. Hon menar att populärmusik i de här fallen för med sig en ”genrepraktik” som i sin iver att efterlikna autentiska situationer befäster normativa könsmonster. Det är alltså inte musiken i sig som är problematisk framhåller hon, utan lärarnas förhållningssätt som pedagoger. Det rapporteras således om liknande problematik på högstadiet och gymnasiet.

För att återgå till högstadiet visar nämnda svenska studier på en rad problem med att anamma ett arbetssätt som bygger på att eleverna musicerar och skapar musik i mindre grupper, eftersom det innebär att eleverna förväntas ta eget ansvar trots bristande musikaliska kunskaper. Läraren kanske inte finns tillgänglig mer än korta stunder under lektionerna. I Skolinspektionens rapport (2011) finns exempel på hur lärare inte hinner besöka alla grupper och på att musicerande och lärande förekommer i låg grad. Eleverna uppfattar inte vad de ska lära sig och uttrycker att de är osäkra på om lärarna vet vad de kan. I rapporten lyfts ett exempel fram på en skola där musicerandet fungerar väl och läraren har god förmåga att individanpassa stämmor ur den repertoar som eleverna i hög grad valt själva. Hur läraren individanpassar framgår dock inte, men att eleverna vet vad de ska göra, hur de ska göra och vad som förväntas av dem framgår. Läraren understryker betydelsen av att undervisningen sker i halvklass eftersom läraren då hinner återkoppla till eleverna.

Inte oväntat debatteras den svenska företeelsen av vad som kan gå under benämningen ”grupprumsmusicerande” liksom Greens (2008) resultat i termer av vilka konsekvenser som informellt lärande i formella sammanhang som skola kan medföra. Förutom att genren exkluderar elever och/eller att de av olika skäl kommer till korta (Bergman, 2009; Borgström-Källén, 2014; Georgii-Hemming & Westvall, 2010) framförs också att läraren reducerar sin roll som lärare och det kan ifrågasättas vad denne egentligen skall göra (Allsup, 2008).¹⁷ Allsup konstaterar att det finns en risk att missförstå formellt lärande för synonymt med formalism och informellt lärande som vad han benämner som informalism (2008 s. 4). Han tycks mena att det kan få konsekvensen att lärare inte vågar ta ansvar för att vara lärare (jfr Borgström

¹⁷ Med genre menas här arbetssättet, produktionen av arbetet, se teorikapitlet.

Källén, 2014). På liknande sätt går det att tolka Zandéns resultat (2010) av hur lärare på gymnasiet reducerar sin förmåga och kompetens när de bedömer just musicerande inom populärmusikgenrer. Till vilken grad studenterna förefaller vara autentiska i sina framföranden eller inte står i förgrunden och andra musikaliska kvalitetsaspekter förekommer knappt i lärarnas diskussioner.

Lärandesituationer som fungerar väl har både moment av formellt lärande och informellt lärande menar Folkestad (2006), och Gullberg (2002) lyfter fram att alla formella situationer har inslag av informellt lärande. Huruvida det verkligen är möjligt att göra en distinktion mellan informellt lärande och formellt lärande i musikundervisning ifrågasätts. Lärare använder idag en mängd olika sätt att undervisa och att härleda dessa metoder till antingen informell eller formell pedagogik har mer eller mindre spelat ut sin roll (Cain, 2013; Ericsson & Lindgren, 2010; Karlsen, 2010). Däremot behövs fortsatt pedagogisk forskning kring vilka metoder lärare använder (Cain, 2013) och hur det kan skapas goda förutsättningar för individers intressen och möjligheter att tillvaratas i musikundervisning (Karlsen, 2010, 2011).

Metoder för att undervisa i heterogena grupper

I en inledande text till en antologi om musik i grundskolan anslås att musikundervisning i den svenska obligatoriska skolan idag handlar om att spela ett visst antal enkla pop- och rocklåtar. Detta sker i en "lite urvattnad" form som eleverna helst på egen hand kan reproducera (Varkøy & Söderman, 2014 s. 12). Vad det urvattnade består i framgår inte, men implicit kan det handla om vad Rolle (2014) i samma antologi sätter ord på, att originalmusikens musikaliska uttryck har gått förlorat eller att det saknas ambition att skapa en egen tolkning av musiken.¹⁸

Det förlorade uttrycket eller det urvattnade kan vara fråga om att ackompanjemangsfigurer reducerats, såväl harmoniskt som rytmiskt, i ambitionen att göra musiken möjlig för samtliga elever att kunna lära sig. Att resultatet skulle blivit urvattnat är dock inget som framgår i de studier där det går att utläsa hur lärare anpassar instrumentstämmor för musicerande i klass.

I en undersökning som handlar om bedömningspraktiker i norsk grundskola (Vinge, 2014) finns exempel på hur lärare arbetar med att förenkla repertoar, vilket handlar om att just reducera antal ackord och att trumsetsstämman delas upp på flera elever. Strategier för att förenkla stämmor och reducera både ackord och rytmiska figurer framgår också att särskilt en av lärarna använder sig av i Backman Bisters undersökning (2014). Läraren har bland annat skapat symboler för notation som tillsammans med språkliga

¹⁸ Rolle talar om att i musikundervisning där det handlar om att reproducera musik ges inte eleverna möjlighet att uppleva "estetiska erfarenheter" vilket däremot skulle möjliggöras genom bearbetningar, personliga tolkningar och improvisation.

termer och liknelser syftar till att konkretisera hur instrumenten ska spela. Studien behandlar lärares strategier för att möjliggöra individanpassning och ger exempel på hur lärare jobbar i helklass respektive när eleverna är uppdelade i grupper. I båda fallen är kamratlärande en väsentlig del, men i helklass-situationerna erbjuds eleverna större variationer av sätt att förstå genom bland annat lärarens anpassade symboler.

Symboler för att anpassa instruktioner för lärande i musik och hur de fungerar under interaktion har även Ferm studerat (2004) och det i en studie om musikundervisning på mellanstadiet. Fyra olika former av symboler som musiklektorer och elever tog i bruk under musiklektioner identifierades. Symbolerna framträdde i såväl konkreta som i mer abstrakta former: *klingande symboler* vilket i första hand innebar inspelad musik, *grafiska symboler* – grafiska tecken och bilder, *verbala symboler* – språk eller ljud samt *kroppsliga symboler* – symboler som lärarna gestaltade med sin kropp däribland sång. Det visade sig i undersökningen att ju större skillnad det var mellan lärarens och elevens musikaliska kultur, inklusive den språkliga, ju mer situationsbunden och konkreta behövde symbolerna vara. Det vanligaste symbolspråket som lärarna använde för att instruera var grafiska blad vilka kunde innehålla ord, noter inkluderat ackordbeteckningar, markeringar, prickar eller bilder. Dessutom refererade lärarna till inre föreställningar för att försöka få eleverna att koppla ihop deras tidigare erfarenheter med den för tillfället aktuella uppgiften. För att eleverna skulle kunna tolka de grafiska symbolerna behövde dessa i hög utsträckning bli konkretiserade genom kroppsliga symboler. Kroppsliga symboler användes oftast som första instruktion och under tiden för lärandet. Ferm (2004) uttrycker dock att det visade sig vara omöjligt att skilja de olika symbolerna åt eftersom de flöt in i varandra, men att någon symbol kunde vara mer framträdande än någon annan. Vilka symboler och hur de kombinerades berodde i hög utsträckning på vad som var möjligt och lämpligt i sammanhanget samt lärarnas intuitiva förmågor. Ferm lyfter i undersökningen fram att symboler är en nödvändighet när det inte är möjligt att kommunicera via tal, vilket kan kommenteras med att behovet i musikundervisning är påtagligt eftersom det handlar om att lära sig ett icke språkligt uttryck.

Efter noter och/eller gehör

Som framgick av föregående avsnitt används grafisk notation i den obligatoriska skolan i form av lärarnas egna varianter vilka kanske innehåller såväl traditionell notation som lärarnas egna beteckningar. Noterna gestaltas med hjälp av lärarnas kroppsliga gestaltningar (inklusive språkliga) samt klingande symboler (Backman Bister, 2014; Ferm, 2004). Det torde handla om att eleverna ska minnas den kroppsliga eller klingande gestaltningen när de ser de grafiska symbolerna.

Att spela på gehör indikerar att det handlar om att spela efter vad örat hör. Gehörstraderad musik bygger på att kunna härma det man hör och lagra det i minnet och därefter utföra musiken igen och på så sätt föra den vidare (Hanken & Johansen, 1998). Liksom i notbaserade traditioner blir musikerna socialiserade i en viss musikkulturell tradition som även handlar om exempelvis anslag, stråkföring eller hur instrumentet hålls. Det innebär att när det gäller lärande i gehörsmusicerande är det inte bara frågan om att höra utan även om ett visuellt och kinestetiskt lärande liksom det är i notbaserade traditioner. Dessutom är det vanligt att i traditioner som gärna benämns som gehörsbaserade, som jazz, att använda noter eller nedtecknade ackordföljder vilket kan förstås som grafiska tecken för minnet och för förmedling av musik. Ett resultat som Sandberg Jurström (2009) kommer fram till i sin undersökning om körledares sätt att instruera och dirigera är att det i hög grad handlar om hur olika teckensystem samverkar under den musikaliska interaktion som sker mellan körledare och kör. Körledarens mimik, gestik och andning spelar roll oavsett om kören sjunger efter noter eller inte. Det går inte att tala om ett rent gehörsmusicerande i de här fallen eller att musicerandet är baserat på notläsning.

I den frivilliga musikundervisning som studerats av Rostvall och West (2001, 2005), användes i första hand grafisk notation som utgångspunkt för lärande och då i form av traditionell västerländsk notation. Exempelvis användes musikalier anpassade för nybörjare eller fortsättningsstadier. Syftet med undervisningen var att eleven skulle lära sig ett specifikt instrument. Det handlar om en helt annan undervisningssituation än dito på grundskolan, en elev och en lärare, eller att samma instrument undervisas i mindre gruppkonstellationer där eleverna är på någorlunda samma kunskapsnivå. Lärarna i studien förevisade sällan, noterad musik var utgångspunkten för lärandet. I många fall och särskilt för de yngre barnen eller nybörjarna saknade eleverna referenser till hur musikstycket skulle klinga vilket innebar att elevernas bristande notkunnsighet medförde att musiken fragmenterades i undervisningssituationerna. Det musikaliska förloppet stannade upp eftersom eleven hade fullt upp med att koda av noterna. Lärarna kunde också avbryta och informera om spelteknik, musikalisk karaktär eller ställa ovidkommande frågor, vilket Kempe och West (2010) menar medförde att eleverna inte heller kunde behålla uppmärksamheten på att förstå noterna.¹⁹ För många tecken som kan uppfattas som motsäggande innebär särskilt för nybörjare en mental överbelastning, vilket hindrar lärande, menar de.

Utifrån Rostvall och Wests studier (2001, 2005) skulle det å ena sidan kunna uttryckas som att eleverna i frivillig musikundervisning hindras att lära sig musicera under lektionerna. Å andra sidan kan de egna former av notation som grundskolans lärare skapar medföra att notationsformen inte

¹⁹ Kempe hette tidigare Rostvall.

kan översättas till andra musicerandesammanhang och begränsar eventuellt elevernas kompetens till en specifik lokal kontext (Backman Bister, 2014).

Med slutsatser dragna ur sina studier (Rostvall & West, 2001, 2005) förespråkar Kempe och West (2010) att instrumentalundervisning för barn och unga i mycket högre utsträckning än vad deras studier visade bör bygga på gehörsmusicerande och improvisation. Eleverna behöver införliva motoriska färdigheter på instrumentet innan de börjar med notläsning och det menar Kempe och West görs bäst genom att utgå från gehörsmusicerande; att få höra, se och imitera.

Gehörsmusicerande som en utgångspunkt stämmer överens med Greens redan nämnda metoder (2008), dock inte i form av att lärare och elever musicerar tillsammans utan genom inspelningar. Green (2012) har även genomfört en studie med femton instrumentalelever upplagd på liknande sätt som klassrumsstudierna. Till skillnad mot undersökningen i klassrumsmiljö handlar studien om frivillig instrumentalundervisning och om en- till en undervisning på diverse instrument, med något undantag för någon mindre gruppkonstellation. Green själv fungerade som lärare i studien och elevernas ordinarie lärare observerade lektionerna. Undersökningen syftade till att undersöka vilka lärstilar eleverna visade när hon prövade den tidigare beskrivna metoden att utgå från gehöret. Fyra olika gehörslärstilar utkristalliserades: *den impulsiva*, den som *skjuter i mörker* (shot in the dark), den *praktiska* och den *teoretiska*, varav de flesta elever placerade sig i de två mittersta. De elever som kategoriserades som praktiska tenderade att bryta ner uppgiften i mindre beståndsdelar, spela en skala till de hittade rätt ton och använde den som utgångspunkt för att sedan hitta resten. De lyssnade också noga och spelade lite försiktigt i början. Eleverna som kategoriserades som att prova på måfå eller skjuta i luften lyssnade länge, prövade en ton och var den fel slutade de genast spela, vilket även förekom när de hittade rätt ton.

Resultaten i Greens studie (2012) visade också likheter mellan eleverna. Deras ordinarie lärare menade att elevernas förmåga att höra tonhöjder och översätta det till sina instrument hade ökat samt att de hade förbättrat sin förmåga att uppfatta och spela rytmerna. Lärarna uttryckte också att deras elever fick mer flyt i spelet, spelade med mer "känsla" än tidigare. De spelade längre partier med utvecklad förmåga att frasera och förhålla sig till dynamik. Dessutom utvecklade de sin förmåga att lyssna på såväl den inspelade förlagan som till sig själva. Därutöver intonerade brass- och stråkinstrumentalister bättre än tidigare. Både eleverna och deras lärare fann arbets sättet vara roligt och utvecklande.

Förmåga att musicera beroende på kontext

När rockmusiker, elgitarrister, elbasister och keyboardister med bakgrund i så kallad formell utbildning eller utan dito prövades huruvida de kunde ta ut och spela för dem okända rocklåtar i Johanssons undersökning (2002), fick

de endast höra musiken. Skillnaden mellan grupperna var försumbara vilket Johansson menar antagligen beror på att alla hade lärt sig att spela på instrumenten i rockgrupper och inte utbildningssammanhang. Det som tydligast framgick som strategi hos musikerna, var att lyssna efter harmonik och harmonisk progression och sedan på respektive instrument idiomatiskt söka härma sin stämma. Ett av studiens resultat var att om de misstog något ackord eller någon figur från början hade de problem med att korrigera sig, felpelningen tenderade att vara kvar. Kontentan av undersökningen är att för att fungera som en god gehörsmusiker krävs förtrogenhet med den musikkulturella kontexten. Resultatet kan jämföras med Hultbergs undersökning av pianisters tolkning av en notbild (2000).

Pianisterna i Hultbergs studie (2000) fick tolka pianostycken som var komponerade i västerländsk tonal konstmusikalisk tradition men noterad utan föredragsbeteckningar. Liksom i Johanssons studie (2002) var musikstyckena inte kända för musikerna. Resultatet visade att pianisterna uppvisade variationer i sina tolkningar men att samtliga höll sig inom ramen för den konstmusikaliska traditionen. För att kunna lära sig enbart genom noter krävs alltså, förutom notkunnighet, god kännedom om musikens kulturella och stilistiska kontext. Dock kan motsvarande sägas för gehörsmusicerande. För att fungera som gehörsmusiker behöver musikern ha god kännedom om genren och stilen som det ska musiceras i.

För unga musiker som ännu inte förvärvat tillräckliga kunskaper på ett instrument och ej heller har införlivat den musikkulturella kontext de förmodas öva på, kan det vara svårt att föreställa sig hur musiken ska låta med hjälp av endast noter. Det innebär att individuell övning kan vara komplicerad. I Saars undersökning (1999) framkommer det hur en ung trumpetare var beroende av det kollektiva lärande som skedde i den blåsorkester han deltog i. När han skulle öva trumpet hemma förlorades framför allt musikens temporala delar, vilket innebar att tonträffning och grepp kom i fokus. Vidare visar exemplet hur eleven socialiserades in i musikkårstraditionen och införlivade kontextuella kunskaper som är förknippade med traditionen. En pianoelev från samma undersökning anammade en strategi att se noterna i fingrarna när hon hade lektion. Hemma utgick eleven från minnet av musiken och därefter till noterna som hon då stämde av sitt spelande mot. Exempelen i undersökningen är tydligt kontextberoende. De unga musikerna anpassade sig och sitt lärande till situationen och de förväntningar som fanns i sammanhanget.

I dagens musikaliska lärandesammanhang finns det sannolikt goda möjligheter att spela in såväl lektioner som att ge eleverna tillgång till musikaliska förlagor. Problematiken med att eleverna inte vet hur något ska låta torde därmed ha minskat. Det dikotomiska förhållandet mellan gehör- och notbaserat musicerande i institutionella lärandemiljöer som kan anas i en del av den redovisade forskningen finns förmodligen kvar. Sannolikt är dock att traditionell västerländsk notation används i betydligt högre utsträckning i

enskild och/eller frivillig musikundervisning än i obligatorisk skola. Det påverkar även repertoarvalen.

Repertoarval – Mening

Fairclough konstaterar att människor konstruerar sina liv i hög grad genom diskurser som presenteras av media (2010 s. 169). Översatt till musikundervisningen i svensk skola så verkar musikundervisning i hög utsträckning ha anpassat sin repertoar till musik som hörs och syns i media. Som redan behandlats syftar repertoarvalet till att öka elevernas motivation. Det grundar sig också i att verksamma musiklärare själva kan ha konstruerat sin musikaliska identitet genom dylik musik och att de tar med sig sin musiksyn in i klassrummet (Hanken & Johansen, 1998).²⁰ Även om så inte är fallet visar Georgii-Hemmings studie (2005, 2011) att även lärare med helt annan bakgrund och annat intresse huvudsakligen lät sina gymnasieelever arbeta med populärmusik. Det i sin tur skulle kunna innebära att skolämnet musik bidrar till att unga skapar sin musikaliska identitet via media istället för att visa på fler alternativ. Musikalisk fostran som innebar att erbjuda alternativ till populärmusik framhölls som ett av musikämnets syften under sextio- och sjuttio-talet (Sundin, 2003). Så verkar inte vara fallet längre. Tämmligen oproblematiserat, enligt Ericsson och Lindgren (2010), har viss konst-, pop-, och rockmusik populariserade via medier trängt undan mer marginaliserad musik som innehåll i musikundervisningen.²¹

I och med elevernas nära relation till den musik som hörs och syns i medier menar Sandberg med flera (1996; Sandberg, Heiling & Modin, 2005) att musik är ett skolämne som har direkt kontakt med det omgivande samhället. Den relationen ser Sandberg både som ämnets styrka och problematik. Det kan förefalla vara en god utgångspunkt att musiklärare utgår från elevens tidigare musikaliska erfarenheter, vilket också motiveras av skrivningarna i gällande kursplan (Skolverket, 2011a, Skolverket, 2011b). Ericsson och Lindgrens undersökning (2010) ger exempel på hur lärare låter elever komma med förslag och läraren sedan hämtar musiken på Youtube och gör den möjlig för eleverna att spela. Hur vanligt det är i Sverige att utgå från elevernas förslag framgår inte av studier. En amerikansk studie visar att i USA är det dock inte praxis att eleverna ska vara med och välja musik, ej heller att lärare sätter sig in i elevernas musikpreferenser eller att läraren tar

²⁰ Studier som bland annat belyser musiklärarens bakgrund se exempelvis Bouij (1998) och Georgii-Hemming (2005, 2011) för blivande musiklärarens bakgrund se Westvall (2007).

²¹ Inför undersökningen på högstadiet som rapporteras i Ericsson och Lindgren (2010) har forskarna uttryckligen bett att få studera när klasserna arbetar med marknadsestetik. Forskarna har inte definierat vad de menar med begreppet men lärarna i studien verkar ha tolkat det som att det handlar om populärmusik. Med andra ord har följden blivit att forskarna har studerat lektioner som innehållit musicerande, skapande eller musikhistoria i relation till populärmusik. Studiens resultat bör därför förstås mot den bakgrunden.

reda på vad eleverna vill lära sig (Davis & Blair, 2011). Det grundar sig i amerikansk musikleärutbildning, vilken enligt Davis och Blair varken beaktar studenternas preferenser och musicerande utanför universitet eller barns och ungas preferenser vilket får till följd att så inte heller sker i skolan. I syfte att närma sig ungdomars preferenser började under 1970-talet musikleärutbildning i Sverige beakta och undervisa i populärmusik (Olsson, 1993).

Det diskuteras dock huruvida den repertoar som används i Sveriges grundskolor stämmer överens med elevernas preferenser. Eleverna i Bergmans undersökning (2009) och så även i Ericsson och Lindgrens undersökning (2010) föreföll vara nöjda med att exempelvis spela låtar av Beatles eller av Ebba Grön. Det gäller särskilt, menar Ericsson och Lindgren, i klasser/grupper som har en utpräglad musikerkultur och där fokus ligger på *att kunna* spela, inte *vad* man spelar. För duktiga elever spelar repertoaren mindre roll. Det är viktigare att visa sin hantverksskicklighet och det i musikstilar som är möjliga att visa den i, menar de. Samtidigt råder också konsensus mellan lärare och särskilt elever som är duktiga på att spela, om vad som är bra musik som exempelvis Queens *Bohemian Rhapsody* (Ericsson & Lindgren, 2010 s. 160).

Ericsson och Lindgren (2010, 2011) problematiserar dock den ofta 20-30 år gamla pop- och rockmusik, som var den musik som spelades i den musikundervisning de studerade. De understryker att musiken som en gång var tänkt att motivera och inkludera elever idag utgör en kanon av ”*äldre beprövade låtar, trallvänlig populärmusik och standardisering*” (s. 187). Även om viss äldre pop- och rockmusik i klassrummet har blivit legitimerad som bra musik ifrågasätter Ericsson och Lindgren vems musikkultur det är frågan om; elevernas eller lärarnas och föräldrarnas. Deras resultat stöds av Danielssons studie (2012). I hennes intervjuer med femton ungdomar i årskurs åtta framgick att flera av dem ansåg populärmusiken som de mött i skolan som musik som mer appellerade till deras föräldrar än till dem själva.

I studier av musikundervisning i högstadielklasser i invandrartäta stadsdelar i Helsingfors, Oslo och Stockholm (Karlsen, 2012, 2014) samt i Malmö (Sæther, 2008) framgick det att repertoaren bestod av västerländsk pop, rock, R&B och hiphop, vilket också motsvarade de genrer ungdomarna sade sig föredra med stark betoning på hiphop och R&B (Karlsen, 2012, 2014). Repertoaren kunde också vara av något äldre datum (Karlsen, 2012). I såväl Karlens (2012, 2014) som i Sæthers (2008) undersökning visade det sig viktigare för deltagarna att eleverna skulle kunna samlas kring repertoar som alla kunde anknyta till än att eventuella personliga preferenser fick styra repertoarvalet. Västerländsk populärmusik utgjorde i de här fallen den gemensamma nämnaren. Eleverna kunde förvisso som i Karlens undersökning (2012) berätta om hur de älskar specifik musik som stammar från deras hemland eller det område familjen kommer ifrån, men i klassrummet kunde det vara så att man inte vill förknippas med den musiken eller pekas ut på något sätt. Ett gott samarbete och att gemensamt kunna uppnå ett tillfredställande

musikaliskt resultat var viktigast för deltagarna (Karlsen, 2012, 2014; Sæther, 2008).

Karlsen (2012) uttrycker viss förvåning över likriktningen i elevernas musikpreferenser oavsett deras bakgrund och vilket nordiskt land ungdomarna lever i. Sæther (2008) konstaterar också hur hon som forskare har gått in med föreställningen om att få möta skolor med multikulturell repertoar som sedan inte visat sig stämma. Hon uppmärksammar sin egen och den exotism som kan förekomma när forskare går in i forskningsprocesser och tillskriver undersökningsobjektet kulturella egenskaper som innebär vissa förväntningar på sammanhanget (Sæther, 2008, 2010). I intervjuer med deltagare i en musikskola för persisk musik i Malmö visade det sig att ungdomarna gick där för att fördjupa sitt kunnande inom den persiska musikkulturen, men när de levde i Iran lyssnade de bara på västerländsk populärmusik, något Sæther inte hade förväntat sig (Sæther, 2010).

Varför ungdomar i förorter till storstäder med en multikulturell befolkning föredrar hiphop konstaterar Söderman och Sernhede (2013) har att göra med möjligheten att i en estetisk uttrycksform kunna förenas i en gemensam känsla av utanförskap. Hiphop som kulturellt uttryck framvuxen i socialt utsatta storstadsområden erbjuder former för att både uttrycka sitt utanförskap i det svenska samhället och skapa samhörighet med andra i världen som lever i någon form av upplevt utanförskap (Ibid.). Bland andra Söderman betonar att skolan inte tillräckligt uppmärksammar den potential hiphop har att inkludera elever att både engagera sig musikaliskt och socialt (Söderman, 2011, Söderman, 2013; Söderman & Sernhede, 2013), inte minst kan hiphop-texter ge upphov till intressanta diskussioner (Varkøy & Söderman, 2014).

Nilsson (2011) och likaså Ericsson och Lindgren (2010) problematiserar hur musik i skolan kan sättas in i sammanhang på ett sådant sätt att repertoarens ursprungliga mening går förlorad oreflekterat. De sistnämnda exemplifierar med hur en lärare instruerade Pink Floyds *Another brick in the Wall* och då använde härskarmetoder, vilket låten är en protest mot. Nilsson tar som exempel *I will survive* som i den version eleverna i studien refererade till är ett Youtube-klipp på en man föreställande Jesus som springer halv naken i en storstad och blir överkörd av en buss.²² Om textens ursprungliga budskap, i det här fallet att ta sig igenom en kris, nådde eleverna eller inte är oklart menar Nilsson. Det är alltså frågan om historielöshet.

Huruvida det nu går att tillskriva ett musikaliskt verk särskild eller ursprunglig mening kan diskuteras. Med stöd av Heideggers och Arendts filosofier uttrycker Pio och Varkøy (2012; Varkøy, 2014), att det är människans möte och engagemang med konstverket som ger konstverket mening. Jag för ett liknande resonemang i min tidigare studie (Falthin, 2011) som bygger på Gadamer's syn på konst (Gadamer, 1997). Ett verk har alltid en historia, ett

²² I will Survive av F. Perren och D. Fekaris släpptes 1978 och framfördes av Gloria Gaynor.

nu och en framtid varför människans möte med verket skapar nya erfarenheter och därmed ny mening.

Musikupplevelser

I Gabrielssons (2008) omfattande undersökning om människors starka musikupplevelser är det få av upplevelserna som verkar ha uppkommit i skolsammanhang, med ett undantag av skolavslutningar. Psalmerna och musiken som sjöngs och spelades företrädesvis i kyrkan skapade tillsammans med det kommande avskedet från klasskamrater och lärare starka upplevelser. Det förekommer berättelser om hur dylika upplevelser har präglat minnet från skoltiden. De flesta berättelserna i undersökningen härrör dock från konsertbesök och särskilt gäller det berättelser från tonåringar vilka under konserter har fått uppleva sina idoler på plats. Detta bekräftas också till stor del av Rays (2004) undersökning av finska högstadieungdomars (med svenska som modersmål) berättelser om starka musikupplevelser.

Av de 166 berättelserna från Rays undersökning (2004) refererar endast en till undervisning i skolan, men ett tiotal av deltagarnas berättelser även till musikaliska möten som skapats i skolans regi. I huvudsak beskrev dock ungdomarna starka musikupplevelser relaterade till sin fritid och sina fritidsaktiviteter. De tillfällen som nämndes handlade i hög utsträckning om att eleverna musicerade själva och då upplevelsen av att ha bemästrat något inför publik. Rays tolkning är att den anspänning som kan föregås av att uppträda tillsammans och upplevelsen av att ha klarat av det genererar den starka musikupplevelsen. Musik som eleverna beskriver som tilltalande (Rays summerande benämning) är oftast förekommande i berättelserna men flera handlar också om när eleverna av en tillfällighet hört något de direkt uppfattar som positivt och blir berörda av. Av många berättelser framgår det också att stora konsertevenemang har genererat starka upplevelser när eleverna uppfattar sig att ha delat musikaliska upplevelser med så många andra. Vidare finns åtskilliga berättelser som berör känslotillstånd och minnen. Berättelser förekommer även när personens musikaliska utveckling upplevts ha fördjupats. Alla kategorier från Rays undersökning redovisas inte här men det är ett brett spektra av upplevelser som undersökningens ungdomar berättar om. Den musik de refererar till är mestadels pop, rock och hårdrock men det finns också enstaka exempel på hur de under en konsert lyssnat på andra musikaliska genrer och själva framförandet har i den kontexten haft stor betydelse för upplevelsen.

Huruvida någon särskild musik genererar särskilt starka upplevelser går inte att påvisa, det skiljer såväl mellan personer som inom individen och beroende på situation och kontext (Gabrielsson, 2008, 2009). Däremot finns det mellan människor i västerländsk kultur konsensus om vilka faktorer i musik som kan uttrycka särskilda känslor; som att tonarten dur förmedlar positiva känslor som förnöjsamhet, lycka eller glädje och moll sorg eller

exempelvis ensamhet. Högt tempo tillskrivs exempelvis aktivitet, upprymdhet eller potens. Dissonanta ackord kan uppfattas som spänningsskapare eller staccato som energiskt, lekfullt men också exempelvis rädsla. Ingen av funktionerna kan dock skapa uttrycket i sig självt utan om ett staccato uppfattas som rädsla eller lekfullt beror på hur det kombineras med andra musikaliska funktioner (Gabrielsson, 2009; Gabrielsson & Lindström, 2010).

Hur människan påverkas av musik oavsett vilka uttryck som skapas har som nämnts att göra med vilken situation och kontext hon befinner sig i. Det här kan vara ett skäl till varför inte fler berättelser om starka musikupplevelser härrör från klassrumssituationer. Repertoarval spelar troligen roll men alltså inte enbart. Skolans institutionella ramar kan skapa hinder likväl som elever och lärares förhållningssätt till musik i skola. Ray (2004) menar att skolan är en plats där det borde vara möjligt att erfara starka och meningsfulla musikupplevelser, inte minst eftersom musiklärare själva vittnat om sina egna starka upplevelser. Som hennes resultat belyser menar hon att upplevelsen av att ha deltagit i något som delas med andra och erfärut starka känslor av att musicera tillsammans är väsentliga aspekter för musiklärare att beakta. Musiklärare behöver släppa in det som Thavenius benämner som *radikal estetik* (2004a) för att skapa meningsfulla musikaliska möten uttrycker Ray (2004).²³ Hon anser liksom Thavenius att existentiella frågor är något skolan inte bör rygga för. Ray poängterar vikten av kontext, möjliggörande av sammanhang i skolan där meningsfulla musikaliska möten kan äga rum. Leijonhufvud och Ferm (2015) konstaterar att innehållet i den svenska grundskolans kursplan i musik (Skolverket, 2011a) inte explicit innehåller skrivningar om vikten av konstnärlighet och konstnärliga upplevelser. De uttrycker dock (Leijonhufvud & Ferm, 2015) att föreskrifterna i vad ämnet ska innehålla och vad eleverna ska uppnå är möjliga att tolka på så sätt att konstnärliga dimensioner beaktas. Liksom Ray (2004) menar de att musikämnet i skolan har goda förutsättningar för att kunna erbjuda möjligheter till starka musikaliska upplevelser (jfr även Pio & Varkøy, 2012; Varkøy, 2003, 2007, 2014).

I min tidigare studie (Falthin, 2011) var det framträdande hur eleverna berörde åskådarna genom såväl komik som allvar och hur skrattet var närvarande samtidigt som allvarliga frågor behandlades. Komik är inget som behandlas i ovan nämnda litteratur men det gör däremot bland andra Matusov (Lensmire, 2011; Matusov, 2009; Shields, 2011) och slår ett slag för; att

²³ Radikal estetik var något jag resonerade om i relation till resultaten i min licentiatuppsats (Falthin, 2011). Begreppet handlar om hur skolan borde beakta estetik som kunskapsform i ett socialt perspektiv utifrån det frirum som konsten har utanför skolan, rätten att ifrågasätta liksom att ställa frågor. Modest estetik (Thavenius (2004b) handlar om att lägga till rätta, bevara invanda skoltraditioner vilket Thavenius menar är vad elever i skolan vanligtvis får möta när det handlar om hur estetik behandlas i skolan.

släppa in ett mer karnevalistiskt tänkesätt i skolan baserat på Bachtins karnevalbegrepp (Bachtin, 1991a, 2007).

I karnevalen vänds allt på ända, den bryter sönder klass, formaliteter, åldrar, kanon och traditioner och översatt till skola ersätts auktoritet av interaktion som bygger på ömsesidigt samarbete (Lensmire, 2011; Matusov 2009). Ett karnevalistiskt tänkesätt är dialogiskt, det släpper in det okända, är öppet för andra och olikheter. Med ett sådant tänkesätt vad gäller skola är allt möjligt, det river ner gränser, ifrågasätter invanda traditioner och strukturer (Shields, 2011).²⁴

Eleverna som utgångspunkt

En trolig utgångspunkt för att eleverna ska uppleva musik som betydelsefull i skolsammanhang, är deras musikaliska självkänsla och upplevelse av att kunna musicera, vilket Rays (2004) resultat tyder på. Musikalisk agens beskriver Uddholm ”som känslan att vara sina musikaliska handlingars upphov” (2012 s. 104).²⁵ Uddholm diskuterar agens bland annat i relation till hur musikalisk handlingskompetens är starkt förbunden med hur individen upplever sin kompetens och konsekvensen av det som då kan visa sig i musikaliskt dåligt självförtroende. För individens möjligheter att lära och för undervisningssituationer får detta konsekvenser och så även för möjligheten till starka musikupplevelser, i alla fall positiva sådana.

Lärare anses vara den absolut viktigaste faktorn för ett framgångsrikt lärande. Lärarens återkoppling till eleverna är grundläggande för elevernas utveckling (Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket, 2009). I en studie om komposition på högstadiet där eleverna arbetar i par konstaterar Mars (2015) att eleverna har svårt att tillsammans eller på egen hand utveckla arbetet. När läraren återkopplar och resonerar med eleverna märks signifikant skillnad. Kompositionernas kvalitet fördjupas.

²⁴ När Bachtin (1991a, 2007) talar om skrattet är det inte själva handlingen att skratta som avses utan ”skrattet i sin objektiverande sociala, historiska och kulturella existensform, framför allt i sina språkliga uttryck” (1991a s. 146). Det parodiska skrattet är genuint folkligt. Figurer som skapar förbindelse med det folkliga - narren och dåren som går tillbaka till gyckel och spel på gator och torg i de folkloristiska traditionerna skapar egna former av kronotoper. Vad dessa figurer gör och säger ska inte tas bokstavligt, det handlar alltid om något annat. De sympatiserar inte med någon eller något, blir utskrattade och skrattar högt själva. De har rätt att vara annorlunda för att parodiera vem, och vad som helst samt kan betrakta livet från sidan av. I litteraturen kan dessa figurer även bli de som är sanningssägare och de verkliga hjältarna (Bachtin, 1991a s. 80). Narren och dåren kan också vara metaforer för makten, kungen eller herremän då dessa hamnar i helvetet. I anknytning till det folkliga skrattet står alltså karnevalbegreppet. Karnevalen är till för alla; ung som gammal, rik som fattig och så länge den pågår är man i den utan att livet utanför pockar på. Karnevalen präglas av det ömsom låga ömsom höga, satirer, parodier, travestier (Bachtin, 1991a, 2007).

²⁵ Uddholm lutar sig mot hur Stern (2000) har definierat agens som känslan att vara upphov till sina egna handlingar.

Betydelsen av känslan av att ”kunna” musik resonerar Ferm (2004, Ferm Thorgersen, 2009) om i relation till att lärare behöver sätta sig in i elevernas livsvärld för att kunna möta dem där de befinner sig. Det handlar både om att bekräfta samt ge återkoppling på ett sådant sätt att det möjliggör för eleven att kommunicera sin musik till andra. Inte oviktigt i sammanhanget är hur lärare använder och erbjuder eleverna olika symboler att kunna uttrycka sig med, men också symboler för att kunna tänka och reflektera med (Ferm, 2004). Ett exempel på vad det skulle kunna innebära finns i Hellgrens undersökning (2011) där mellanstadieelever inför ett musicerandeprojekt genom bild förmedlade sin uppfattning av sitt musikkunnande. Efter projektets slut reflekterade eleverna återigen över projektet genom bild. Det framgår av bilderna att projektet för många medfört nya musikaliska erfarenheter men inte minst ett ökat musikaliskt självförtroende. Känslan av hur de upplevde att de kunde spela kan anas i bilder av dem själva där de står leende med instrument i hand framför en jublande publik.

Med bakgrund i studier om musikalisk identitet och vad människor gör med musik (bland andra DeNora, 2000; Karlsen, 2007; Small, 1998) och bland annat Giddens struktureringsteori har Karlsen (2011 s. 118) utvecklat en modell som innehåller individuella och kollektiva dimensioner av vad människor gör med musik.²⁶ Modellen som ”lins” i etnografiska undersökningar kan öka kunskapen om elever och lärares musikaliska agens och skulle på så sätt kunna ta till vara ungas kompetens samt bidra till att utveckla en mer demokratisk musikundervisning (Ibid.). De individuella dimensionerna i modellen innefattar bland annat musik: som *självreglering* (hur människan använder musik för att uppleva och skapa en viss känsla, ett visst humör eller att reglera kroppsliga rörelser), för *tänkande*, för *identitetskapande*, som *skydd* som stänger ute annat bland annat för koncentration, för *existentiella frågor* (känslan av att vara) och för att *utveckla musikaliska förmågor*. Ungefär motsvarande dimensioner är representerade i de kollektiva dimensionerna men då handlar det om; hur kollektiv reglerar sina kroppar, utvecklar känslan av kollektiv identitet och hur det etableras en grund för att musicera tillsammans. Genom att utgå från individens erfarenheter av musik och hur denne vanligen använder musik i sitt liv och sätta det i relation till exempelvis undervisningsmetoder eller utbildningsstrukturer kan forskaren förhålla sig både till ett individperspektiv (mikroperspektiv) och ett mer övergripande samhällsperspektiv (makroperspektiv). Modellen har fungerat som en utgångspunkt i den tidigare refererade undersökningen av

²⁶ Med struktureringsteorin försöker Giddens (1984) överbrygga eller snarare länka ihop motsättningar som agent och struktur, subjektivism och objektivism, frivillighet och determinism samt det diskursivt medvetna och det omedvetna. En grundsats är en ontologisk utgångspunkt om tid och rum som grund för sociala praktiker. Det är alltså ett sätt att förstå individen som agent och hur den införlivat vanor och hur det förhåller sig till större samhälleliga institutioner och strukturer. Se också om agens i denna studies teorikapitel.

Karlsen (2012, 2014). I den studien visade det sig hur både elever och lärare såg musicerandet tillsammans i skolan som ett sätt att socialisera sig, musiken blev ett sätt att lyssna, hjälpa och interagera ansvarsfullt med varandra. Genom att spela tillsammans var det också ett sätt att upptäcka och uppfatta sig som musikaliskt kapabel. I den processen att lära sig spela tillsammans handlar det också om att reglera kroppen att trycka ner rätt tangenter eller strängar, spela i takt samt uppmärksamma andras intentioner.

För att musicerandet i en musiksals ska fungera och upplevas som utvecklande handlar det således om att socialiseras i dels allmänmänskliga handlingar som att kunna fungera tillsammans, dels att musikaliskt socialisera sig att utveckla kunskaper som gör det möjligt att reglera sina kroppsliga rörelser så att det går att spela tillsammans. Det innebär samtidigt att disciplinera sin kropp. Något som musikundervisning alltid har medfört (Bowman, 2004).

Musik och kropp

Människan reagerar och responderar på ljud, hon har också förmågan att skapa och ordna ljud samt uppfatta mönster. Hon är på så sätt disponerad för att kunna skapa musik, vilket hon gör i relation till den kultur hon befinner sig i (Blacking, 1973). Musicerande, skapande av musik, lyssnande på musik, inre lyssnande och tänkande på musik, samt tal om musik är kroppsliga aktiviteter (Blacking, 1973; Bowman, 2004; Bowman & Powell, 2007; De Nora, 2000; Small, 1998). Hur människan responderar på musik handlar om hennes biologiska konstitution att kunna uppfatta rörelse, såväl hörbart, motoriskt som mentalt samt hur det är inbäddat i människans sociala, psykologiska och kulturella kontext (Bowman, 2004). Oavsett om människan lyssnar på andra eller spelar själv är det som Bowman uttrycker det en konstruktiv akt "the creation of coherent constellations of cross-modal connections, rich in their capacity to align and realign experimental worlds" (Bowman, 2004 s. 41).

Följande fyra avsnitt knyter an till hur olika teckensystem skapar erbjudanden att förstå och hur människan har förmåga att använda olika teckensystem, dels för att förstå musik dels, för att kommunicera musik till andra.

Kommunicera och förstå musik

När musik instrueras förflyttar sig instruktionerna mellan olika teckensystem (Sandberg Jurström, 2009; Wallerstedt, 2010; West, 2007, 2014). En muntlig instruktion kan sättas igång samtidigt som gestik för att övergå till att förevisas på instrument eller att sjunga samtidigt som en notbild används. Exemplet är sannolikt vanligt i en musiksals (jfr Backman Bister, 2014; Ferm, 2004)

och eleverna erbjuds på så sätt att närma sig vad de ska sjunga/spela genom språkliga, klingande, rytmiska, gestiska och visuella tecken.

Spychiger (2001) resonerar i relation till musikundervisning kring hur representationer som motsvarar samma sak kan skapa olika sorters förståelse. Hon exemplifierar med att spela en ackordföljd på gitarr eller höra när någon annan spelar samma ackordföljd ger olika erfarenheter. Det första ger en konkret representation av hur greppen ser ut och känns på instrumentet samtidigt som den klingande representationen hörs. I det andra fallet kanske den klingande representationen snarare handlar om vad lyssnaren konnoterar till. Ett annat exempel Spsychiger ger; är hur en grafisk bild av hur ett ackord på gitarr tas ger en konkret representation av vad fingrarna ska göra, det kanske medför en abstrakt representation av hur det kommer att låta. Att höra någon spela samma ackord utan att föreställa sig hur fingrarna sätts på gitarren eller utan att känna igen ackordet ger en annan erfarenhet, något som låt i just den situationen. Det kanske upplevs som ett ackord som bara finns där.

Olika teckensystem och kombinationer av dem har således olika meningspotential (Kress, 2010) och beroende på elevernas tidigare erfarenheter kan de fungera på väldigt olika sätt. Kunskapen om behovet av olika representationsformer och hur erfarenheterna kan variera torde finnas hos lärare eftersom de använder noter, kroppsliga symboler med mera i undervisningen för att kunna möta elevernas behov (för exempel se Backman Bister, 2014; Ferm, 2004). Det kan dock skilja mellan elev och lärare hur olika teckensystem kan skapa olika erfarenheter.

I en undersökning om hur förskolebarn urskiljer taktarter (Wallerstedt, 2010) finns det exempel på hur lärarnas frågor till barnen konnoterade något helt annat än vad lärarna försökte kommunicera. Ett exempel är när de hade klappat till musik tillsammans med barnen och några musikstycken var bekanta och andra inte. Lärarna försökte leda in samtalet på vilken musik som gick i tvåtakt respektive trettakt genom att fråga hur de klappade till musiken. Barnen hade klart för sig när de klappade två respektive tre slag. Däremot varför de klappade två slag till några och tre till andra stycken ordnade barnen efter vilka musikstycken de kände igen eller inte. Exemplet visar att barnen urskilde taktart och att de uppfattade att de skulle klassificera något, men sorterade efter vad som för dem tycktes vara den rimligaste skillnaden.

Som nämnts tidigare uttrycker Ferm (2004) att ju större skillnad det är mellan lärare och elevers erfarenheter desto mer konkreta och situationsbundna behöver lärares instruktioner vara. Det gäller inte minst när begrepp ska konkretiseras.

Konkretisera genom rörelse och ljud

Gester hjälper oss i dagligt tal att göra oss förstådda och vi växlar ofta från att gesterna uttrycker något samtidigt med det språkliga yttrandet, till att skifta mellan tal och gestik (Kendon, 2004). När vi inte kan ordet på något

kanske vi med gestik försöker beskriva vad det är vi menar. När barnen i Pramling och Wallerstedts undersökning (2009) lyssnade efter vilka instrument de hörde i en inspelning och inte kunde namnen låtsades de spela på instrumenten, varvid något annat barn eller läraren härmade rörelsen och sa instrumentets namn. När barnen beskrev musiken övergick deras verbala beskrivningar i onomatopoetiska ljud och rörelser, de härmade vad de hörde både med ljud och gestik.²⁷ Så gör även äldre elever när de inte finner orden, exemplet nedan gäller tolv-trettonåringar under deras ordinarie musiklektion.

Words are not easy for the class. Moving from the music to the language of description is a mystery and there are spontaneous musical responses that enable the class to cope - the vocal imitation of the instruments heard and the bodily gesture that attempts to encapsulate the experience. The teacher acknowledges these non-verbal responses although they are not always easy to manage or lead to generalisations that are words. (Finney, 2003)

Läraren i exemplet ber eleverna känna musiken och bjuder in till rörelser när de lyssnar på en inspelning av musik.

Brian moves his hand in circular motion on the shiny desktop and the teacher invites all to try this. Kate's response is to transform this idea into tips of fingers touching the desk. The class get the feel of the music. (Finney, 2003)

Rörelserna pekade alltså inte bara ut något som eleverna inte hade ord för utan användes som en metod för att uppleva musiken.

Oavsett musikalisk bakgrund inbjuder musik till att röra sig till den. Godøy (2010) har kommit fram till att det inte bara handlar om en spontan reaktion utan även att det kan vara ett sätt att bekanta sig med musiken. På ett basalt plan kan det handla om att urskilja mönster men också ett sätt att utforska musiken. Genom exempelvis gester kan man söka närma sig och lära känna musiken och liksom ”fästa” musiken vid olika rörelser (s. 119), något alltså eleverna i Finneys (2003) exempel uppmanades att göra.

Gestik och musicerande

I musicerande kontexter har ett rikt system av semiotiska resurser i form av kroppsliga rörelser eller gester utvecklats, resurser som har tilldelats och tilldelas mening i olika kulturella sammanhang. Det innebär att det finns genrerelaterade konventioner vad gäller hur musiker använder gestik (Leman & Godøy, 2010).²⁸ Kroppsliga rörelser som en gest för inräkning, gungande, rörelser i händer och armar och kroppshållning är en del av genrekunskanden.

²⁷ Det här benämner Wallerstedt som kinestetiska respektive auditiva representationer (Wallerstedt, 2010).

²⁸ Leman och Godøy använder inte begreppet semiotiska resurser i sammanhanget utan det är min sammanfattande beskrivning.

För att bli en skicklig musiker kan det innebära att lägga sig till med och införliva sin lärares kroppsliga gester och hållning samt anpassa dem till sig själv. Bowman (2004) uttrycker det som att musikundervisning manipulerar kroppar och därmed preferenser och värderingar.

Om musikers förkroppsligade rörelser bör kallas för rörelse eller gestik kan diskuteras men Refsum Jensenius med flera (Refsum Jensenius, Wanderley, Godøy & Leman, 2010) understryker att gestik konnoterar en sammansmältning av rörelse och mening. Gestik kan inte vara frågan om att något rör sig i största allmänhet utan det handlar om rörelser som bygger på erfarenhet. Även rörelser som inte förstås som gester kan ha intentionella aspekter. Fyra olika kategorier av gesters funktion kan urskiljas hos exekutörer av musik (Godøy, 2010 s. 110; Refsum Jensenius et al, 2010 s. 13, 23-24), här fritt översatt och sammanfattat.

- Ljudproducerande gester, som exempelvis att trycka ner tangenter eller med hjälp av stråkrörelser spela med stråke på en violin eller plektrum på gitarr, det innefattar också hur gesterna påverkar musikens karaktär, frasering, dynamik med mera.
- Kommunikativa gester (eller semiotiska gester) som möjliggör kommunikation mellan exekutörer samt mellan publik och exekutörer.
- Underlättande av ljudproduktion, gestik som dock inte producerar ljud. Det kan handla om stabiliserande, stödjande eller fraserande rörelser.
- Ljudackompanjerande, vilka responderar på ljud och följer ljud men i strikt mening inte producerar ljud vilket kan vara att exempelvis dansa, gå i takt, men också gestikulera expressivt eller att härma hur man spelar.

Kategorierna går ofta in i varandra och kan förekomma samtidigt. Exempelvis kan rörelser som svängande med kroppen eller stampa pulsen med foten kan vara både stabiliserande och kommunikativa.

Under ett framförande kan en musikers intentioner till musikaliskt uttryck synas i en viss kroppsdel som huvudet, men Davidson (2005) hävdar att det finns ett centrum för rörelsen och att andra kroppsdelar reflekterar den. I hennes undersökningar med en pianist fann hon att centrum för rörelsen befann sig runt dennes midja och med utgångspunkt från bröstorgans rote-rande rörelser reflekterades de i under- och överarmars och huvudets rörelser. Hon beskriver att rörelserna är hierarkiska, att vissa kroppsdelars rörelser kan vara mindre tongivande men att de uttrycker samma sak. Några av pianistens synliga små rörelser syntes vara onödiga för att klara musikstycken tekniskt men visade sig ha betydelse för pianistens intentioner till uttryck. Här handlar det således både om rörelser direkt för ljudproducerande och indirekt underlättande för ljudproducerande. Davidsons exempel rör västerländsk konstmusik och pianister. Hon argumenterar dock för att denna teori

bekräftas av studier på andra instrument och den har alltså med framförandets teknik och uttryck att göra, inte inlärd genrespecifik gestik för att skapa affekt hos publiken. Det däremot visar Davidsons analys (2006) av ett scenframträdande med Robbie Williams med fokus på hur han ”verkligt” (s. 220) med sin kropp iscensätter en historia som skapar både närhet och avstånd; den känsliga Robbie till superstjärnan Robbie. I det fallet är det alltså i första hand frågan om kommunikativa gester.

I musikpedagogiska sammanhang handlar gestik och rörelser många gånger om att både förevisa musikens temporala funktioner och att samtidigt försöka få eleverna, studenterna eller som i följande exempel körsångare att förstå genren och kunna musicera uttrycksfullt.

Berit använder sig av höftgungningar, svängande kropp, stamp med fötterna samt klapp med händerna för att förevisa puls, tempo, rytm och ett karaktäristiskt sätt att röra sig på i den gospelsång som sjungs. Hennes rörelser efterföljs i stor grad av körsångarna, men mer i form av individuellt formade kroppsliga rytmiska rörelser. Förutom att de kroppsligt förankrade resurserna har som funktion att illustrera och förtydliga puls, tempo och rytm kan de också sägas stå som prototyp för den musikstil den aktuella sången tillhör. På det sättet blir körledarens rörelser även förebildande för hur en körsångare kan agera inom denna musikstil, det vill säga, hur en körsångare kan forma sig till exempelvis en gospelsångare. (Sandberg Jurström, 2009 s. 134)

I exemplet uttrycker Sandberg Jurström att körsångarna följer efter körledarens gestik. Det skulle också kunna sägas att körledarens gestik fungerar reflexivt för körsångarna, eller att de införlivar känslan av musikstilen i sina kroppar genom att spegla och svara på ledarens gestik.

Imitera och föreställa sig

Att spegla sig i andra är fundamentalt för att kunna utvecklas. Det handlar såväl om att svara på ett leende, härma och/eller svara på en annans rörelse som att förstå andras intentioner, sätta sig in i andras situationer, känna empati med mera, men också att härma ljud och föreställa sig ljud samt rörelser. Som jag varit inne på har skickliga musiker införlivat sina lärares och andra musikers rörelser ”[...] musically skilled action consists in both schematic and somatic identification with an exemplary model” (Bowman, 2004 s. 44). I mästarläratraditioner är identifikation och imitation grundläggande i såväl musik som i andra traditioner innan lärlingen tar steget till ett ” eget ” musikaliskt uttryck (Molander, 1996). I tidigare avsnitt har också tagits upp hur barn och unga med rörelser härmar att spela på instrument liksom hur de härmar instrumentens ljud genom onomatopoetiska ljud (Finney, 2003; Pramling & Wallerstedt, 2009). De förflyttar alltså imitationen mellan olika teckensystem.

Med stöd i neurologisk forskning skriver Godøy (2010) om människans förmåga att imitera ljud och rörelse. Han exemplifierar med beatboxing och scatsång för att påvisa vilken kapacitet människan har att kunna imitera. Det här har sin grund i att när människan uppfattar en handling kan hon också simulera den inom sig vilket gör det möjligt att genom sina egna resurser imitera handlingen (Gallese & Metzinger, 2003 i Godøy, 2010).

I Sandberg Jurströms studie av körledare (2009) beskrivs ingående hur körledarna använder semiotiska resurser för att körsångarna ska kunna transformera dessa till hur de ska sjunga. De använde kroppsliga rörelser och gestik för att imitera såväl musikaliska förlopp som uttryck. Pantomimisk handlingsrepertoar benämner hon detta som. Körledarna använde figurativ gestik för att illustrera förlopp och begrepp, samtidigt som gestiken kunde vara expressiv och synliggjorde dynamiska förlopp. När rytm, takt och tempo förevisades genom gestik framgick även pulsen genom någon kroppsdel. En körledare gestaltade legato genom att imitera stråkföring på violin, en hårt knuten näve gestaltade kraft hos en annan. Sandberg Jurström menar att körledarnas pantomimiska rörelser kan förstås som metaforiska så till vida att de genom gestik och rörelser skapar föreställande visuella representationer av tempo, rytm och dynamik. Dock är gestiken situationsbunden, samma rörelse kan betyda något helt annat i en annan situation, det beror också på hur gestiken är kombinerad med andra kroppsliga uttryck, som kroppshållning, blickar, ansiktsuttryck men också ljud. Under repetitionerna använde körledarna språkliga uttryck som exempelvis utrop för just uttryck eller information och beröm. Körledarna använde också språket för att sångarna skulle skapa sig inre bilder av hur något skulle kännas när de sjöng, exempelvis ord som ”gummiband”, eller ”sammet”. För körsångarna var det troligen inte svårt att översätta varken gummiband eller sammet till en föreställning om hur det skulle kännas i kroppen och få det att klinga, som i det sistnämnda, lent och mjukt. Att metaforer kan hjälpa musiker att hitta känslan av uttryck och riktning visar sig också i Dempseys (2010) intervjuer med jazzmusiker. De exemplifierade med hur de använde sport- och sexmetaforer för att skapa sig en gemensam musikalisk intention.

Metaforer använder vi vardagligen för att förstå abstraktion (Lakoff & Johnson, 2003) och liksom nämnda exempel med musikerna och körledarna är det i musikpedagogiska sammanhang metoder för att eleverna/studenterna ska kunna föreställa sig såväl hur något fysiskt ska kännas som för att skapa musikaliskt uttryck. Om inte igenkännandet finns, den kroppsliga erfarenheten saknas, fungerar inte lärarnas metaforer (Larsson, 2010) och kan innebära fall där metaforer skapar motsägelser och frågetecken (Rostvall & West, 2001; Woody & McPherson, 2010). I Rostvall och Wests studie (2001) beskrivs situationer där metaforer hade behövts, där de skulle ha möjliggjort för eleven att föreställa sig det musikaliska sammanhanget.

Metaforers funktion är att det ska vara möjligt att skapa sig en partiell förståelse av en erfarenhet i termer av en annan form av erfarenhet. Dessa erfa-

renheter är inte i grunden språkliga utan bygger på kroppsliga erfarenheter som är grundade i vardagen (Lakoff & Johnson, 2003).

Metaphor is primarily a matter of thought and action and only derivatively a matter of language. (Lakoff & Johnson, 2003 s. 153)

Sammanfattningsvis har refererad litteratur från olika perspektiv belyst hur erfarenheter har sin grund i kroppen och hur vår förmåga till kroppsliga rörelser och att uppfatta rörelser är en förutsättning för att musicera.

3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Innehållet är ett nödvändigt, konstitutivt moment i det estetiska objektet, korrelativt till den konstnärliga formen och saknar helt innebörd utanför denna korrelation. (Bachtin, 1991b s. 218)

Bachtincitatet ovan belyser något väsentligt oavsett om det handlar om ett konstverk eller exempelvis musikundervisning. Innehållet och formen är helt beroende av varandra. Ändras någotdera, förändras och skapas nya betydelser och följaktligen sker så även i lärandesituationer. Centralt i föreliggande studie är att försöka förstå hur unga skapar mening när de lär sig spela och sjunga i skolan och hur de genom sitt teckenskapande visar sin förståelse. Det är dock inte möjligt att säga något om detta utan att också inkludera vad undervisningen erbjuder och hur lärare och elever gör sina val. Min utgångspunkt är att undersöka fenomenet utifrån elever och lärares handlingar och uttryck, hur detta representeras och kommuniceras och hur eventuella relationer mellan olika aspekter av deras handlingar kan påvisas.

Socialemiotiskt multimodalt perspektiv även benämnt som *socialsemiotisk multimodal analys* samt det närliggande perspektivet *design för lärande*, utgör studiens teoretiska ramverk. Det är också dessa perspektiv som bistått med begrepp för analys av materialet.

Studien är i hög grad orienterad mot att synliggöra hur mening erbjuds och realiserats genom hur lärare och elever använder semiotiska resurser i sina representationer i situationer och i förhållande till kontexten. Det inkluderar även ett etnografiskt spår; att försöka förstå elever och lärares handlingar i förhållande till kontext. Den etnografiska ansatsen behandlas i nästa kapitel tillsammans med hur studien har planerats och genomförts.

Föreliggande kapitel inleds med en kortare beskrivning av hur socialsemiotiskt multimodalt perspektiv och närliggande inriktningar vuxit fram, samt hur andra teorier relevanta för studien knyter an till perspektivet. Därefter behandlas i underavsnitt olika utgångspunkter och centrala begrepp för studiens teoribygge under rubriken *Centrala utgångspunkter och begrepp*. Teoretiska begrepp och utgångspunkter fortsätter in i nästa del under rubriken *Lärande och multimodalitet*. Underavsnitten knyter i denna del tydligare an till lärande än de som närmast följer.

Multimodalitet och socialsemiotik – en bakgrund

Socialsemiotik med multimodal inriktning har utvecklats ur framför allt sociolingvistisk tradition och hämtat flera av sina begrepp och grundsatser från Hallidays systemisk-funktionell lingvistik, SFL och grammatik, SFG (1978; Halliday & Matthiessen, 2004). En grundtes hos Halliday är att språk och språkets grammatik är resurser för att skapa mening med, till skillnad från hur grammatik kan förstås som en uppsättning regler som reglerar språkanvändningen. Grammatiken ger oss möjlighet att kombinera ord så att meningen framgår (Björkqvall, 2009, 2012). Syntax är följaktligen resurser för att kunna göra oss förstådda i social interaktion (van Leeuwen, 2005). För att förstå betydelsen av språkbruk och hur språket förändras behöver det således undersökas hur människor i olika situationer använder språket som en resurs för att göra sig förstådda. Synsättet är knappast kontroversiellt idag men när Halliday myntade begreppet socialsemiotik (1978) går det att förstås som en reaktion mot strukturalismen.²⁹

Hallidays (1978) syn på språket som en situationsberoende resurs inspirerade till att undersöka text som ett multimodalt fenomen. Hodge och Kress (1988) utvidgade idéerna till att även inkludera andra sätt att kommunicera, genom andra teckensystem (eng. modes) än endast tal och skrift. Ett verk som har haft stor betydelse för multimodalitetsforskningen inom det socialsemiotiska området är Kress och van Leeuwens, *Reading Images: the grammar of visual design* (1996, rev. 2006) där de applicerade begrepp från SFG i analysen av bilder och på så sätt gjorde anspråk på en grammatik för bilder. Framför allt har forskning därefter inspirerats av hur de överförde Hallidays idéer om språkets metafunktioner till analys av bilder.³⁰

I och med hur den digitala tekniken har förändrat och förändrar vår interaktion med omvärlden har behovet av att kunna tolka multimodala texter ökat (Fairclough, 2010; Kress & Selander, 2012). Teknikutvecklingen har inneburit att ”komprimerade” globala avstånd i tid och rum förändrar språkliga texter och därmed diskurser (Fairclough, 2010 s. 549).³¹ Den snabba framväxten av digital teknik har på så sätt starkt bidragit till att synliggöra behovet av motsvarigheten till literacitet inom fler semiotiska system än det lingvistiska och vilka konsekvenser det får för pedagogik och lärande (New

²⁹ Inom svensk språkforskning benämns socialsemiotik oftast som sociosemiotik.

³⁰ Som nämnts i inledningskapitlet tog jag hjälp av metafunktionerna för att synliggöra olika dimensioner av betydelse som fanns i elevers skolredovisningar. I det avsnittet förklaras de också.

³¹ Begreppet *Compressed globalization* refererar till den tid- och rumsförskjutning som idag görs och är möjlig genom olika mediala tekniker, t.ex. att relationer av makt kan utspelas globalt samtidigt, som förflyttningar av kapital som i sin tur påverkar ekonomier. Tid- och rumkompressionen tar bort personer och praktiker från särskilda lokala kontexter och karvar ur traditioner – det medför en ”detraditionalisering” (Fairclough s. 531) varför sociala praktiker ständigt omskapas.

London Group, 1996). Bland andra Kress och Selander menar att det finns anledning till en förändrad eller snarare utvecklad syn när det gäller att uppmärksamma och utveckla lärare och elevers förmåga att identifiera och tolka betydelsen av multimodala aspekter i undervisningskontexter (Kress, 2003; Kress & Selander, 2012; Selander & Kress, 2010).

Uppmärksamheten av behovet om att kunna kommunicera med, tolka, producera samt utveckla vår tids material genom digitala medier sätter också ljus på multimodalitet inom andra områden; som en av elev ritad bild med tillhörande text, elevproducerad film, läroböckers layout eller som i föreliggande studies fall elever och lärares musikaliska teckenskapande.

Multimodalitetsforskningen som är baserad på Hallidays (1978) begreppsutveckling om socialsemiotik kan enligt Jewitt (2009b) sägas ha tre olika inriktningar: *Multimodal discourse analysis*, MDA, *Multimodal interactional analysis*, MIA. *Social semiotic multimodal analysis*, SSMA. Multimodal diskursanalys ligger nära SFL och SFG, och söker således systematik och/eller grammatiska strukturer i multimodala texter och händelser. Multimodal interaktionsanalys intresserar sig knappt alls för multimodal textanalys och system, utan hur människor interagerar i situationer och då tar olika teckensystem i bruk. Inom socialsemiotisk multimodal analys är forskningsintresset riktat mot individens val av semiotiska resurser, deras teckenskapande i situationer och kontexter som på så sätt kan säga något om individens meningsskapande i specifika sociala och kulturella kontexter.

Liksom Hallidays socialsemiotik var en reaktion på strukturalismen kan ovan nämnda multimodala inriktningar förstås som en reaktion på synen på språk som dominerande meningsskapande teckensystem. Tal och skrift är teckensystem som förekommer ihop med andra teckensystem, men de är inte alltid i förgrunden eller ens representerade.

Multimodality is concerned with signs and starts from the position that like speech and writing, all modes consist of sets of semiotic resources – resources that people draw on and configure in specific moments and places to represent events and relations. (Jewitt, 2008. s. 357)

Av de olika inriktningarna är det särskilt inom socialsemiotisk multimodalitet som forskning om lärande förekommer (Jewitt, 2006, 2008; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003, 2010; Kress et al, 2001) och som framgår av namnet även så perspektivet design för lärande (Kempe & West, 2010; Selander & Kress, 2010; Selander & Rostvall, 2008).³² Design för lärande står alltså mycket nära socialsemiotisk multimodalitet men är en mer uttalad teori om lärande och skulle kunna beskrivas som ytterligare en inriktning av teoretiska perspektiv inom multimodalitetsforskningen.

³² Socialsemiotiskt multimodalt perspektiv, socialsemiotisk multimodal analys, SSMA, osv benämner jag även som socialsemiotisk multimodalitet.

Det är i första hand från socialsemiotisk multimodalitet samt design för lärande jag har hämtat centrala begrepp för föreliggande studie, det inkluderar även begrepp som används inom kritisk diskursanalys, CDA, likaså perspektiv om dialog som stammar från Bachtin/Bakhtin.³³ Dialogiska perspektiv finns även i kritisk diskursanalys, socialsemiotisk multimodalitet och design för lärande liksom perspektiv som är gemensamma med kritisk diskursanalys finns inom socialsemiotisk multimodalitet. Sociologiska teorier som symbolisk interaktionism (exempelvis Goffman) har även spelat roll för utvecklingen av socialsemiotisk multimodalitet. I studien tar jag hjälp av bland annat Giddens (1994) för att säga något mer än vad det multimodala perspektivet erbjuder om kunskapande, social interaktion och agens. Giddens i sin tur bygger agensbegreppet på Goffmans studier (1959) om hur människan framställer sig själv och agerar i olika situationer.

Centrala utgångspunkter och begrepp

"A social-semiotic theory of multimodality is a fork with two prongs, so to speak – the *semiotic* and the *multimodal* prong" (Kress, 2010 s. 105). Kress gaffelmetafor är lite svåröversättbar till svenska och lämpligare är snarare att tala om att teorin är en kropp som vilar på två ben. Det ena benet är det semiotiska perspektivet som handlar om tecken och mening, tecken- och meningsskapande. Det andra är multimodalitet som refererar till materiella resurser och teckensystem genom vilka tecken och mening realiseras. Till semiotik hör dock hur tecken och mening tar gestalt genom olika teckensystem och kombinationer av dem. Kress uttrycker att hur tecken och mening skapas hänger samman med vilka diskurser och genrer som är tillgängliga, hur representation och kommunikation verkar, vilka texter som är närvarande och hur de fungerar samt att teckensystem uppträder i ensembler.³⁴ Det multimodala benet uppmärksammar vilken potential de olika teckensystemen har, hur de erbjuder olika sätt att konstruera semiotisk mening.

Menings- och teckenskapande

Mening produceras inom agenten när hon har tolkat vad som uppfattas som tecken och placerats i relation till hennes intresse (Kress, 2010). Det handlar alltså om inre representationer. Till det yttre konstitueras mening genom hur

³³ Bachtin stavas med c när hans texter är översatta till svenska, k i engelskspråkiga översättningar. I avhandlingen använder jag den stavning som används i litteraturen som då refereras. Om det är båda stavningarna eller namnet nämns utan referens använder jag Bachtin.

³⁴ Kress använder termerna ensembler och orkestrering som metafor för hur tecken kombineras för att skapa mening. Jag kommer dock att undvika termerna för att det inte ska förväxlas med termernas betydelse i musikaliska sammanhang. Istället använder jag teckenkombinationer.

agenten materialiserar meningen genom teckenskapande. Vilken mening som skapas är individuellt men teckenskapande är en social aktivitet, sker i social interaktion och som sådan är alltid den sociala och kulturella kontexten närvarande (Ibid.). Med andra ord för att studera hur mening skapas i musikundervisning är det genom den tolkning som kan göras utifrån hur teckenskapande materialiserar sig, hur mening representeras och kommuniceras.

Representation och *kommunikation* är som begrepp nära sammankopplade men en distinktion kan göras. Representation handlar om hur människan genom sitt intresse representerar något. Kommunikation kan förstås som människans intresse att göra representationer kommunicerbara. *Intresse* som begrepp utvecklat av Kress (1993) innebär att när agenten skapar tecken utgår denne från sina erfarenheter och för situationen väljer de mest lämpliga. Det handlar alltså om agentens för tillfället upplevda handlingsutrymme.

If the notion of 'interest' is extended to the making of signs by the fully acculturated, fully socialized individual, we have to take into consideration the individuals social and cultural histories, and her or his present social positioning in the whole complex of social structures which make up an individual's social life. 'Interest' is the articulation and realization of an individual's relationship to an object or event, acting out of that social complex at a particular moment, in the context of an interaction with other constitutive factors of the situation which are considered as relevant by the individual. (Kress, 1993 s. 174)

Tecknets ”konstruktion” (Kress, 1993 s. 174) blir på så sätt en reflektion av teckenskaparens intresse. Teckenskapande sker i respons på något som sätter igång skapandet, eng. *prompt*, och översatt till svenska *igångsättare* (Selander & Kress, 2010). Det här sker i någon form av social situation varför meningsskapande på ett övergripande plan är fråga om sociala processer.

Social Semiotics posits that all signs are *made* in response to a *prompt* in specific social environments, so that the (always newly made) sign incorporates features of the prompt; of resources brought by the maker of the new sign; and of that sign-maker's assessment of the environment (for instance, 'who are the participants?') in which the sign is to act as a message. It means that the cultural resources for representation are constantly remade in line with the *interest* of the sign-maker; her/his needs and requirements; and the prevailing structures of power in the life-world of sign-makers. (Kress, 2011 s. 243)

Teckenskaparens sociala och kulturella historia är således närvarande i teckenskapandet varför tecknet alltid är motiverat. Varje teckenskapande innebär en ny situation varför tecknet alltid är nytt (Kress, 2010). Även i situationer där det handlar om att återskapa har något förändrats, exempelvis en repeti-

tion är just en repetition men kan aldrig vara exakt detsamma som gången innan.

Resurser för meningsskapande

För att skapa kommunikativa tecken tar människan i bruk *semiotiska resurser*. Begreppet inbegriper alla semiotiska system, inte bara språk. Resurserna kan vara såväl fysiologiska som av teknisk art och är resurser för att kommunicera med och därmed till för att skapa mening. Socialsemiotik behandlar i hög grad hur resurser för kommunikation ordnas och förändras socialt (van Leeuwen, 2005).

Hur semiotiska resurser tas i bruk och förändras, vilken *meningspotential* de har, beror på resursernas tidigare användning så som de har använts historiskt i kulturer (van Leeuwen, 2005). När en resurs använts på något sätt som blivit etablerat, en fysiologisk resurs som exempelvis en gest för ett musikaliskt inslag eller en artefakt som en stråke, har den en *meningspotential* för kommunikation eller handling. Hur gesten gestaltas eller hur stråken är konstruerad handlar om kulturella traditioner och tillika behov.

I nära relation till *meningspotential* står *ecological affordances* som härör från Gibson (1986). Översatt skulle det kunna innebära *naturliga möjligheter* eller *handlingserbjudanden* som uppstår på grund av egenskaper hos ett objekt eller fenomen, erbjudanden som inte nödvändigtvis uppfattas men finns där. Ett objekt behöver inte vara etablerat för oss innan vi begriper hur vi kan handskas med det, men vad objektet erbjuder för brukaren har med dennes referenser att göra. ”The doctrine that says we must distinguish among the variables of things before we can learn their meanings is questionable. Affordances are properties taken with reference to the observer” (Gibson (1986 s. 143). Med andra ord, olika personer kan hos objektet uppfatta olika möjligheter men de andra möjligheterna finns där även om de inte framträder för oss (van Leeuwen, 2005).

När det gäller *handlingserbjudanden* som naturliga erbjudanden av en musikalisk händelse eller miljö är det sannolikt att perception responderas av interaktion med musiken (Godøy, 2010; Windsor & de Bézenac, 2012). En musikalisk fras kan utlösa såväl perception och en följande handling som att röra sig i förhållande till frasen, pulsen eller att andningen ändras, något som kanske inte alltid språkligt medvetet uppfattas hos den de berör.

Norman tar upp *affordance*begreppet (1999) utifrån artefakter och design (i refererad artikel relationen människa dator), såsom vilka *handlingserbjudanden* är möjliga beroende på exempelvis objektets omfång eller tekniska utförande, alltså objektets design. Han gör åtskillnad mellan *varseblivna handlingserbjudanden* (*perceived affordances*) och kulturella konventioner. Det senare handlar om vilka kulturellt definierade möjligheter ett objekt har tilldelats som alltså kan förstås av dem som känner kulturen. Med andra ord vilken *meningspotential* de har för en kulturellt definierad social

grupp. Ibland kan det dock vara svårt att skilja åt, som förra styckets exempel från vad perceptionen av musik härrör; om det är frågan om universella biologiska mänskliga faktorer eller konventioner (sociala och kulturella erfarenheter) kan som i det exemplet vara svårt att uttala sig om. Det sättet att tänka om affordances ligger i sin tur nära hur Kress använder begreppet.

Kress använder begreppet *modal affordances*, modala meningserbjudanden eller olika teckensystems möjligheter (Jewitt, 2009a, 2013; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2010). Teckensystem erbjuder olika möjligheter och har olika logiker men det innebär också att varje teckensystem har sina begränsningar. Talat språk, klingande musik sker över tid medan skriven text, noter eller bilder är rumsliga representationer. I och med att teckensystem är socialt och kulturellt utvecklade diskuterar Kress affordancebegreppet i relation till vad som är möjligt att kommunicera och representera med olika teckensystem. Han inkluderar således deras meningspotential men resonerar i termer om vad som är enkelt eller möjligt att uttrycka med ett teckensystem.

För att peka på hur människan interagerar med sin omgivning och förhållandet till miljön översätter Wallerstedt (2010) affordances till interaktionserbjudanden. Hon exemplifierar med hur musik bjuder in till att interagera till dans, sång och spel. I likhet med Kress resonemang skulle det vara möjligt att en bild bjuder in till dans men att dansa i takt till den blir mer komplicerat. Följaktligen resonerar Wallerstedt i liknande termer om affordances som Kress. Olika teckensystem har alltså olika möjligheter och begränsningar som både beror på faktiska faktorer samt sociala och kulturella.

Semiotiska resurser innefattar kulturellt befintlig mening, erbjuder interaktion och mening, genom interaktion kan meningspotentialen förändras och därmed skapas nya semiotiska resurser. Dessa nya semiotiska resurser bär spår av hur de tidigare har använts, det finns alltid spår av intertextualitet (Jewitt, 2013). Däremot är det inte säkert att elever i skolan uppfattar semiotiska resursers erbjudanden även om exempelvis ett musikstyckes stil hörs i en inräkning av ett stycke. Vad semiotiska resurser och teckensystem erbjuder i situationer och/eller kontexter benämns fortsättningsvis som erbjudanden av mening eller *meningserbjudanden*.

Diskurs – Genre

Hur meningserbjudanden verkar i musikklassrummet handlar dels om genrekännedom dels om vilken diskurs det är fråga om (vilka i sin tur bär spår av andra genrer och diskurser). Genre och diskurs blir i det perspektivet resurser för meningsskapande (Kress, 2010).

Genre orienterar mot vilken social situation det är fråga om där en särskild sorts handlingar försiggår. van Leeuwen (2005) förklarar att genrer är kombinationer av semiotiska resurser som ger mallar för olika typer av kommunikation, och Kress (2014 s. 5) förklarar genre som: ”‘Genre’ is a

cultural/semiotic category, a non-material cultural resource: social in its genesis, and with social effects and meanings.”

Diskurs handlar om vilken institutionell kunskapsdomän det är fråga om, alltså socialt konstruerade kunskaper av aspekter av verkligheten. Diskurserna representerar olika positioner och konstituerar klassificeringar och visioner av den sociala världen (Fairclough, 2010; Kress, 2003, 2010; van Leeuwen, 2005).³⁵ Institutioner ska här förstås som exempelvis skola, familj, lagar eller seder och bruk, således såväl stora företag som middagssamtal (Douglas, 1986; Kress, 2010; Searle, 1995).

Diskurs och genrebegreppen är nära sammansvetsade och när det gäller exempelvis hur begreppet musikalisk genre används vardagligt handlar det både om specifika handlingar och om de kunskaper som representeras av resultatet av handlingarna. I föreliggande studie gör jag ingen regelrätt diskursanalys men använder begreppen genre och diskurs för att skriva fram en teoretisk åtskillnad av vad jag avser. Vad jag intresserar mig för är hur teckenskapare materialiserar mening och det i första hand genom att undersöka vilken specifik ontologisk effekt som skapas genom olika semiotiska resurser och hur det relaterar till genre och diskurs. Jag använder dock begreppet musikalisk genre i den vardagliga betydelsen om inte annat framgår.

Interdiskursivitet – Yttranden

En social praktik, som musikundervisning, kan förstås som en praktik som producerar en typ av arbete där människorna som producerar arbetet för med sig särskilda erfarenheter av socialt och kulturellt liv i form av materiella, sociala, psykologiska och kulturella resurser till en specifik kontext (Fairclough, 2010, van Leeuwen, 2008). Institutionen musikundervisning i skola med allt som hör till i form av traditioner, olika musikscenarier samt bruk av musik möter elever med olika dito erfarenheter. Därtill tillkommer de inblandades viljor, önskingar och behov. Musikundervisning kan därför uttryckas som en praktik som *rekontextualiserar* andra praktiker av utbildning och musik.³⁶ Således är det olika genrer och diskurser som möts och rekon-

³⁵ Diskursbegreppet handlar i kritisk diskursanalys, CDA, om hur text figurerar i relation till andra element, hur människan representerar sig själv, sitt görande och andra aspekter av varande i världen genom text. Textbegreppet inkluderar dock teckensystem som kan förekomma i samband med tal eller skrivet språk (Fairclough, 2010; Fairclough, Jessop & Sayer, 2010). Inom socialemiotik, i den form som Kress och van Leeuwen företräder, inkluderar diskursbegreppet att representation och positionering kan ske genom olika semiotiska resurser, inte bara där språk förekommer (Kress & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005). Diskursanalys med en socialemiotisk ansats handlar i första hand om handlingar, vad människor gör, men det i sin tur inbegriper: hur de gör det, deras vanor och manér, vilka roller de ikläder sig, hur de presenterar sig själva, vilka resurser de använder, hur sociala praktiker verkar över tid och hur platserna är konstruerade där praktiker sker (van Leeuwen, 2005).

³⁶ Rekontextualiseringsbegreppet härrör från Bernstein (2000) men här förstått genom Fairclough (2010) och van Leeuwen (2008).

textualiseras i musikundervisning. I en sådan praktik är det på så sätt alltid frågan om intertextualitet eller hellre uttryckt som *interdiskursivitet*.

En genre innefattar såväl nyproduktion som reproduktion av socialt liv. Genren kan på så vis vara både nyskapande och samtidigt konservativ (Fairclough, 2010). Genrebegreppet som det har beskrivits i förra avsnittet ligger nära hur Bakhtin (1986) diskuterade olika talgenrer och då sätt att tala genom tid och rum (heteroglossia) i litterära genrer (Erickson, 2004a; Fairclough, 2010). I genreproduktion skapas mening och i allt meningsskapande är intertextualitet centralt vilket kan vara av konkret eller mer abstrakt slag (Fairclough, Jessop & Sayer, 2010). Olika företeelser som exempelvis politiska händelser, musikstycken, sagofigurer eller ett ordspråk kan dyka upp mer eller mindre tydligt i till exempel en föreläsning för elever, vilket för eleverna på något sätt präglar, ger eko eller minner om något. På så sätt skapas ny mening och nya sammanhang. Det här kan innebära komplexa semiotiska teckenkombinationer där spår från olika diskurser och genrer (Ibid.) skapar nya diskurser och genrer varför intertextualitet i de sammanhangen kan benämnas som interdiskursivitet (Fairclough, 2010).³⁷

I min tidigare studie (Falthin, 2011) var intertextuella/diskursiva referenser centrala i elevernas redovisningar och skapade både komik och eftertanke. Till exempel förekom i blandade former diskurser om makthavares stil, ungas våldsamheter från förr och nu, klassamhället, sagor, spel och underhållning samt direkta anspelningar på ungas stilar vilka fanns representerade i deras egen skola och skolklass.³⁸ I och med att eleverna spelade och sjöng eller talade samtidigt kunde den klingande musiken referera till något helt annat än texten, såväl text som musik och elevernas stil kunde också innehålla olika samtida intertextuella referenser eller uttryckt genom diskursanalys; att redovisningarna innehöll yttranden från såväl lokala som större diskurser.

I en musikal torde röster från olika musikstycken, media och genrer vara väsentligt för meningsskapande liksom det var för eleverna i den förra studien. I det sammanhanget kan också Bakhtins begrepp *yttrande* (1986) förstås som interdiskursivitet. En handling är ett yttrande i dialog och ett yttrande står alltid i relation till andra yttranden. I dialogen finns olika tidigare röster (heteroglossia) som bidrar till att skapa mening i det yttrande som artikuleras (Matusov, 2009). Tidigare röster kan vara från olika samtida och historiska diskurser. Matusov föredrar att översätta dialogicitet och heteroglossia till interdiskursivitet (2009) (och senare heterodiscoursia, 2011) istäl-

³⁷ Fairclough använder intertextualitet och interdiskursivitet till synes som samma sak men intertextualitet när han talar om relationer mellan texter och händelser. Interdiskursivitet när just diskurserna från dessa texter och händelser avses. Båda termerna stammar dock från hur de har förståtts och översatts från Bakhtins texter.

³⁸ Jag använde intertextualitetsbegreppet i licentiatuppsatsen, inte interdiskursivitet men ser idag att det senare hade varit ett lämpligare begrepp i den studien.

let för intertextualitet. Begreppet intertextualitet som ofta används på liknande sätt som heteroglossia myntades av Kristeva, men Matusov (2009) ser det inte som lämpligt för att gripa om vad Bakhtin menade med dialogicitet. Kristevas begrepp kan förstås som strukturalistiskt (Matusov, 2011) så till vida att varje text skulle stå i interna relationer till andra texter inom samma tradition. Yttranden, menar Matusov, är inte baserade på sina interna strukturer utan sin dialogiska relation med andra yttranden (Matusov, 2009).

När vi lär oss tala innebär det att vi lär oss att konstruera yttranden, inte enstaka ord eller meningar utan sammanhang (Bakhtin, 1986). Översatt till musik innebär det att när vi lär oss att sjunga och spela står inte toner och rytmer för sig själva, utan i förhållande till varandra och i ett dialogiskt förhållande till andra musikaliska yttranden.

Yttrande kan alltså förstås som en handling oavsett om den är språklig eller inte (Matusov, 2009). Begreppet kan också förstås som en handling som på ett eller annat sätt informerar om något (Kendon, 2004).³⁹ I föreliggande avhandling använder jag därför yttrande synonymt med handling men när jag vill peka på att handlingen/yttrandet informerar om något som relaterar till andra yttranden. Tillika använder jag interdiskursivitet istället för intertextualitet när det handlar om yttranden som relaterar till olika diskurser (i de fallen även inkluderat genre).

Kohesion

Hur tecken i olika kombinationer, yttranden och semiotiska resurser står i relation till varandra är centralt i föreliggande studie varför jag använder begreppet *kohesion* för att påvisa hur något hänger samman med något annat. Det handlar om vilka band eller relationer som skapas genom att teckenskapandet förefaller vara *koherent* i förhållande till sammanhanget. Det kan naturligtvis vara tvärtom, teckenskapandet upplevs som inkoherent, att det inte skapas något som upplevs som ”naturliga” relationer mellan exempelvis gestik och vad som sägs i ett samtal. Kohesiva relationer, alltså band och anknytningar mellan handlingar, ting et cetera handlar om hur och genom vilka semiotiska resurser koherens produceras (van Leeuwen, 2005).

Begreppet koherens har socialsemiotiken lånat från lingvistik och syftar på hur texter kan uppfattas som kompletta, att innehållet hänger ihop i en naturlig helhet och tillika kan uppfattas som meningsfullt i den sociala kontext texten förekommer i (Kress, 2010). Semiotiska resurser (betydelser, signifikanter) sätts samman till kombinationer av tecken för att uttrycka (signifiera, betyda) något. För att det ska uppfattas som en komplett meningsfull helhet behövs också någon form av *iscensättning*, inramning, (eng. framing),

³⁹ Kendon lutar sig mot hur Goffman (1963) resonerar om hur människan genom sitt handlande berättar något om henne som person när hon yttrar sig med ansiktsuttryck, gestik, kroppshållning med mera.

alltså något som avgränsar texten eller som i denna studies fall exempelvis musiklektionerna.

För att gå utanför språkliga texter identifierar van Leeuwen (2005) två dominerande resurser som skapar kohesion, *rytm* och *komposition*. Rytm för att det är direkt avgörande i daglig interaktion (Erickson, 2004a; van Leeuwen, 2005) och möjliggör att koherens och struktur kan uppstå när det gäller händelser som sker över tid, exempelvis i vardagliga samtal, musik, radio, film med mera (van Leeuwen, 2005). Komposition i sin tur erbjuder koherens och struktur när det gäller rumsliga arrangemang som layout, möblering, arkitektur och dylikt. För att påvisa ytterligare kohesiva relationer i multimodala texter och händelser använder van Leeuwen det han benämner som *informationslänkning* och *dialog*; Informationslänkning – för att utkristallisera hur kognitiva länkar uppstår mellan såväl olika temporala informativa delar som spatiala, till exempel mellan bild och text. Dialog – för att utforska dialogiskt utbyte, exempelvis turtagande i multimodala händelser som i en sångduett. Om inte koherens uttryckligen kan påvisas kan det göras genom inferens, slutledningar, enligt van Leeuwen (2005 s. 179).

För en analys av hur en multimodal text eller händelse kan förstås som multimodal kan i förra stycket nämnda fyra begrepp användas för att separera händelsekedjor och diskuteras var för sig, även om de omöjliga kan förekomma var för sig (van Leeuwen, 2005). I föreliggande studie gör jag heller inte den uppdelningen genom begreppen när jag söker efter kohesiva relationer och vad som kan uppfattas som koherent, eftersom jag inte undersöker fenomenet avgränsat till exempelvis text, bild eller ett musikstycke.

Jag använder *länkning* för att påvisa hur det är möjligt att länka någon form av information så att kohesion kan uppstå men också för hur deltagarna länkar ihop information av olika semiotiska resurser. Det handlar således om tolkningar av hur koherens skapas under korta sekvenser men också i ett större perspektiv, att kohesiva band mellan yttranden blir koherenta i kontexten. I studiens analyser kan det förvisso handla om hur rytm binder ihop meddelanden till en helhet eller hur notbilder är komponerade men jag gör inte en systematisk analys med begreppen som utgångspunkt. Däremot undersöker jag hur lärare och elever av semiotiska resurser skapar kombinationer av tecken. Tecken kan vara länkade på ett eller annat sätt och alltså stå i *intersemiotiska* relationer till varandra så att kombinationen kan uppfattas som koherent i sin situation och/eller i en mer övergripande kontext.

Lärande och multimodalitet

Den här avhandlingen handlar om hur mening erbjuds och skapas i förhållande till lärande i musik. Meningsskapandet har ett syfte: att elever ska lära sig något som i kulturen erkänns som musikalisk kunskap. Som beskrivits i inledningen är meningsskapande en förutsättning för lärande och att jag i

denna text talar om lärande i förhållande till ett mål – meningsskapande om hur individen placerar olika ”objekt” i förhållande till varandra för att skapa sammanhang. Själva lärandeprocessen kan därför beskrivas som en meningsskapande process som syftar till att lära sig något. Lärande är som Selander och Kress uttrycker det ”*meningsskapande kommunikation inom ramen för erkännandekulturer och institutionella avgränsningar*” (Selander & Kress, 2010 s. 20).

Flera begrepp utvecklade inom perspektiven socialemiotisk multimodalitet och design för lärande lämpar sig för att begreppsliggöra meningsskapande handlingar liksom lärande. Design för lärande är en uttalad teori som både griper sig an multimodalt teckenskapande och didaktik (Selander & Kress, 2010).

Design som begrepp om lärande

Begreppet *design* innebär inom socialemiotiskt multimodalt perspektiv och i perspektivet design för lärande inte bara en fråga om att planera och ge form åt någon produkt eller idé. Designbegreppet ska förstås som rörligt, det handlar om föränderliga aktiviteter oavsett om det är frågan om producent eller brukare. Ur ett designteoretiskt lärandeperspektiv innebär design å ena sidan planerade iscensättningar för lärande, å andra sidan de interaktiva processerna som uppstår i iscensättningarna och därmed hur den lärande i sin tur iscensätter sin lärandedesign (Selander & Kress, 2010). Att undersöka lärande utifrån ett designteoretiskt perspektiv innefattar således fokus på iscensättningar, bruk av semiotiska resurser, social interaktion och processer. Den ”ursprungliga” teckenskaparens tecken sätter igång en tolkningsprocess hos deltagarna vilket genererar nya tecken. De är i sin tur baserade på olika val som grundar sig i intresset hos teckenskaparna och vilka semiotiska resurser som står till buds. Det handlar alltså om teckenskapande som det i tidigare avsnitt beskrivits, men här med didaktiska förtecken.

Särskilt intressant för denna studie är hur olika teckensystem kan skapa affekt, ge kroppsliga erfarenheter (inkl. kognition), och vilken effekt det kan generera (Kress et al, 2001). Vilka val av semiotiska resurser och hur de kombineras i lärandesammanhang har således betydelse för elevernas meningsskapande processer, och därmed vad de lär sig. Eleven/studenten ger genom sina val, intresse och transformationer en inblick i dennes förhållande till och kunskaper i/om något (Kress, 2010).

Översättning och förflyttning – Värdering

I skolan handlar lärande ofta om att av information (exempelvis något specifikt ämnesstoff i någon genre) återskapa denna information, antingen i samma teckensystem som informationen ursprungligen presenterades i eller i andra system eller kombinationer av dem. Det handlar således om olika sätt

att bearbeta, översätta samt förflytta information och att mening och lärande då representeras på olika sätt.

Att bearbeta och skapa något i samma teckensystem som det ursprungliga benämns inom socialsemiotisk multimodalitet som *transformation*, från ett till ett annat eller flera andra teckensystem som *transduktion* (Kress, 2010). *Transmodalitet* i sin tur refererar till själva processen av förflyttningar mellan teckensystem (Jewitt, 2014; Newfield, 2014).

Om det handlar om en transformation, exempelvis om ett läroboksstoff ska representeras skriftligt, förhåller sig kanske representationen till samma genre som läroboksstoffet. Förflyttas samma stoff exempelvis till ett digitalt bildspel, kanske andra genrer och diskurser gör sig gällande i representationen än i den skriftliga. Hur representationerna värderas har att göra med vilka erkännandekulturer som råder i sammanhanget. Kress och Selander menar dock att en transduktion av ett stoff kan förstås som att lärande har skett, *bevis på lärande* (Selander & Kress, 2010).

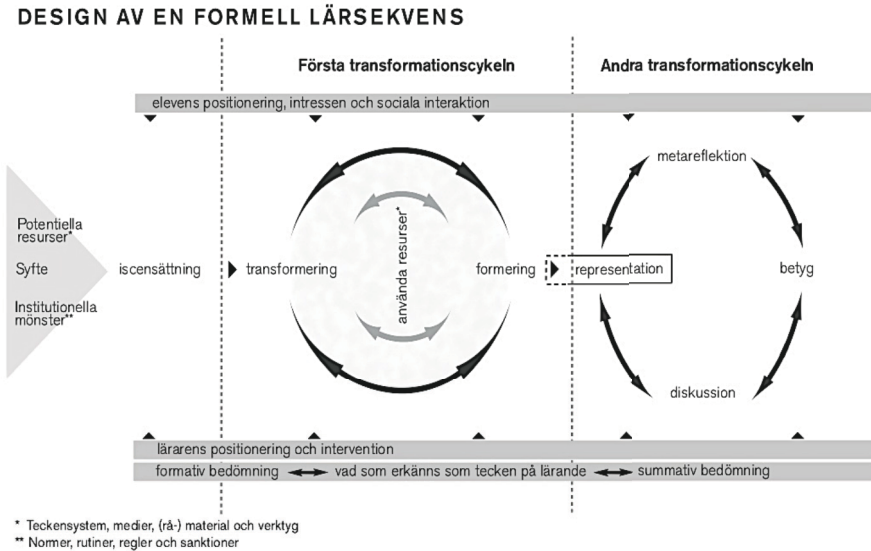
Vad som *erkänns som kunskap* i skolan framgår av läroplaner och kursplaner och i förhållande till dessa sätts omdömen och betyg. I skolan liksom i andra sammanhang är vi dock ständigt involverade i värdering (Selander & Kress, 2010), inte minst när det gäller musik. Vilken musik och vilka framföranden som räknas som bra, mindre bra eller kanske dåliga finns det en uppsjö av olika benämningar för; benämningar som också säger något om de värdehierarkier som finns i de sociala och kulturella sammanhang där de uttrycks (Kempe & West, 2010). I skolsammanhang när det gäller musik torde således även andra institutionella regleringars kunskapssyn gälla, som huruvida ett framförande räknas som autentiskt i förhållande till den musikaliska diskurs och genre som stycket härrör ur eller att en personlig tolkning ”ska” bryta mot genren. Vilka erkännandekulturer som råder i musikundervisning kan följaktligen vara fråga om att olika diskurser korsas av vad musikalisk kunskap är.

Process och resultat

Elevers meningsskapande processer som syftar till att de ska lära sig något kan studeras genom hur olika steg i processen representeras. *Tecken på lärande* inom perspektivet design för lärande innebär att skillnad kan påvisas i lärandeprocessen, från en representation till en annan eller mellan bearbetningar i olika steg. Vilka transformationer som görs på vägen och visar sig i representationerna utgör en hjälp för att förstå vilka *navigerande principer* som den lärande sätter igång (Selander & Kress, 2010). Det här behöver förstås i förhållande till vilka iscensättningar (eng. framing) som teckenskapandet sker i. Iscensättningarna handlar dels om, som i föreliggande fall, den institutionella inramningen, dels om individens inramning i förhållande till den institutionella; hur rollerna är fördelade och vilka resurser, normer och regleringar som förekommer i verksamheten samt hur individen förhål-

ler sig till iscensättningen och hur denne positionerar sig (Selander & Kress, 2010).

I en modell som har utvecklats inom design för lärande representeras de i förra stycket nämnda aspekterna om lärande (fig. 1). Modellen belyser samspillet mellan lärare och elevs intressen och deras institutionella uppdrag under en formell lärandeprocess; från planering av lektioner till bedömning av elevernas prestationer.



Figur 1 En formellt inramad lärsekvens (Selander & Kress, 2010 s. 114)

I föreliggande studie undersöker jag inte specifikt de summativa bedömningsmomenten men modellen åskådliggör skeenden som behandlas utförligare i studien; undervisningens design som den planeras och undervisningens design som den utvecklas, eller hellre uttryckt hur den re-designas i samspillet mellan elever, lärare och tillgängliga resurser. Det är framför allt det som nämns i *första transformationscykeln* i modellen, också kallat *design i lärande*, som denna studie har huvudsakligt fokus på.

När Selander och Kress (Selander & Kress, 2010) beskriver första transformationscykeln handlar det om hur den lärande söker efter och sätter samman information, skisserar och ger form till olika transformationer eller transduktioner av lärandeobjektet, som tidigare nämnts är det fråga om representationer i olika steg. Processen kan ta olika vägar, hamna i återvändsgränder som kanske leder till behov att söka andra vägar, vilket i sin tur kanske öppnar för nya möjligheter. Interaktionen med andra elever och läraren under processen kan innebära möten som sätter igång tolkningsprocesser vilka blir igångsättare för nya infallsvinklar. I cykeln ingår vad som benämns som formativ bedömning, att läraren återkopplar genom att ställa frågor, leda

vidare och visa på möjligheter. Den första transformationscykeln kan även fungera som en tankefigur för lärandesituationer utanför undervisning i skolan, som exempelvis individers interaktion med vad som gestaltas på ett museum.⁴⁰

I den andra transformationscykeln diskuterar och reflekterar elev och lärare över processen och resultatet. Slutresultatet kanske var representerat genom svaren på ett prov, en gestaltning i form av ett bildspel eller att spela ett musikstycke. Andra transformationscykeln handlar således om att i hög utsträckning verbalisera kunskapen och relatera den till uppställda mål och kunskapskrav.

Agens

Elever ger genom sina val, intresse och transformationer en inblick i sina förhållningssätt till situationer, sätt att lära och kunskaper i/om något (Kress, 2010), vilket modellen i förra avsnittet alltså beaktar (fig. 1). På motsvarande sätt beaktas lärares val och intresse. Det framgår tydligare i en variant av samma modell där texten ”elevens positionering, intressen och sociala interaktion” motsvaras av samma text när det gäller läraren, men ”eleven” förstås utbytt till ”läraren” (UR, 2015).⁴¹

Elevers och lärares val säger också något om deras agens. I mötet mellan elever och lärare tolkas och produceras kontinuerligt nya tecken varför alla inblandades agens också förändras (Kress, 2013; Kress & Selander, 2012). Det innebär att samtliga påverkar skeenden och därmed har makt att förändra, vilket går i linje med hur Giddens diskuterar agens (1984).

Människans handlande och intentioner är inte möjligt att skiljas från hennes kropp – handlande och kognition är ständigt pågående (Giddens, 1984; Searle, 1997). Intentioner, syfte och motiv är sammanvävda med kontexten och ska alltså inte förstås som någon individuell frivillighet bortkopplad från sammanhang (Giddens, 1984). Enligt Giddens är människan en målmedveten och kompetent agent som är reflexivt involverad i den återkommande ordningen av sociala praktiker, så att sociala strukturer upprätthålls men också förnyas. Agentens handlingsutrymme både möjliggörs och begränsas, men framför allt ses agenten som en kunnig, kreativ aktör som genom sociala strukturer skapar möjligheter i den institutionella vardagen. Genom sitt praktiska medvetande behöver inte varje ny interaktion byggas upp igen, som nämntes i inledningskapitlet benämner Giddens detta som *mutual knowledge* (1984), vilket jag översätter till *gemensam kunskap*. Hur agenter kan anpassa sig och inta olika positioner (roller) (Goffman, 1959) samt inte-

⁴⁰ För exempel se Insulander (2010).

⁴¹ <http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#Modellen> Hämtat 2015-02-10

ragera med andra är hos Giddens teoretiska resonemang betydelsefullt för att i sin tur förstå samhällsbyggandet, hur samhället förändras.

Giddens teorier om människan som en kapabel agent som kan agera i olika situationer är grundade i Goffmans studier (1959). Med hjälp av teatermetaforer diskuterar Goffman hur människan har förutsättningar för att förhålla sig till och kunna interagera i olika situationer. Hur människan uttrycker sig med tal, gester, kläder (rekvisita) i förhållande till situationen (iscensättningen) skapar intryck hos andra, vilka då kan bli vägleda hur de kan finna det lämpligt att respondera. Vid varje socialt sammanhang (iscensättning) samarbetar ett team som med hjälp av rekvisita skapar intryck vilket definierar situationen (för publiken). Det innefattar en gemensam idé om att upprätta normer för vad som är passande och anständigt för tillfället.

För de inblandade i musiksalen är en icke oväsentlig aspekt att utveckla förmåga att definiera situationen och vad det är som erkänns som musikalisk kunskap i sammanhanget. Att musikaliska aktiviteter är identitetsskapande är det många forskare som menar (DeNora, 2000; Green, 2011; Karlsen, 2007; MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002; Scheid, 2009; Small, 1998; Stålhammar, 2004, 2006) och unga kan uppfatta att deras privata musikkonsumtion utgörs av personliga val, vilket inte torde vara ovidkommande i musikundervisning. Som elever torde dock institutionella val också spela en väsentlig roll. Det är därför inte oviktigt i sammanhanget hur undervisningen värderas som exempelvis trovärdig, falsk, ytlig, sann eller genuin (Goffman, 1959). Agens utifrån Goffmans (1959) och Giddens (1984) perspektiv handlar följaktligen om att människan vid olika tillfällen och situationer har teckenutrustning för att kunna göra det som var avsikten, varför agensbegreppet inkluderar såväl handlingsmöjligheter som makt. Agenten har makten att kunna handla på något sätt eller agera på något annat sätt och därmed förändra skeenden. Skapas inte skillnad upphör agenten att vara agent (Giddens, 1984).

Som jag ser det motsvaras Giddens förståelse av agens inom design för lärande och socialsemiotisk multimodalitet av begrepp som; ”val”, ”intresse”, ”motiverade tecken” och att tecken alltid är ”nyskapade”. Ett begrepp som kompetens menar Kress och Selander (2012) associerar till specifika fixerade kunskaper och är därför inte lämpligt att använda med deras syn på agens. Istället för termer som ”använda” (eng. use) och ”kompetens” använder de ”skapa” (eng. making) och ”design” för att påvisa att agenten engagerar sig i processer.

The move from ‘use’ and ‘competence’ to ‘making’ and ‘design’ gives rise to a quite different sense of agency. “Use” often refers to an instrumental approach, and competence to a more or less pre-defined and fixed set of “achieved” qualities. “Meaning-making”, “making” and “design”, on the other hand, refer to the very process of engagement, transformations and sign making to explore the world and take part and communicate with others in a certain context. (Kress & Selander, 2012 s. 267)

Med begreppsförskjutningen finns följaktligen en uppmaning hos Kress och Selander (2012) att i lärandesituationer uppmärksamma de mångfacetterade vägar lärande kan ta. Betydelserna av begreppen blir dock lite annorlunda på svenska varför exempelvis ”använda” i den här studien inte ska förstås som referera till något statistiskt.

Dialogisk pedagogik

Idén om design som processer där deltagarna engagerar sig, teckenskapare som sätts igång av andra teckenskapare et cetera, bygger i hög grad på samma tankegod som Matusov förmedlar om *dialogisk pedagogik* (2009, 2011) ett tankegod som särskilt när det gäller Matusov stammar från Bakhtin.⁴² I detta sista avsnitt av kapitlet återknyter jag därmed till redan introducerade begrepp, som *ytrande* och *interdiskursivitet* men utvidgar idéerna om dialogicitet något.

Många av Bakhtins begrepp som han använde för att analysera litteratur kan översättas till andra konstnärliga områden men också till lärande och utbildning. Dock är det lätt att förstå begreppen för bokstavligt och låsa in dem med något bestämt värde, som att i lärande är dialog bra och monolog dåligt. Bakhtin använde och utvecklade begreppens betydelse på olika sätt i olika sammanhang (Matusov, 2009).⁴³

Intersubjektivitet är en förutsättning för dialog, att försöka sätta sig in i andras erfarenheter och försöka dela dem, men för att dialogen inte ska stanna av behövs nya infallsvinklar, tolkningar eller perspektiv, *alteritet* motsättningar, vilket skapar förhandlingar. Vid total intersubjektivitet eller alteritet avstannar däremot dialogen (Matusov, 2009).

Mänskligt tänkande är dialogiskt konstituerat varför enbart monolog är en omöjlighet. ”Tänkande och språk är alltid riktat mot någon eller något. Monolog är sålunda en omöjlighet i språk. Om det skulle finnas en ren monolog skulle vi inte behövt språk som var tillgängliga för andra. Varje ytrande är dialogiskt och deltar i processen av utbyte av tankar. Monolog motsäger existensen av språk” (Matusov, 2009 s. 118, Bakhtin övers. från ryska av till sv. min övers.).

Dialog inkluderar monolog och så också i dialogisk pedagogik, monolog i det perspektivet ska inte ses som något negativt (Matusov, 2009). Varje dia-

⁴² Matusov talar dock om design att det aldrig kan vara dialogiskt eftersom det är förutbestämt. Samtidigt säger han att den planerade designen som lärarna förbereder i förhållande till den design som utvecklas under lektionen är det viktigaste; hur läroplan/kursplan, studenter och lärare är förbundna, kopplade till varandra under lektionen (Matusov, 2009). Han öppnar alltså upp för att design även innebär förändring.

⁴³ Bakhtin sorteras ofta in under litteraturvetenskap men enligt Matusov (2009) såg han sig själv snarare som filosof. Varför hans begrepp används i olika discipliner kan bero på att han överbryggar akademiska motsättningar som mellan filosofi, teori, empiri samt olika forskningsdiscipliner (White & Peters, 2011; Öberg, 1991).

log kan sägas innehålla monolog då den sätter gränser, men monolog förutsätter dialog eftersom varje monolog behöver bekräftelse och acceptans.

Dialogicitet handlar om att ta del av och synliggöra, höra varje deltagares röst och erkänna behovet av andras röster, att rikta sig mot och respondera på andra. På så sätt innebär dialogicitet respekt för andra och jämnbördighet. Dialogen öppnar upp och bryter gränser medan monologen sätter gränser och gör ställningstaganden. Med andra ord är vi beroende av båda för att kunna handskas med tillvaron vilket förstås även gäller i skolan och i undervisning (Matusov, 2009).

Resonemanget att monolog är en aspekt av dialog gäller även för musik. Framförandet av ett solostycke skulle kunna betraktas som en monolog men musicerandet är alltid riktad mot någon/något även om det bara är till en tänkt publik eller musikerna själva. Solostycket är skrivet av någon som har intentionen att uttrycka något. Stycket kan förstås som ett yttrande, det står i förhållande till tidigare musik och andra företeelser eller handlingar. Genom musikerns tolkning av musiken skapas också något nytt som påverkar musikern själv i en eller annan riktning och detsamma med den eventuella publiken, lyssnaren som kanske skapar en inre dialog med musiken. Vad som också har beskrivits här är olika former av möten genom tid och rum.

När Bachtin (1991a) resonerar kring kanske det väsentligaste motivet inom romanen *mötet*, gör han det utifrån att i det som händer samtidigt är tid och rum oskiljaktiga och varje tidsförändring inkluderar en rumsförändring.⁴⁴ Mötet med läraren, musiken, instrumentet eller undervisningens iscensättning är avgörande för vilken väg meningsskapandet och lärandet tar. I nära anslutning till mötet är *igenkännandet* och *icke igenkännandet*. Yttranden ger eko från olika tider och rum och om eleverna känner igen eller inte blir även det avgörande för vilken väg deras meningsskapande tar.

För att engagera elever menar Matusov att läraren ska iscensätta dialogiska dramatiseringar som kan lyfta fram olika röster, positioneringar och motsättningar (2009). Han kallar det för *interproblematicity* (Matusov, 2011) när deltagarna samlas kring något ämne som de är engagerade i och dialog uppstår. Ämnet kan vara problematiskt av olika individuella skäl och som deltagarna har olika upplevelser av, men det är intressant för alla. I dialogisk undervisning är alla engagerade och utvecklas, inklusive läraren, men det är en omöjlighet att nå konsensus samt delad förståelse och kunskap. Det är heller inte avsikten (Ibid.).

Förra stycket kan sägas överensstämma med de föresatser jag har närmat mig denna undersökning. Att iscensätta en undersökning med hjälp av teori-

⁴⁴ Förening av tid och rum utmärker sig som meningsbärande helheter i litteratur och Bachtin (1991a) diskuterar detta genom begreppet kronotop vilket betyder i direkt översättning tidrum och härrör ur relativitetsteorin. Han lånade benämningen och använde den som en överordnad princip för litteraturgenrer. Kronotopen i en berättelse innebär alltså hur tiden och rummets flöde är sammansatta och utgör på så sätt ett seende.

bygget möjliggör att jag kan undersöka fenomenet utifrån ett dialogiskt förhållningssätt. Det ställningstagandet innebär att jag inte kan göra anspråk på att veta hur tecken verkligen tolkas och hur mening skapas hos informanterna. Vad som framkommer är en tolkning i sig. Hur jag uppfattar något behöver inte nödvändigtvis skilja sig mot deras och andras uppfattningar, men det är inte möjligt att verkligen veta vilken mening en annan människa erfar (Bakhtin, 1986; Nattiez, 1990).

4 Studiens design och genomförande

För att kunna svara på studiens syfte har datainsamlingen realiserats genom att jag återkommande på plats i en skola har observerat musiklektioner och elevuppträdanden, fört informella samtal samt genomfört intervjuer. Dessutom har visst övergripande bakgrundsmaterial om skolan och eleverna i de observerade klasserna samlats in.

Socialemiotiska teorier om multimodalitet (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) och designteori om lärande (Selander & Kress, 2010) har utgjort en utgångspunkt för hur materialet har transkriberats, analyserats och tolkats. I kapitlet, vilket är uppdelat i fem delar, redogörs närmare för vilka ställningstaganden och urval som har gjorts och hur processen har gått till.

Kapitlet inleds med vilka metoder som inspirerat genomförandet samt vad ur dessa metoder som knyter an till förfaringssättet i föreliggande studie. Därefter presenteras vilka utgångspunkter som varit vägledande för val av skola. Det följs av information om skolan och eleverna samt läraren.

Hur processen av datainsamling har gått till samt konsekvenser av det redovisas i tredje delkapitlet, därefter följer etiska överväganden. I kapitlets sista del behandlas hur data har transkriberats, analyserats och tolkats.

Metodval

Efter en kortfattad inledning om att forska i en vardaglig miljö följer ett avsnitt om likheter och skillnader mellan socialemiotiska och etnografiska förhållningssätt till att genomföra undersökningar.

Forska på konstituerad mening

I all forskning som rör sociala aktiviteter framhåller Giddens (1984) att det finns kulturella, etnografiska och antropologiska aspekter. Liksom i föreliggande studie går forskaren in i miljöer som redan är konstituerade som meningsskapande verksamheter. För forskaren handlar det om att begreppsliggöra sociala handlingar och verksamheter vilka för de studerade deltagarna redan i någon bemärkelse är kända, och som forskaren kan ha mer eller mindre kunskap om. Låt kalla den kända kunskapen för vardagskunskap och när den blir begreppsliggjord av forskaren skapas ny kunskap. Blir den kunskapen i sin tur införlivad i praktiken blir det vardagskunskap. Det här be-

nämner Giddens som *dubbel hermeneutik* ”What is ‘hermeneutic’ about the double hermeneutic? The appropriateness of the term derives from the double process of translation and interpretation which is involved” (1984 s. 284).

I skrivande stund är dubbel hermeneutik ännu inte fallet i den bemärkelse att forskningsresultaten från föreliggande studie inte har involverats i praktiken, däremot kan termen vara en hjälp för att få syn på sig själv i rollen som forskare respektive musiklektare. Här handlar det om pendlingen mellan ett inifrån- och utifrånperspektiv. Att försöka förstå och utmana sina egna föreställningar om hur musiklektioner bör genomföras och söka inta ett utifrånperspektiv. Samtidigt går det inte att ställa sin förförståelse helt utanför, det vore att förminska ett kunnande som redan finns om området. Det är också ofrånkomligt att inte fundera över konsekvenserna av genererade resultat ur ett mer pragmatiskt perspektiv. Vad kan det här resultatet innebära för praktiken?

Frågan varken kan eller ska besvaras här men trovärdighetsfrågan när det gäller vad jag redan vet till vad som kommer fram av undersökningen, samt vad jag vill ska belysas, behöver vara ständigt närvarande under forskningsprocessen. Forskning inom det egna fältet är mer eller mindre intressestyrd och det kan finnas en dold agenda (Christophersen, 2010), vilken även kan vara mer eller mindre dold för forskaren. Kunskapen om det egna fältet kan också vara en garant för att tolkningen av data inte innehåller disciplinära felaktigheter (Baker & Green, 2007; Skukauskaitè, Liu & Green, 2007). Forskarrollen är något som kommenteras fortlöpande i föreliggande kapitel.

Den nämnda dubbla hermeneutiken kan leda tanken till att detta är en undersökning som använder hermeneutisk metod vilket jag inte gör anspråk på, men tolkning är ständigt närvarande och den pendlar mellan vardagliga och abstrakta konceptualiserade nivåer. För att kunna handskas med detta har jag tagit hjälp av arbetssätt från etnografins och socialsemiotikens område samt att studiens teoretiska grund har fungerat som vägledare såväl när det gäller insamling av data som för analys av data.

Etnografiskt och semiotiskt arbetssätt

Tillvägagångssättet för att samla in data och bearbeta materialet till resultat skulle i föreliggande fall kunna sägas vara en blandning av element från etnografens och socialsemiotikerns arbetssätt. Den socialsemiotiska multimodala och designteoretiska ansatsen har utgjort metodologisk utgångspunkt för vilka frågor som har kunnat ställas till empirin. Själva empiriinsamlingen bär spår av etnografens arbetssätt såtillvida att jag under en tid varit i en kontext som jag har försökt förstå genom observationer av deltagarnas arbete i den och genom samtal med de berörda. Både före och efter observationerna har även dokument och litteratur som anknyter till undersökningsobjektet studerats. Genom kombinationen av metoderna har min målsättning varit att

synliggöra verksamheten i en social praktik; dels elevernas meningsskapande processer i denna praktik, dels att försöka förstå elevernas och deras lärares handlingar, val och uppfattningar i förhållande till praktiken.

När det gäller lärande och undervisning har kombinationen av etnografisk och socialemiotisk multimodal ansats tidigare använts. Kombinationen möjliggör att kunna studera agerande och handlingar i situationer i förhållande till sammanhanget och eventuellt till deltagarnas bakgrund. Exempelvis har Bezemer med flera kombinerat ansatserna (Bezemer, Cope, Kress, & Kneebone, 2014) när de studerat hur blivande kirurger opererar under handledning. Kombinerat ansatserna har även Flewitt (2006) i en undersökning rörande barns lek och lärande i förskola. Kress med flera (2005), undersökte hur kunskap i engelska producerades av elever och lärare i klassrum i England och så långt räckte den socialemiotiska multimodala inriktningen. För att kunna förstå hur kunskapen fungerade under interaktionen mellan elever och lärare över tid, använde de dock en etnografisk ansats. Flera studier som behandlar *new literacy* har kombinerat metoderna (för en kort översikt se Street, Pahl & Rowsell, 2009).

Etnografisk metod innebär att undersöka människor som kollektiv i sitt sociala och kulturella sammanhang (Angrosino, 2007). Från att ursprungligen ha använts av antropologer har metoden spridits till en rad olika inriktningar inom det sociala och kulturella forskningsområdet. Vanligtvis går forskaren in i processen på grund av ett eget intresse för ett särskilt område som handlar om socialt liv (Hammersley & Atkinson, 2007), vilket stämmer väl i föreliggande fall.

Till skillnad mot etnografins ursprung, där forskaren inte själv är en del av kulturen men deltar i den som deltagande observatör under en längre tid, har jag inte varit aktiv deltagare i den verksamhet som studerats. Jag är dock en del av kulturen på grund av lång erfarenhet av musiklärararbete i grundskola i Sverige, således i samma sociala och kulturella kontext som i studiens fall. På så sätt blir det inte möjligt att kategorisera mitt deltagande och studiens resultat från antingen ett inifrån eller utifrån perspektiv, det är snarare en blandning av båda vilket mer eller mindre alltid blir fallet i etnografiska studier. Även om forskaren från början inte är en del av kulturen inlemmas denne alltefter på något sätt i den (Agar, 1996).

Hammersley och Atkinson (2007 s. 3) listar några typiska ingredienser i etnografiskt arbete, här fritt översatt och utvalt efter de områden som knyter an till föreliggande studie:

1. Människors handlingar, redovisningar och berättelser studeras i naturalistiska miljöer och vid intervjuer ställer forskaren öppna frågor.
2. Data samlas från olika källor som intervjuer, observationer och informella samtal i de observerade miljöerna.
3. Data samlas in tämligen ostrukturerat i två betydelser, dels att forskningen inte följer en bestämd design som specificerats från början, dels att resultaten genereras ur analyserade data.

4. Fokus ligger ofta på några fall, kanske enbart några få personer i en specifik miljö. Det underlättar för genomförande av eventuella djupintervjuer.
5. Analysen av data inkluderar tolkning av meningen, funktionen och konsekvensen av människors handlingar och institutionella praktiker och hur dessa är inblandade i lokala eller större sammanhang.

Innehållet i det ovan listade stämmer väl i föreliggande studies fall med viss modifikation för punkt tre. Den socialsemiotiska multimodala ansatsen inklusive studiens syfte har varit vägledande för insamlingen av det empiriska materialet. Följande lista där van Leeuwen (2005 s. 3) beskriver en socialsemiotikers arbete kan på så sätt sägas komplettera hur studien har planerats och genomförts. Även den fritt översatt.

1. Samla, dokumentera och systematiskt katalogisera semiotiska resurser, deras historia inkluderad.
2. Undersöka hur dessa resurser används i specifika historiska, kulturella och institutionella kontexter, och hur människor talar om dem i dessa sammanhang – planerar för dem, lär av dem, rättfärdigar dem, kritiserar dem et cetera.
3. Bidra till upptäckt och utveckling av nya semiotiska resurser och ny användning av existerande semiotiska resurser.

Det kan förefalla motsägande med dels den etnografiska öppna ansatsen att samla in data dels den semiotiska att arbeta mer systematiskt från datainsamlingens början. Båda perspektiven innehåller dock systematiska nivåer. Data emanerade med etnografisk metod måste för att kunna bli resultat på något sätt systematiseras (Agar, 1996).

Ansatzerna har följaktligen det gemensamt att de undersöker den mångfald av sociala och kulturella resurser som människan omger sig med för att skapa mening (Dicks, Flewitt, Lancaster, & Pahl, 2011). Metodiskt finns också likheter. Mångsidiga data kan samlas in, som exempelvis dokumenterade händelser och ting genom film, audioinspelningar, dokument och anteckningar. Resultaten av undersökningarna presenteras ofta i täta beskrivningar av undersökningsobjektet (Ibid.).

Den största skillnaden mellan ansatzerna kan sägas vara vilka frågor det är möjligt att ställa till empirin. Den socialsemiotiska ansatsen frågar efter hur mening och kunskap skapas, och vilken mening och kunskap som skapas genom olika teckensystem i specifika sociala och kulturella miljöer (Kress, 2011). För att förstå hur teckenkombinationer tolkas av individer i relation till den sociala och kulturella kontexten behövs metoder som kan svara på det, som exempelvis intervju eller deltagande observation. Kress (2011) skriver att det i viss mån kan göras med ett socialsemiotiskt perspektiv men att metoderna och frågor rörande bakgrund och uppfattningar hör hemma i

den etnografiska domänen. Etnografen ställer frågor till sitt material som handlar om hur människor interagerar under tid vilket syftar till att belysa socialt liv, hur människor handlar i sin verklighet i sina naturalistiska miljöer och vilken form av kunskap det genererar. Åter igen, socialsemiotikens fokus är att undersöka hur mening representeras genom olika teckensystem och hur dessa konstant omskapas som resurser för representation vilket innebär att olika former av kunskap skapas beroende på teckensystem (Ibid.). ”Meaning-making is making knowledge” (Kress, 2011 s. 249).

Huruvida det socialsemiotiska multimodala perspektivet är kompatibelt med etnografisk metod beror på vilka anspråk som görs. Pink (2011) som företräder en sensorisk (fenomenologisk) etnografisk inriktning understryker att det blir problematiskt om syftet är att förstå andra människors verklighet genom att försöka dela upplevelser och erfarenheter med dem samt att i undersökningen tillsammans med deltagarna utveckla kunskap. I den sensoriska etnografiska inriktningen fungerar det inte att separera sinnesupplevelser till fem sinnen och härröra dem till olika teckensystem. Det menar hon att Kress gör när han talar om hur olika teckensystem har olika meningserbjudanden och därmed skapar olika epistemologisk kunskap. Om den etnografiska ansatsen däremot håller sig till att analysera observerade data kan perspektiv om multimodalitet bidra till att förstå hur olika teckensystem skapar mening. Den etnografiska ansatsen kan bidra till hur mening konstitueras i relation till den sociala och kulturella kontexten (Ibid.). Det är alltså det senare som varit ambitionen i denna studie.

Urval

För att kunna genomföra empiriinsamling för studien har en mängd olika val och överväganden gjorts när det gäller skola, årskurs och lärare. Avsnitten som följer behandlar därför vilka utgångspunkter som varit vägledande för de olika valen samt presenterar skolan, verksamheten och informanterna.

Utgångspunkter för val av skola och elevgrupp

Undersökningen som handlade om elevers skolredovisningar och ledde fram till licentiatstudien (Falthin, 2011) genomfördes på min tidigare arbetsplats, en stor skola i innerstaden i en storstad, och med elever som gick i klasser med musik- eller teaterinriktning. Det fanns av praktiska skäl anledning för att genomföra undersökningen på en plats som jag enkelt hade access till. De redovisningar som utgjorde empirin i studien var hämtade från vardagliga skolsammanhang och knappt möjliga att som utomstående få ta del av eller ens kändedom om. Dessutom rörde jag mig utanför skolämnet musik och blandade på så sätt inte in min egen praktik. Denna gång när det är aktiviteter i musikämnet som är i fokus valde jag att genomföra observationerna på

en arbetsplats som inte tidigare för mig varit känd och i klasser utan någon specialinriktning i musik. Det sistnämnda för att inte riskera att resultaten kan avfärdas som ointressanta för verksamhet i ”vanliga klasser”. Det kan ifrågasättas om det finns något som kan benämnas som vanliga klasser (Falt-hin, 2011), men både tiden före och efter licentiatstudien uppstod frågor om resultatet hade relevans för vad som benämndes som vanliga klasser.

Inför valet av skola och årskurs i föreliggande fall ställdes ett antal krite-rier upp:

- en skola som jag själv inte hade anknytning till,
- utbildade musklärare,
- högstadiel elever; helst årskurs åtta eftersom de inte var nya på sta-diet men heller inte gick sin sista termin, samt att aktuell årskull läste enligt aktuell kursplan, Lgr11 (Skolverket, 2011a),
- en musikinstitution som motsvarar de krav som gällande kursplan i musik föreskriver,
- ej musikprofilering på skolan/klasserna,
- en skola där elevernas meritvärde ligger nära riksgenomsnittet,⁴⁵
- en skola där föräldrarnas utbildningsnivå ligger på ett ungefärligt medelvärde i Sverige.

Det är inte möjligt att finna en skola som speglar någon genomsnittlig de-mografi i den storstad som jag av praktiska skäl sökt skola i, vilket heller inte har varit avsikten. Uppsatta kriterier handlade snarare om att finna en skola där musikundervisningen fungerade och där inte elevernas bakgrund speglade någon enhetlig social/kulturell/ekonomisk ytterlighet. Jag har helt enkelt inte velat riskera att påverkas av elevernas bakgrund, ej heller av missförhållanden när det gäller skolans ramfaktorer.

Skola för genomförande

Ett mindre antal tänkbara skolor vaskades fram genom personlig kännedom om skolor och verksamma musklärare, samt genom att söka på några kom-muners skolsidor/skolors hemsidor. Förstahandsvalet föll på en kommunal 6-9 skola där jag var något bekant med en av musklärarna. Eftersom rektor och denna musklärare gav sitt medgivande omedelbart efter min förfrågan kontaktades ingen annan skola.

Skolan hade vid tiden för studien sammanlagt närmare 450 elever och är belägen i närförort till en storstad. Uppskattningsvis bor över hälften av ele-verna i närområdet, där bebyggelsen består av såväl äldre som nyare flerbo-stadshus. Övervägande delen av resterande elever är tillresta från områden vilka har goda reseförbindelser med området och i detta fall innebär det både inner- och ytterstadsområden.

⁴⁵ Meritvärde – medelpoäng av sammanräknade betyg baserat på 16 betyg.

Av SALSA, *Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser* (Skolverket, 2014b), framgår det att vid tiden för observationerna hade skolan något fler kvinnliga elever än manliga. Andel elever födda utanför Sverige var cirka 5 % och elever med föräldrar födda utanför Sverige cirka 10 %. Rikssnittet samma år var 9 % respektive 9 %.⁴⁶ Föräldrarnas utbildningsnivå låg nära medelvärdet i kommunen men något över riksmedelvärdet. Meritvärdet i årskurs nio var 224 poäng, vilket var ungefär detsamma som i kommunen, riksgenomsnittet var 211 poäng. 84 % av skolans elever gick ut med fullständiga betyg. Motsvarande för kommun- och rikssnitt var 77 %.⁴⁷

Skolan har en uttalad kulturinriktning som vid tiden före och för observationerna yttrade sig genom att årskurserna varje termin arbetade med något ämnesövergripande tema vilket redovisades i olika gestaltungsformer, bland annat genom utställningar och föreläsningar. Samtliga elever i skolan deltog varje år som musiker vid något av dessa framträdanden. Därtill hade eleverna möjlighet att musikaliskt framträda i diverse scenframträdanden och tematiska dagar. Skolämnet *elevens val* i årskurs sex delades upp i kurser så att samtliga elever arbetade med uttrycksformer som bild och form, dans, drama/teater, film, musik och digital presentationsteknik under ett antal veckor vardera. Resterande år kunde eleverna välja något av nämnda ämnen som *elevens val*.⁴⁸

Musikämnet bedrevs i halvklass en timme per vecka. Därutöver kunde alltså eleverna från och med årskurs sju välja musik i *elevens val*, vilket innebär ytterligare en timme musik per vecka utöver den obligatoriska timmen. Tre musklärare fanns på skolan och de sade sig främst arbeta med musicerande inom området populärmusik.

Skolan lyfte således fram estetiska uttrycksformer och ämnesövergripande verksamheter. Om den minsta garanterade undervisningen för musik skulle vara jämnt utslagen över alla nio år skulle det innebära att eleverna i den aktuella skolan hade musik tjugo minuter mer per vecka än vad timplanen som minsta garanterade undervisningstid föreskriver (Skolverket, 2014a).⁴⁹ Hur mycket musik eleverna hade haft från årskurs ett till fem i sina tidigare skolor är inget som denna studie har undersökt. Studien kan alltså

⁴⁶ Statistikuppgifterna fr.o.m. 2013 visar anlända inom de senaste fyra åren istället för födda respektive ej födda i Sverige.

⁴⁷ Siffrorna angående den aktuella skolan har varit ungefär desamma under tidigare fem år varför de torde kunna vara rimliga även för den årskullen som studerades i föreliggande studie.

⁴⁸ *Elevens val* är ett obligatoriskt ämne på grundskolan, vad ämnet erbjuder och antal timmar kan skilja mellan skolor. Ämnet måste ha någon förankring till övriga skolämnen.

⁴⁹ Minsta garanterade undervisningstid för musikämnet på grundskolan är 230 timmar som ska fördelas över nio år. Det innebär jämnt utslaget över skolåren dryga 40 minuter per vecka. Varje skola har rätt att minska den stipulerade undervisningstiden med högst 20 % per ämne och disponera om till det som kallas *skolans val*. Skolans val kan alltså vara att lägga mer tid på något ämne som exempelvis musik. Sedan 1 juli 2013 gäller nya regler; engelska, svenska, svenska som andra språk och matematik är undantagna och får inte minska i undervisningstid.

inte svara på om eleverna erhållit mer undervisningstid än vad timplanen föreskriver.⁵⁰

Lärare och elever menade att skolans kulturinriktning är lockande för elever från andra områden utöver närområdet. Lärarna framhöll också att inriktningen innebär att skolan fungerar väl socialt, elever och personal trivs.

Lärare och elevgrupper

Av skolans tre musiklärare är det en musiklärarens undervisning och två av lärarens klasser (två halvklasser) som har varit det centrala undersökningsobjektet i föreliggande studie. För att få en bred förståelse av hur musikverksamheten fungerade på skolan deltog jag som observatör vid några tillfällen när även övriga musiklärare och tillika andra elever var närvarande.

Den aktuella läraren är utbildad tvåämneslärare och utbildades på musik- högskola och universitet under 1980-talet i musik och ett annat ämne. Läraren har i stort sett varit verksam som lärare sedan examen och har alltså lång erfarenhet. Vid tiden för studien hade läraren sedan några år slutat att undervisa i det andra ämnet. Varför läraren släppte det andra ämnet berodde bland annat på att hon ansåg att hon kunde göra mer nytta i musik och att hon blivit väl uppbackad och uppmärksammas som musiklärare av skolledare.

Eleverna som har varit informanter i studien bestod av två grupper, halvklasser från två olika klasser i årskurs åtta. En halvklass innebär vanligtvis maximalt sexton elever och de aktuella grupperna var under tiden för undersökningen mellan tolv - femton elever. Några elever bytte från klassernas andra halvord till de aktuella grupperna samt att ett par elever med särskilt stöd fick egen lektionstid under tiden för undersökningen. Observera att de sistnämnda inte har varit informanter i denna studie.⁵¹ I båda grupperna var det en till två fler flickor än pojkar.

I början av observationsperioden försökte jag videoobservera ungefär hälften av eleverna mer frekvent än andra. Så småningom minskades antalet till nio elever, fem flickor och fyra pojkar. Samma elever samt ytterligare en elev intervjuades. I följande avsnitt återfinns dock mer bakgrundsinformation om samtliga elever i årskursen.

⁵⁰ Skolinspektionens rapport (2011) visar att timuttaget för musikämnet kan variera mellan skolor och stadier. När eleverna som i föreliggande studie har gått i olika skolor under de tidigare åren är det alltså troligt att de också erhållit olika antal timmar musik.

⁵¹ Beslutet att inte inkludera elever med särskilt stöd, vilket i de här fallen handlade om att de hade en medföljande assistent, togs i första hand för att jag inte fick in målsmäns medgivande samt att eleverna hade sporadisk närvaro och efter en tid uteblev helt. Vid mitten av terminen ordnades enskild tid före dessa elever med läraren, undervisning som inte har observerats i föreliggande studie.

Bakgrundsinformation om elevernas erfarenhet av musicerande

I början av höstterminen 2012 då de observerade eleverna gick i årskurs nio genomfördes en mindre enkätundersökning i de berörda klasserna (Falthin, 2012). Undersökningen var inte med i studiens ursprungliga design, men eftersom en enkät skulle framställas inom ramen för en doktorandkurs, som undertecknad deltog i, togs tillfället i akt att pröva vissa antaganden om informanterna som gjorts utifrån observationerna. De resultat av enkäten som är relevanta för studiens inramning redovisas här.

Enkäten riktade sig till hela klasserna, alltså även till de halvgrupper som inte observerades. Detta för att i första hand undersöka om det skilde i betyg mellan grupperna eftersom en misstanke fanns efter en antydan från en av informanterna att jag observerat ”en bra grupp”.

Resultatet visade att det var samma medelbetyg i musik i den uttalade ”bättre” gruppen som den sämre. Det medelvärde skilde heller inte nämnvärt från övriga grupper. Resultatet visade också ungefär samma fördelning av antal höga respektive låga betyg i samtliga fyra grupper. Ett antagande från min sida var att medelvärdet av betygen torde ligga på C i de observerade grupperna vilket visade sig stämma.⁵²

I enkäten förekom också frågor huruvida eleverna spelade, sjöng och/eller skapade musik utanför skolan. Det gällde i såväl organiserade verksamheter som på egen hand. Vidare om de hade någon familjemedlem som musicerade och om de hade instrument hemma. Detta för att undersöka om de av informanterna som studerats närmare än övriga var någorlunda representativa för årskursen i aktuell skola. Det stämde ganska väl med några undantag. Enkätresultatet visade att nästan en tredjedel av eleverna tog någon form av musiklektioner och/eller deltog i annan form av organiserat musicerande utanför skolan. I föreliggande studie var det endast en av de närmare studerade som tiden för undersökningen tog lektioner utanför skolan och ingen av dem deltog i någon annan organiserad form av musikverksamhet på fritiden. Däremot uppgav två tredjedelar av samtliga elever att de spelade, sjöng eller skapade musik under fritiden själva, samt att ungefär lika många hade en familjemedlem som på något sätt musicerade hemma. Den fördelningen stämmer bättre på de närmare studerade informanterna.

Vissa jämförelser gjordes också med nationella utvärderingen, NU03, vilken genomfördes i ämnet musik 2003 (Skolverket, 2004). Till exempel visade NU03 en tydlig korrelation mellan höga betyg och organiserat fritidsmusicerande. Det sambandet är inte lika tydligt i de två undersökta klasserna där endast hälften av dem med betyg A och B tog lektioner och/eller deltog i annan form av organiserat musicerande. Enkätresultaten visade i övrigt att

⁵² Grundskolans betygssystem sedan 2011 har sex betygsgrader från A till F varav A är högsta betyg, F underkänt och E är godkänt (Skolverket, 2011a). C innebär således betyget mellan godkänd och högsta betyg.

86 % av eleverna i de två klasserna hade något instrument hemma, siffran i NU03 var 66 % (Sandberg, Heiling & Modin, 2005).

De elever som sporadiskt gick på lektionerna under vårterminen, vars musikundervisning övergick till enskild undervisning finns inte representerade i enkäten eftersom de inte längre gick enligt klassernas ordinarie schema och grupsammansättning. Enkäten genomfördes under helklasslektioner när klasserna enligt schema hade engelska respektive svenska på schemat.

Observation och intervju

Observationer av lektioner och uppträdanden såväl som intervjuer filmades för undersökningen varför det finns anledning att diskutera video som forskningsverktyg och så görs i första avsnittet. Därefter följer hur datainsamlingen planerades och genomfördes; i ordningen observationer, anteckningar och intervjuer.

Videoobservation – fördelar och implikationer

Observation genom att videodokumentera har en förhållandevis lång historia inom sociala vetenskaper. Från stora skrymmande kameror som krävde framförhållning och förberedelsetid att ställa i ordning är det idag möjligt att ta upp kameran ur fickan och börja filma direkt (Erickson, 2004b, 2011). Lättillgängligheten erbjuder möjligheter men ställer också krav på redighet när det gäller vilka val som lett till vad som filmats. Forskaren filmar inte förutsättningslöst.

Det finns en mängd olika skäl till att använda video inom social vetenskap (Erickson, 2004b, 2011; Jewitt, 2011). I mitt fall handlar det om en etnografisk inriktning för att förstå hur människor skapar mening i en specifik kontext (Erickson, 2011). Videoobservation har också varit en förutsättning för att kunna möjliggöra en förståelse för komplexiteten när det gäller aktiviteter i klassrummet (McDonald & Kelly, 2007) samt för att kunna göra en ”finkornig” analys (Jewitt, 2013 s. 251 min övers.) av informanternas interaktion och musicerande.

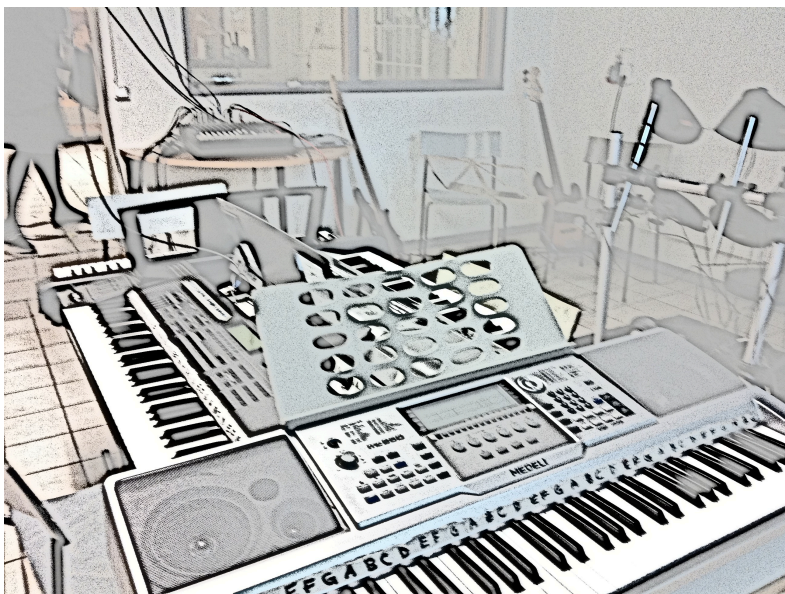
Som observationsverktyg är video ensamt i sitt slag eftersom det innefattar möjligheten att gå tillbaka till både auditiva och visuella förlopp (Jewitt, 2011). Observationsanteckningar kan förvisso rekommenderas av etiska skäl framför inspelningar (Vetenskapsrådet, 2011) men anteckningar kan svårligen fånga multimodala aspekter i komplexa skeenden. Det är dessutom tveksamt om forskaren kan åsidosätta sin egen förförståelse, att den inte påverkar vad som noteras (Agar, 1996). Genom att filma händelser kan det å ena sidan hävdas att det verkligen är bevis för vad som hände, men det kan å andra sidan hävdas att video begränsar och till och med fragmenterar helheten. Kameralinsen begränsar vad som kan studeras (Jewitt, 2006, 2011). Den som

filmer är liksom den som för anteckningar en människa som gör val, varför kameraplacering och riktning av kameran kan vilseleda.

Vid ett tillfälle fick jag möjlighet att studera en forskares videoobservationer av en klassrumsstudie. Forskarens syfte var att studera ungas interaktion och arbetssätt med ett specifikt verktyg. Om det uppstod något i rummet som på något sätt bröt mot klassrummets ordningsregler riktade forskaren videokameran från elevernas arbete. Observationen av själva arbetet blev på så sätt sönderhackad av sekvenser föreställande tuggummituggande och kepsprydda elever vilka inte åtlodde tillsägelser att varken kepsar eller tuggummi fick finnas i klassrummet. Med den insikten och med tidigare erfarenheter av att videoobservera (Falthin, 2011) försökte jag planera för att filma på ett konsekvent sätt.

Filmad verksamhet – förutsättningar, fokus och genomförande

Musiksalen eller snarare de utrymmen där merparten av observationerna genomfördes består av fyra sammanhängande små rum. Tre av rummen har delvis glasväggar och är utan dörrar. Ett ytterligare rum i vinkel till de övriga har vanliga väggar och går att stänga om. Samtliga utrymmen var något slitna och ursprungligen inte utformade för undervisning.



Figur 2 Ett av musikutrymmets rum som har kontakt med övriga rum.⁵³

⁵³ Rummet hade fyra synthesizers, ett digitalt trumset och två elbasar samt PA. I rummet intill som gick att stänga om fanns ett trumset, congas samt rytminstrument. Det rummet kunde också användas som inspelningsstudio. I rummet bakom fönsterrutan i bild hade läraren sina

På grund av hela utrymmets disposition var det inte möjligt att filma all pågående verksamhet samtidigt. Det hade krävt minst fyra kameror. I undersökningen har två kameror använts, en mer eller mindre stationär och en mobil.

Vad som filmades berodde i hög utsträckning på hur det var möjligt att placera kamera och mig själv utan att störa verksamheten alltför mycket. Det har handlat om att rent fysiskt inte vara i vägen och att en del elever tycktes besvärade av kamerans närvaro. När det gäller det sistnämnda valde jag att avbryta om så visade sig vara fallet. Överlag har dock eleverna tyckts oönskrade, därmed inte sagt att de inte påverkades. En filmkamera eller för den delen en annan person i rummet påverkar alltid verksamheten.

En videokamera på stativ ställdes upp i det rum där eleverna tillsammans med läraren inledde lektionerna och gick igenom vad de skulle göra. Därefter stod kameran kvar och riktades mot de elever som spelade i rummet, vilket företrädesvis var de som spelade elgitarr. Om verksamheten flyttade sig, exempelvis när alla skulle spela ihop, flyttades även den stationära kameran. Den riktades då mot eleverna. Med den inbyggda videofunktionen i min smartphone filmades samtidigt till exempel läraren eller andra elever som inte var inom den stationära filmkamerans räckvidd. I möjligaste mån har jag försökt filma samma händelse men låtit kamerorna vara riktade mot olika personer. Tillfällen när den stationära kameran varit i ett rum och jag med den mobila i ett annat rum förekom också. Valet har varit att så konsekvent som möjligt följa några elever och endast i enstaka fall har jag försökt svepa över hela verksamheten.

Med andra ord kan inte denna undersökning göra anspråk på att ha dokumenterat alla aktiviteter som skedde samtidigt under lektionerna. Det kan sägas vara en brist eftersom det hade varit intressant att få en visuell uppfattning av alla samtida skeenden. Däremot finns i stort sett alla ljud dokumenterade utom i de fall när det rum som har dörr hade dörren stängd.

Under uppträdanden riktades en stationär kamera mot scenen eftersom det var möjligt att filma samtliga musicerande samtidigt. Det innebär att kameran varit placerad längre från deltagarna än under lektionerna vilket medfört att ljud- eller bildupptagningen är otydligare än i filmerna från lektionerna. Smartphone användes i mindre utsträckning under framträdanden och då för att filma till exempel publikreaktioner eller andra samtida aktiviteter som inte var i den stationära kamerans bildvinkel.

Efter varje observationstillfälle överfördes filmerna till min dators filmredigeringsprogram och sorterades efter grupp, händelse och datum. Samt-

genomgångar och rummet hade sittmöjligheter för cirka 15 elever på tre bänkar som stod utmed väggarna. I samma rum stod tre elgitarrer med förstärkare samt några akustiska gitarer. En soffa stod i ett ytterligare rum, där repeterade oftast sångarna innan hela grupperna musicerade tillsammans. Musikutrymmet var således utrustat för att en halvklass skulle kunna repetera och musicera med kompgroupsinstrument (gitarr, bas, keyboard, trummor) och sång.

liga observationer genomfördes under vårterminen 2012. Observationerna av reguljära lektioner påbörjades i slutet av januari och avslutades i juni med elevernas sista musiklektion för terminen. Samtliga framträdanden inför publik observerades under maj månad.

Antal filmade lektioner i årskurs åtta är tretton, sex i den ena gruppen och sju i den andra. Även tre redovisningstillfällen av årskurs åttas temaverksamhet filmades; föreställningar där samtliga från årskursen deltog. Därutöver filmades uppträdanden under skolans ”dag”, en schemabrytande dag innehållande olika aktiviteter samt en lektion i årskurs nio.

Det är endast eleverna från klassrumsobservationerna i årskurs åtta som deltagit i föreliggande studie. Elevernas musicerande från dessa grupper, främst från sammanlagt tio lektioner och till viss del från föreställningar har utgjort det huvudsakliga underlaget för undersökningen. Övrig observerad verksamhet har tillfört underlag för ökad förståelse av de musikaliska aktiviteter som den aktuella skolan erbjöd.

Anteckningar för minnet och observatörsrollen

Eftersom kamera inte alltid kunde fånga skeenden förde jag även direktnoteringar, exempelvis huruvida elever bytte instrument, gjorde något helt annat än vad som var tänkt eller om de avvek. Mer eller mindre förekom det också att jag under observationerna ställde frågor till elever och lärare utan att det var en uttalad intervju. Eftersom min närvaro pågick under hela terminen blev det allt vanligare med lite småprat och kommentarer mellan eleverna samt läraren och mig. Ibland var kameran på och samtalen finns dokumenterade men många gånger förde jag anteckningar efterhand för att minnas det sagda. För mitt eget minnes skull fördes även anteckningar över hur jag hade valt att rikta kameran och varför. Det senare för att få en uppfattning om det varit händelser som drog uppmärksamheten till sig av några särskilda skäl och för att kunna ge akt på varför jag i så fall reagerade på händelserna.

Jag har således inte använt mig av direkta fältanteckningar om vad som skedde, däremot för att komma ihåg något som en kamera inte kunde fånga och för att ge akt på min egen roll i sammanhanget. Under tiden blev jag också alltmer restriktiv med att anteckna eftersom det stal uppmärksamhet från observationerna (Agar, 1996). Själva akten att skriva tar inte bara fokus från observatören utan i föreliggande fall verkade det dessutom dra mer uppmärksamhet till sig än vad kamerorna gjorde. I början av observationsperioden sneglade eleverna mot kamerorna när de märkte att linsen var riktad mot dem, men när jag antecknade drog det mer uppmärksamhet till sig och frågor om vad jag skrev förekom.

Efter observationerna, under tiden som filmerna fördes över till dator, renskrev jag anteckningarna. Noteringar gjordes också ur minnet, samt en ytterligare gång med hjälp av en första genomgång av filmerna. Förfarings-sättet av anteckningarna innebar att de fungerade mer som en dagbok över

min roll som observatör än för att föra ”neutrala” fältanteckningar. Det sistnämnda kan ifrågasättas om det överhuvudtaget är möjligt eftersom direkta anteckningar knappast kan skrivas utan att på något sätt spegla forskarens tidigare erfarenheter, samt att vad vi minns är föränderligt under tid (Agar, 1996).

Stimulerade intervjuer

Så kallade stimulated-recall intervjuer eller video-stimulerade intervjuer kan hjälpa till att förstå hur människor handlar enligt konventioner kring ett område, men också för att visa på individuella variationer (Dempsey, 2010; Rowe, 2009). Om målet även är att få människor att berätta om handlingar vilka i huvudsak inte är verbala, exempelvis musicerande, kan det också vara fruktbart att stimulera intervjun med film på de intervjuade när de musicerar (Dempsey, 2010). Dylika skäl och mina egna erfarenheter av att låta elever och lärare under intervjuerna kommentera sina handlingar som de ser på filminspelningar (Falthin, 2011) gjorde att metoden valdes för föreliggande studie.

I licentiatstudien (Falthin, 2011) syftade stimuleringen till att locka fram dels upplevelser av skolredovisningarna dels hur deltagarna såg på resultatet. Framför allt var det dock för att försöka förstå för hur informanterna hade arbetat samt hur de kommunicerade med varandra under tiden de redovisade. I föreliggande studie använde jag metoden för att sätta igång reflektioner hos informanterna om deras musikaliska lärande och kommunikation. Ett sådant förfaringssätt innebär att informanter utvecklar kunskap under intervjuens gång (Rowe, 2009). Studiens syfte har dock inte varit att studera hur lärande utvecklades under samtal utan hur eleverna uttryckte sig om verksamheten och reflekterade över sitt lärande.

I den tidigare studien (Falthin, 2011) och som det visat sig i ännu högre grad i föreliggande studie, har informanternas utsagor varit både verbala och gestikulerande samt sjungande och att de låtsades spela det de såg på filmen eller någon musik de talade om. Förutom för att komma ihåg utsagorna valde jag därför att filma intervjuerna. Om valet hade varit att endast göra en audioupptagning av intervjuerna hade det inneburit att gestik, mimik och hur informanterna riktade sina kroppar inte gått att studera i efterhand.

Förutom att förbereda filmsekvenser inför intervjuerna togs en intervju-guide fram med temata som rörde; elevens musikaliska bakgrund, lärande och musicerande i skolan respektive på fritiden, musikalisk kommunikation, repertoarval i skola och fritid, upplevelse av att musicera och uppträda. Under varje tema förbereddes också mer direkta frågor som: hur länge de gått i aktuell skola, om det fanns instrument hemma et cetera. Upplägget av intervjuerna kan alltså benämnas som halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2009) med inslag av explorativ ansats (jfr Hultberg, 2000). På liknande sätt planerades lärarintervjun, i stort sett användes samma filmklipp som elever-

na tagit del av samt några ytterligare sekvenser från när läraren instruerade klasserna. Intervjuguiden med läraren innehöll samma temata som med eleverna men med den skillnaden att frågeställningarna i första hand var riktade mot att handla om elevernas lärande och kommunikation. Ytterligare frågeställningar lades till i guiden rörande lärarens musikaliska bakgrund, musikutbildning, syn på lärande i musik i skola och hur lektioner förbereds och följs upp.

Genomförande av intervjuer

Intervjuerna, som samtliga är videodokumenterade, genomfördes med eleverna i slutet av observationsperioden, i maj vårterminen 2012. Observationsdata styrde urvalet av elever till att i första hand vara de elever som mer frekvent hade observerats. Vidare var frivillig medverkan ett kriterium samt att de intervjuade utgjorde ett någorlunda representativt urval av elever från klasserna när det gäller kön och den kunskapsnivå jag uppfattade att eleverna hade enligt kursplanen i musik i Lgr11. Urvalskriterierna i sig innebar dock att data inte kunde bli helt representativa för verksamheten eftersom elever som deltog sporadiskt under lektionerna eller verkade besvärade av kameran inte fanns representerade bland de intervjuade.

Elevintervjuerna genomfördes i ett litet rum som användes som förråd och grupprom och låg i anslutning till musiksalen. Eleverna fick välja om de ville intervjuas i grupp eller enskilt. Det ledde till två enskilda intervjuer, två intervjuer med vardera tre elever och en med två elever. De enskilda intervjuerna tog cirka trettio minuter och de övriga drygt en timme.

Eleverna fick också själva välja om intervjuerna skulle genomföras under lektioner eller raster. Med uppmuntran från musikläraren pågick tre intervjuer under musiklektioner, varav en drog över på rasten efter lektionen. Eftersom eleverna inte ville missa sin musiklektion pågick en intervju under elevernas lunchrast. En påbörjades under rasten och drog över på elevernas nästa lektion med tillåtelse från berörd lärare.

Intervjuerna inleddes med att jag berättade syftet med dem; att eleverna skulle få se filmsekvenser där de själva agerade och att de då skulle få frågor omkring hur de lär sig, kommunicerar med andra och hur de uppfattade situationerna. Efter några inledande formella frågor rörde sig samtalen kring de temata som planerats enligt intervjuguiden. Därefter tittade de på filmsekvenser på min dator och de ombads stoppa filmen om de ville kommentera något. Flera av sekvenserna spelades ytterligare en gång då eleverna första gången mest kommenterade hur de såg ut, vad de hade på sig men också hur de spelade eller sjöng, men de stoppade inte filmen självmant. Vi tog om de partier där de spontant hade kommenterat sitt eget eller någon annans musicerande och de fick frågor rörande ämnet. En del temata som berördes tidigare under intervjun återkom.

För eleverna i licentiatstudien (Falthin, 2011) var jag en lärare på skolan och i några fall deras egen musiklärare. Den här gången var jag en person som varit i klassrummet och filmat under terminen samt vid något tillfälle kanske hjälpt till att stämma någons gitarr. Informanternas förhållningssätt gentemot mig visade sig inte vara någon större skillnad i föreliggande studie mot den tidigare. I likhet med informanterna i licentiatstudien verkade informanterna vara avspända under intervjun.

Det kan förefalla inkonsekvent att låta informanterna välja huruvida de skulle intervjuas enskilt eller i grupp. Det var dock ett planerat val eftersom jag ville att de skulle känna sig så bekväma som möjligt i situationen. Meningsskapande under samtal kan också visa sig på olika sätt om de är själva eller tillsammans med andra elever. Framför allt förekom det under gruppintervjuerna att eleverna började diskutera frågorna med varandra. De sökte stöd, backade upp varandra eller tvärt om att de hade olika uppfattningar. Vidare kommenterade de också varandras musicerande när de såg på filmerna och talade någon om en låt började de andra sjunga på den eller låtsades spela. Under de enskilda intervjuerna svarade eleverna mer direkt på frågeställningarna. I analysen av intervjuerna har jag beaktat huruvida det var enskilda eller gruppintervjuer. Det är dock inget som redovisas specifikt i resultatet.

Eftersom terminsslutet var hektiskt för läraren genomfördes intervjun med henne efter observationsperioden, i början av september 2012. Samtalet ägde rum i den musiksals som huvuddelen av observationerna ägt rum i under en eftermiddag när inga elever var kvar på skolan. Intervjun pågick i dryga två timmar. Ungefär halva tiden ägnades åt att titta på filmerna och reflektera över innehållet. Läraren kommenterade under tiden filmerna gick och de temata som då kom upp utvecklades med hjälp av frågor för att leda tanken vidare. Temata som behandlats under intervjuens inledning, om syn på musik, lärande i musik och lärarroll återkom under den stimulerade delen och elaborerades ytterligare.

Etiska överväganden

Under senhösten 2011 togs kontakt med den aktuella skolans musiklärare och rektor med information om studiens syfte och det planerade upplägget för genomförande av observationer och intervjuer. Ingen av dem hade några invändningar. Musikläraren erbjöd mig att delta på vilka tider som helst. Eftersom jag främst var intresserad av årskurs åtta och hade vissa förbehåll om veckodagar föreslog läraren själv två grupper från olika klasser, med lektioner direkt efter varandra. Vid första tillfället jag var där informerades samtliga elever om studiens syfte, hur filmerna skulle komma att hanteras, att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde ta tillbaka medgivandet om att delta.

Skriftlig information delades ut till varje elev och deras målsmän med information enligt 16 § i Lagen om etikprövning som avser människor (SFS 2003:460). Varje elevs medgivande togs in skriftligt samt detsamma från målsmän om eleverna inte fyllt femton år (SFS 2003:460, 18 §). Läraren gav sitt medgivande muntligt men fick både muntlig och skriftlig information. I den skriftliga informationen framgick det att eventuellt några filmsekvenser kunde komma att användas för presentationer i utbildnings- och forsknings-sammanhang.

Enligt *God Forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011) bör inte videoobservation användas om det finns andra sätt att uppnå samma resultat på. Video var i föreliggande fall nödvändigt eftersom det skulle varit omöjligt att annars registrera deltagarnas handlingar som multimodala. De filmer som använts och kan komma att visas vid presentationer av studien är samma filmer som användes som underlag vid intervjuerna. Trots att ungas exponering på bild och film hör till vardagen idag kan det ändå antas att de inte är beredda på hur de agerar i ett klassrum (Yakura, 2004). I samband med intervjuerna ombads därför deltagarna att välja och godkänna vilka filmsekvenser som kunde få visas vid presentationer. Ingen av informanterna hade några invändningar mot någon av filmsekvenserna. Det stämde med mina tidigare erfarenheter av att elever och lärare är väldigt generösa med att låta sig exponeras på film. Jag har dock valt att vara restriktiv och i förekommande fall endast visa ett fåtal klipp som inte innehåller några detaljer som kan tänkas inkräkta på deltagarnas integritet.

Det finns även skäl att etiskt överväga hur analys av intervjudata presenteras. Hammersley (2014) resonerar kring en väsentlig fråga, nämligen att informanter låter sig intervjuas i tron om att forskaren är intresserad av deras syn och åsikter om något, hur de ser på världen. Det kan förvisso äga sin riktighet men informanterna kanske inte är medvetna om hur deras uttalanden kan komma att gestaltas. Används diskursanalys menar Hammersley att det finns ett etiskt dilemma eftersom forskaren egentligen inte är intresserad av informanten, utan om hur informanterna konstruerar sin verklighet. Det kan bli problematiskt när resultatet blir något helt annat än vad informanten upplever sig ha förmedlat. Även om informerat samtycke har medgivits finns det anledning att vara etisk korrekt. I mitt fall använder jag inte någon specifik diskursanalytisk metod men det är ofrånkomligt att inte analysen i någon mån handlar om diskurs eftersom jag sökt relationer mellan hur de uttryckt sig om sina handlingar och de handlingar som observerats.

Vid varje intervjutillfälle informerade jag om intervjuens syfte och hur deras utsagor kunde komma att användas. Dock är det som Hammersley (2014) påpekar svårt för informanter att sätta sig in i vad det innebär. Föga hjälper heller att låta informanter ta del av transkriptioner eftersom det inte är det analyserade materialet. Hammersley menar att forskning med en diskursanalytisk ansats alltid är en form av svek mot informanterna. Utan att göra mer än smärre avkall på vad som framkommit i analysen har jag försökt att för-

hålla mig etiskt korrekt genom att anonymisera informanterna så mycket som möjligt. Eftersom jag inte har beaktat något genusperspektiv i rapporten av studien övervägde jag att benämna eleverna och läraren könsneutralt men det innebär vissa komplikationer för resultatpresentationen, varför jag valde bort det.

Tecken för minne och tanke – Analys och tolkning

Närmast följer avsnitt om vilka val som legat till grund för hur filmat material har transkriberats samt hur transkriptionsprocessen har gått till. En beskrivning av hur hela materialet har analyserats och tolkats avslutar kapitlet.

Transkription

Oavsett vilken form av transkription som används innebär det en transformation, från ett eller flera teckensystem till en ytterligare kombination av tecken i andra teckensystem, en transduktion (Kress, 2010). Allt kan inte transkriberas och varje transkribering blir en reducerad bild av det som observerats; vissa detaljer står i förgrunden, andra utelämnas. Väsentligt är dock att denna reducering är igenkännbar som en del av det observerade och att den överensstämmer med forskningens syfte (Flewitt, Hampel, Hauck & Lancaster, 2009; Jewitt, 2006). ”It has to be a mode which is adequate to the characteristics of the ‘original’ mode” (Kress, 2011 s. 255).

Inom den multimodala socialsemiotiska traditionen finns inga fasta regler hur transkriptioner ska gestaltas utan området är under utveckling (Bezemer & Mavers, 2011). Det förekommer således en mängd olika sätt att transkribera, såväl skriftliga som visuella representationer liksom en sorts diagram, system av flödesschema (eng. system networks) samt ofta kombinationer av olika representationsformer (se vidare: Bezemer & Mavers, 2011; Flewitt et al. 2009; Jewitt, 2006).

Musikalisk notation som transkriptionsverktyg

För att kunna förstå hur musikaliskt meningsskapande sker har det varit väsentligt i föreliggande studie, liksom i tidigare dito (Falthin, 2011), att transkriptionerna gestaltar hur musiken lät. Varje transkribering av en händelse blir en rumslig visualisering som avser att representera vad som sker över tid, temporala händelser kan frysas men ändå gestalta tid. Av det skälet har jag valt att med hjälp av musiksymboler och med partiturlayout transkribera den faktiskt klingande musiken samt hur andra teckensystem som varit i bruk förhåller sig till den. Detta redogörs dock för närmare i nästa avsnitt.

Musik har ett vedertaget och rikt utvecklat notationssystem varför det kan utgöra skäl till att använda befintliga symboler när händelser som inklu-

derar musik ska transkriberas. Notskrift erbjuder en mängd beteckningar utöver tonhöjd och rytm som dynamik, tempo, fraserings och artikulation. Dessutom är det fullt möjligt att dels hitta på egna symboler, dels använda skriftliga instruktioner i notskrift, något som mer eller mindre alltid har gjorts och bidragit till notskriftens utveckling. Inom musikvetenskap är notation ett ofta förekommande verktyg för att exempelvis studera musikernas tolkningar av musik. Inom musikpedagogisk forskning är det inte lika vanligt. Hultberg har noterat hur musiker tolkar både för dem tidigare icke känd musik (2000) och tolkningar av känd musik (2006). Hennes notbilder gestaltar framför allt hur musikerna var präglade av kulturella musikaliska konventioner. Ideland (2012) använde notation för att undersöka hur gymnasieungdomar, som var förhållandevis duktiga på sina instrument spelar *Guitar Hero* och *Rock band*.⁵⁴ Skillnader mellan vad spelet föreskriver och vad ungdomarna faktiskt spelade tydliggjordes på så sätt liksom skillnader och likheter mellan att spela på riktiga instrument och spelens instrument. För att undersöka hur barn förflyttar sig mellan olika teckensystem under musicerande har Tomlinson (2013) noterat den klingande musiken. Under notationen har hon markerat vilka teckensystem som under tiden stod i förgrunden i barnens agerande. Inom musikerterapi har Haslbeck (2013) noterat sessioner med prematura spädbarn. Barnets andning, rörelser med mera samt musikterapeutens sång samt andra ljud har ställts upp i partiturform vilket gjort det möjligt att följa barnets reaktioner.

Musikalisk notation kan även användas för transkribering i andra discipliner än musik. Erickson (1995, 2004a) har använt notation för att studera turtagning runt middagsbord samt hur lärare och elever kommunicerar verbalt i klassrum. Han hävdar att vi sjunger när vi talar och att tonhöjd och timing är väsentligt för förståelsen av såväl det som sägs, vad som kommer att sägas som till vem det är adresserat till. I hans publicerade notexempel (Erickson, 1995, 2004a) visas talets rytm, inte tonhöjd, men han visualiserar tonhöjd med grafiska bågar i andra transkriberingar.

Precis som en musiker förbereder sig för nästa fras menar Erickson (2004) att vi gör i ett samtal. Han anser att forskare inom pedagogik som tar hjälp av musikalisk kunskap, musikaliska verktyg och ämneskunskande i aktuellt skolstoff torde kunna utveckla väsentlig kunskap om lärande. Genom musikalisk notation går det att urskilja mönster i ett vardagligt klassrumssamtal vilket kan utgöra en grund för att utveckla kunskap om hur lärande sker (Ibid.). Inte olik Erickson har van Leeuwen (1999, 2005) använt olika grafiska tecken och traditionell notation för att påvisa hur tal och sång fraseras i olika kontexter.

Traditionell musikalisk notation läses från vänster till höger. Är musiken flerstämmig är stämmorna noterade under och över varandra och löper parallellt. På liknande sätt är det inte ovanligt att transkriptioner inom multimodal

⁵⁴ Tv-spel, Electronic Arts, MTV Games.

tradition använder en horisontell tidslinje där samtida händelser representerade exempelvis med text eller bildsekvenser placeras vertikalt mot tidslinjen. Tidigare nämnda Erickson (1995, 2004a) noterade den talade dialogen mellan lärare och elev i varsin stämma och noterade även blickriktningar och vissa rörelser direkt under noterna. Hans metod och Haslbecks (2013) är det närmaste jag har funnit det sätt jag konstruerar transkriptioner av händelser där musik är en del. Mina transkriptioner är avsedda som ett verktyg för att kunna analysera hur unga och lärare sätter i bruk olika semiotiska resurser. Min utgångspunkt är att detta inte endast sker genom musikaliska semiotiska resurser utan genom en mängd olika teckensystem, vilka är intressanta att identifiera och förstå betydelsen av i relation till den klingande musiken samt vad det kan innebära för lärandet (jfr Wallerstedt, 2010; West, 2007). Vid musicerande interagerar alltid aktören (aktörerna) med andra semiotiska resurser utöver musikaliska tecken. Musik samspelar alltid med andra semiotiska resurser för representation och är likaså beroende av dem (West, 2014).

Partitur som representerar multimodala handlingar

Som berördes i inledningen utvecklade jag i den tidigare undersökningen (Falthin, 2011) partitur som innehöll ett antal olika stämmor där deltagarnas klingande musik samt deras kroppsliga rörelser, mimik och blickriktningar noterades. Varje deltagares aktiviteter skrevs in i egna stämmor; den klingande musiken i en stämma, tal eller sång i en andra stämma och blickriktningar samt andra kroppsliga rörelser i en tredje stämma. Utöver för traditionellt bruk använde jag musikaliska bågar för att beskriva rörelsers riktning. Ungefärligt register och språkmelodi i tal noterades med noter.

Fördelen med att skriva ut det talade i noter var att det blev möjligt att använda hela den arsenal av tecken som används traditionellt i notskrift. Det blev på så sätt möjligt att använda föredragsbeteckningar och därefter studera hur språkmelodi, frasering med mera förhöll sig till text och musik. Partituren skrevs i Finale och flyttades därefter till Pages eller Keynote.^{55 56} Layout- respektive presentationsprogrammet användes för att möjliggöra att använda fler ickemusikaliska grafiska tecken än vad som var möjligt i Finale. Skeenden mellan olika semiotiska resurser som bland annat artikulation i tal respektive musik markerades med hjälp av bland annat pilar, färgläggningar och skuggor (Falthin, 2011 s. 58-60, 62, 72-74, 80, Falthin, 2013).

Den väsentligaste vinsten med partituren var att det blev möjligt att visualisera och studera olika aspekter av skeenden och samtidigt höra musiken inom mig. Musikens förlopp blev som en tidtagare och ett nav som alla andra stämmor (agerande) kunde förhållas till. Små detaljer som ett snabbt

⁵⁵ Notationsprogram, Make Music Inc. I licentiatuppsatsen användes Finale 2004, i föreliggande studie 2011.

⁵⁶ Layout- respektive presentationsprogram, Apple inc.

ögonkast kunde registreras och tolkas hur det hängde ihop eller förhöll sig till musik och text.

Liksom partituren i licentiatuppsatsen har dito i föreliggande studie syftat till att skapa representationer som gestaltar multimodal interaktion mellan deltagarna och hur de använder artefakter som noter, inspelad musik, noterade sångtexter och musikinstrument. De färdiga partituren har därefter utgjort en grund för vidare analys. Delar har kunnat detaljgranskas i förhållande till helheten på ett överskådligt sätt.

Notations- och layoutprogram – Redskap för transkription och analys

Förutom att notationsprogram erbjuder vedertagna musikaliska grafiska tecken samt till viss del möjligheter att skapa egna tecken, är det i Finale 2011 möjligt att arbeta med ett öppet filmfönster.⁵⁷ Det har underlättat arbetet jämfört med tidigare (Falthin, 2011) då jag fick växla mellan notations- och filmvisningsprogram.⁵⁸ Filmerna synkroniseras med notbilden vilket har medfört att de musicerandes tempoväxlingar har uppmärksammats lättare. Synkronisering mellan film och notation samt möjligheten att följa med i notbilden under filmens gång har också uppenbarat små detaljer som jag inte uppfattat tidigare eller misstagit mig på. De har då lagts till respektive ändrats i partituren. Även om en knappt märkbar rörelse eller ett ögonkast till synes verkar obetydligt kan det visa sig vara intressant vid närmare granskning.

Som i den tidigare studien har delar av partituren flyttats till Pages och/eller Keynote i föreliggande studie. För att lättare tolka vad som sker i de transkriberade händelserna användes programmets möjligheter att färglägga samt ta i bruk andra grafiska tecken än vad som erbjuds i Finale. Till exempel följs och åskådliggörs kommunikationen mellan lärare och elev med färglagda pilar, en färg för varje person.

Arbetet med transkriptionerna har inneburit en oundviklig närhet till filmsekvenserna. I och med att programvarorna som använts inte är programvara för analys i vanlig bemärkelse har inget kunnat matas in, kudas och därefter sorteras efter bestämda variabler. Varje not, rörelse eller förlopp har skrivits in ”för hand” och kontrollerats mot filmen. Trots det tidsödande arbetet har det varit väsentligt för analys och tolkning. De grafiska symboler som har använts har fungerat dels som representation för temporala händelser dels som tecken som hjälpt till att strukturera tänkandet. Den största vinsten är dock att transkriptionsmodellen överskådligt möjliggjort att kunna urskilja och följa interaktion, urskilja eventuella mönster, vad som fungerat som igångsättare för handlingar och med vilka semiotiska resurser det skedde. På

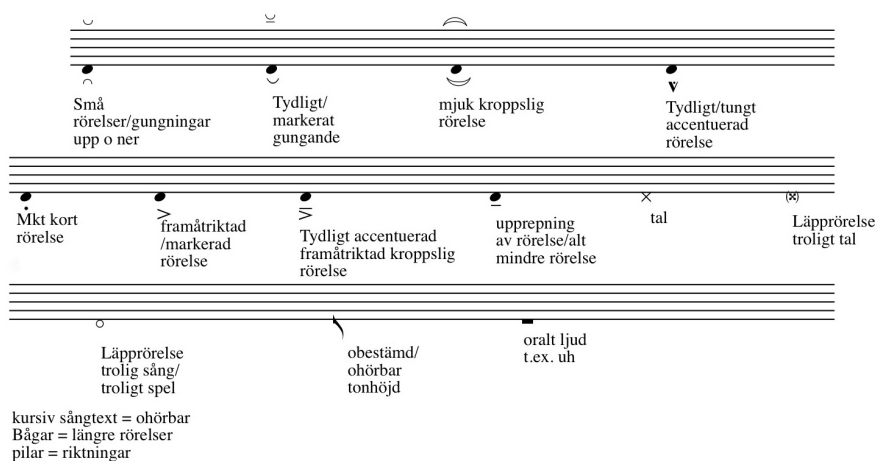
⁵⁷ Även andra notationsprogram erbjuder möjligheten att lägga in film och foto.

⁵⁸ I Licentiatstudien använde jag Finale 2004.

så sätt har det varit möjligt att vidare tolka hur mening skapades i situationerna men också att synliggöra lärande.

Partiturens läsbarhet

Utdrag ur partituren finns i resultatkapitlet och för läsaren som inte är bekant med musikaliska symboler torde partituren ändå delvis kunna förstås. Den transkriberade musiken kan vara känd för läsaren och eventuella texter kan visa när i tid agerande sker. Det är också möjligt att följa med i noterna om tal- och tonmelodi går upp eller ner. En del grafiska symboler som används för dynamik till exempel crescendo, <, och diminuendo, >, (ökande respektive minskande ljudstyrka) eller symboler för olika slag av artikulation är också ganska uppenbara. I partituren förklaras även en del skeenden med hela meningar och ord, alternativt förkortningar. Vedertagna symboler som lånats till andra semiotiska resurser än musik förklaras i figur 3. Symboler för artikulation används för kroppsliga rörelser och olika form av nothuvuden för att representera tal, antagna ljud, obestämda ljud och så vidare. Eftersom notationprogrammet har begränsningar har det dock inte varit möjligt att vara helt konsekvent när det gäller symboler som ska motsvara varandra i olika teckensystem.



Figur 3. Nyckel till symboler för kroppsliga rörelser och ljud

För att påvisa ett visst skeende exempelvis vad som tycks skapa uppmärksamhetsfokus, visa vad som sätter igång ett skeende med mera förekommer även färglagda linjer och pilar. Färgerna visar till vilken person handlingen härrör. Om det är en elev som avses, används röd färg, om flera elever; en färg för varje elev och för läraren alltid blått. Till exempel om en handling hos läraren sätter igång en handling hos eleven är det markerat med en röd pil eller rött streck från lärarens handling till vad eleven gör. Motsvarande är

lärares handling som sätts igång av elevens tidigare handling, markerad med blått från elevens handling till vad läraren gör.

Urval av händelser för musikalisk transkription

I föreliggande studie har det inte varit lika självklart att musiken som ungdomarna spelade var sammanhängande på det sätt som det var i den tidigare studien (Falthin, 2011). I få fall handlade det om framträdanden denna gång, utan om instudering av musik. Under övning sker många avbrott och omtagningar, dessutom övade cirka tolv till femton elever samtidigt i samma musikal. Det behövde heller inte handla om att hela gruppen eller grupper av elever övade tillsammans, utan även enskild övning förekom trots att de var i samma utrymme. Förutsättningarna för utformandet av partituren har således varit annorlunda denna gång.

Av flera timmars film är det endast utvalda skeenden som är transkriberade med hjälp av notation. Avsnitten är korta sekvenser från cirka en halv minut till några minuters utsnitt; av framför allt samma enskilda elevers musicerande vid olika tidpunkter av instuderingen av en låt, lärare och elevers interaktion under lärares genomgång och när en hel grupp spelar tillsammans. Några avgörande faktorer har spelat in när det gäller valda avsnitt; tillräckligt god bild- och ljudkvalitet på filmen och i första hand har filmklipp valts vilka innehåller elever som också intervjuades. Avsnitt har valts där det tycks vara en tydlig utveckling mellan tillfällena eller under tiden för klippet samt det motsatta; sekvenser där det till synes inte verkar ha skett någon större förändring varken från tidigare lektioner eller under samma filmsekvens. Båda valen bygger på antaganden om ettdera fallet som alltså prövats genom att de transkriberats.

Vad som verkligen är noterat i partituren skiftar men liksom i den tidigare studien (Falthin, 2011) har deltagarna tilldelats olika stämmor i partituren där vad som spelas och sjungs, sägs, hur kroppar rörs och blickar riktas är utskrivna i olika stämmor. Varje deltagare är på så sätt representerad av flera stämmor. Det vill säga på ett sätt som motsvarar flerstämmighet i ett musikstycke.

När eleverna spelar ihop är i stort sett allt klingande transkriberat men alla stämmor har inte samma detaljrikedom. Eftersom en del av eleverna inte finns med på bild när samtliga spelar tillsammans är inte rörelser och andra kroppsliga uttryck representerade i deras stämmor. Dessutom har det varit svårt att urskilja vem som spelar vad när till exempel tre keyboardister spelar samma stämma.

De stämmor som representerar de elever som jag särskilt har följt i studien är genomgående detaljerade, liksom lärarens stämma. Läraren har ibland dock inte varit i bild, eller endast delvis i bild, varför det i några transkriptioner endast är vad som hörts och/eller vissa av lärarens rörelser som noterats. När det gäller transkriptioner av enskild elev eller flera elevers öv-

ning är inte samtliga övriga ljud som andra elever framställde noterade. Det hade förvisso varit intressant och högst troligt att det hade betydelse för eleverna vars handlingar är transkriberade, men alltför komplicerat att notera på ett fruktbart sätt.

Utsnitt ur partituren finns med i resultatkapitlet för att på så sätt belysa skeenden som avhandlas i texten. Det är också för att visualisera samtida skeenden, mönster som uppkommit och förändrats, interaktionen mellan deltagarna och så vidare. Dock är inte notläsningsförmåga en förutsättning för att förstå studiens resultat.

Utskrift av intervjuer

Den inledande fasen av intervjuerna som bestod av direkta frågor om hur länge eleverna gått i skolan, om de spelar något instrument och så vidare har summerats i utskriften. Resterande del av intervjuerna är nedtecknade och i viss mån där det annars skulle varit svårbegripligt tillrättalagda för skriftspråk.

När informanterna har tvekat, låtit exalterade eller exempelvis skrattat har det noterats i utskriften liksom om tonfallen har förändrats. Även tempo har noterats när ett svar kommit snabbt eller om svaret tagit tid på sig. Rörelser, som när informanterna låtsades spela instrument och när de har sjungit under intervjuerna, har beskrivits.

I de fall där det annars kunde bli svårbegripligt har upprepningar, stakningar och i någon mån talspråk tillrättalagts i de citat som återges i resultatkapitlet. Namn som yttrats på klasskamrater/lärare och elever har också fingerats. När eleverna säger lärarens namn har jag således valt att skriva läraren.

Från observation till resultat

Analys- och tolkningsprocessen av data kan sägas ha startat under insamlingskedet av empiri och hela processen kan beskrivas som abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det innebär att under processen har förståelse skapats genom en rörelse mellan tidigare forskning, observationsdata, teori och mina egna tolkningar. För varje rörelse har någon form av förflyttning skett, konceptualiseringar har tillförts, modifierats eller rent av tagits bort. Det har fått till följd att tolkningen ständigt förändrats under förståelsearbetet.

Under observationerna och omedelbart där efter, när filmer lades över på dator och anteckningar renskrevs, skulle det gå att uttrycka att min förkunskap om musikundervisning under tolkningen gjorde sig gällande, samt även den tidigare forskning jag tagit del av. Frågeställningar som; hur förhåller sig det observerade till rådande styrdokument? Hur fungerar musikundervisningen i förhållande till hur min egen praktik gestaltat sig och/eller som jag

tagit del av som kollega eller lärarutbildare? Vad händer under de observerade lektionerna som skiljer sig och vad händer inte? Hur kan verksamheten förstås gentemot andras resultat? Den fasen av tolkningen skulle kunna sägas vara av didaktisk karaktär och förhöll sig till min egen förförståelse som lärare och av tidigare forskning. Dock gick jag in under observationerna med ett teoretiskt grundantagande vilket även innebar att de direkta tolkningarna innehöll antaganden om betydelsen av hur olika semiotiska resurser sattes i bruk i verksamheten. En del antaganden som rörde synliggörande av multimodala dimensioner i interaktion och hur informanterna tycktes skapa mening genom interaktionen gjordes i tidigt skede. Under tiden för transkriptionsarbetet kom en hel del av dessa antaganden att förändras. Framför allt har transkriptionsfasen och resultatet av det möjliggjort att distansera mig från tidigare tolkning (jfr Kempe & West, 2010).

Transkriptionerna i form av partitur har varit en viktig utgångspunkt för analys och vidare tolkning. Det har dock varit väsentligt att återkommande stämna av mot filmer, intervjuutsagor och anteckningar för att kontrollera huruvida något som kunnat visa sig väsentligt kommit i bakgrunden, fallit bort eller behövt prövas på nytt. Teori har tillförts och ställts i relation till tidigare erfarenheter av processen för att pröva mina antaganden ytterligare.

Under processen bearbetades ett urval av data till ett antal representativa berättelser på beskrivande nivå. Berättelserna syftade dels till att skapa en inblick i helheten och undervisningens design, dels till att lyfta fram representativa sekvenser. Sekvenserna behandlade olika faser av elever och lärares arbete, samt aspekter av musikaliskt teckenskapande. Dessa berättelser kondenserades därefter ytterligare för att utkristallisera dels meningserbudanden, dels val av erbjudanden som de syntes och hördes genom deltagarnas handlingar och därmed kunde antas vara betydelsefulla för meningskapande.

Begrepp som har varit väsentliga i analysen för att synliggöra och förstå relationer mellan hur informanterna använde semiotiska resurser under interaktion och skapade kohesion mellan dem har varit *uppmärksamhetsfokus*, *UF*, *igångsättare*, *IGS* (eng prompt), *teckenkombination*, *Tk*, och *länkning*.

Uppmärksamhetsfokus har jag använt för att peka på vad som tycks skapa uppmärksamhet och igångsättare för vad som sätter igång en handling. De är alltså nära sammankopplade. Något skapar uppmärksamhet vilket sätter igång en handling. Jag använder dock också uppmärksamhetsfokus när någon tycks *vilja* skapa specifikt fokus och det gäller företrädesvis i analysen av lärarens handlingar. För att kunna förstå vad som sätter igång en handling har det också varit nödvändigt att utkristallisera vilka kombinationer av semiotiska resurser som deltagarna har satt i bruk, det kallar jag för teckenkombinationer. Länkning i sin tur refererar till hur deltagarna skapade kohesion mellan olika tecken.

Med hjälp av begreppen har jag i analysen försökt synliggöra vilka *navigerande principer* informanterna satte i bruk under interaktion och på så sätt

kunna tolka hur de tycktes skapa mening under tiden de övade och musicerade. Elevernas val av olika meningserbudanden säger också något om deras musikaliska erfarenheter och deras lärande. För att ytterligare kunna tolka huruvida musikaliskt lärande och kunnande producerats eller representerats har jag i analyserna försökt synliggöra elevernas transformationer och/eller transmodala översättningar till transduktioner.

Begreppet kohesion fyller fler syften än endast att bena ut relationerna i och mellan teckenkombinationer; dels hur olika moment i undervisningen relaterar till varandra dels hur elever och lärares utsagor relaterar till den observerade verksamheten. I intervjumaterialet har jag alltså sökt efter hur informanterna uttryckt sig och hur deras yttranden, såväl språkliga som inte språkliga, är koherenta eller inkoherenta med vad som framkommit genom övriga observationsdata.

Tät beskrivning

Resultaten redovisas deskriptivt i två kapitel. I drygt halva första kapitlet synliggörs analysförfarandet parallellt med resultatredovisningen. Resultatpresentationen kan sägas gå från beskrivningar av handlingar till vilken betydelse dessa handlingar har i förhållande till kontexten. Med andra ord från tunn beskrivning till "tjock" (eng. thin/thick description) för att låna begrepp från etnografen (Geertz, 1973).

5 Design – Re-design

Redovisningen i detta första av två resultatkapitel handlar om vad musikundervisningen erbjuder och hur den genomförs, vilka val läraren gör för att möjliggöra lärande och vilka val eleverna gör för att lära sig samt hur meningsskapande och lärande representeras genom deras val. Dessutom presenterar kapitlet hur eleverna uppfattar att de lär sig och vad som de och läraren ser som väsentligt att lära sig.

Kapitlet är indelat i fyra delar med underavsnitt. Del ett introducerar den observerade verksamheten och beskriver två olika musiklektioner. Del två består av sex mer finkorniga beskrivningar av elevers övande och musicerande. Därefter tematiseras olika aspekter av vad som har berörts. I sista delen sätts resultaten samman under några sammanfattande temata.

Eftersom det endast är en lärare som är observerad har hon inte tilldelats något fingerat namn utan benämns som läraren. Några elever som namnges i kapitlets början presenteras närmare i det andra delkapitlet, det gäller också fler elever som figurerar i texten. Samtliga har fingerade namn. De namngivna eleverna finns representerade i större eller mindre omfattning i texten. Det väsentliga har inte varit att lyfta fram alla individer lika mycket utan att istället försöka beskriva representativa handlingar i verksamheten. Med representativt menar jag den spännvidd som finns bland de observerade eleverna både när det gäller variation i antagna förkunskaper och sätt att ta sig an uppgifter. Hur eleverna uttrycker sig om verksamheten dock är bara representativt för de intervjuade eleverna.

Musikaliska termer som inte finns definierade i formella uppslagsverk och eventuellt musikaliskt vardagsspråk förklaras i fotnoter allteftersom de uppträder i texten. I fotnoter finns också källor till nämnda musikstycken eller ytterligare uppgifter om musiken som inte direkt har relevans i den löpande texten. Titlar på musikstycken kursiveras endast första gången de uppträder i kapitlet.

Lektionsförlopp

Som presenterats i metodkapitlet har eleverna de fyra år de går på skolan en musiklektion à 60 minuter per vecka och musikundervisningen genomförs i halvklass. Under tiden för observationerna arbetade de två observerade halvklasserna i årskurs åtta med samma repertoar. Varje stycke spelades två till

tre veckor innan de gick vidare till ett nytt. Därutöver hade klasserna schemabrytande dagar för repetition och redovisning av temaverksamhet. Ett av de musikstycken som eleverna spelade under de observerade lektionerna spelades också under temaredovisningarna. Dylika framträdanden är av läraren och eleverna benämnda som shower. Några av de elever som observerats deltog också i ett frivilligt musikframträdande, under skolans årliga ”dag”-en allaktivitetsdag. Innan observationerna startade hade grupperna arbetat med musikhistoria. Under de två sista lektionerna för terminen arbetade klasserna med eget komponerande, detta observerades men avhandlas inte i denna studie.

Föreliggande studie behandlar i första hand det innehåll som ges störst utrymme i musikundervisningen på den aktuella skolan; att lära sig olika låtar och spela ihop med klasskamraterna. Efterföljande två avsnitt beskriver hur sådana musiklektioner kan förlöpa. Här handlar det således om iscensättningen av lektioner.

Två lektioner beskrivs, båda exemplen kan sägas vara representativa för hur lektioner genomförs. Skillnaden mellan lektionerna är repertoarvalet. Den första beskrivningen behandlar ett för verksamheten vanligt eller typiskt repertoarval så till vida att det är musik som många av eleverna av olika skäl känner till, tycker om, eller inte har några större invändningar mot. Dessutom är låten i original instrumenterad med samma instrument som finns i skolan. Vanligtvis spelas repertoar med samma instrumentarium som används i den aktuella musikundervisningen. I det andra exemplet beskrivs ett repertoarval som många elever kände till men som medförde andra utmaningar än vanligt. Stycket introducerades och arbetades med på liknande sätt som det första exemplet, varför den beskrivningen inte är lika utförlig. Första lektionsbeskrivningen avslutas med ett avsnitt som behandlar variationer mellan lektioner. Efter den andra lektionsbeskrivningen tar jag kortfattat upp några skillnader mellan de två halvklassernas reaktioner under lektionerna. Därefter sammanfattas hur lektionerna är iscensatta med tillägg av vilka meningserbjudanden lektionerna kan ha genererat för eleverna.

För att visa hur jag har arbetat med analysen är texten i lektionsbeskrivningarna på vissa ställen uppdelad i två spalter. Beskrivningarna fortsätter i vänsterspalten och i den högra finns noteringar om vilka teckenkombinationer, *Tk*, och kedjor av tecken läraren sätter i bruk, vilket uppmärksamhetsfokus, *UF*, läraren försöker skapa samt hur yttranden (inkl. handlingar) *länkas* så att kohesion skapas. I högerspalten finns också noteringar om mina tolkningar av skeenden.

En typisk låt

Några minuter innan lektionen enligt schema börjar kommer elever in i klassrummet. De går i strumplåsten och har	Tecken på skolans gemensamma ordnings-
--	--

inget i händerna med några undantag för telefoner.	regler.
--	---------

Eleverna går igenom musikutrymmets första del, ett rum med en soffa och ljudanläggning, till nästa rum där bänkar med dynor är placerade längs tre väggar. Det är fönster mellan rummen och en dörrlös dörröppning. Eleverna och läraren hälsar på varandra och eleverna sätter sig. Några elever frågar vilken låt de ska spela, om det blir en ny eller om de ska fortsätta med förra veckans. Läraren svarar glatt att det blir en ny, men att hon väntar tills alla har kommit innan hon presenterar den.

Under tiden som fler elever kommer in småpratar läraren med eleverna; om en kommande show, vad de ska spela då och vilka som är frånvarande. Några elever tittar på sina telefoner eller visar något för någon annan eller småpratar lite med varandra. Läraren plockar med pappersark, notbilder i A3-format och gör i ordning för att använda overhead, OH.

I mitten av utrymmet står OH-apparaten riktad mot en vägg, där en filmduk finns neddragen. Några elgitarrer och förstärkare står i ett hörn, på andra sidan finns ett notskåp samt ytterligare en gitarr samt en elbas.

Läraren konstaterar att det är dags att börja, ”trots att alla inte har kommit”. Med ett glatt och ivrigt uttryck berättar läraren, att de ska spela en låt som hon när den skrevs i början på 80-talet inte brydde sig om, ”men idag tycker jag den är riktigt bra”. Hon går några steg till nästa rum. Eftersom även detta rum har en dörröppning utan dörr samt väggar av glas, både syns och hörs läraren. Hon spelar introduktionen på <i>Don't stop believin'</i> på en keyboard, en synthesizer med pianoljud. ⁵⁹ På plats framför eleverna igen frågar hon om någon känner igen låten. Flera av elevernas händer lyfts och flera kan låtens titel. Läraren frågar varför de känner till den här ”gamla låten”. Det konstateras att det framför allt är för att den har varit med i <i>Glee</i> men även i andra tv-serier. ⁶⁰	Yttrande som <i>länkar</i> från icke lektion till lektion. Söker skapa <i>UF</i> genom personliga erfarenheter och genom igenkännande, samt argument för låten.
---	--

Några elever kommer sent och läraren låter glad när hon hälsar på dem. De klämmer sig ner mellan de andra eleverna. Läraren sätter på originalinspelningen av *Don't stop believin'* och en elev, Elsa, utropar: ”Jag älskar den här låten”. Elevernas läppar rör sig, de verkar sjunga med, några tittar på varandra och ler.

Samtidigt som inspelningen hörs spelar läraren	
--	--

⁵⁹ Skriven av J. Cain, S. Perry och N. Schon, medlemmar i Journey som också spelade in låten i början på 1980-talet.

⁶⁰ *Glee* är en amerikansk tv-serie som handlar om en kör, *New Directions*, på en high school. Låten fick även stort genomslag genom andra tv-serier och filmer bland annat i sista avsnittet av *Sopranos* och filmerna *The Wedding Singer* och *Monster*. *Don't stop believin'* var den mest sålda låten, som skrivits innan år 2000, på I-tunes. Den nådde även höga placeringar på amerikanska listor när den gavs ut som singel och på albumet *Escape* 1981, men fick inte samma spridning som under det senaste årtiondet.

introduktionen i luften på en imaginär keyboard, fortsätter på liknande vis med trummor och när gitarrsolot kommer låtsas hon spela det.

Hon kryper ihop med kroppen, kisar med ögonen och pressar ihop läpparna när hon låtsas spela solot högt upp på den imaginära elgitarrens hals. Några elever fnissar lite, vilket läraren svarar på, när genomlysningen är över: "Ni vet hur jag är".

Tecken för att skapa UF för vad de ska spela och för låtens karaktär.

Tecken till eleverna att hon märker att de fnissar alt. att det konstateras för att lektionen observeras.

Läraren lägger upp notbladet som innehåller låtens text och musikaliska form på OH-apparaten. På nytt sätter hon på originallåten och alla uppmanas sjunga med. Läraren sjunger och när det kommer en ny formdel pekar hon på den uppförstorade texten.⁶¹ Där emellan låtsas hon spela på de olika instrumenten. De flesta av eleverna sjunger, men det hörs inte mycket över inspelningen och läraren. Någon tittar på sin telefon, någon annan på lärarens rörelser.

Handskrivna noter, ett blad för varje stämma förstoras upp på OH och instrueras vartefter i rask takt. Notbladen innehåller olika former av traditionell notation som formbeteckningar, tabulatur, rytmisk notation, pauser, ackordbeteckningar men också instruktioner i form av tonnamn, text, pilar och andra grafiska former (fig. 4). Läraren kommenterar huruvida stämman är lätt eller lite svårare men tillägger: "Jag vet att ni klarar det".

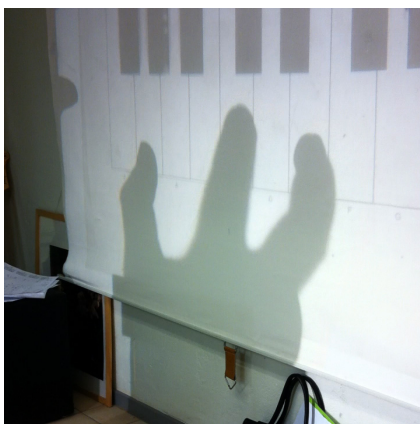
The image shows two pages of handwritten guitar notation for the song "Don't Stop Believing". The notation is written on a grid paper background. The left page is titled "Don't Stop Believing - Gittarr" and includes sections for "Intro", "Vers" (with "paus 16 taktar"), "Mel-spel", "Vers 2" (with "paus 8 taktar"), "Bridge", and "Mel-spel Refräng". The right page includes "Vers Ref", "Bridge", "Ref + Solo", and "Ref om och om igen". The notation uses various symbols including numbers (e.g., 24, 46, 67, 0), arrows, and text annotations like "vän-in" and "spe-la snabbt". There are also some circled numbers and symbols like "FFF" and "12 11 7".

Figur 4 Av läraren noterad gitarrstämma.⁶²

⁶¹ Med formdel avses t.ex. vers, mellanspel, refräng.

⁶² Notbilder konstruerade av läraren är publicerade med tillstånd från denne, det gäller även fig. 5.

När läraren instruerar keyboardstämman sätter hon handen på OH-glaset och spelar på notbladets avbildade tangenter och visar hur ackorden ska brytas (fig. 5). Hon spelar enligt stämmans rytm samtidigt som hon sjunger med på en text som berättar hur många gånger ackorden ska upprepas. När ett nytt ackord kommer stoppar hon och berättar snabbt med ett ivrigt tonfall vilka tangenter som ska tryckas ner samtidigt. Med ljus röst uppmärksammar hon när ackord eller ackordföljder återkommer: ”kolla nu är A tillbaks igen”. När det kommer något som bryter av mot föregående säger hon med mörkare röst tonnamnen och fortsätter: ”Nu kommer det svåra, man får sträcka, titta” och så sträcker hon ut tummen för att nå ackordet. Elever härmar lärarens rörelser genom att låtsas spela, några tittar på varandra och skrattar.



Figur 5 Läraren instruerar keyboard

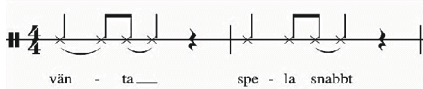
Elbas- och elgitarrstämma instruerar läraren på instrumenten med respektive notbild uppförstorad bakom sig. Hon kopplar inte in elbasen i någon förstärkare men spelar stämmans upprepade åttondelar samtidigt som hon på varje takts första och andra pulsslag sjunger på samma ton som hon spelar; ”nollan, femman...”. Siffrorna är de band på bashalsen hon spelar på, de är noterade som tabulatur i noterna. Läraren avbryter innan hela stämman spelats igenom och säger: ”Vill man spela något lätt idag, spela bas”.

Elgitarren är redan inkopplad i en förstärkare och under tiden läraren ställer in distat ljud och drar upp volymen låtsas några elever dra på ett vred och spela gitarr. Läraren säger: ”Det ska vara powerackord”.⁶³

Liksom när hon instruerade elbasen spelar läraren åttondelar samtidigt som hon sjunger/säger vilka band hon spelar på. Greppen är noterade som tabulatur i notbilden. När läraren kommer till en del där stämmans rytm avviker från upprepade åttondelar gör hon en snabb gest med ena handen mot

⁶³ Kvint- eller powerackord = ackord med grundton och kvint, spelas oftast på tre strängar då grundtonen oktaveras (dubbleras men i olika register), i exemplet ovan är det meningen att eleverna ska spela på två strängar. Dist = distortion vilket innebär förvrängt ljud.

var delen är i notbilden. Det är två takter som hon spelar i långsamt tempo och samtidigt säger vilka band hon spelar på. Därefter drar hon upp tempot och upprepar, men säger istället på samma rytm som gitarrstämman ”vän-ta spela snabbt” (min notation nedan).



Samma text står under tabulaturen i noterna men att det första ackordet ska hållas ut och det andra kommer på synkop är noterat med en tillbakariktad pil från andra greppet till det första (fig. 4).

Trumsetet instrueras på liknande sätt, med uppförstorad notbild men utan instrument. Läraren spelar med energi i luften och använder återigen talramsor och samtidigt som hon visar spelrörelsen med kroppen säger hon: ”vanlig pang och vanlig puk [...] och samma som vän-ta spela snabbt, crash, crash spela snabbt”. Flera elever fnissar och härmar lärarens rörelser, läraren ler brett tillbaka. När alla stämmor har instruerats ber hon eleverna välja instrument och börja öva.

Tk: Tabulatur och rytmisk notation bestående av pil riktad tillbaka för synkop i notbild med informerande ramsa för rytm (fig. 4), samtidigt som hon visar på instrumentet och säger ramsan.

Tk: notbild: informerande rytmisk ramsa + onomatopoetiska ljud blandat med rytmisk notation + informerande tal om åttondelskomp blandat med onomatopoetiska ord + igenkännande rytmisk information + härmar spelrörelsen.

De flesta elever tar ett notblad och går till valt instrument. Kvar i rummet finns tre elever som tar varsin elgitarr och börjar koppla in dem i förstärkare men också några andra elever sitter kvar. De verkar inte kunna bestämma sig och frågar varandra vad de ska spela. Läraren uppmuntrar eleverna att välja, lockar med något instrument som fortfarande är ledigt och de flesta lockas med. I rummet intill sitter snart fyra elever vid varsin keyboard. På några av instrumenten är en tejprensa fastklustrad framför klaviaturen och på den är respektive tonnamn för tangenter skrivna.

Två elever i samma rum kopplar in varsin elbas och en elev sätter sig vid ett digitalt trumset. Ytterligare några elever går till utrymmets fjärde rum, som går att stänga om, vilket de gör. Där inne finns trumset och congas. De tre elever som har valt att sjunga sitter i soffan i utrymmets första rum och de sätter på originalinspelningen. Keyboardister, trumslagare och elbasister kommer igång med övningen snabbt, sångarna sitter tillbakalutade i soffan och sjunger till inspelat original. Elgitarristerna tar lite längre tid på sig att komma igång, de behöver hjälp med att stämma och ställa in ljud på förstärkarna.

Snart hörs olika stämmor och partier av låten på alla instrument; keyboardriffet om och om igen, ackord ur puls och i puls, åttondelstrumackom-

panjemang,⁶⁴ fragment av ett gitarrsolo, upprepade åttodelar på elbas samt ljudet av originalinspelningen och elever som sjunger med. Blickarna går mellan instrumentet, händerna och notbilden. Förutom de två elever som spelar trumset sitter eleverna i instrumentgrupper; fyra keyboardister bredvid eller mitt emot varandra, två basister bredvid varandra och så vidare. Eleverna övar dock mest enskilt men ibland ber de varandra om hjälp och initiativ tas att spela tillsammans. Läraren går runt och hjälper instrumentalisterna och börjar med att hjälpa keyboardisterna. Idag delar de upp stämman; en elev spelar keyboardstämman basgång och de andra ackorden. De spelar de brutna ackorden med två händer. Läraren talar och sjunger starkt så att det hörs genom alla ljud, hon låter glad, ivrig och energisk.

Efter en stund tar sig en och annan elev en mer eller mindre lång paus för att prata med någon, titta på telefonen, vandra omkring eller som det verkar, bara sitta och titta. Några elever byter också instrument med varandra och spelar några takter eller något riff från någon annan låt än den för dagen aktuella.

Sångarna övar tillsammans till originalinspelningen några gånger, prövar utan, kommer av sig och sjunger med inspelningen igen. Under de första fraserna i låten tittar de upp från textbladet, på varandra och överröstar inspelningen. Någon knyter sin näve och trycker till lite extra på ”girl” (*just a smalltown girl*). Efter en stund vandrar sångarna omkring, ägnar sig åt sina telefoner, ligger i soffan, tittar efter vad instrumentalisterna gör eller tar ett instrument och prövar en stämma eller spelar något helt annat.

När ungefär en kvart återstår av lektionen samlar läraren eleverna i rummet där keyboardister, basister och (digital) trumslagare befinner sig. Där finns också PA och mikrofoner.⁶⁵ Gitarrförstärkare flyttas in eller ställs i dörren till rummet. Sångarna och läraren tar varsin mikrofon. Dörren till rummet med trumset öppnas och eleven vid trumsetet har nu i stort sett överblick och kontakt med övriga elever och vice versa. Läraren använder mikrofonen när hon instruerar och sätter ihop del efter del med alla instrument. Hon talar starkt och jobbar med några få undantag i av henne angivet tempo, men lite långsammare än originalet från inspelningen. Hon bryter när det är flera konkurrerande tempi och de inte hittar tillbaka, hon räknar snabbt in igen. Läraren sjunger med, sjunger instruktioner, räknar, visar i noter, visar med stora rörelser inpass, riff, och tempo.

De spelar in i de sista minuterna av lektionen. Hela låten har inte spelats igenom men delar har provats och satts ihop. När läraren bryter berömmar hon eleverna: ”Jag tycker ni har varit jätteduktiga idag, vad snabbt ni lär er”. Eleverna drar ner volym på instrumenten, ställer gitarrer och basar ifrån sig och går ut ur klassrummet. Innan alla hunnit gå har läraren börjat skriva i en

⁶⁴ Vanligt popackompanjemang – bastrumma spelar på 1:a och 3:e slaget i fyrtakten, virveltrumma på 2:a och 4:e slaget samt åttodelar på hi-hat.

⁶⁵ PA = ljudanläggning med mixerbord, högtalare och slutsteg.

pärm som innehåller en flik för varje elev, hon noterar vad var och en spelade och sätter ett litet kryss för uppnådd betygsnivå för prestationen. Ingen av eleverna stannar kvar för att få veta vad läraren skriver.

Variationer

Den ovan nämnda lektionen kan sägas vara karaktäristisk för de lektioner som observerats. Vad som skiljde lektionerna åt var huruvida låten var ny för dagen eller om det handlade om fortsättning från föregående lektion. Vid det sistnämnda lades mer tid på att spela alla tillsammans och mindre tid på instruktioner och individuell övning. Eleverna var inte under alla lektioner lika positiva till låtvalet som i det beskrivna fallet. Missnöjesyttringarna var dock inte större än att någon elev sade ”kan vi inte spela ... istället” eller ”jag gillar inte den här låten”. När Don’t stop believin’ skulle övas för tredje veckan i rad var det några elever i den ena klassen som uttryckte att de hade tröttnat och ville byta. Läraren hävdade då att låten var värd en chans och inga fler protester hördes. Vid samma tillfälle talade läraren om kriterier för lämplig repertoar i klassrummet vilka var: låtar som ska fungera i stor grupp, helst innehålla eller att gå att arrangera för alla kompgroupsinstrument och inte innehålla texter som är etiskt problematiska. Kriterierna verkade vara kända för eleverna och diskussionen fortsatte inte.

Ett annorlunda repertoarval

På initiativ av och med inspiration från några pojkar i den ena klassen introducerar läraren en sjuttio-talsschlager från dåvarande Sovjet vid namn *Trololo*.⁶⁶ Hon berättar att de ska använda låten i kommande temaredovisning ”Stockholm”. Pojkarna som visat den för henne ska sjunga den under tiden som publiken genom ett bildspel får en visning av Stockholms attraktioner såsom kungafamiljen, stadshuset ... Läraren sätter på en inspelning av *Trololo*.

En manlig sångare som sjunger med full huvudklang på olika stavelser som la, jö, tro och lo hörs genom högtalarna. Sången ackompanjeras av orkester inklusive kompband.⁶⁷ Stycket ligger långt ifrån den repertoar som tidigare introducerats under terminen. Det låter som en operasångare som sjunger en gammal schlager. Sångaren sjunger med mycket klang, staccato

⁶⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=oavMtUWDBTM> *Trololo* har under ett par år varit mycket populär på *Youtube* med närapå 18 miljoner träffar (enligt *Youtube*). På *Youtube* finns också en mängd parafraaser av låten av de mest skilda slag. Enligt *Wikipedia* heter sångaren Eduard Chil och är utbildad operasångare. Hans storhetstid, innan *Trololo* slog igenom på *Youtube*, var under sextio-, sjuttio- och åttiotalet i Sovjet. Vem som har skrivit *Trololo* framgår inte av *Wikipedia* men underförstått att det är Eduard Chil. Sången är en vokaliserad variant av en sång som heter *Jag är väldigt glad för jag kommer äntligen hem igen*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Trololo> Hämtat 2014-03-05.

⁶⁷ Orkester med stråk, blås och slagverk, kompband med piano, bas och trumset.

blandat med smäktande uthållna toner samt stora registersprång, djup bas och hög falsett.

Samtidigt som läraren spelar upp stycket är eleverna riktade mot en på OH förstora text bestående av sångens stavelser. Med hjälp av horisontala linjer visualiseras när stavelser ska hållas ut lite längre och med hjälp av siffror som berättar var i takten man är synliggörs på hur många pulslag toner eller pauserna ska hållas ut. Där det är stora intervall mellan tonerna visualiseras det genom att stavelserna, alltså sångens text, är placerad på olika nivåer. Det är tjocka linjer mellan låtens olika formdelar.

<p>Med sitt ena pekfinger följer läraren distinkt styckets melodi och melodilinjens rytmiska förlopp på den upp-förstora texten. Hennes kropp gungar lätt på pulsslagen. Hon låtsas sjunga med och när toner hålls ut ser hon pompös ut. En arm som långsamt sträcks ut gestaltar en uthållen ton. När några specifika rytmiska partier kommer, som ett svar eller kommentar på melodin, låtsas läraren spela på de olika instrumenten. Hennes rörelser, särskilt i armar och händer visualiserar såväl smäktande stråkstämmor som distinkta rytmer i slagverket. När sångaren gör ett uppåtgående glissando och landar på en ton i falsett kryper läraren ihop med överkroppen och sträcker på sig samtidigt som glissandot, hennes ögon och huvud sveper nerifrån golvet och upp i taket och läpparna formas som stavelserna sångaren sjunger på, awi, med ett långt uthållet i, awiii.</p>	<p><i>Tk:</i> Pekfinger representerar förlopp och rytm samt melodi. Synlig puls i kroppen – som stabiliserande och motor.</p> <p>Ljud- och uttryckshärmande gestik och mimik.</p> <p>Spelhärmande rörelser – musikaliskt uttryckshärmande rörelser.</p> <p>Metaforiska och mimiska rörelser.</p>
---	--

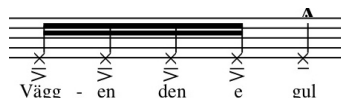
En elev, Elsa, himlar med ögonen när hon hör musiken, döljer ansiktet i händerna, skakar på huvudet och ett långt utdraget klagande ”åh” hörs. Andra elever ler och tittar kort på varandra. Flera av pojkarna sjunger eller mimar med. De hörs knappt men deras sträckta nackar, bakåtdragna hakor och öppna munnar antyder att de härmar sångaren och att de känner igen musiken.

<p>När genomlysningen är över pekar läraren på de olika stavelserna i notbilden och säger med munter röst, att för varje byte av stavelse kan det i bildspelet komma olika vyer av Stockholm. När hon kommer till ett ställe som är markerat med bokstäverna AWI, sjunger läraren det glissando som hördes på inspelningen och säger att ”Här kan Kaknästornet komma kanske, så här”. Hon gör en svepande rörelse med händerna från golvet upp mot taket samtidigt som hon sträcker på sig och storögt tittar upp i taket.</p>	<p><i>UF:</i> på att skapa nytt sammanhang (ny mening och koherens).</p> <p>Kohesion mellan tidigare <i>Tk</i> (under genomlysningen).</p>
--	--

Läraren går igenom samtliga instrumentstämmor med hjälp av notblad för varje stämma. Hon går dock inte igenom hela stämmorna utan gestaltar med

låtsasinstrument vad som ska spelas i de olika formdelarna. Medan hon låtsas spela informerar hon om vad som händer. Ibland sjunger hon melodin samtidigt som hennes händer låtsas spela stämman, i nästa stund sjunger hon stämman på en text som berättar vilka ackord som ska spelas. När hon kommer till ett glissando i gitarrstämman som ska spelas samtidigt som sångarens glissando, refererar hon till Kaknästornet.

Rytmerna härmas med rörelser och ljud, ”bom tacka, bom tacka [...]”. De ljud som läraren gör är ibland noterade både med rytmisk notation och ljudhärmande ord, ibland bara det ena. En för styckets karaktär väsentlig rytm, som ska spelas på slagverk, block och kantslag på trumset förevisas med hjälp av en ramsa som läraren gestaltar med intensiv och pressad röst. Samtidigt låtsas hon spela rytmen på slagverk, ”väggen den e gul”. Hennes överkropp kryper ihop och armrörelserna är rytmiskt distinkta och energiska.



Ramsan står i slagverkstämman notblad (den avbildade rytmen är min notation).

Länkar mellan notbild och instruktion samt representation – skapar kohesion.

Tk: grafisk skrift, onomatopoetiska ljud.

Tk: Härma spelrörelsen & uttrycket, det intensiva uttrycket även i rösten. Påhittad ramsa för att skapa UF för minne.

Denna gång föreslår läraren vem som ska spela vad och delar upp eleverna i olika instrumentgrupper. Några elever protesterar och de får byta till andra instrument som läraren föreslår, andra elever låter sig övertalas. Med respektive stämman notblad sprider sig eleverna i musiksalens olika utrymmen. Några elever kommer igång med övning på en gång, för andra tar det längre tid. Snart hörs olika partier av låten på olika instrument. Inte minst hörs inspelningen som några pojkar tränar sången till. De förställer rösterna och sjunger nästan gutturalt, klangen är placerad långt bak i munhålan. Salen är fylld av klingande fragment av Trololo [...].

Avvikelser mellan klasserna

I den ena gruppen var det särskilt en elev, Elsa, som under instruktionerna klagade syn- och hörbart över musikvalet. Även andra elever klagade något under repetitionerna över den ”störda”, ”konstiga” eller ”tråkiga” låten, vilket även förekom i den andra gruppen. I denna senare grupp hördes och syntes dock inga protester eller motstånd under lärarens inledning, däremot mycken munterhet. Eleverna Anton och Rasmus, som introducerat stycket för läraren tillhör denna grupp.

Iscensättning

De observerade lektionerna följer mönstret: en inledning, genomgång av musiken, enskild övning med läraren som resurs, och avslutning när alla spelar tillsammans. På ett övergripande plan handlar det också om samma form av handlingar och teckenskapande i de olika momenten, men med variationer. Här behandlas dock i första hand de skeenden som berörde lärarens handlingar när repertoar introduceras och instruerades inför hela gruppen. Momenten när eleverna övade på stämmor och när gruppen spelade tillsammans kommer att behandlas utförligare i nästa delkapitel och berörs endast kortfattat här.

Läraren inleder med att förankra den repertoar som ska spelas genom att knyta an till sina egna och elevernas erfarenheter av musiken. Liksom i de beskrivna fallen har repertoaren någon form av aktualitet för eleverna vilket skapar incitament för att legitimera repertoarvalen. Genom att beskriva hur Trololo ska användas i en tematisk show skapas också legitimitet för stycket utöver att eleverna känner till stycket från Youtube. Eleverna erbjuds alltså att relatera till repertoaren genom egna och andras erfarenheter, samt till framtida scenarier; vad som direkt ska ske i klassrummet eller senare på scen, där musiken sätts i ännu ett nytt sammanhang.

Genomgången av musiken börjar med helheten i form av att lyssna på stycket, minst en gång tillsammans med en uppförstorad låttext och form. Jag kallar även dessa representationer för noter. Under tiden för genomlyssningen sjunger eller mimar läraren med. Med handen och pekfinger eller med gester mot notbilden följer läraren förloppet i noterna under tiden de lyssnar. Det senare när det är musik som för eleverna är känd eller innehåller en för dem vanlig musikalisk form. Det förra när musiken avviker rytmiskt eller har en för eleverna ovanligare form. Samtidigt gestaltar läraren karaktären på sången eller instrumenten med hjälp av mimik och gestik. Det handlar både om mimiska/härmande rörelser i form av instrumentspecifika spelrörelser men också gestik som gestaltar karaktär och musikens rörelser, såväl registerförändringar som tonlängd och dynamik. Lärarens kropp gungar, karaktäristiskt för musiken, med i pulsen; lätt och med luftigt uttryck på Trololo och med en tyngre markerad pulskänsla på Don't stop believin'. Under genomlyssningen erbjuds således en presentation av helheten med glimtar av hur de olika stämmorna ska spelas på instrumenten. Lärarens mimik och gestik erbjuder också känsla av musikens rörelser och uttryck.

Efter att även eleverna sjungit med går läraren igenom instrumentstämmor. Med hänvisning till notbilden instrueras upprepade figurer på trumset eller slagverkstämmor med onomatopoetiska ljud och/eller ord eller informrande ord. Dessa kan vara noterade i notbilden under rytmisk notation eller ersätta dito. På andra instrument instrueras upprepade figurer genom att sjunga med i stämman och samtidigt på text informera om skeendet alternativt med korta avbrott för information. Samtidigt visar läraren spelrörelsen; i

luften när det gäller trumset och slagverk, på instrumentet när det gäller elgitarr eller bas (varför informerande tal eller sång kan komma samtidigt som klangen på instrumenten hörs), på uppförstorad bild av klaviatur när det gäller keyboard. Den informerande text som följer med de mimiska rörelserna eller spelandet kan innehålla text som refererar tillbaka till sådant eleverna har spelat tidigare blandat med hur det avviker, exempelvis: ”vanligt pang vanligt puk”. ”Vanligt” innebär upprepade åttondelar på hi-hat och ”vanligt pang” att andra slaget som ”vanligt” kommer på virveltrumman samtidigt som hi-haten fortsätter, men istället för slag på virveltrumma på fjärde slaget ska slaget göras på en av pukorna. Vilken puka som det ska spelas på framgår av den samtida rörelsen som läraren gör.

Specifika rytmiska figurer som visades som spelrörelser under genomgången återkommer grafiskt i noterna med vad som kan kallas för en ramsa och eventuell notation i stämmorna. Ramsorna informerar om skeendet eller har ingen anknytning alls till hur figuren ska spelas, som ramsan ”väggen den är gul”. Samtidigt som läraren hänvisar till notbilden säger hon ramsan rytmiskt och visar spelrörelsen i luften eller i några fall på instrumentet.

I fallen där ramsan inte har någon anknytning alls skapas således erbjudande att haka fast minnet vid ordföljden och rytmiseringen av den, just för att ramsan bryter av och överraskar. Motsvarande skapas erbjudanden om igenkännande genom text på rytmer eller melodiska linjer som informerar om att eleverna har spelat på liknande sätt förut samt när det avviker från tidigare.

Sekvenserna av spelrörelser och uttryck under genomlysningen erbjuder också igenkännande när de återkommer under stämgenomgången. I och med att läraren bygger ut instruktionerna och länkar ihop spelrörelser med fler teckenkombinationer erbjuds eleverna såväl visuella som auditiva representationer av stämman. Framför allt de visuella tecken som sker över tid som spelrörelser, rörelser i puls och musikaliska rörelser länkar tillbaka till när helheten presenterades. Lärarens teckenskapande erbjuder således kohesion mellan tecken, mellan del och helhet samt mellan tidigare erfarenheter och det som erfars.

Läraren håller ett högt tempo, har en ivrig och glad framtoning, talar gärna om för eleverna att de är kapabla att spela allt. Hon använder sig av termer som ”lätt” och ”svårt” men uttrycker sig inte i form av att särskilda stämmor passar vissa elever bättre utan hänvisar till hur pass mycket de vill anstränga sig för dagen; ”Om man vill spela något lätt idag ...”. Det förekommer dock att hon föreslår elever för särskilda stämmor.

Under elevernas egen övning sitter de tillsammans med andra som spelar samma stämma och/eller instrument. Läraren börjar ofta med att hjälpa keyboardister därefter de andra instrumentgrupperna.

Avslutningsvis sätts delar ihop och en ny helhet skapas under ledning av läraren. Ett stycke som under lektionens inledning genom en originalinspelning spelades med en sångare, en basist, en keyboardist och så vidare eller

som i andra fallet med en sångare och stor orkester, spelas nu oftast med minst en dubbling av varje instrument. Tillsammans spelar en till två basister, två trumslagare, tre elgitarrister, fyra keyboardister och eventuellt någon eller några slagverkare samt en till fyra sångare. De spelar i lite långsammare tempo än originalet, med modifierade stämmor men med för stycket karaktäristiska element som specifika riff eller rytmiska figurer.

Rummen som musiksalen består av är av läraren möblerade på så sätt att det skapas kohesion mellan lektionens aktiviteter. Utrymmet där läraren introducerar lektionsinnehållet är det enda rum som är möblerat att alla kan sitta samtidigt och vara riktade åt samma håll. Instrument av samma slag är placerade nära varandra för att läraren ska kunna instruera ett instrument samtidigt med flera elever och att eleverna ska kunna ta hjälp av varandra. PA är placerat i samma rum som instrument som behöver förstärkning, keyboards och digitalt trumset. Elgitarer och förstärkare som är lättare, flyttas in till det utrymmet när alla spelar tillsammans. Möbleringen är koherent med lärarens design av lektionen, att alla slutligen ska spela tillsammans men att instrumentgrupper övar för sig.

Dessa inledande beskrivningar har också till viss del berört *ordning och värdering*. Avsaknaden av skor, väskor eller ytterkläder vid eller i lektionssalen visar att det är ordningsregler som gäller för hela skolan, inte bara i musiksalen. När elever kommer sent kommenteras det inte mer än att läraren och eleverna hälsar på varandra. När elever avviker eller inte övar kommenteras det heller inte. Samtalen mellan läraren och eleverna i klassrummet anknyter till vad de gör eller ska göra.

I och med att läraren efter lektionerna noterar vad varje elev har gjort under lektionen innebär att värdering av elevernas prestationer är närvarande under lektionerna. Kommentarer om att stämmor är lättare eller svårare kan också förstås som; att klarar man det svårare genererar det ett högre betyg.

Hur ordningsfrågor, värdering samt lärarens och elevernas förhållnings-sätt till dessa frågor visar sig återkommer jag till i resultatredovisningens andra kapitel. Hur läraren arbetar under lektionernas inledande moment har varit i förgrunden i resultaten. I nästa delkapitel behandlas interaktionen med eleverna under momenten att öva på sina stämmor och ensemblespel. Fokus flyttas till elevernas handlingar och lärarens handlingar följs upp därefter.

Öva, musicera och instruera – Tecken- och meningsskapande processer

Delkapitlet behandlar sekvenser från observationerna och inslag från intervjuerna med enskilda elever eller grupper av elever i förgrunden. De olika avsnitten kan beskrivas som representativa för den spännvidd som visade sig i verksamheten när elever övade och interagerade med varandra eller med

läraren. För sammanhangets skull har sekvenser från lektioner valts när eleverna arbetade med Don't stop believin' respektive Trololo.

Övervägande delar av texten beskriver sekvenser som löpte under några minuter, de ramas in av mer summariska delar och överledningar för att sätta händelserna i sitt sammanhang. I första avsnittet behandlas dock två längre sekvenser när tre elever efter lärarens genomgångar övar på elgitarrstämmorna på Don't stop believin' och Trololo. I båda fallen övar de utan att läraren är med och beskrivningarna av respektive lektion handlar om en tidsrymd om cirka 25-30 minuter. De tre följande beskrivningarna har sitt fokus på hur enskilda elever övar själva och under interaktion med läraren. I två avsnitt därefter är enskilda elever i förgrunden när de deltar i ensemble tillsammans med läraren och hela gruppen.

Liksom i föregående delkapitel redovisas i delar av texten hur jag har arbetat med analysen parallellt med beskrivningarna. Den vänstra spalten beskriver och den högra pekar på hur deltagarna navigerar i förloppen. Uppmärksamhetsfokus, *UF*, används nu i första hand för vad som skapar uppmärksamhet hos eleven och därmed fungerar som en *IGS* (igångsättare) för handlingar. För att synliggöra hur deltagarnas val av teckenkombinationer och resurser skapar kohesion i situationerna använder jag termen *länkar*. Anteckningar om vilka teckenkombinationer som förekommer, *Tk*, samt noteringar av mina tolkningar av skeenden finns också i högerspalten. Vems handlingar som åsyftas markeras med deras namns initialbokstav och för läraren förkortningen *Lä*. Utdrag ur transkriptionerna finns med för att läsaren ska ha möjlighet att ytterligare kunna följa med i förloppen och hur de har legat till grund för analys av sekvenserna.⁶⁸ De bidrar också med mer specifik information än vad som berättas, till exempel om deltagarnas prosodi, om rytmiseringar och dynamiska förlopp.

Varje del avslutas med ett avsnitt som behandlar vilka navigerande principer som visat sig hos eleverna och därmed min tolkning av hur de skapar mening av de olika meningserbjudanden som undervisningen och elevernas tidigare erfarenheter genererar. Hur elevernas handlingar kan förstås som lärande eller representation av lärande och kunskap behandlas också. Det är dock inte frågan om vilket lärande som helst utan om lärande som anknyter till den institutionella kontexten, lärande i musik.

Eleverna presenteras i början av respektive avsnitt. Presentationen varierar i längd, dels beroende på om en eller flera elever presenteras samtidigt, dels ger texten en indikation på hur och i vilken grad eleverna talar om sitt musicerande och lärande. För att underlätta läsningen är elevpresentationerna inramade.

⁶⁸ Observera att taktangivelserna till transkriptionerna utgår från de antal takter som är representerade i själva utdragen. Det stämmer inte alltid med de taktangivelser som står angivna i notbilderna.

Börja öva

Saga, Elsa och Anneli är kvar i rummet efter genomgången av Don't stop believin'. Som under flera andra lektioner har de två förstnämnda valt att spela elgitarr. Anneli spelar också gärna elgitarr men inte fullt lika ofta som de andra två. När hon gör det sitter vanligen de tre eleverna i närheten av varandra. Gruppens övriga elever börjar komma igång med egen övning och utrymmet är fullt av ljud från olika instrument, originalinspelning och röster.

Anneli, Elsa och Saga har gått i samma klass sedan sexan och Elsa och Saga kände varandra sedan tidigare. Vad gäller musicerande utanför skolan berättar Elsa att hon har en förälder som är gitarrist och lär henne "lite". Elsa berättar också att hon planerar att lära sig att spela piano själv, att hon sjunger mycket och tog en sånglektion en gång. Hon har även musik i elevens val detta läsår. Det har även Anneli men hon spelar inte alls utanför skolan och har inte instrument hemma. Hon tog några lektioner i gitarr när hon gick i sexan men uttrycker att hon "inte orkade" fortsätta varför hon slutade. Saga spelar inte heller utanför skolan, har inte instrument hemma och har aldrig tagit några lektioner.

På frågan om de tror att de kommer att spela i framtiden svarar Elsa att det kommer hon säkert att göra. Anneli säger att hon inte tror det. Saga uttrycker att hon nog inte kan låta bli att spela om det finns en gitarr i närheten. Anneli responderar på det uttalandet med: "Om det finns, ja då kanske".

Alla tre berättar att de lyssnar på "allt möjligt" och att de tycker om det mesta de spelar i skolan, men inte Trololo. När de spelade upp den under temaredovisningarna var det ändå roligt, publiken skrattade. Egentligen spelar det inte så stor roll vad de spelar i skolan för de "vet att det blir bra" säger de. Elsa var dock inte särskilt motiverad att öva på Trololo men Don't stop believin' den "älskar hon" vilket de två andra instämmer i att de också gör.

Saga och Anneli hämtar gitarrer samt flyttar tillräta förstärkare. Elsa har under tiden kopplat in en elgitarr, dragit upp volym och drar snabbt och hårt över några ackord G, D och Em. Hon sätter örat intill högtalaren och drar upp volymen lite till och spelar ackorden igen, men övergår snart till att mjukt och flytande att spela en ackordföljd i arpeggio, Em-C-G-D. Saga frågar om Elsa vill ha ett papper. Utan att vänta på svar lägger hon gitarrstämmandans notblad på Don't stop believin' framför Elsa och ett notblad till sig själv. Därefter riktar hon sig mot Elsa och frågar om de ska börja från början. Båda två tittar i noterna men Elsa fortsätter spela ackordföljden.

Saga letar rätt på det första greppet, ett kvintackord A5 (se notbild fig. 4), sätter pekfingeret på femte bandet på E-strängen (sjätte strängen) och ringfingeret på sjunde bandet på A-strängen (femte strängen).

Hon drar några gånger med höger tumme över de båda strängarna, tittar i noterna och flyttar ringfingret till andra bandet på A-strängen och spelar tonen snabbt fyra gånger tillsammans med lös E-sträng, E5. Hon upprepar ackorden och tittar upp på Elsa som också har börjat spela.

Elsa har satt pekfingret på femte bandet på A-strängen och ringfingret på sjunde bandet E-strängen, hon drar snabbt några gånger över varje ackord.

Saga tittar upp och säger: ”Min låter inte likadant”. Elsa fortsätter spela (omvänt). Saga spelar ackordet några gånger till och tittar i noterna samtidigt som hon frågar: ”Hur ska man göra?”. Hon fortsätter att dra med höger tumme ner över A5 fyra gånger, E5 fyra gånger och avbryter sig igen och tittar på Elsa: ”Jag vet inte hur man ska göra”. Hon pekar i noterna och säger: ”Är det fyra på en och åtta på en?”.

Anneli sitter nära de andra två men lite vid sidan av. Hennes ögon går mellan vänsterhanden på gitarrhalsen och noterna. Med hjälp av högerhanden räknar hon upp till femte bandet på gitarrhalsen sätter dit vänster pekfinger på E-strängen, hon svarar samtidigt Saga att det borde vara fyra gånger. Saga tittar på Elsa och svarar: ”Det borde vara åtta”.

Elsa stannar upp och frågar: ”Var är noll?”. Saga visar E5: ”Det är här” och Elsa sätter pekfingret på andra bandet sjätte strängen (E-strängen). Saga viftar med sitt ringfinger på andra bandet på A-strängen: ”Nej det är här”. Elsa flyttar dock inte fingret utan börjar spela samtidigt som hon frågar: ”Ska det vara sexton gånger?”. Utan att vänta på svar börjar hon snabbt att spela några helt andra kvintackord.

Saga skrattar och svarar samtidigt An-

S: *UF* på att *länka* notbild med hur ackorden ska tas, samt bekräfta hur de låter. Har en uppfattning eller minne av att varje ackord upprepas.

E: *UF* på att *länka* notbild och grepp (hon har förstått vilka band men förväxlat strängarna, verkar inte reagera på det när hon hör Sagas yttrande)-

S: *UF* på att försöka förstå hur många ggr varje ackord upprepas. Det är *IGS* för att be om hjälp, möjligtvis också för att söka ett samarbete med Elsa.

A: *Länkar* notbild och gitarrhals samtidigt. Hon känner inte igen mönster på gitarrhalsen och behöver räkna varje band. Sagas fråga är *JGS* för att ge ett pragmatiskt svar eftersom hon inte börjat spela ännu (pragmatiskt så till vida att hon troligen har en uppfattning om att det är vanligt att räkna till fyra eller att Saga först föreslog fyra).

E: Har *länkat* notbildens takter, prickar (för antal gånger i takten) och upprepningstecknet att det bör vara 16 upprepningar av ackordet till byte. Kan också vara ett auditivt minne av låten. Alt. båda delarna. Hon har inte musikaliskt fokus på uppgiften (skapar kanske en stunds musikalisk mening genom det hon redan kan).

<p>neli som frågat om hur det första ackordets grepp ska placeras på gitarrhalsen: ”Så här” och visar greppet A5 genom att lyfta upp pekfingeret och sätta ner fingret igen på femte bandet på E-strängen och gör likadant med ringfingeret på sjunde bandet på A-strängen.</p> <p>Saga drar nu snabbt åtta gånger över varje ackord. Hon gör en kort paus medan hon byter grepp för nästa ackord.</p> <p>Anneli drar försiktigt över ackorden, det hörs knappt. Hennes blick vandrar mellan noterna och vänsterhandens grepp (rätt grepp) och hon säger med klagande röst: ”Jag fattar inte”.</p> <p>[...] Elsa spelar nu E5 som Saga tidigare visade, lös E-sträng och andra bandet på A-strängen. Hon drar snabbt och hårt med höger tumme sexton gånger över de två strängarna innan hon byter till A5, som hon också tar rätt. Hon avbryter sig snart och tittar i noterna och börjar räkna från tolfte bandet upp till det sjuttonde,⁶⁹ sätter pekfingeret på första strängen och spelar ton för ton i stämmans gitarrsolo (se notbild fig. 4), slutar efter två takter och börjar spela samma ackordföljd som i början av övningen Em- C- G- D...</p>	<p>S: Elsas ignorering av hjälpen samt fokus på att spela annat <i>IGS</i> för att skratta och inte bry sig vidare. Efter att hon hjälpt Anneli övergår hon till att öva själv. Hon tolkar notbilden som att varje ackord ska spelas åtta ggr innan byte, (uppfattar inte upprepningsstecknen) och behöver lite tid för att hitta ackorden vid byte.</p> <p>A: Hittar ackorden och visar en vag uppfattning om hur de ska spelas. <i>UF</i> är dock att det inte är klart för henne hur många ggr varje ackord ska spelas vilket skapar osäkerhet.</p> <p>E: Hon kan ha förstått sitt tidigare misstag genom notbilden, på vad Saga visade eller hur det lät. Men det framgår inte hur hon kommer underfund med det av observationen. <i>UF</i> är att hitta och länka notbild och hur hon ska spela, inte i första hand hur det låter.</p> <p>Hon vet hur hon ska förstå mönster på gitarrhalsen. Ser det inte som meningsfullt att spela vidare när hon hittat. Alt. är helt enkelt rastlös.</p>
---	---

<p>[...]</p> <p>Saga övergår till att spela låtens riff. Hon drar över strängarna med höger pekfinger-nagel, ömsom med blicken på noterna, ömsom på gitarrhalsen. Hon spelar i stämmans rytm i långsamt tempo.</p> <p>Elsa tittar snabbt i noterna och börjar spela riffet hon också, även hon använder pekfinger-nageln, hon spelar lite trevande och snart spelar hon riffet i rytm, men i ett högre tempo än Saga. Elsa spelar riffet några gånger och går därefter raskt över till att spela gitarrstämman</p>	<p>S: Har troligen en inre representation av hur riffet ska låta.</p> <p>E: Sagas spel <i>IGS</i> för att spela på samma del och hon har en</p>
--	---

⁶⁹ Tolfte bandet är vanligtvis markerat med två prickar på gitarrhalsen så också på denna gitarr.

<p>från början. Hon tittar i noterna och spelar på rätt band, drar snabbt och hårt med tummen åtta gånger över strängarna, gör en kort paus innan hon byter ackord. Snart övergår hon till att spela ackordföljden som hon gjort tidigare under lektionen, ackordföljden spelar hon som tidigare mjukt och flytande Em-C-G-D... (fig. 6).</p> <p>Anneli räknar från första bandet upp till det sjuttonde och sätter vänster pekfinger på första strängen på bandet. Hon börjar spela på låtens gitarrsolo med en antydning till rätt rytm, tar om från början när hon upprepar en ton (fig. 6, röd).</p> <p>Saga avbryter övandet av riffet, rättar till noterna och tittar till på Elsa som fortfarande spelar ackordföljden, men Saga börjar liksom Anneli med solot. Efter att ha provat den första tonen kommer hon igång och spelar i samma tempo som Anneli (fig. 6, grön), men spelar inte unisont med henne. Elsa som fortfarande spelar ackordföljden gör en tydlig avslutning av den genom att landa på grundton. Därefter stoppar hon strängarna genom att snabbt lägga handflatan över strängarna, tittar till mot Saga och därefter på noterna. Även hon börjar spela solot (fig. 6, svart).</p> <p>Alla tre övar samma sak men inte samtidigt. Elsa provar solots början några gånger därefter går hon över till att spela från gitarrstämans början, Anneli och Saga fortsätter med solot [...]</p>	<p>inre representation av hur det ska låta.</p> <p>E: <i>UF</i> på att ta rätt ackord, när hon bekräftat att hon hittar övergår hon till att musicera (på annat).</p> <p>A: Förstår inte gitarrhalsens mönster. Har troligen en inre representation av rytmen (fig. 6).</p> <p>S: Annelis spel på solot <i>IGS</i> för Saga att öva på samma sak i samma tempo (grönt streckat i fig. 6 betyder att hon börjar förbereda sig, grön linje att hon spelar)</p> <p>E: Spelar klart ackordföljden och gör ett tydligt avslut, <i>UF</i> på att något nytt ska hända. Anneli och Sags spelande <i>IGS</i> för att återigen öva på uppgiften och då samma del som de andra (fig 6 svart). (Med en blick på hur Saga spelar och på noterna hittar hon direkt rätt band. Efter en miss i början spelar hon solot rytmiskt rätt, (har en inre representation av hur det ska låta).</p>
--	---

När det börjar närma sig slutet av lektionen kommer läraren och frågar om hon kan få lyssna lite. Anneli ber om hjälp med riffet. Läraren sjunger med samtidigt som hon pekar i stämman. När Anneli är lite trevande och tvekar säger läraren vilket band som Anneli ska sätta fingret på samtidigt som hon pekar på bandet. Det tar sig igenom riffet i långsamt tempo men med rätt rytm.

<p>Under tiden har även Elsa och Saga börjat öva på riffet. De spelar rytmiskt rätt tillsammans och i ett snabbare tempo än Anneli. Läraren vänder sig mot dem och säger: att det låter så bra att nu måste de sätta ihop riffet</p>	<p>E & S: Anneli och lärarens genomgång av riffet <i>IGS</i> för att börja öva på riffet.</p> <p>Lä: <i>UF</i> på Elsa och Saga samtidigt som hon går igenom riffet</p>
--	---

med hela gruppen.

Elsa och Saga spelar riffet tillsammans med keyboardisterna. När gitarrstämman har paus sjunger båda två med i sångstämman. De slutar sjunga när nästa gitarrinsats kommer, då spelar de. Under de minuter som är kvar av lektionen lägger Anneli ifrån sig sin gitarr och tittar på när resten av gruppen spelar tillsammans.

med Anneli. Elsa och Sagas spelande, samt för att lektionen snart är slut *IGS* för att hela gruppen ska spela tillsammans.

A: *UF* att Saga och Elsa klarade riffet i tempo. *IGS* för att titta på istället för att spela.

♩=80-90 Elsa & Saga don't stop 1

The musical score is divided into six systems, each representing a different student's part. Each system consists of two staves: the top one for 'gaze/face/body' (observation) and the bottom one for 'el guitar' (notation). The key signature is G major (one sharp) and the tempo is marked as ♩=80-90. The title is 'Elsa & Saga don't stop 1'.
 - System 1: Anneli's part. 'gaze/face/body' notes 'nerböjd ö gitarr' and 'skymd'. 'el guitar' notation includes an 8va marking.
 - System 2: Saga's part. 'gaze/face/body' notes 'noter rättar till notera', 'Elsa mot kameran', 'noter grepp', and 'v pek till 17b sträng 1'. 'el guitar' notation includes a green dashed line.
 - System 3: Elsa's part. 'gaze/face/body' notes 'ät sidan från Saga' and 'blicken vandrar över klassrummet'. 'el guitar' notation includes 'dolce' and 'mp' dynamics.
 - System 4: Anneli's part. 'gaze/face/body' notes 'skymd'. 'el guitar' notation includes a red line.
 - System 5: Saga's part. 'gaze/face/body' notes 'noter grepp', 'noter grepp', and 'noter grepp'. 'el guitar' notation includes 'högertumme 8va' and fingerings (3, 2, 3, 2, 1, 3, 2).
 - System 6: Elsa's part. 'gaze/face/body' notes 'Saga noter' and 'grepp'. 'el guitar' notation includes 'handflata på strängarna', 'hög pek 8va', and fingerings (3, 2, 3, 3, 2, 1, 3, 2).
 The score concludes with a double bar line and a repeat sign.

Figur 6 Ur transkription: Tre elever övar på elgitarr

Under de följande veckorna när klassen spelar Don't stop believin' övar de tre eleverna bredvid varandra på liknande sätt. De blir allt säkrare. Det händer att de räknar in och spelar tillsammans några takter tills någon av dem kommer av sig, eller ökar tempo. Då fortsätter de var för sig.

Förutom gitarrstämmans solo, vilket hoppas över när hela gruppen spelar tillsammans, spelar Elsa och Saga stämman. Anneli, som inte klarar riffet eller solot i tempo men väl resten av stämman, har lämnat ifrån sig sin elgitarr till en annan elev. Hon tittar på när de andra spelar tillsammans eller så spelar hon akustisk gitarr när alla spelar.

Senare under terminen när läraren instruerar Trololo föreslår läraren att Elsa, Saga och Anneli ska spela elgitarr. Elsa har under genomgången gömt huvudet i händerna och suckat högljutt och gnäller över att de ska behöva spela låten. Hon går dock med på att spela elgitarr.

<p>Anneli och Saga sitter bredvid varandra, båda börjar öva från notbildens början, introduktionen. Anneli knäpper på strängarna med tummen och spelar lite rubaterat tonerna, a g a g på sjunde respektive femte bandet på D strängen.</p> <p>Saga tittar på Annelis hand på gitarrhalsen och sätter sina fingrar på 5:e respektive 3:e bandet på D strängen, g f g f g f g. Det hörs knappt men det ser ut som hon spelar, även hon använder högerhandens tumme.</p>	<p>A: UF på att länka notbild med hur hon ska spela. Hon spelar på D-strängen istället för G-strängen. Hon har alltså utgått från fel håll när hon har tolkat tabulaturen i noterna. Har också misstagit sig på banden, det ska vara 5:e och 3:e men hon spelar rätt intervall.</p> <p>S: UF på att länka notbild med hur hon ska spela, kontrollerar vilken sträng Anneli spelar på och tar samma (noterar troligen inte att Anneli spelar på fel band).</p>
--	---

Utän att ta notis om Saga och innan hon börjar spela har dock Anneli upptäckt att hon placerat pekfingeret på fel band och hon flyttar fingeret, steg för steg till band fem och börjar spela igen. Båda eleverna spelar g f g... lite stötvis och var för sig i olika tempi. Båda har förväxlat strängarna men fortsätter att spela på rätt band. Under tiden släpper Elsa gitarren och med en irriterad gest slår hon ut med handen och säger med tjurigt tonfall: "Varför står det väggen den e gul helt plötsligt?" De andra två tar ingen synbar notis om frågan utan fortsätter att tyda noterna och pröva att spela det som står.

<p>Eleverna sitter med ryggarna mot den glasvägg som de annars skulle se läraren igenom. Läraren hörs dock tydligt när hon instruerar en keyboardstämman för några andra elever. Hon sjunger på tonnamn i stämmans rytm och det är på samma del som Anneli och Saga för tillfället övar på.</p> <p>Utän att verka rikta sig mot någon särskild har Elsa med tjurigt tonfall upprepade gånger ställt frågan: "Väggen de e gul, vad är det för något?"</p>	<p>A+S: UF på att länka notbild med det de spelar. Ingen av dem uppfattar vad läraren sjunger, det indirekta meningsserbjudandet.</p>
--	--

<p>Saga och Anneli har inte reagerat på frågan men när läraren från ett annat rum hörs säga ramsan vänder sig Saga dit, hon tittar därefter på Elsa och Anneli. De fortsätter dock att spela utan att titta upp och Saga fortsätter snart hon också. [...].</p>	<p>S: Lärarens ramsa: meningserbjudande som skapar <i>UF</i> och <i>IGS</i> för att få Elsa att reagera. Elsa uppfattar dock inte erbjudandet.</p>
---	---

Elsa spelar några toner som står i stämmans tabulatur (även hon har förväxlat ordningen på strängarna), spelar några kvintackord som inte står i noterna och pratar med en kamrat bredvid. Kamraten har tagit en paus från att spela keyboard. Saga och Anneli fortsätter titta i noterna, spela lite till, titta upp och återigen spela. [...].

<p>Efter en stund rättar Elsa till noterna och spelar i raskt tempo versen efter stämmans tabulatur (på fel sträng). ”Det här måste vara den stördaste låten i världshistorien” utropar hon och börjar om från början. Elsa, som använder plektrum knäpper hårt på strängarna. I ett frasslut klingar det hon spelar (tonerna) e¹ d¹ c¹ c¹ b¹ (hon spelar på B-strängen men tabulaturen är noterad på A-strängen).⁷⁰ Flickan bredvid kommenterar att det låter som <i>Den Blomstertid nu kommer</i>.⁷¹ De börjar prata igen och Elsa spelar under tiden från början av versen igen. När samma fras som kamraten kommenterade återkommer håller Elsa ut den sista tonen. Hon tittar upp, ser lite högtidlig ut och med klar och stark stämma börjar hon sjunga: ”Den blomstertid nu kommer med lust och fågning stor...”. Under tiden hon sjunger sveper hon med blicken – mot Annelis håll, kamraten bredvid och upp i taket, samtidigt gungar hon med kroppen långsamt fram och tillbaka. Hennes högra näve är knuten och den betonar några av tonerna (fig. 7, 8).⁷²</p>	<p>E: <i>UF</i> att göra uppgiften men samtidigt visa sin ståndpunkt. Hon läser tabulatur snabbt men kan inte skapa musikalisk mening av informationen.</p> <p>Kamratens meningserbjudande skapar en stunds meningsfullhet, kanske minne och längtan.</p>
--	--

Samtidigt som Elsa spelar och sedan övergår till att sjunga *Den blomstertid* övar Anneli på ett glissando (fig. 7). Det glissando som läraren instruerade genom att med rösten göra ett glissando på ”awiiii” tillsammans med en utdragen rörelse i hand och arm, samt som läraren kommenterade med att en kamera skulle svepa nerifrån och upp över Kaknästornet. I gitarrstämman är glissandot noterat med tabulatur, 1:a bandet sträng B (2:a strängen) till 13:e bandet samma sträng, med ordet gliss samt glissandotecken emellan (Anneli spelar alltså på A-strängen istället för B). AWI står skrivet framför notraden. Efter några försök får Anneli till ett sammanhängande glissando. Hon tittar

⁷⁰ Hon har räknat från fel håll, båda strängarna kan förstås som nummer två.

⁷¹ Svensk psalm som av tradition sjungs på skolavslutning innan sommarlov. Elsa har alltså läst av banden korrekt men spelar på B-strängen istället för A-strängen. Hon har liksom de andra eleverna tolkat strängarna från fel håll.

⁷² Eftersom inte någon bestämd tonart framträder förrän Elsa börjar sjunga är transkriptionen noterad i C.

till åt Elsas håll när Elsa börjar sjunga, rättar till håret och tittar i noterna, övergår till att träna från början av gitarrstämman (fortfarande på fel sträng).

Figure 7 is a musical score for three performers: Anneli, Saga, and Elsa. It includes vocal lines and guitar accompaniment (A and E guitars). The score is annotated with detailed instructions for facial expressions, gaze, and body movements. For Anneli, instructions include 'noter gi hals' (look at the neck), 'sitter greppen' (sitting on the fret), and 'vä handhö hand gi hals grepp bryda' (use hand height to break the fret). For Saga, instructions include 'noter grepp' (look at the fret) and 'hand 3 sträng 5 hö tumme på sträng 4' (hand 3, string 5, thumb on string 4). For Elsa, instructions include 'noter grepp' (look at the fret), 'fings se gitarrstämman' (finger, look at the tuning), and 'kamrat ler' (friend smiles). The guitar parts include fingering diagrams and dynamics like *mf* and *f*.

Figure 7 Ur transkription: Anneli, Saga och Elsa övar på *Trololo*

Figure 8 is a musical score for three performers: Anneli, Saga, and Elsa. It includes vocal lines and guitar accompaniment (A and E guitars). The score is annotated with detailed instructions for facial expressions, gaze, and body movements. For Anneli, instructions include 'noter Elsa' (look at Elsa), 'tar bort håret i ansiktet' (remove hair from face), and 'håller kvar grepp' (hold the fret). For Saga, instructions include 'noter grepp' (look at the fret) and 'tumme h pek v' (thumb hand, point v). For Elsa, instructions include 'blick vändrar' (gaze turns), 'Anneli taker fram kamrat' (Anneli takes friend forward), and 'gungar fram o tillbaka handen knuten legato' (swing hand forward and back, knotted, legato). The guitar parts include fingering diagrams and dynamics like *f*.

Figure 8 Ur transkription: Anneli, Saga och Elsa övar forts.

Saga tittar ömsom i noterna ömsom på greppet, byter sträng, tittar i noterna (fig. 7, 8). Hennes gitarrförstärkare har nerdragen volym, det hon spelar hörs som svagt knäppande [...].

När cirka en halvtimme har gått övar Anneli fortfarande. Hon blir allt säkrare på vilka band gitarrstämman ligger och kan nu spela utan att hela tiden flytta blicken mellan hur hon tar greppen på gitarrhalsen och noterna (fortfarande på fel strängar). Hon stoppar läraren som är på väg förbi henne och frågar om hon gör rätt. Läraren visar snabbt vilken sträng som motsvarar vilken i notbilden. Hon går sedan vidare med löftet att snart komma tillbaka. Anneli fortsätter att öva, men nu på rätt strängar.

Saga som har varit någon annanstans en stund kommer tillbaka, tar gitarr-en, sätter sig tillrätta och börjar med knappt hörbar volym spela från början. Hon spelar fortfarande på fel strängar men upptäcker snart att hon misstagit sig. Det gör även Elsa som efter att ha vandrat omkring, spelat några fler kvintackord och vilat mot en klasskamrats axel, tar upp gitarren igen.

Elsa börjar från stämmans början och spelar tonerna $c^1 b^b c^1 b^b \dots$ som är noterade med tabulatur. En tillbakariktad pil från b^b tillbaka till c^1 när tonerna upprepas tolkar Elsa som två fjärdedelar följt av två åttondelar. I noterna följs figuren av en fjärdedelspaus.	E: <i>Länkar</i> inte med tidigare notbild (Don't stop), men hon gör en rimlig tolkning med tanke på fjärdedelspausen. Handlingen tyder på att hon saknar en föreställning om hur musiken ska låta vilket hon däremot hade i Don't stop believin'.
---	---

Läraren kommer och beklagar att de har fått vänta så länge. Hon frågar om hon kan få lyssna lite. Elsa spelar introduktionens första fras och läraren avbryter: "Det ska vara mer så här" och hon sjunger på tonnamn och betonar stämmans synkoperade rytm, samtidigt markerar hon rytmen och tonbyten med att i samma rytm föra händerna parallellt fram och tillbaka. Alla tre spelar med. De upprepar frasen några gånger tillsammans med läraren. De klarar tillsammans med läraren stämman, såväl rytmiskt som melodiskt. Stämman var lätt konstaterar de, eftersom det är en ton i taget.

När Trololo framförs i föreställningar några veckor senare spelar Elsa och Saga gitarrstämman tillsammans med Alexander från parallellklassen. Anneli är inte med i det numret under föreställningen. Under intervjun när hon tittat på film från de beskrivna lektionerna samt föreställningarna, får hon frågan varför hon inte spelade på föreställningen och när de spelade tillsammans i klassrummet:

När jag inte kan nånting och sen så liksom och sen ska vi spela då är det svårt att spela typ, för jag bara förstör.

Saga kommenterar det:

Du ger upp för lätt, du kan väl försöka.

Anneli svarar:

Jag försöker på vissa grejer t.ex. på bas.

Elsa fyller i att det brukar gå bra och att läraren oftare hjälper basisterna före gitarristerna. Gitarristerna får hjälp sist säger hon. De övergår till att tala om att det är bra att arbeta tillsammans för att kunna hjälpa varandra:

Elsa: Ja det blir typ så här att man känner takten med varandra. i fall den ena inte kan så frågar man typ kan du det här, alltså hjälper varandra.

Saga: För att lära sig att köra samtidigt, man kanske inte riktigt har samma tempo och så.

Elsa: Så hör man ju när man ska spela själv hur man ska spela. Det är svårare att veta när man sitter och spelar bara.

Saga: Man kan ju inte sitta och inte göra nånting.

Elsa: Då brukar man sitta och läsa på noterna och spela som man tror att det är.

Saga: Och sen så får man bara ändra om det är fel. För då har man ändå spelat in det i fingrarna.

Annika: Notbilderna är så tydliga så att ni ser?

Anneli och de andra två svarar samtidigt med eftertryck ”ja” på frågan.

Elsa: Bara man kommer ihåg det här hur strängarna är, det brukar jag ha problem med.

Saga: Alltså hon skrev i den senaste *väggen den är gul*, då tänker man så här ”väggen den är gul” så känner man.

Elsa: Jag tänkte på det varenda gång.

Elsa låtsas spela rytmen samtidigt som hon kommenterar ramsan. De andra fyller i och börjar prata om andra ramsor. På frågan om ramsorna är viktiga svarar de att de gör att de förstår men Elsa lägger till samtidigt som hon låtsas spela gitarr:

I början när hon går igenom då fattar man inte så mycket, sen när man får pappret och ser lite så här och sen så kommer hon och hjälper då brukar man fatta.

Anneli tillägger:

Bara hon har sagt takten och inte bara kör för då vet man hur man ska räkna.

Meningsskapande och lärande – Anneli, Elsa och Saga

De tre elevernas navigerande principer för att lära sig stämmorna har vissa likheter. Alla tre utgår från notbilden för att förstå hur de ska spela. De feltolkar från vilket håll de ska översätta strängarnas ordning när de läser tabulatur. Genom att titta i noterna och på den av dem som har börjat spela, och alltså gjort ett val av sträng, skapas förståelse för vilken sträng det ska vara. Alla tre gör därför samma misstag när de spelar Trololo. De översätter dock vilka band de ska spela på korrekt även om det verkar som om Elsa till en

början, när de spelar Don't stop believin', inte gör det, vilket jag strax återkommer till.

Samtidigt som Saga och Elsa kodar av tabulaturen i riffet på Don't stop believin' spelar de i riffets rytm, först i långsamt tempo för att sedan öka. En antydan till rätt rytm finns även när alla tre börjar öva på gitarrsolot i samma låt (fig. 6). När Saga och Elsa spelar från gitarrstämman början upprepar de varje ackord några gånger innan de byter till nästa.⁷³ Således visar eleverna att *de har en inre representation om hur musiken ska låta*.

Däremot är det ingen av eleverna som förstår hur många gånger de ska upprepa ackorden i stämman början. Saga tittar i noterna och genom att ställa frågor som inte besvaras verkar hon föra ett resonemang med sig själv att det mest logiska är åtta gånger. När Anneli svarar fyra har Saga redan kommit fram till att de åtta prickar som är markerade direkt efter tabulaturen, berättar om antalet upprepningar (fig. 4). Anneli håller fortfarande på att leta efter vilket band och vilka strängar hon ska spela på när hon svarar fyra. Hon har inte tittat efter i noterna ännu men har möjligtvis en föreställning om att låtar räknas om fyra pulsslåg eller att Saga i sin fråga gav fyra som alternativ, därför ter det sig logiskt. Elsa som inte svarar på frågan, men sedan själv frågar utan att vänta på svar kommer fram till sexton. Elsa kan ha uppfattat de åtta prickarna och det upprepningstecken som följer i takten efter, eller ha ett minne av hur det lät. Senare övergår hon till att spela åtta, varför är oklart.

Exemplet visar att ingen av eleverna har begrepp om hur de med hjälp av notbilden ska förstå takt, puls och underdelningar i sammanhanget. I det här skedet är det hur många gånger ett ackord upprepas som är meningsbärande. Däremot kan Elsa och Saga spela riffet snart efter att de har hittat greppen, de vet hur det ska låta. Anneli som nu har hört riffet upprepas har dock mer besvär med att i tid hinna byta grepp. Det tar en stund för henne att byta grepp om det är stora språng mellan dem. Hon räknar varje band från början tills hon kommer till det hon ska. Kunskap om hur markeringarna på några av gitarrhalsens band informerar om vilket band det är, eller hur man med hjälp av dem snabbt kan räkna ut vilket band det är, har hon inte. Hon drar försiktigt över strängarna med tummen och det låter inte som när de andra spelar. Hennes yttrande, att hon inte förstår, tyder på att hon inte hinner skapa kohesion för ackorden/tonerna hon läser av. De andra två gör det fortare vilket kan tolkas som att det stressar och hindrar Anneli från att kunna sätta ackorden i sitt sammanhang.

När eleverna spelar Trololo, vars gitarrstämma endast består av en ton i taget, uppvisar de tre eleverna ingen större skillnad i hur de navigerar. De skapar i liten utsträckning kohesion mellan de meningserbjudanden som

⁷³ Gitarrstämman börjar med att varje ackord spelas på åttondelar i två takter. Läraren har noterat ackorden med tabulatur följt av åtta prickar, därefter en takt med upprepningstecken, likdant för nästa ackord o. s. v. (fig. 4).

visat sig under genomgången och när de övar själva. Med hjälp av notbilden spelar de ton för ton och kan inte själva skapa kohesion för det de spelar. Oavsett om de har hört stycket eller inte har de ingen föreställning om hur gitarrstämman ska låta. De fortsätter att spela på fel sträng trots att alla andra instrument omkring spelar i såväl en annan tonart som att några instrument spelar samma följd av toner som gitarrstämman har. Elsa har inte uppmärksammat när läraren under genomgången gick igenom ”väggen den e gul”. Det ter sig obegripligt när hon ser ramsan i noterna. Hon uppmärksammar heller inte, vilket Saga gör, när läraren hörs säga ramsan från rummet bredvid. Med andra ord erbjuder det sig möjligheter till mening under tiden de övar som eleverna inte uppmärksammar. Däremot när Anneli övar på glissandot (fig. 7) har hon dock troligen med hjälp av markeringen i notbilden, AWI, en inre representation av hur sångaren lät samt lärarens gestaltning av glissandot som hon länkar till notbilden.

Under introduktionen av Trololo visar sig Elsa synligt och hörbart omotiverad. Oavsett om det är så varierar hon övningen med att spela på något annat, sjunga eller prata med någon. När Elsa övar på gitarrstämmorna lyssnar hon inte till en början på vad hon spelar. Hon kodar av tabulaturen och spelar med ett hårt anslag och mer eller mindre rubaterat i snabbt tempo för att avbryta sig. Då spelar hon något som hon redan kan, som ackordföljden i exemplet (fig. 6). Samtidigt tittar hon sig omkring. Hon kan det hon spelar och behöver inte se på vad hon gör. När Elsa övar på Trololo och kamraten bredvid påpekar att det låter som ”Den Blomstertid nu kommer”, fungerar det som en igångsättare för att nästa gång Elsa spelar samma parti övergå till att sjunga psalmen. Det gör hon med högtidlig stämma och känslösa rörelser. Utflykterna till att spela eller sjunga det hon redan kan verkar fungera som en vilopaus och samtidigt ett sätt att skapa en stunds musikalisk meningsfullhet. Det är först när hon kan något eller när de spelar i ensemble som det verkar meningsfullt för henne att lyssna på det hon gör.

När Elsa, efter sina musikaliska utflykter eller att ha pratat med andra en stund, åter börjar öva på uppgiften spelar hon ibland från samma ställe som Anneli eller Saga övar på. Hon faller inte in och spelar tillsammans med någon av dem utan det fungerar som en igångsättare för Elsa att spela samma del eller fras (fig. 6). Utan att det går att uttyda när Elsa från att ha spelat på fel strängar korrigerar sig kan det vara så att hon uppmärksammar hur de andra spelar. Det kan också vara så att det Saga sade eller visade tidigare faller på plats senare. Elsas yttrande att spela gitarr är lätt bara inte strängarna förväxlas tyder på att hon är medveten om att hon ibland feltolkar strängarnas ordning. Samtidigt verkar hon inte alltid kunna överföra den medvetenheten till när hon spelar och sitt gehör eftersom hon först inte uppmärksammar sitt misstag. Liksom Saga kan det vara så att hon uppfattar det som ett mindre problem att ändra. Båda två förlitar sig på att de kommer att spela bra tillsammans med andra, men för Elsa har det inte visat sig viktigt att det ska låta bra när hon övar själv.

Varken Saga eller Anneli visar synbara reaktioner när Elsa börjar spela eller sjunga annat än den aktuella gitarrstämman. De fortsätter att öva ton för ton medan deras blickar vandrar mellan noter och gitarrhals. Det kan bero på viss plikttrögenhet eller fokusering på uppgiften, men troligare är att de inte uppfattar sig som kapabla att spela med.

Elsas och Sagas uttalanden om att de hjälper varandra och spelar ihop innebär i liten utsträckning att de tre eleverna spelar tillsammans. Det handlar i första hand om individuell övning vilken påverkas av vad kamraterna spelar bredvid. Vad någon av dem hör att någon annan spelar fungerar som en igångsättare för att öva på samma del ur den stämman som ska läras (fig. 6) och det gäller särskilt Elsa. Det kan också fungera som en hjälp att minnas stämman, något som Elsa verkar vara inne på genom sitt yttrande om att höra vad de andra spelar. Saga visar genom sitt yttrande att hon är medveten om att de inte spelar i samma tempo, samtidigt är hon på det klara med att det är en förutsättning för att kunna spela tillsammans. Vid andra tillfällen observerades att Elsa och Saga överenskommet började spela tillsammans, men relativt snart tappade eller ökade någon av dem tempo varvid de fortsatte var och en för sig. Deras yttranden, att det är bra att sitta tillsammans, att de hjälper varandra och hur de säger sig använda noterna är koherent med vad de gör.

Genom att visuellt länka från notbild till visuellt och taktilt till gitarrhalsen, därefter stämman av hur greppet låter skapar de tre eleverna kohesion mellan notbild och hur greppen ska spelas. Visuellt försöker de tolka hur många gånger ackord ska spelas men för att skapa rytmiska sammanhang tar de i första hand hjälp av gehöret, minnet av hur det ska låta. Under den egna övningen har de lärt sig att hitta och spela greppen, i några fall även att spela några fraser rytmiskt.

Exemplen från lektionerna har belyst aspekter av hur tre elever efter lärarens gemensamma genomgång navigerar för att försöka skapa mening när de med hjälp av en notbild och varandra ska lära sig en stämman. Detta i en omgivning med mycket ljud och många andra elever. Vad som inte har berörts närmare är deras interaktion med läraren förutom att de klarar sina stämmor när hon är med. I de tre följande beskrivningarna berättas dock om andra elevers interaktion med läraren, interaktion som sker under någon till några få minuter av lektionerna.

Lära sig en slagverk- och trumsetstämman

Elsa reagerade med djupa suckar och andra elever med skratt eller med att sjunga med när Trololo instruerades. Erik visade inte någon synlig reaktion. Han hade till skillnad mot de flesta andra inte hört stycket förut.

I skolan vill Erik helst spela trummor eller elbas även om han ibland hemma

spelar på sin pappas gitarr. Erik spelar sällan gitarr i skolan och han uttrycker att det kan bero på att hans pappa spelar: ”Eftersom han gör det tycker inte jag att det är lika coolt typ”. Innan Erik började på den aktuella skolan, vilket han gjorde i sjunde klass, hade han provat en släktings trumset några gånger men berättar han: ”Jag lärde mig aldrig att spela som vi gör här”. När han var yngre tog han några lektioner på blockflöjt. Erik lyssnar mycket på musik och gör spellistor på Spotify som innehåller *Swedish House Mafia* och annan House och Techno.

Efter introduktionen av Trololo går Erik och två andra elever in i det rum där det finns ett trumset och diverse slagverk- och rytminstrument. Det är meningen att en av eleverna ska öva på trumsetstämman och de andra två på slagverkstämmor. När läraren kommer sitter en av eleverna och spelar ett synkoperat trumackompanjemang på trumsetet, starkt och slamrigt. Erik och den tredje eleven står bredvid en conga men den sistnämnde bestämmer sig för att sjunga istället och lämnar rummet. Läraren går igenom trumsetstämman med eleven som sitter vid trumsetet och Erik sätter sig en bit ifrån. Han gör till synes ingenting men reser sig och ställer sig vid congan när läraren är klar med trumsetinstruktionen. Trumslagaren spelar återigen det synkoperade trumackompanjemanget, men slutar snart och går ut ur rummet.

Erik och läraren står mitt emot varandra och har congan mellan sig. Läraren som håller i notbladet för slagverk säger att det egentligen ska vara två (conga) men att Erik får låtsas att den andra står till höger om honom.

The image shows a handwritten musical score for a drum set piece. The title is "Tro lo lo" with a handwritten note "Cong + Kan" in the top right. The score is divided into several sections:

- Intro:** Features a rhythmic pattern of eighth notes with accents, labeled "Bom tacka - Bom tacka -".
- Vers:** Contains a series of notes and rests, some with accents, representing a syncopated drum pattern.
- Vo:** Includes a complex rhythmic pattern with many notes, labeled "Bom tacka" and "Bom tacka 4 qqr". A handwritten note "Bom Væppen... qqr" is present.
- (Fiol):** Consists of four measures, each labeled "Bom tacka 4 qqr".
- Na:** Starts with "Bom tacka 4 qqr" followed by rests and a circled section labeled "Bom crash".
- Slagspel:** Shows a sequence of notes and rests, some with accents.
- Na:** Ends with "Bom tacka 4" followed by rests.

Figur 9 Utdrag ur notbild: Slagverkstämman noterad av läraren

Läraren låtsas slå ett slag på den imaginära congan och fortsätter med två snabba slag på den befintliga. Samtidigt, säger hon med en stavelse på varje notvärde ”Bom tacka”. Bom i lite mörkare register än tacka. Hon fortsätter: ”Liksom den ena där ”och upprepar rytmen muntligt samtidigt som hon spelar Bom i luften och tacka på congan.

<p>Erik svarar med att spela två jämna snabba slag på congan. Läraren säger att det är bra och att han kan slå i luften: ”så här” hon upprepar talljuden och rörelser igen. Erik nickar.</p> <p>Läraren fortsätter: ”Så blir det så här”. De tittar i noterna som läraren håller upp (fig. 9). Läraren följer med det lediga pekfingeret förloppet i noterna och pulsen syns nu hos henne som en nickning med huvudet samtidigt som hon säger: ”Bom tacka tyst, bom tacka tyst, bom – en betonad åttondel i lågt register, tacka – två sextondelar i högre register och ordet ”tyst” representerar en fjärdedelspaus i stämman. Tyst säger hon i ett register mellan de andra två (fig. 10).</p> <p>Erik följer förloppet i notbilden med blicken. Under den noterade rytmen står det bom tacka, bom lite längre ner än tacka, pausen är noterad med ett streck (fig. 9).</p> <p>Erik tittar till på congan och med ögonen på noterna spelar han alla slagen på congan tillsammans med lärarens ”bom tacka” (fig. 10).</p> <p>Läraren fortsätter tillsammans med Erik i en takt. När hon har markerat sista pausen genom att säga ”tyst” i samma</p>	<p>E: Han spelar inte det första slaget. <i>UF</i> är på vad läraren spelade på instrumentet vilket fungerade som en <i>IGS</i> för att spela som läraren gjorde. Det innebar att utesluta slaget som läraren spelade i luften.</p> <p>Lä: <i>UF</i> på att Erik missat första slaget <i>IGS</i> för att bekräfta att Erik både gjort rätt men missat det första slaget i den rytmiska figuren. (Genom att igen med teckenkombination av talljud och slag i luften samt på congan och att säga att han ”kan” slå i luften erbjuder läraren implicit Erik att ta med eller inte ta med det imaginära slaget.)</p> <p>Lä: <i>Tk:</i> puls som nickning, peka i notbild, onomatopoetiska ord och ljud i olika register, förklarande ord (tyst), volym och artikulation i stämmans rytm – <i>länkade</i> genom rytm (puls).</p> <p>E: <i>UF</i> är på såväl notbild som de ljud läraren gör i stämmans rytm och Erik <i>länkar</i> alltså ihop de visuella grafiska tecknen med de auditiva vilket fungerar som <i>IGS</i> för att spela hela stämman på congan (ej i luften). Lärarens rytmiska gestaltning med tydligt markerad etta och trea i takten och hennes finger som pekar med i den grafiska representationen av stämman (fig.10 takt 1-2) skapar <i>UF</i> för att urskilja mönster och perioder i rytmerna och verkar som en <i>IGS</i> för att transformera instruktionerna samt att börja spela efter en takt. (Läraren har instruerat med onomatopoetiska ord och ljud i stämmans rytm samt med rörelse med huvudet för pulsen. <i>Tk</i> transformerar Erik till instrumentet, vilket innebär en transmodal översättning av instruktionerna, en transduktion.)</p>
--	---

takt övergår hon till att snabbt säga: ”Nu kommer nästa (fig. 10 takt 2). Hon fortsätter ”Det är nu som det jobbiga kommer. Då ere så här” (takt 3). Det följs av en gestaltning av stämman: Bam tyst tyst tyst pa bam tyst tyst (paus) pa” samtidigt som hon pekar med i stämman (takt 4-5). Rytmen förändras något och läraren fortsätter ”pa bam (h = paus) pa bam h...” med en stark betoning på bam samtidigt som hon skjuter fram huvudet. Pekfingret i noterna följer nu med rytmiskt (fig. 11).

När läraren börjar prata slutar Erik att spela, han tittar fortfarande i noterna och när läraren börjar gestalta stämman igen följer han med blicken förloppet. Han börjar spela efter tre takter.

Lä: Att Erik spelar stämman rytmiskt korrekt skapar *UF* på att kunna gå vidare på liknande sätt och innebär *JGS* för den verbala informationen. Den länkar till en representation av stämman; en *Tk* av röstresurser som gör onomatopoetiska ljud, förklarande ord (”tyst” som övergår till att låta en inandning höras på pauserna), puls och betoningar med huvudet och att markerat peka med i den grafiska representationen av förloppet.

(”Nu kommer nästa”)

The musical score is divided into two systems. The first system (measures 1-5) features Erik's gaze/face/body movements (noter), Conga accompaniment, and Teacher's voice with lyrics: "Bom ta - cka tyst bom ta - cka tyst Bom ta - cka tyst bom ta - cka tyst Nu kommer". The second system (measures 6-10) features Erik's gaze/face/body movements (noter), Conga accompaniment (håller händerna på congan), and Teacher's voice with lyrics: "nä - sta Det är nu som det jobb - ig - a kom - mer då e - re så här Bam tyst tyst tyst pa bam tyst tyst pa". Annotations include "noter", "conga", "följer med pekfingret i noterna", "Upptakt", "Info", "Uppt repres", and "Pekar i noerterna".

Figur 10 Ur transkription: Erik och läraren, congasgenomgång

gaze/face
body
Erik
9
Conga

noter
vä hand på kinden, vilar ett ben
p

gaze/face
body
9
Erik
Conga

noter
Hö hand
fortsatt betoning med huvudet
pekar med samma rytm som congan forts peka markerat i rytm

Teacher voice
9
bam tyst pa bam tyst pa bam h pa bam pa bam h pa bam h pa bam h pa bam pa bam pa bam h pa
f *mf* *f*
h markerad inandning

gaze/face
body
14
Erik
Conga

noter
ansåts att fortsätta
f

gaze/face
body
14
Erik
Conga

noter
pekar markerat på varje
ff *mf* *mf* Noter

Teacher voice
14
marcato
bam bam bam tyst
och det kan du

Figur 11 Ur transkription: Congasgenomgång forts.

I sista takt i formdelen höjer läraren alltmer röststyrkan, betonar varje stavelse och markerar samtidigt rytmen med att skjuta fram huvudet och markerat med pekfinger peka i notbilden; tre fjärdedelar följt av paus: ”bam, bam, bam tyst”. Tyst säger hon lite svagare. Därefter tittar hon direkt på Erik (fig. 11 takt 6).

Erik, som efter en ansats att fortsätta sluta spela (fig. 11 takt 6), han upprepar samma rytm på congan (takt 7). Läraren pekar i noterna igen: ”och det kan du se med ögonen”.

E: Lärarens övergång till att börja informera språkligt i slutet av takt fungerar som en *IGS* för att sluta spela. *UF* är på lärarens onomatopoetiska ord och ljud och den visuella representationen i notbilden – han *länkar* ihop tecknen, urskiljer mönster mellan ljud och bild (fig. 11 takt 1). När han uppfattar mönstret fungerar det som en *IGS* för att spela på congan (takt 2).

Lä: *UF* på att visa förändring och avslut, *IGS* för crescendo till *ff* och markerad rytm genom gestik i huvud, pekande i notbild samt onomatopoetiska ljud (fig. 11 takt 6).

E: Lärarens röststyrka, pekande i notbild (och notbild i sig) *UF* att det är en förändring (fig. 11 takt 6 streckat) och *IGS* för att sluta spela. När läraren direkt därefter vänder blicken mot Erik fungerar det som *IGS* för att upprepa rytmen.

Erik nickar samtidigt som läraren fortsätter: ”Nu kommer det här bom tacka igen men nu är det inget bom tacka tyst nu är det bara bom tacka bom tacka ...” Hon följer förloppet med ett finger i noterna och efter en takt börjar Erik spela rytmen på congan.

Läraren säger att hon just kom på att det ska spelas som kantslag och tar fram trumstockar som hon haft mellan knäna och ger dem till Erik. Hon visar med handen var på kanten slagen ska spelas. Erik tar stockarna och spelar rytmen på kanten. Läraren säger: ”Precis exakt och sedan blir det så här”. Erik slutar spela och tittar på noterna som läraren pekar i när hon samtidigt säger: ”När du har gjort så här bom tacka bom tacka bom tacka bom bom”. Med blicken på Erik och med intensiv och pressad röst säger hon: ”Väggen den e gul”. Lika intensivt pekar hon samtidigt rytmen med pek fingret riktad mot congan. Erik upprepar rytmen med kantslag. Läraren säger att det är bra och fortsätter att peka i noterna och säger: ”Sen kommer bom tacka, bom tacka...”. Erik börjar spela och de fortsätter några takter. Med svag röst säger läraren: ”Himla länge [...] Nu kommer den här tvåtaktaren, bom krasch!” [...].

De fortsätter på liknande sätt tills de har gått igenom stämman. Läraren lämnar rummet men kommer tillbaka efter en stund.

Erik sitter vid trumsetet och spelar ett åttondelsackompanjemang. Läraren frågar om han vill byta till trumset vilket han vill. Han lägger stämmans notblad på golvpukan och lutar sig mot stolens ryggstöd. Läraren står till höger bredvid honom vilket innebär att golvpukan är framför henne. Båda har trumstockar i händerna.

”Att om du börjar låten med så här” säger läraren. Med höger hand slår hon jämna åttondelar i luften ovanför ridecymbalen och stampar med höger fot i golvet på första och tredje slaget i takten, samtidigt som hon säger med betoning på pulsslagen samt växlar mellan högre och lägre register: ”Ting-ting ting-ting ting-ting” (fig. 12 takt 1-2).

Samtidigt som lärarens första slag tittar Erik på ridecymbalen och på andra pulsslaget på bastrumman/sin fot (fig. 12 takt 2). I nästa takt börjar han spela; första slaget på bastrumman och tre följande åttondelar på ridecymbalen, han upprepar (takt 3).

När Erik börjar spela slutar läraren med den muntliga representationen men fortsätter spela med foten och handen i luften takten ut (fig. 12 takt 3) och säger: “Precis man kommer att stampa fyra gånger”. Hon pekar på bastrummans

E: *UF* på transformationen av ljuden till instrumentet vilket innebär *IGS* att *länka* ihop ljuden till bastrumma och ridecymbal. Han uppmärksammar alltså inte lärarens åttondelar i luften men hör hennes fot och tolkar att när slaget på bastrumpedalen spelas är det inget slag på hi-hat.

slag i noterna att det återkommer fyra gånger (två takter) och Erik som slutat spela följer pekandet med blicken (takt 4). Han nickar samtidigt som han yttrar ett nästan ohörbart ”okej”.

Lä: *UF* är att leda vidare, hur länge rytmen ska spelas, inte korrigera. Det fungerar som *IGS* för att bekräfta Eriks spel samt direkt fortsätta till nästa rytm.

E: *UF* mot lärarens pekande i noterna samtidigt som *IGS* för nickning och ett verbalt okej för att bekräfta att han har förstått.

The musical score is for a drum set piece. It features two systems of staves. The first system includes staves for Face, Body, Erik, and Drums, and staves for Body, Teacher, and Voice. The second system includes staves for Face, Body, Erik, and Drums, and staves for Body, Teacher, and Voice. The tempo is marked as 90. The time signature is 4/4. The lyrics are: "ser nöjd ut vrider sig mot Lä hand (på ride) på ride baspedal=fot rjde fot ride", "håller stockarna i kors i knät", "Spelar med h.hand med trumstick i luften", "H. fot i golvet", "att om du bör-jar lå-ten me så här ting ting ting ting ting ting ting", "h.f ride", "h.h till ride", "noter", "Pre - cis man kom-mer sen att stu - mpa fy - ra gå - nger", "noter", "stock mot notblad", "Pekar i noter med trumstocken".

Figur 12 Ur transkription: Erik och läraren genomgång av trumsetstämma

Läraren fortsätter: ”Å sen bara”. Hon markerar åttondelar; varannan åttondel med höger fot i golvet och den andra med höger hand och trumstick i luften, riktad mot hi-haten. Samtidigt markerar hon varje åttondel med att säga ”on-tji, on-tji, on-tji” i olika register (fig. 13 takt 1).

Erik tittar till mot hi-hat(en) och när läraren för tredje gången säger on-tji börjar

Lä: *Länkar* med en verbal kort information som genom ordet ”bara” förmedlar att det är enkelt och likt tidigare rytmer. Informationen övergår direkt till en onomatopoeisk och rörelsehärmande representation av rytmen samtidigt som hon riktar sig mot det instrument som är nytt (hi-hat) mot tidigare cymbal.

E: *UF* på rytmen som han har uppfattat mönstret i och på vilka trummor/cymbaler

han spela och tittar samtidigt i noterna (fig. 13 takt 1-2). Läraren slutar då att gestalta rytmen och Erik fortsätter en takt.

Läraren fortsätter med att följa med i noterna i tempo med en trumstock och säger under tiden: "Himla länge tills det här kommer, Bom-sh, bom-sh Stopp!" Erik slutar samtidigt att spela (fig. 13 takt 3).

han ska spela på. Det fungerar som en *IGS* för att börja spela och samtidigt följa med i noterna.

Lä: *UF* att Erik uppfattar rytmen och *IGS* för att ledsaga honom genom notbilden samtidigt som hon skapar en länk genom verbal information till nästa förändring i stämman. Informationen går över i en representation av stämman.

E: Lärarens "himla länge" och pekande med i förloppet i noterna skapar *UF* för att fortsätta. Lärarens verbala information skapar också *UF* på att något nytt ska hända varför det fungerar som en *IGS* för att sluta spela.

The musical score transcription is organized into two systems. The first system (measures 1-6) shows the following details:

- Face/Body/Erik:** "ok" notes, "hi hat", "på noter".
- Drums:** Rhythmic notation with 'x' marks.
- Teacher:** "h. hand med stock i luften riktad mot hi-hat", "Lutar sig något ner mot noterna", "följer med stock i noterna", "pekar med stocken i noterna".
- Voice:** Lyrics: "å sen ba-ra on - tji on - tji on - tji hi - mla lä - nge tills det här ko - mmer".

The second system (measures 7-10) shows the following details:

- Face/Body/Erik:** "noter".
- Drums:** "ur bild".
- Teacher:** "framårböjd mot golvet", "pekar i noter på fjärdedelarna".
- Voice:** Lyrics: "bom - sh bom - sh stopp! jö jö jö jö jö jö jö jö". Dynamic markings: *mp*, *f*, *mf*.

Figur 13 Ur transkription: Trumsetgenomgång forts.

Läraren har hittills varierat röststyrkan mellan mezzopiano och mezzo-forte men *stopp* ropar hon ut med eftertryck (fig. 13 takt 3). Direkt därefter börjar hon sjunga sångstämman: ”jöjöö...” Hon följer förloppet i noterna med trumstocken samtidigt som hennes kropp gungar på pulsslagen (takt 4). Erik följer med blicken förloppet i noterna.

I slutet av frasen där sångstämman slutar markerar läraren intensivt i luften med stockarna; fyra sextondelar följt av en fjärdedel, samtidigt som hon lika intensivt med pressad och väsende röst säger: ”Väggen den e gul” (fig. 14).

Erik som tittat i noterna vänder blicken mot virveltrumman och gör en ansats att prova men lägger ner stockarna igen när läraren fortsätter att sjunga nästa fras, vilken är en upprepning av den föregående. [...].

Lä: *UF* är på att sätta ihop slagverkstämman (som nu är en upprepning av tidigare genomgångna rytmer) med styckets melodi men också att snabba på genomgången. Utan att länka går hon vidare genom att sjunga melodistämman och samtidigt peka i noterna, representationen får en informerande karaktär.

E: Lärarens ”informerande” representation skapar *IGS* för Erik att enbart följa med i noterna, att inte spela.

Lä: Vill skapa *UF* genom att markera den distinkta rytmen och som tidigare (under genomgången) markera rytmen genom att pressa rösten och betona varje stavelse, samt att gestalta rytmen med trumslag i luften.

E: Lärarens övergång från att peka med i förloppet och sjunga melodin till att gestalta slagverkstämman skapar *UF* och innebär *IGS* för att börja spela men när läraren fortsätter skapar det *UF* för att avbryta ansatsen.

Face
Body
Erik

Drums

Body
Teacher

Voice

i noter virveln noter

gör en anstas till att prova

h.h v h v
intensivt i luften

intensivt väsende marcato upprest böjer sig fram pekar i noterna med pekfingeret

jöö Väggen den e gul jöö jöö jöö jöö jöö jöö å så e re bom tji bom tji

Figur 14 Ur transkription: Trumsetgenomgång forts.

<p>Läraren stannar upp:</p> <p>Trummisens viktigaste uppgift är att hålla reda på de här tvåtaktarna för om man inte gör det tappar låten sin karaktär.</p> <p>Hon fortsätter med en entonigt rytmiskt malande röst, samtidigt vevar hon med armarna och gungar med kroppen:</p> <p>Om det bara går på och går på och publiken känner så här, vi orkar inte mer.</p> <p>Samtidigt som hon sträcker på sig utropar hon i högt register med stark, intensiv röst och slår ut med armarna: "Vi måste ha nåt nytt! Bom krasch nåt nytt!"</p>	<p>Lä: Genom att <i>länka</i> ihop information och med en metafor som tillsammans belyser såväl vikten av trumslagarens spel som musikens karaktär sammanfattar och avslutar läraren genomgången.</p> <p><i>Tk</i> verbal information, metaforisk rörelse, tonfall & språkmelodi samt verbalt föreställande.</p>
--	---

Läraren lägger ifrån sig trumstockarna, berömmar Erik och säger att han ska fortsätta träna. Hon lämnar rummet. Efter att läraren gått tittar Erik i noterna och prövar korta fragment av de olika rytmer som läraren instruerat. Han spelar "väggen den e gul" på virveltrumman och upprepar därefter samma rytm några gånger, men nu som kantslag på virveln. Han tittar i noterna, spelar en rytm, tittar i noterna igen, spelar nästa rytm och fortsätter på samma sätt med att spela korta sekvenser ur stämman. Det är ingen tydlig puls i övningen längre men han spelar korrekta rytmer, dock i något sackande tempo och med falnande energi i slagen. Han lägger ifrån sig stockarna, tar en paus [...].

Ett par veckor senare när Erik tillsammans med andra, inklusive läraren, framför Trololo inför publik, under tre föreställningar, sitter rytmerna med sina specifika betoningar på plats i låtens form, puls och tempo. Han har blicken riktad mot läraren och de två eleverna, Anton och Rasmus, som sjunger. Erik kan stämman utantill och spelar med betydligt mer energi än tidigare.

När Erik under intervjun tittar på klippen från övningen och en av föreställningarna berättar han att det var den roligaste "låten" att spela på hela terminen. I början tyckte han att den var "jättekonstig" och "dålig". Erik berättar att det inte spelar någon roll om han först inte tycker om en låt. Han gör det han blir tillsagd, dessutom har han förtroende för läraren.

Jag tyckte inte den här låten var så speciellt kul att spela i början, alla klaga å sådär att det var en dålig låt, det var inte så kul [...]. Desto bättre man lär sig någonting ju roligare är det ju, desto roligare blev det när vi spelade ... när alla kunde liksom. [...]. Läraren är bara så rolig så man vill lyssna på henne och lära sig.

När han tittar på filmsekvensen när läraren går igenom congasstämman kommenterar han på frågan om hur han gjorde för att lära sig stämman: "Jag vet inte. Jag försöker bara lyssna och göra likadant som henne".

Meningsskapande och lärande – Erik

I de båda sekvenserna när Erik och läraren interagerar går det att urskilja de navigerande principer som Erik i huvudsak utgår ifrån för att skapa kohesion mellan erbjudna teckenkombinationer. Erik börjar spela strax efter lärarens kroppsliga och klingande representation av de olika ackompanjemangen. Det sker nästan alltid en takt efter läraren eller i puls efter några takter. Han verkar alltså skapa kohesion mellan det han hör, notbilden och ibland lärarens hand/finger, som hon i noterna följer förloppet med. Han uppfattar således teckenkombinationerna som mönster i jämna perioder. Han lyssnar på ljuden, ofta samtidigt som han tittar i noterna, kontrollerar ljud och bild mot instrumentet han ska spela på. Därefter följer han lärarens pekande i notbilden samtidigt som han har transformerat informationen till instrumentet. Under tiden han spelar fortsätter läraren med ny information. Eriks tolkning om vad som ska ske härnäst *startar alltså redan innan* han har slutat den förra rytmen.

Erik förflyttar lärarens onomatopoetiska ord och ljud samt notbilden som läraren med ett finger följer med i till instrumentet. Han gör alltså *en transmodal översättning i timing*. Troligtvis ser han i ögonvrån lärarens gestik men han navigerar i första hand med hjälp av teckenkombinationer bestående av ljud och noter samt själva instrumentet. Även vid tillfället när läraren visar på instrumentet och ber honom låtsas slå på en conga är det han *hör* av stämman det han spelar, inte det slag läraren gestaltat med gestik.

Hans handlingar representerar vilka kunskaper han tillägnat sig när han interagerar med läraren som att spela rytmiskt, i puls och i jämna perioder samt genom att göra transmodala översättningar av instruktioner och information. Eriks tolkningar av lärarens handlingar; som exempelvis hennes verbala länknings till att något nytt ska hända, eller som när han lägger ner trumstockarna efter en ansats att börja spela när läraren genom ett crescendo skapar uppmärksamhetsfokus på att något händer. Han vet intuitivt när han ska handla. Hans verbaliserade medvetenhet om sina handlingar utgörs av att han lyssnar och härmar.

När läraren har gått representeras Eriks lärande av att han kan skapa kohesion mellan notbild och de olika rytmiska figurerna samt i vilken ordning de ska spelas. Han har med andra ord lärt sig transformera teckenkombinationer till klingande rytmer och hur de ska låta samt utföras. Exempelvis transformerar han kantslagen på congan till kantslag på trumsetet på rytmen "väggen den är gul". Han visar dock inte om han på egen hand skapar mening för vilket sammanhang rytmerna spelas i, möjligtvis har han inte grepp om helheten ännu och ser det inte som meningsfullt att öva i puls själv. Till sammans med läraren skapas koherens, liksom när han framträder tillsammans med andra. Av de meningserbjudanden som lärarens teckenskapande medför är det under de beskrivna sekvenserna framför allt de ledsagande och stödjande teckenkombinationerna som vägleder honom. *Dock kan det vara*

så att lärarens expressiva uttryck och metaforiska tecken hade betydelse för senare skeden av repetitionerna.

En annan dimension av mening, är emellertid hur uppgiften blev meningsfull, hur den övergripande handlingen att lära sig stycket blev koherent för honom. Erik uttryckte under intervjun att han tycker om att spela trummor och att lärarens handlingar är roliga varför dessa yttranden i sig kan peka på att Erik såg uppgiften som motiverande och meningsfull, trots att han inte uppskattade stycket när det först introducerades. Dock kan dessa yttranden vara en efterkonstruktion eftersom han också uttalar hur roligt det blev att kunna stycket och spela tillsammans. Troligtvis handlar det om en kombination; ju mer han uppfattade sig behärska stycket desto meningsfullare blev det. Att spela inför publik och uppleva sig kunna har säkerligen stor betydelse för känslan av meningsfullhet.

Lära sig en keyboardstämma

Liksom Erik transformerar Vera lärarens multimodala instruktioner till det hon ska spela. Hon har dock ett annat utgångsläge för att kunna ta sig igenom en stämma. När Vera börjar öva på sin Trololo-stämma visar hon i handling att hon har uppfattat låtens specifika karaktär och kan med hjälp av notbladet ta sig igenom sin stämma i stort sett på egen hand. Vera spelar en av stråkstämmorna i Trololo noterad för keyboard vilken läraren har föreslagit att hon ska spela.

Vera spelar olika instrument och lyssnar på musik varje dag. Hon berättar att hon har vuxit upp med ”riktig musik som typ Bob Dylan och Rolling Stones” och annan äldre musik ”där de spelar på riktigt”. Vad som inte är på riktigt är techno och liknande säger hon. Maja som är med vid samma tillfälle säger att det är samma för henne. När de andra eleverna valde ”ny” musik, när de skulle välja ett valfritt stycke, valde Vera och Maja en låt av Povel Ramel. När de båda uppträdde tillsammans under skolans dag valde de att framföra *Always look on the bright side of life*.⁷⁴ På frågan varför just den svarar de att det är kul att uppträda men att de inte är några sångstjärnor och då kan man alltid göra något roligt så tänker inte publiken på hur de sjunger.

Vera har inget särskilt favoritinstrument utan det varierar vad hon väljer att spela under lektionerna. Under tiden för observationerna har hon spelat keyboard, el- och akustisk gitarr, elbas, trumset och sjungit. Hon provar också gärna olika instrumentstämmor under lektionerna.

74 Av och med E. Idle och skrevs för Monty Pythons film *Life of Brian* (1979). Korsfäst sjunger Eric Idles karaktär sången för att muntra upp Graham Chapmans karaktär Brian som också är korsfäst.

Utanför skolan tar Vera inga lektioner men spelar mycket hemma där hon har både keyboard, elgitarr och trumset. Som åttaåring tog hon några pianolektioner men hon uttrycker, genom att låtsas spela en ton i taget och sjunga gnälligt, att det var tråkigt. Det Vera kan på keyboard, berättar hon, har hon lärt sig själv och i skolan. Hon gick som övningselev på Musikhögskola på elgitarr och tog ungefär fem lektioner. ”Det var jättekul. Jag hade spelat ett år innan, för jag hade fått en elgitarr av min pappa och så hade jag lärt mig själv” medan hon berättar låtsas hon spela några kvintackord. ”Sen när jag kom dit fattade jag att jag hade lärt mig helt fel liksom. Jag hade liksom spelat så där”. Hon sätter fingrarna lite krokigt och avigt på en låtsasgitarr. ”För jag hade ganska långa naglar. Jag lärde mig ny teknik och då blev det mycket lättare.” Varför hon inte fortsatte berättar hon beror på att hon prioriterar att dansa, vilket hon gör fem dagar i veckan.

Det är en mängd starka ljud i form av olika instrumentstämmor och inte minst andra keyboardstämmor samt den instruerande läraren som hörs samtidigt som Vera börjar öva.

Med sin högra hand, hög handled och raka fingrar, spelar Vera från början av stämman; två ackord, F, Eb, F, Eb varav det andra Eb-ackordet kommer på synkop. I noterna som Vera tittar i är synkopen markerad med en pil ovanför ackordet, pilen är riktad mot ackordet innan och pausen som följer efter synkopen är noterad som ett streck (fig. 15).

Tro-lo-lo

Intro | F . Eb F[^]E^b - | > |

Vers | B^b | B^b | A^b | A^b |

| D^b Eb F Eb | > |

| F (B^b) Eb (A^bE^b) | B^b - > > |

Yō | (A^bE^b) | B^b |

| (A^bE^b) | B^b - |

| D^b Eb F Eb |

| B^b - | F (B^b) Eb (A^bE^b) |

| B^b - > > ||

Na | (A^bE^b) | B^b |

| (E^b) | B^b (B^bF[#]E^b) ||

Bom etash

Figur 15 Utdrag ur notbild: Keyboardstämman noterad av läraren

Nästa takt är en upprepning av den första vilket är noterat med upprepningstecken (fig. 15). Blicken vandrar mellan handen på tangenterna och noterna. Hon tar sig igenom versen i någorlunda jämn puls och rätt rytm, men innan hon fortsätter med en ny fras stannar hon upp, tittar i noterna och på respektive grepp på tangenterna. Ackorden, förutom durtreklinger, är i noterna noterade med alla tonnamn (fig.15).

I ett frasslut är det nya ackord på varje pulsslag i stämman. Vera byter till ett långsamt tempo. Hon tittar i noterna samtidigt som hon trycker ner tonerna f, b och c¹ (fig. 16 takt 1) (i hennes noter står det ackordet F), fortsätter med nästa ackord (som hon hittar) och som hon ligger kvar ett extra slag på samtidigt som hon tittar på greppet/tangenterna. Därefter tar hon nästa ackord och ligger kvar två extra slag på ackordet samtidigt som hon tittar i noterna. Hon tittar återigen på greppet/tangenterna och slår kort, men vagt, an det sista ackordet (två av tonerna hörs inte, takt 2). Därefter spelar hon i långsamt tempo hela ackordföljden med rätt ackordtoner denna gång (takt 3). Hon ligger kvar på sista ackordet och slår an det kort en gång till innan hon spelar ackordföljden ytterligare en gång, nu i snabbt tempo men hon går ner i tempo i slutet av takten (takt 4-5).

UF på att skapa kohesion mellan notbild och praktiskt utförande. *Länkar* mellan notbild och grepp genom att hålla kvar greppet samtidigt som hon förbereder nästa.

UF på att pröva om hon kan i långsamt tempo. Genom att ligga kvar på sista ackordet tar hon sats för att bekräfta ackordföljden alt. gå vidare. Samtidigt som hon i snabbt tempo bekräftar att hon kan. När hon går ner i tempo *UF* på att gå vidare.

The musical score for Vera's performance on 'Trololo' is presented in a multi-staff format. It includes staves for voice, face/gaze/body, Vera, and piano. The tempo markings are 65, 75-80, and 110. The score includes lyrics and performance instructions such as 'rubato', 'rit.', and '(Bekräftar, IGS)'. Red arrows in the piano part indicate specific performance actions.

Figur 16 Ur transkription: Vera övar på *Trololo*

Vera ligger kvar en stund på sista ackordet (fig. 17 takt 1) samtidigt som hon tittar på grepp-

pet/tangenterna. Hon släpper ackordet och sveper snabbt med handen fram och tillbaka över tangenterna samtidigt som hon tittar på noterna och därefter på greppet/tangenterna som hon stannar handen på, första ackordet i styckets introduktion.

Hon spelar introduktionen i det tempo som angavs under lärarens genomgång (ungefär 80 pulslag/minut) och lägger till ackordens grundtoner i vänster hand (fig. 17 takt 2).

Hon börjar på versen, ett ackord, Bb, som ska ligga stilla i hela takten och därefter upprepas på samma sätt två takter till. Samtidigt som Vera tittar i noterna gör hon en liten mjuk uppåtgående rörelse i händerna i slutet av första takten, en ansats till att slå an ackordet; men hon ligger kvar på ackordet. På första pulsslaget i nästa takt gör hon en lika mjuk ansats men denna gång spelar hon ackordet igen och det kommer på tredje slaget i takten (fig. 17 takt 4-5). Hon håller ut ackordet två slag in i nästa takt.

UF på var hon ska fortsätta.

(Har troligtvis bestämt sig för att börja från början). Svepandet med handen fungerar som en *IGS* för att markera från början och att vara redo för att spela med båda händerna.

UF på att skapa kohesion mellan noterad rytm och praktiskt utförande.

Uppfattar att det blev fel och tar ny sats samt korrigerar hur länge ackordet ska hållas ut.

voice

face, gaze
body
Vera

Piano

6

♩ = 80

hö h grepp noter grepp noter grepp noter

händer sveper till h resp v över tangenterna och till grepp raka fingrar höga handleder

1, v+h hand

Läraren förklarar för andra keyboardister att de kanske inte ska spela på allt utan dela upp sig, samtidigt hör hon uppenbarligen Vera

Figur 17 Ur transkription: Vera övar forts.

Intill Vera har läraren under tiden instruerat några andra keyboardstämmor och delat upp den stämmans ackordtoner mellan eleverna.

Läraren vänder sig mot Vera och frågar om hon har förstått. ”Typ” svarar Vera. Läraren förklarar snabbt att det ska vara andra bastoner ”än vad man kan tro” men att Vera ska spela ackorden som står i hennes noter utan bastoner. Vera ber läraren lyssna om hon spelar rätt och läraren

Lä: Veras spel av introduktionen *IGS* för att vända sig till Vera för att snabbt korrigera bastonerna.

som gjort en ansats att gå vidare stannar upp bredvid Vera och flyttar sig lite närmare. Det låter mycket från instrumenten runt omkring.

Vera spelar från början igen och läraren sjunger på de spelade ackordens kvinter (bastonerna) med ackordbeteckningarna som text varierat med ”Bap” på betoningar. I samma rytm och med betoning på bap rör hon huvudet åt sidorna.

När Vera börjar på versen (Bb i hela takten), sjunger samtidigt läraren: ”En gång i ru”.⁷⁵ Hon sjunger inte färdigt *rutan* utan går över till sångstämmans melodi och sjunger på da da da vilket hon fortsätter med till frasens slut när Vera som notbilden föreskriver spelar två fjärdedelar på ackordet Eb respektive F9. Pulsen syns hos läraren som en lätt gungning med kroppen.

Läraren fortsätter sjunga melodin som inleder frasen efter men slutar när inte Vera hittar nästa ackord.

Vera stönar och tittar i noterna. Läraren tittar snabbt i noterna och på tangenterna och säger att hon ska: ”kasta sig ner” (fig. 18 takt 1). Vera hittar ackordet och slår an det och frågar om det är rätt. Utan att vänta på svar spelar hon frasen i dubbla tempot (fig. 18 takt 1-2).

Läraren som har gjort en ansats att följa med när Vera började spela, övergår till att bekräfta ”men” att det ska vara: ”så här”. Samtidigt har hon gjort en lätt rörelse i höger hand för att börja visa i luften.

Läraren låtsas spela stämman samtidigt som hon sjunger à tempo på fjärdedelar: ”Lång lång lång lång”. Pulsslagen syns som en gungande rörelse med kroppen. Vera spelar enligt noterna i samma tempo som lärarens gestaltning. I nästa takt som

Lä: *UF* på att ledsaga och att förevisa hur det ska låta med rätt bastoner (Veras tidigare bastoner fungerade som *IGS* för att sjunga på bastonerna vilka ska spelas av elbas).

V: *UF* på det hon hör samt gör. Lärarens ”en gång i ruta” känns igen för att hålla ut ackordet i hela takten.

Lä: *UF* på att Vera klarar stämman vilket fungerar som *IGS* för att gå över till att sjunga sångstämman, istället för att ledsaga.

Lä: *UF* på att Vera letar efter nästa insats. *IGS* för att säga hur hon ska tänka för att ta nästa insats som kommer direkt.

V: *UF* på att hitta tonerna och ta dem a tempo. När hon frågar om hon har hittat rätt hör hon samtidigt att det är rätt vilket fungerar som en *IGS* att fortsätta.

Lä: Veras fråga är *IGS* för att bekräfta att tonerna är rätt, Veras spel i dubbla tempot *IGS* för att informera om att något inte stämmer och leda över till en representation av stämman.

Tk: sång på stämman som rör sig, text som konnoterar att det går långsammare än Vera nyss spelade, konnoterar också att fjärdedelarna hålls ut i sin fulla längd och spelas med legato. Med högerhandens rörelse visar hon att den högsta tonen ligger kvar,

⁷⁵ Läraren kallar ibland en takt för ruta.

är som föregående gör Vera en liten fram-åtriktad nickning med huvudet på varje fjärdedel (fig. 18 takt 3-4).

samtidigt vilka fingrar som spelar fjärdedelarna tillika pulsslagen. Det fungerar tillsammans med rörelsen på pulsslagen i lärarens kropp som stabiliserande.

V: Lärarens stabiliserande representation direkt IGS för att spela i samma tempo (streckat fig. 18 takt 3).

The image shows a musical score for two parts: Vera and the teacher (Lärare). The score is divided into three systems, each with staves for voice, face/gaze/body, and piano. Red circles highlight specific movements: Vera's head nodding in measures 19-20 and 22-23, and the teacher's hand movements in measures 19-20 and 22-23. Blue dashed lines connect these movements to the piano accompaniment. Annotations include 'noter grepp', 'grepp noter', 'accd.', 'rubate', 'Con sard. pressat', 'flyttar h. hand', 'ansats', and 'Stabiliserande'. The tempo is marked 'a tempo'.

Figur 18 Ur transkription: Vera och läraren.

De fortsätter på liknande sätt. Läraren sjunger sångstämman och växlar mellan att sjunga på ackord- eller bastoner med instruerande text. Samtidigt syns pulsen som en gungande rörelse med huvud och kropp och hon markerar

rytmer med höger hand samt spelar i luften med fingrarna (fig. 18 takt 4-6). När Vera stannar upp eller varierar tempo växlar läraren snabbt till muntliga instruktioner för att sedan antingen visa in Vera igen (takt 1, 2 & 5) eller följa Vera när hon fortsätter i puls (takt 3, 4 & 5). Läraren berömmar Vera och går vidare till nästa elev.

Vera fortsätter att öva, hon tar sig igenom hela stämman i jämnt tempo. När det är några minuter kvar av lektionen byter Vera ljud till Grand Piano och börjar spela ett helt annat stycke.⁷⁶ Maja som övat på en av Trololos andra stråkstämmor på keyboard slutar spela. Vera frågar: ”Ska vi köra” och hon makar på sig så att hon sitter vid diskanten och Maja sätter sig bredvid.

Maja börjar spela samma stycke men lite långsammare. Hon stoppar och Vera spelar samma fras i diskanten: ”Så här” och Maja spelar igen men hittar inte riktigt. Vera visar igen i samma register som Maja, nu lite långsammare. Maja provar igen. Vera spelar före ett längre avsnitt under tiden som Majas leende blir allt större. Maja provar igen [...].

Vera spelar sin Trololostämman under föreställningarna, hon tittar i noterna och spelar enligt stämman. Hon är med i flera nummer på andra instrument och hoppar också in i en pjäs eftersom ordinarie rollinnehavare blivit sjuk. Med hjälp av läraren och mellan två föreställningar repeterar hon, Maja och en ytterligare flicka en inför sista föreställningen nyinsatt låt. Hon övar då in trumackompanjemanget utan notbild. Läraren förevisar ackompanjemanget med ljud och rörelser som Vera översätter direkt till trumsetet och hon lägger till fills i frassluten utan att läraren har förevisat det.⁷⁷

Under intervjun tittar Vera på filmklipp när hon repeterade den nya låten på trumset och när hon övade en av keyboardstämmorna på Trololo. På frågan om hur det är att spela olika instrument och varför hon gör det i skolan hoppar hon ivrigt upp och ner på stolen och säger med entusiastisk röst.

Alltså det är så här. För det är så här när man blir bra på gitarr, då blir det mycket lättare att lära sig piano och jag har dansat ganska länge så jag har takt i blodet eller vad man ska säga. Men det är typ som när man lär sig språk. Om man kan franska är det lättare att lära sig spanska, för det är likadant.

Hur dansen bidrar till Veras musikaliska lärande förklarar hon med att dans sätter musiken i kroppen, samtidigt som hon förklarar visar hon med armrörelser – en båge mot kroppen.

Den hjälper en med såhär med känslan, hur en musik ska kännas och väldigt många steg ligger ju liksom på synkoper eller vad det heter. De ligger antingen på texten, eller på takten eller på hur musiken är. Så det är väl det. Jag har liksom fattat hur det ska vara.

⁷⁶ Grand Piano = Flygel.

⁷⁷ Fill – kort rytmisk figur som skapar uppmärksamhet på t.ex. ett frasslut och leder vidare till nästa insats.

När Vera säger att hon vet hur det ska vara pekar hon samtidigt på sitt huvud.

Meningsskapande och lärande – Vera

Vera visar att hon kan tangenternas tonnamn, att hon vet vilka toner som ingår i notbildens treklanger och att hon kan läsa av stämmans rytmiska notation. Den synkoperade rytmen i stämmans introduktion spelar hon direkt vilket tyder på att hon känner igen lärarens grafiska tecken för synkop och att hon kan länka det med hur det låter i Trololo. När hon tar sig an stämman har hon således tillräckliga kunskaper för att i hög utsträckning själv kunna göra transmodala översättningar mellan sin inre representation av hur det låter, notbild och praktiskt utförande.

Hennes navigerande principer under tiden hon ska lära sig utföra stämman är att ha fokus mellan tangenter, hand och notbild samt den inre representationen av hur stycket låter. Hon växlar tempo när hon letar efter ackordtonerna och repeterar. När hon i långsamt tempo hittat ackorden ligger hon kvar på det sista ackordet, tar sats innan hon går vidare, för att sedan upprepa ackordföljden vilket hon gör i styckets ungefärliga tempo. Hon stannar upp på sista ackordet igen, använder ackordet som en språngbräda genom att upprepa ackordet snabbt. Därefter bekräftar hon vad hon spelat genom att spela ackordföljden ännu en gång i snabbt tempo. När hon i slutet av ackordföljden gör ett ritardando verkar det som hon reglerar tempot för att sedan spela från stämmans början, introduktionen. När hon i snabbt tempo bekräftar det hon lärt sig förbereder hon sig alltså för det hon ska göra härnäst.

Vera visar således hur hon kan navigera mellan detaljer och helhet, genom att koncentrera sig på en fras eller ackordföljd och inte en ton i taget, samt hur hon kan ligga före i tanken på vad som är nästa steg. När hon ber läraren om hjälp tar Vera initiativ och provar samt korrigerar sig snabbt när läraren uppmärksammar henne på något och när läraren beledsagar genom att gestalta stämman. Lärarens beledsagande fungerar stabiliserande för såväl rytm som tempo.

Under andra lektioner spelar Vera igenom flera instrumentstämmor och hon tar ofta initiativ att spela tillsammans med andra samt visa klasskamrater stämmor eller någon helt annan musik som i fallet med Maja. Veras yttrande, att hon känner hur det ska vara och har fattat musik, hänvisar till det hon har praktisk medvetenhet om men inte har språkliga begrepp för; att hon uppfattar och känner igen musikaliska mönster varför det är relativt enkelt för henne att i skolsammanhanget förflytta sig mellan olika instrument och tyda notbilder.

Såväl utdraget som Veras utsaga visar att hon har en hög tilltro till sin förmåga att kunna musicera och omsätta instruktioner till praktik. Det i sig skapar meningsfullhet, vilket behandlas vidare i det andra resultatkapitlet.

Lära sig ett basriff

Liksom Vera tar sig Minna igenom sin stämma delvis på egen hand men hon spelar elbas under lektionerna så ofta det är möjligt.

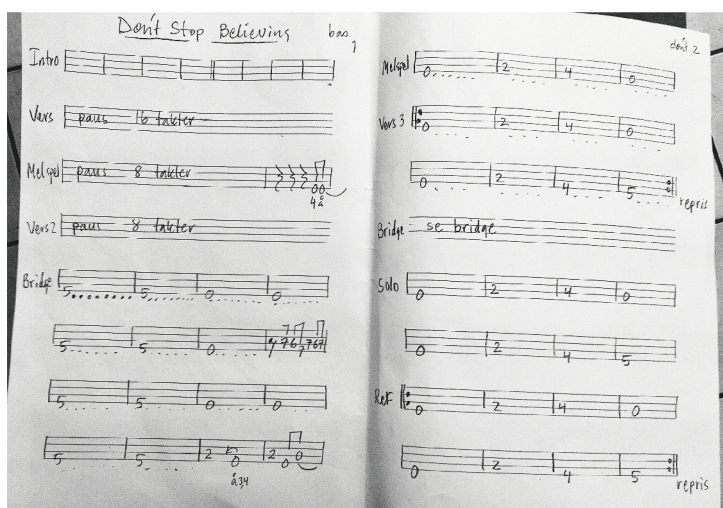
Minna uttrycker att: ”Musik är allt och betyder sjukt mycket. Alltså musik säger verkligen saker, och bara genom en låt kan man ju säga extremt mycket.” Hon lyssnar alltid på musik och då mest på ”extrem growl och annan väldigt hård hårdrock”. Mer regel än undantag är att öronsnäckorna sitter i öronen även i musiksalen. Minna säger att hon ibland har musik på medan hon övar på någon stämma under lektionerna. På frågan om det inte är svårt att lära sig sin spelstämma om hon lyssnar på helt annan musik samtidigt svarar hon att hon lär sig snabbt. Hon tröttnar på att vänta på att de andra ska bli tillräckligt klara för att de ska kunna sätta ihop låten.

I skolan spelar de sällan den hårdrock hon lyssnar på men Minna uttrycker att det inte gör något, för andra gillar det inte så mycket och det är för svårt att spela i skolan. Hon har några kusiner som spelar den musik hon tycker om och det är ”coolt, en gång var jag på en spelning som de hade”.

Under läsåret har hon musik i elevens val, då spelar hon alltid elbas och under obligatoriska musiklektioner spelar hon helst det också. Hon tycker om elbas mer än andra instrument för ”basen vibrerar i hela rummet” och det är ”så skönt”. Det är bara i skolan som Minna spelar och hon har aldrig tagit lektioner eller spelat med andra utanför skolan. Minna har heller inget instrument hemma. På frågan varför hon inte spelar hemma svarar hon att det är så dyrt med ett sådant instrument hon vill ha och det är svårt att få tid, men att hon hoppas kunna fortsätta att spela i framtiden.

Efter lärarens introduktion av Don't stop believin' tar Minna med sig notbladet för elbas, kopplar in en elbas i en förstärkare, sätter sig på en stol och börjar öva på stämman. Notbladet ligger på golvet framför henne (fig. 19) och hon tittar i noterna och på sina fingrar på bashalsen. Hon har hittat vilket band hon ska spela på och spelar enligt noterna åtta gånger på samma ton i varje takt. Hon stannar upp efter sju takter, när hon kommer till basriffets sista takt. Den börjar med en åttondelspaus och följs av byte på varje ton (den aktuella takten kallas härmed för basfiguren). Hon spelar ton för ton långsamt...

Närmast Minna sitter en annan elev som också har en elbas men de övar inte tillsammans. Den sistnämnda har inte dragit upp någon volym och hörs inte. Det gör däremot ett antal keyboardister, elgittarrister och inspelningen av låten. Det är en ljudmatta av olika sekvenser av Don't stop believin' i olika tempi. Läraren går runt och hjälper de olika eleverna. När hon kommer till basisterna sätter hon sig på huk framför dem. De har noterna mellan sig. Eleven som inte dragit upp volymen gör inte det nu heller. Hon säger att hon vill byta till synthesizer och vill inte spela bas. Följaktligen spelar hon inte.



Figur 19 Basstämman på 'Don't stop believin' noterad av läraren

Samtidigt som läraren pekar på den takt i noterna där basen kommer in i låten, säger hon med stark röst: "Vi kör här och glöm inte nu uh". Läraren trycker till med magstödet så det syns när hon med eftertryck säger "uh". Minna nickar och gör sig beredd att börja spela. Hon håller in femte bandet på E-strängen och är redo med höger hand.

"Vi gör så här" säger läraren och börjar räkna på stämmans åttondelar: "En två tre fyra". Minna spelar med men avbryter sig och frågar om det ska vara fyrtakt. Läraren svarar: "Kör på åtta men lite långsammare". I lite långsammare tempo än den halva takten Minna spelade nyss till lärarens räknande, räknar hon: "En två tre fyra". Hon frågar om det ska vara så. Läraren svarar snabbt: "Nej jag säger till" och börjar tydligt räkna in på fjärdedelar: "En två tre fyra" (fig. 20).

Minna börjar spela åttondelar, dubbelt så snabbt som lärarens inräkning, på tonen A, i två takter samtidigt som hennes läppar räknar till åtta (fig. 20 takt 2-3). Läraren pekar samtidigt i no-

Lä: Intention att skapa *UF* på en paus genom ljud "Uh" som skapar en tung markerad rörelse i hennes överkropp. Tyngden signalerar hur det ska kännas i kroppen innan figuren ska spelas.

M: Lärarens räknande utan att peka i noterna eller att tydligt räkna in skapar *UF* på att det inte är riktigt klart vad som läraren avser.

Lä: *UF* på vad Minna spelade alt. notbilden *IGS* för att svara hur många gånger varje ton ska spelas. Hon verkar också uppfatta det som att tempot behöver dras ner.

M: Lärarens "långsammare" *IGS* för att räkna långsammare och försöka förstå genom att fråga.

Lä: Uppfattar inte frågan men den fungerar som en *IGS* för komma igång utan att behöva förklara vidare.

M: Lärarens inräkning skapade *UF* på känslan av taktart och att "kör på åtta" *IGS* för att spela upprepade åttondelar. Lärarens pekande och räknande ledsagar

terna och sjunger åttondelar på den upprepade bastonen: ”En två tre fyr fem sex sju ått” (takt 2-3). Hon fortsätter att räkna men går över till talröst samtidigt som Minna spelar åttondelar på fjärde strängen, tonen E (lös sträng).

och bekräftar.

Lä: Trolig övergång till talröst för att det blir för lågt att sjunga.

Minna & Lärare instudering lektion 1

Film 1360-4 ♩ = 60 ♩ = 70-80

Minna Gaze/face
Body

El. Bass

Voice teacher

noter på golvet

Hö.h, fing.1
Vå: 1

Band 5

mf

Noterna på golvet, läraren pekar i noterna, alltefter de kommer och i angiven rytm

En två tre fyr En två tre fyr fem sex sju ått En två tre fyr

vä.ha , fing och band kamrat bashalsen

fings. 1 3 3 1 3 1 på 5:e band

band 6 7 7 6 7

svarar något?, skratt

En två tre fyr fem sex sju ått Uh! jag spe-lar bas gör jag åh från bö-rjan ge ej upp

Figur 20 Ur transkription: Minna och lärarens basriffgenomgång

När basfiguren kommer, den läraren påminde om innan de började spela, säger läraren med eftertryck: ”Uh” och sjunger på stämmans melodi och rytm: ”jag spelar bas gör jag” (fig. 20 takt 5). Minna missar den första tonen men kommer in på nästa (takt 5). Flickan bredvid säger något och

Lä: Tk Kropp och ljud ”Uh” *länkar* avstamp för basfiguren, följande sång & text ledsagar och bekräftar.

M: Var inte beredd men lärarens *UF* skapar *UF* och tillsammans med

Minna tittar mot henne, svarar något kort och skrattar till, men läraren fortsätter i puls med stark röst: ”Åh från början ge ej upp!” Minna sätter snabbt fingrarna i ordning på femte bandet på E-strängen (takt 6). och spelar åttondelar igen samtidigt som hon tittar i noterna (fig. 21 takt 1). Genom att snabbt ropa: ”Nu kommer det snart”, förbereder läraren inför basfiguren denna gång (fig. 21, takt 1). Minna sätter fingrarna i ordning i takten innan figuren kommer (takt, 2). Hon sätter (spelar rätt) basgången, tittar frågande upp mot läraren som går vidare (takt 3).

lärarens sång & text *IGS* för att komma in i figuren i time. Kamraten bredvid skapar *UF* och är *IGS* för att sluta spela.

Lä: Minnas ansats att sluta *IGS* för *Tk* att höja röststyrkan, hålla igång tempo samt verbalt uppmana.

M: Lärarens *Tk IGS* för att komma in i puls.

Lä: *UF* på att i tid få Minna att förbereda sig.

M: Lärarens utrop *IGS* för att i tid förbereda figuren. Hon uppfattar att hon har spelat rätt och *UF* på om läraren ska bekräfta och avbryta.

The figure shows a musical score with four staves. The top staff is labeled 'voice (M)'. The second staff is labeled 'Minna gaze/face/body'. The third staff is labeled 'bass'. The bottom staff is labeled 'voice teach.'. The score is divided into two systems. The first system covers measures 7-9, and the second system covers measures 10-12. Annotations include 'noter', 'bashalsen noter', 'förbereder grepp', 'bashalsen', 'lärare', 'fings. 3 1 3 3 1 3', 'fingrsl. 1 band 5', and 'förbereder grepp'. Dynamics like *f*, *mp*, *mf*, and *f* are marked. A blue circle highlights a specific note in the voice teach part of the first system.

Figur 21 Ur transkription: Basriffgenomgång forts.

The image shows a musical score with four staves. The top staff is labeled 'voice (M)'. The second staff is labeled 'Minna gaze/face body' and has a red dashed oval around the first few notes with the text 'uh noter' and 'huvud ö.kropp' written inside. The third staff is labeled 'bass'. The bottom staff is labeled 'voice teach.' and has the lyrics 'Uh! jag spe - lar bas gör jag Per - fekt! Myck-et bra' written below it. There are also some performance markings like 'mf' and '13'.

Figur 22. Ur transkription: Basriffgenomgång forts.

Minna missar första åttondelen som kommer efter men kommer in igen (fig. 21 takt, 4). Nästa gång figuren kommer förbereder Minna den återigen i taktin innan men utan att bli påmind av läraren (takt 6). På hennes läppar syns "uh" samtidigt som kroppen gungar till, hon sätter basgången och läraren utropar: "Perfekt!" och Minna ger läraren ett leende (fig. 22).

M: Att läraren fortsätter är *IGS* för att snabbt hitta in igen.

För att förbereda tar Minna hjälp av "Uh", både ljudet och den kroppsliga känslan av det.

(Både läraren och Minna bekräftar att hon klarade figuren – "perfekt" & leende).

När läraren har gått fortsätter Minna att öva, hon spelar basfiguren om och om igen. Hon skjuter fram huvudet något och gungar till varje gång pausen kommer. Ibland blir den lite för lång eller kort och basfigurens rytm rubteras något, så också pulsen.

Klassen hinner bara sätta ihop början på låten denna gång, introduktionen och första versen. De hinner inte till den del där basen kommer in.

Tre veckor senare spelar Minna elbas på Don't stop believin' igen. Övriga deltagare i gruppen har spelat låten under en lektion när Minna var frånvarande och det har varit sportlov.

Snart arbetar läraren med hela gruppen och sätter ihop stämmorna. Det blir många omtag av introduktionen och första versen där elbas, elgitarr och trummor inte är med, men de övar också deras delar. Minna tittar i noterna när hon spelar tillsammans med de andra och hon kommer alltid in rätt när basriffet börjar, men inte alltid rätt när basfiguren kommer eller på insatsen direkt efter. När läraren bryter för att instruera något övar Minna på basfiguren (fig. 23), hon spelar taktin om och om igen på svag volym. Liksom när hon tidigare övade själv på samma figur knycker hon till med huvudet och kroppen på taktens inledande paus. Ibland blir rörelsen för lite för kort eller lite sen...

Figur 23 Ur transkription: Minna övar på basfiguren

När gruppen ska spela låten för sista gången under lektionen och läraren räknar in, är Minna beredd med vänsterhanden, högerhanden ligger i knät.

När det är två takter kvar, av de sexton takter som första versen består av, tittar hon på greppet och tar upp högerhanden till strängarna och tittar i noterna.

Läraren räknar in och Minna börjar spela åttondelar. I början syns de också på hennes läppar: ”En två tre fyr fem sex”. Strax innan basfiguren syns inte läpprörelserna längre (fig. 24 takt 3) men kroppen gungar till på pausen innan hon ska sätta an figuren (takt 4) samtidigt hörs från läraren: ”Uh” (takt 4). Minna är lite sen på nästa insats, en åttondel, men tar tonen efter i tid (takt 5). Snart syns en lite gungning i kroppen på varje pulsslage, i fjärdedelar (takt 7). Kroppen är stilla igen, en gungning på nästa etta (takt 9) ... Hon sätter slutet tillsammans med resten av gruppen. Tittar upp på läraren och ler stort när denne berömmar gruppen.

M: *UF* på låtens förlopp, har automatiserat (förkroppsligat) när det är dags att förbereda sig.

UF på att hålla reda på var hon är.

Är före i tanken när figuren ska komma, tar medvetet (praktiskt) hjälp av ”Uh”.
UF på att spela figuren som inte sitter helt per automatik ännu varför hon blir sen på nästa.

Har förkroppsligat pulsen och taktindelningen.

Bekräftar

Figur 24 Ur transkription: Minna spelar i ensemble

Meningsskapande och lärande - Minna

Beskrivna sekvenser visar hur den kroppsliga upplevelsen av lärarens tecken ”uh ” blir meningsbärande för att navigera, både när Minna övar med läraren och när hon övar själv. I den första sekvensen tillsammans med läraren navigerar Minna med hjälp av lärarens teckenkombinationer; kombinationer som både ledsagar och uppmärksammar när något ska hända. Minna länkar ihop lärarens tecken med notbilden.

När hon har förstått att de ska öva figuren om igen fortsätter hon att följa med i noterna. Ögonkastet på bashalsen samt förflyttningen av vänsterhanden kommer alltmer i tid för att hinna till nästa förändring i stämman. Den kroppsliga betoningen på pausen innan basfiguren, ”uh” som även vid något tillfälle syns på hennes läppar blir alltmer automatiserad när hon övar. Det gäller såväl tillsammans med läraren som när hela gruppen spelar tillsammans. I det sistnämnda fallet varken förbereder eller sjunger läraren med i basfiguren längre men betonar fortfarande pausen.

Under den andra lektionen när Minna spelar tillsammans med gruppen synliggörs också hur känslan av musikens puls förändras i Minnas kropp, hon slutar räkna åttondelar och kroppen visar musikens puls samt taktindelning. Tecken på lärande syns således såväl efter de 40 sekunder som den första sekvensen tog som tre veckor senare, när Minna spelade tillsammans med gruppen.

När Minna övar själv verkar betoningen på pausen navigera henne att det ska vara just paus men inte hur lång den är. Den kroppsliga betoningen är då inte alltid i tid och kan bli för kort eller lång. Hon sätter an första tonen efter den kroppsliga rörelsen vilket påverkar att basfigurens rytm blir rubaterad, det gäller under båda lektionerna. När hon övar själv är alltså varken puls eller timing lika förkroppsligad. Troligt är att hon försöker återskapa känslan av timing men inte klarar det i detta fall själv ännu. Möjligt är att hon inte heller ser det som väsentligt med timing när hon övar själv, eftersom hon som hon säger ibland lyssnar på någon annan musik samtidigt som hon övar.

Vidare visar exemplet att hon har lärt sig låtens form, då hon i tid förbereder sig och kommer in med säkerhet när hennes insats kommer. Huruvida hon kan vad hon ska spela utantill framgår inte av någon av observationerna eftersom hon alltid har ett öga på noterna, såväl när de spelar i klassrummet som under framträdanden inför publik. När Minna tittar på filmklippen från när hon spelar kommenterar hon dock, att hon brukar kunna låtarna utantill. Hon säger att hon tittar i noterna för att komma ihåg ett strängbyte eller om någon annan kommer av sig. Minna kommenterar också hur väsentligt det är att kunna hålla tempo och puls när de spelar tillsammans. Hon är med andra ord medveten om betydelsen av puls och rytm vilket säkerligen grundar sig i den kroppsliga erfarenheten av att tillsammans med andra ha upplevt när det såväl fungerar som när det inte gör det.

Orientera sig i ensemble

Beskrivningen som följer handlar om hur en elev, Alexander, interagerade med gruppen medan hans stämma hade paus. Innan sekvensen följer en kort beskrivning av Alexanders handlingar som jämförs med Minnas, eftersom bådas handlingar är representativa för flera elever.

Liksom lärarens ”uh” syntes som en kroppslig rörelse hos Minna syns spår av lärarens instruktioner på Alexander när han spelar. På liknande sätt som i fallet med Minna kommer rörelserna alltmer i timing i förhållande till takt och puls ju mer han lär känna musiken. Hans navigerande principer för att komma ihåg vad han ska spela och när, skiljer sig dock något från Minnas eftersom hon har ett öga på noterna. Liksom Minna använder Alexander noterna för att hitta rätt ton men han använder inte noterna lika frekvent för att skapa kohesion under tiden som han spelar. Han slutar titta i dem när han har memorerat i vilken följd han ska sätta fingrarna i sin stämmas olika delar, men som Minna sätter han inte ihop formdelar i puls när han övar själv.

När gruppen under lärarens ledning spelar ihop kommer han ofta av sig när en formdel går över till nästa, som när introduktionen kommer igen som ett mellanspel eller en vers går över till en brygga.⁷⁸ Han tittar upp och ser förvånad ut, skrattar till, minns vilken del det är och hittar oftast in igen. Alltefter gruppen övar tillsammans memorerar han var och när han ska spela. Han tittar sällan och ibland inte alls i noterna för att komma ihåg formen, utan använder andra resurser.

Under tiden för observationerna har Alexander oftast spelat elgitarr men även provat olika stämmor på trumset, bas och slagverk. Själv säger han att han brukar spela på alla instrument som finns i musiksalen men att just den här terminen blev det mest elgitarr. Alexander tar sedan ett år tillbaka lektioner i akustisk gitarr på ett studieförbund. Han planerar att nästa termin fortsätta för samma lärare fast då med enskilda lektioner. Han vill lära sig mer om hur ”man håller och så” och ”då ser han ju mera vad jag gör för fel eller vad jag gör bra”. Gitarrläraren har sagt att det är bättre med enskilda lektioner om man vill lära sig mer.

På frågan om vad han lyssnar på svarar han techno men också spel- och filmmusik. Alexander plockar fram sin smartphone och spelar upp olika musiksnuttar från stycken som han tycker allra mest om, bland annat från spelet *Halo*.⁷⁹ Exempelen som spelas upp är för full orkester eller piano och samtidigt gungar Alexander med i musiken och nynnar. Han berättar att han lyssnar på speciellt ett stycke varje dag när han åker till och från skolan och det är som om en film spelas upp utanför bussens fönster varje gång.

⁷⁸ Brygga – En del som kontrasterar mot vers och refräng och fungerar som överledning från en formdel till en annan.

⁷⁹ Dataspelet *Halo* är ett science fiction-, combat- och strategispel samt onlinespel, utgivet av Microsoft Co. Musik av bland andra M. O'Donnel, M. Salvatori och N. Davidge.

Det är i slutet av lektionen och hela gruppen övar Don't stop believin' tillsammans. Det är tredje lektionen som låten övas och Alexander har under lektionerna spelat elgitarr, vilket han har varit ensam om i denna grupp. Läraren har just brutit efter att Alexander har försökt sätta ihop låtens gitarrsolo med resten av gruppen vilket inte riktigt fungerade. Alexander tappade tempo och hittade inte rytmen. Läraren berömmar Alexander för att han ändå klarade början på solot och hon frågar eleverna om de orkar spela igenom låten en gång till innan de ska sluta.

Alexander som sitter med elgitarren i knät svarar ja på lärarens fråga och gör sig beredd. Han reser upp överkroppen, sätter sina fingrar på sin stämmas första grepp; femte bandet på E-strängen och sjunde på A-strängen, ett kvintackord, och tittar på läraren.⁸⁰ Han spelar ackordet svagt några gånger samtidigt som läraren säger att de ska spela en vers och bryggan. Under tiden som läraren räknar in slutar Alexander spela och tittar upp på läraren. Hon i sin tur markerar keyboardstämmans insats genom att säga "pam" följt av "tyst tyst". Tyst för att vägleda den som spelar keyboardstämmans bas när denne har paus. Samtidigt syns fjärdedelarna, pulsslagen, i hennes kropp. Hon gungar fram och tillbaka med stora rörelser.

The figure shows a musical score with five staves. The top staff is labeled 'gaze/face' and contains the text 'lär. ner ----' and 'nerböjd'. The second staff is labeled 'Alexander' and contains 'upp' and 'h hand på benet'. The third staff is labeled 'body' and contains 'v.h kvar på hand', 'h.h gungar sig i ögonen o över näsa', 'kroppen gungar med', and 'höv fot'. The fourth staff is labeled 'el. guit.' and shows a musical staff with a treble clef and a key signature of three sharps. The bottom staff is labeled 'gaze/face body Teacher voice' and contains 'mf', 'pam', 'tyst tyst', and 'tyst tyst'. A red dashed arrow points from the 'tyst tyst' in the bottom staff to the 'huvud fram' in the 'body' staff.

Figur 25 Ur transkription: Alexanders kroppsliga rörelser innan han ska spela

Keyboardstämman har solo de första åtta takterna. Efter lärarens inräkning tar Alexander bort sin högerhand från gitarren och lägger den i knät, vänsterhanden håller kvar ackordet (fig. 25 takt 1-2). Hans högerfot börjar trampa på pulsslagen och kroppen gungar med (takt 3). Alexander betonar lärarens "tyst tyst" med att skjuta fram huvudet (takt 4-5). Foten fortsätter på pulsslagen och strax innan keyboardisterna ska upprepa sina åtta takter igen och första versen börjar tittar han återigen på läraren. När hon och en elev, Rasmus, börjar sjunga rör sig även Alexanders läppar, det ser ut som att han sjunger men det hörs inte.

När det är två takter kvar av ackordfölj-

⁸⁰ På kvintackorden spelar Alexander utan dubbling av grundton.

den, tillika första strofen i versen, börjar trumslagaren med tilltagande styrka spela åttondelar med trumstickarna. Alexander tar upp högerhanden och sträcker fram den, tittar på läraren som i sin tur vrider sig mot keyboardisterna samtidigt som hon säger "en två tre igen" och markerar ettan i nästa takt genom att säga "nu" (fig. 26).

A: Trumslagarens slag skapar på UF att något händer, IGS för att göra sig beredd (röd pil från trumslagare till Alex i fig. 26 takt 1, trumslagaren börjar spela en takt innan vad som syns i fig. 26 varför pilen utgår från benämningen).

6 Don't stop believin'

voice

gaze/face

Alexander

body

el. guit.

gaze/face
body
Teacher

voice

gaze/face
body
Rasmus
Voice

pupil

Synth

P. 2

Drum set

lär lär.

Just a ci-ty boy born and raised in

sträcker ut hö.h

hand tillbaka mot h.ben

fingrar på ben åttondelar

keyb. bas vrider mot keyb. bas

noter arm.kropp ner

noter

En två tre i-gen Nu

Just a ci-ty boy born and raised in

noter lär. noter

Just a ci-ty boy born and raised in

Figur 26 Ur transkription: Alexander och resten av gruppen

När keyboardstämman bas och ackorden som bryts på åttondelar börjar om med samma åtta takters ackordföljd lägger Alexander tillbaka handen på benet (fig.

Lärarens inräkning vänd mot keyboardisterna UF att det inte är hans insats (2:a röda pilen fig. 26).

26, takt 2). Trumslagaren slutar spela strax efter att första versens andra strof börjar. Alexander sjunger med, pulsslagen är kvar som ett lätt tramp med foten och nu rör han högerhandens fingrar på åttondelar på ena benet (fig. 26 takt 3-4). Efter några takter turas lång- och pekfinger om på varje åttondel (forts. in i fig. 27 takt 1).

När versen går mot slutet tittar han på läraren, han för högerhanden till strängarna, tittar på vänsterhanden på gitarrhalsen och tillbaka mot läraren (fig. 27 takt 1-2). När läraren har börjat räkna in för bryggan tittar han på högerhanden. Han börjar spela och det är bara händer och armar som rör sig, ”spelrörelsen” (takt 3).

A: *UF* på att följa med i låten. Rytmerna i keyboardstämman *IGS* för fingrarnas rörelse på benet (fig. 26 3:e röda pilen), som förutom att röra sig rytmiskt övergår till den melodiska figuren i keyboardstämman (läraren har låtsats spela stämman tidigare under repetitionen men även när låten introducerades).

A: *UF* på att börja spela *IGS* för att förbereda sig vilket han gör i tid. Bara spelrörelsen syns, navigerar genom att spela.

The musical score is divided into three measures. The top staff is labeled 'voice' and contains the lyrics 'a - ny - where.' in the first measure, and 'Ä bridge nu! Stra - gers -' in the second and third measures. Below this is a staff for 'gaze/face' with annotations 'lä grepp lä hö.h hö.h.' corresponding to the measures. The next staff is for 'Alexander body' with annotations 'hö.h till gi hö.h. beredd, pek tumme ihop Hö.h' and arrows pointing to specific actions. The 'el. guit.' staff shows a rhythmic pattern of eighth notes in the third measure. The bottom staff is for 'gaze/face body Teacher voice' with lyrics 'a - ny - where. Ä bridge nu! Stra - gers -' and annotations for gaze and body movements.

Figur 27 Ur transkription: Alexander spelar elgitarr

Ackorden byts i puls, lös E-sträng, och pekfingret på andra bandet på A-strängen. När han ska tillbaka till femte och sjunde bandet lägger han på pekfingret på femte bandet i tid medan högerhanden spelar åttondelar och snart därefter läggs sjunde bandet på. Han sneglar på läraren men annars håller han blicken på greppet. Han klarar de sista ackorden tillsammans med

resten av gruppen. Alexander reser upp överkroppen, tittar upp och utropar glatt: ”Jag klarade det”.

När Alexander senare under terminen får se den beskrivna sekvensen på film och får frågan om han kan komma ihåg hur han gjorde för att veta när han skulle börja spela svarar han:

Det är så jag har reda på vart vi är. Det är så jag håller koll på allting med benet, jag känner.

Alexander börjar sjunga på Don't stop believin' och Rasmus som är med vid tillfället säger innan Alexander fortsätter:

Rasmus: Så mimar du typ så här.

Alexander: Ja och så innan vi börjar så sjunger jag alltid med och så bara känner man när det börjar.

Alexander kommenterar vidare under tiden han tittar på filmen:

Jag sitter med fingrarna... Det är någon grej alltid när jag lyssnar på musik. Till exempel om det är musik jag kan utantill. Alla instrument, alla toner gör jag alltid med fingrarna på något sätt.

Meningsskapande och representation av lärande – Alexander

Det står representation av lärande i rubriken eftersom jag bedömer att den beskrivna sekvensen mer handlar om kunskaper som representeras genom Alexanders handlingar än något han lärde sig under sekvensen. Däremot handlar beskrivningen om hur han skapar mening genom hur han länkar ihop tecken.

Alexander uttrycker att han ”känner var han är” och det gör han med hjälp av att sjunga och med sina fingrar, berättar han, men som i exemplet visade det sig även genom gester med huvudet och den synliga pulsen i kroppen. Vad han inte kommenterar är att han också navigerar genom andras tecken och genom dem gjorde sig beredd att spela respektive förstå att det inte var hans insats.

I det beskrivna förloppet riktar Alexander blicken mot läraren samt sina fingrar på gitarren, aldrig mot noterna. Han sjunger troligen med i sången och även om det inte hörs så syns det på hans läppar att han kan hela texten. Pulsen är synlig i hans kropp tills dess han börjar spela.

Lärarens instruktioner till andra elever och vad de spelar visar sig som rörelser i hans huvud och fingrar. Alexander gör en ansats att börja spela när läraren räknar in introduktionen liksom han gör sig beredd i slutet av versens första strof. Han kan texten och torde veta var han är men gör sig ändå beredd när trumslagaren börjar slå åttondelar med trumstockarna. Direkt uppfattar han dock när läraren, vänd mot keyboardisterna, har räknat in att inräkningen inte var riktad mot honom och han lägger tillbaka högerhanden i knät.

I tid förbereder han sig innan bryggan då han ska spela och när han spelar är det bara spelrörelsen som syns i kroppen på honom. Pulsslagen i kroppen syns inte längre.

För att veta var han är navigerar Alexander således genom att lyssna, sjunga med, markera puls och genom att med kroppsliga gester spela med i andras spelstämmer. Om han har kontroll över formen eller inte är svårt att avgöra men han visar att han snabbt tolkar kroppsliga tecken. Genom Alexanders uttalanden framgår att hans principer för att navigera i låten delvis är verbalt medvetna eftersom han uttalar att han känner var han är med hjälp av rörelserna. Däremot uttalar Alexander inte hur andras handlingar skapar uppmärksamhetsfokus hos honom och navigerar honom att vara beredd att spela. Lärarens inräkningar riktade mot andra tolkar han dock omedelbart och han lägger tillbaka den beredda högerhanden i knät. Detta kan också uppfattas som Alexanders förmåga till lyhörddhet eftersom det kan vara så att han vet var de är, men att han för säkerhets skull ändå gör sig beredd när tecken på att något nytt ska hända visar sig. Även trumslagaren visade denna förmåga och istället för att sluta spela plötsligt, när denne upptäckte att han inte var på rätt ställe i låten, spelade trumslagaren ett diminuendo och slutade därefter spela (fig. 26). Tilläggas kan också att den sistnämnde gjorde ett crescendo när denne gjorde sig beredd att spela. Beskrivningen visar således dels på Alexanders individuella strategi för att orientera sig, dels på hur *konventionella musikaliska tecken för kommunikation är förkroppsligade* i elevernas handlingar.

Sjunga tillsammans till ackompanjemang

Under samma lektion som beskrivits med Alexander och den andra av Minnas beskrivna lektioner är det Rasmus som sjunger när de sätter ihop Don't stop believin'. Den här lektionen byter Rasmus till sång. Under tidigare lektioner har han spelat trummor respektive elbas. Idag vill han sjunga. Klasskamraten som sjöng förra gången spelar trummor. Som vid flera andra tillfällen sjunger läraren med sångarna när alla spelar tillsammans.

Rasmus tycker mest om att sjunga eller spela bas och trummor. Det är också det han har gjort under tiden för observationerna. Han säger att han är en "taktmänniska" därför tycker han mer om bas och trummor än ackordinstrument. Att sjunga "är kul" förutom när läraren "väljer jobbiga låtar som inte går att sjunga till, för att det är jättehögt och då funkar det inte". När det till exempel är en låt med "tuff text" och det inte går att sjunga blir han "smårriterad".

Det händer att han sjunger hemma för sig själv, men annars spelar han inte något instrument utanför skolan och han har heller aldrig tagit lektioner. Däremot lyssnar han mycket på musik och allra helst det han kallar för

”orchestral” vilket, med hjälp av Spotify, visar sig vara samma spel- och filmmusik som Alexander lyssnar på (se Alexander).

Rasmus står riktad mot de andra, är beredd med mikrofon i ena handen och texten i den andra. Han får vänta en stund innan läraren tar med sångstämman men han står aldrig stilla när de andra spelar, han böjer knäna på pulslagen och dansar lite på stället.

Läraren övar del för del med olika instrumentkombinationer, trumset och keyboard, lägger på bas, gitarr och trummor. När det är dags att lägga på sången tar även läraren ett textblad i handen. I den andra handen har hon redan en mikrofon. Hon har använt den för att ge muntliga instruktioner under tiden som låten har satts ihop. Ibland glömmet läraren bort att hon har en mikrofon och det kan bli ganska starkt när hon pratar och gör olika ljud i den.

I introduktionen och i den första versen förekommer det bara sång och keyboard. Instrumenten är inställda på pianoljud och en elev spelar stämman bas och tre andra elever brutna ackord. Keyboardisterna som spelar ackorden sackar och ökar på sina åttondelar och keyboardisten som spelar basstämman hoppar över pauser och ökar tempot. När inte pulsen, som läraren förevisar, hörs längre hos eleverna bryter hon. De tar om från början eller där de nyss stoppade. Rasmus och läraren sjunger unisont i lilla oktaven.⁸¹

Särskilt eleven som spelar keyboardbas halkar ur puls gång efter gång och medan Rasmus fortsätter sjunga övergår läraren till att markera den stämman pauser, genom att säga ”tyst, tyst” i rytm och samtidigt låtsas spela de brutna ackorden i handen hon håller texten med.

De tar sig igenom första versen, och tar om från början igen. Denna gång börjar läraren sjunga i ettstrukna oktaven, hon sjunger starkare än tidigare. Rasmus sjunger i en obestämbär tonhöjd, han hittar inte ton längre. Läraren fortsätter men keyboardisterna ökar eller sackar. Läraren bryter och säger till Rasmus: ”Om du sjunger så säger jag tyst, tyst”.

Läraren visar med en nick när sången ska börja och Rasmus börjar en kvint för högt och fortsätter i någon obestämbär tonhöjd. Keyboardbasstämman är återigen för snabb och läraren säger tydligt ”tyst tyst”, visar pulsen med stora

R: *UF* på att läraren sjunger i ljusare register *IGS* för att försöka hitta samma register.

Lä: *UF* på keyboardisterna.

R: Har kvar *UF* på att försöka hitta i ettstrukna oktaven. (Det & den uteblivna

⁸¹ Lilla oktaven – ett register som passar de flesta pojkar efter målbrottet. Flickor kan ofta sjunga i lilla oktaven med undantag för de lägsta tonerna. I låten i fråga hade det dock varit naturligt för läraren att sjunga en oktav högre, i ettstrukna oktaven. I originalinspelningen sjunger den manliga sångaren i ettstrukna oktaven vilket får betraktas som högt för många män.

rörelser med kroppen och sjunger på basstämman. Rasmus hittar inte nästa insats. Läraren bryter och skrattar samtidigt som hon berömmar eleverna som klarar att spela och sjunga när så många olika stämmor hörs. Rasmus påpekar att han tycker det är svårt att sjunga när läraren säger ”tyst tyst”. Skrattande svarar läraren att hon förstår det men att han klarar sången ”jättebra” [...]

Läraren ber en praoelev peka i noterna åt den keyboardist som spelar basstämman.⁸² Hon fortsätter säga tyst på pauserna men sjunger med i början av varje ny insats, i lilla oktaven. Rasmus sjunger själv och så småningom med några få avbrott kommer de igenom hela låten på när som på solot. Läraren berömmar dem och ber att de ska spela från början en sista gång.

sången från läraren och dennes teckenskapande riktade åt andra innebär att han inte kan länka ihop med tidigare erfarenheter).

Lä: Fortfarande *UF* på keyboardisterna och på att få eleverna att vilja fortsätta.

Rasmus tidigare yttrande skapar *UF* på att han inte hittade in och eventuellt även på att han inte hittade ton. *IGS* för att ta hjälp av prao och hjälpa Rasmus på insatserna.

The musical score for Figure 28 is divided into three systems, each starting at measure 13. The first system features the Teacher's part with lyrics 'tyst tyst', 'tyst tyst', 'Just a (ci)-(t)own girl', and 'liv-in in a'. The second system features Rasmus's part with lyrics 'Just a small' and 'liv-in in a'. The third system features the Pupil's part with lyrics 'Just a small' and 'liv-in in a'. Performance instructions include 'gung fram och tillbaka' for the Teacher, 'Mikrofon vä.h.' and 'Noter i hö.h.framför i ögonhöjd' for the Teacher, 'Mikrofin v.h noter hö.h.' and 'Noter' for Rasmus, and 'rynkas ögonbr. närmre no.' and 'lär. kameran gest mot lär till kameran' for Rasmus. The score includes staves for gaze/face/body, voice, and synth (P. 2).

Figur 28 Ur transkription: Rasmus sjunger tillsammans med läraren

Läraren gungar fram och tillbaka på pulsslagen på stället och hon markerar återigen keyboardbasens pauser i introduktionen genom att säga ”tyst, tyst”. Rasmus dansar lite men står stilla när han börjar sjunga. Han har ögonen på texten. Läraren sjunger i ettstruktura oktaven och Rasmus sjunger i ett för högt läge: ”Just a small” (fig. 28, takt 2). Han slutar sjunga och tittar upp och gör en gest mot läraren. Hon sjöng ”Just a ci” (början på andra strofen) men hon återgår till den rätta texten direkt (takt 2-3).

I nästa fras är Rasmus med igen (takt 4) men hamnar på rätt ton först i takten efter (fig. 29, takt 1). Keyboardisten som spelar basstämman kom av sig när sången började och läraren vänder sig mot denne samtidigt som hon räknar in igen (fig. 29 takt 1-2). Keyboardisten kommer dock av sig igen.

⁸² Under denna lektion var en praoelev från ett estetiskt gymnasium med.

kerhet och svårighet att skapa kohesion mellan rytm och tonhöjd. Han har alltså svårt att skapa mening av den information han får. Dessutom ter det sig antagligen underligt eftersom det fungerade när läraren inte sjöng.

Lärarens uppmärksamhetsfokus är inte på hur Rasmus sjunger utan i första hand riktar hon sina tecken mot keyboardisterna. Det är han troligen medveten om men i och med att läraren med ganska stark röst ömsom sjunger ömsom hjälper keyboardisterna skapar det brott i sammanhanget.

Hans yttrande att det är roligt att sjunga utom när ”läraren väljer för höga låtar” indikerar att han inte har förstått skillnaden mellan olika register ej heller att han faktiskt kan sjunga sångstämman i den tonart som de gör, men en oktav under läraren. Upplevelsen av att sjunga tillsammans med läraren har alltså skapat tron av att sången låg i ett för högt register för honom, vilket kan sägas stämma i förhållande till originalet. I originalinspelningen sjunger den manlige sångaren i ettstrukna oktaven. Huruvida Rasmus har övat till inspelningen eller inte framgår inte av observationerna. Så länge läraren sjunger i lilla oktaven har Rasmus inga problem med att hitta ton varför det troligare är oktavbytena och lärarens förändrade röstklang som skapar osäkerhet än att hon sjunger i ettstrukna oktaven. Den ljusa klangen skapar föreställningen om att sången ska sjungas i ett ”högt läge” och det dominerar Rasmus förståelse.

Exemplet visar också komplexiteten i sammanhanget, att som lärare tillgodose alla behov av bekräftelse och hjälp som finns när de ska spela tillsammans hela gruppen. Här synliggörs således en tydlig skillnad hur lärarens teckenskapande både kan hjälpa några och skapa förvirring för andra när alla spelar tillsammans.

Handlingsrepertoarer och val

Hur Rasmus senare under terminen sjöng och då hittade ton återkommer jag till i nästa kapitel. Innan dess fortsätter dock detta kapitel med en direkt uppföljning av de sex olika beskrivningarna med utgångspunkt i hur semiotiska resurser som lärare och elever har satt i bruk har visat sig som meningserbjudanden respektive vilka meningserbjudanden som har visat sig dominera under elevernas teckenskapande. Lärarens olika handlingsrepertoarer liksom hennes och elevernas olika val av olika handlingar exemplifieras i de olika avsnitten. I första hand bygger dessa avsnitt på vad som har tidigare framgått av resultaten, således resultat genererade ur observationerna med inslag från intervjuerna.

Resurser och meningsbärare under egen övning

Anneli, Saga och Elsas handlingar samt början av beskrivningen av hur Vera handlade representerar hur eleverna, i den observerade verksamheten, arbe-

tar med ny repertoar utan att de ännu har fått individuell hjälp av läraren. De har således den gemensamma genomgången, notbilden, instrumentet, eventuell inre representation av hur det ska låta samt tidigare erfarenheter som resurser i början när de ska lära sig sina stämmor. Därtill skapades meningserbjudanden genom andras handlingar, vilket har exemplifierats med hur de tre elgitarristerna fungerade som igångsättare för varandras handlingar. Meningserbjudanden genom lärarens instruktioner till andra uppfattade de dock inte med undantag av Saga som reagerade på när läraren instruerade rytmen "Väggen den är gul".

Gemensamt för eleverna är att de utgår från notbilden när de med instrumentet i hand börjar koda av var på instrumentet de ska spela. Trots elgitarristernas förväxling av strängar har eleverna mestadels klart för sig hur de ska hitta toner och ackord varför de kommer igång med övande utan att läraren först behöver instruera dem enskilt.

I den första beskrivningen av Anneli, Saga och Elsas handlingar går det att utläsa att de tre eleverna är olika mycket tränade i att spela elgitarr. De behöver olika lång tid på sig för att koppla ihop tabulaturen i gitarrstämman med det praktiska utförandet. Det skiljer sig dock knappt mellan Anneli, Saga och Elsa huruvida noterna i sig erbjuder mer för dem än vilka toner och ackord som de ska spela, samt i vilken ordning de spelas.

När det gäller musik som de känner igen och är motiverade att lära sig, är det tydligt hur Anneli, Saga och Elsa kan skapa kohesion mellan notbild och inre representationer av hur musiken ska låta. Trots att de troligen inte har lyssnat specifikt på gitarrstämman i Don't stop believin' har de hört låten ett antal gånger och särskilt den version som framförs a capella i TV-showen Glee. Det är mellan det som är *utmärkande* för stämman i helheten, som rytmen i det riff som flera instrument spelar, samt gitarrsolot som de kan skapa kohesion mellan notbild och inre representation. Det utmärkande i stämman lyftes också fram under genomgången av läraren. När de spelade gitarrstämman i Trololo går det inte uppfatta att de skapade kohesion mellan notbild och vad de hade hört samt vad läraren lyfte fram. Ett undantag var när Anneli tycktes länka ihop notbild med lärarens metaforiska instruktion av hur glissandot skulle spelas. Som beskrivits verkar Vera när hon börjar öva på sin stämma i Trololo ha skapat sig en representation av hur musiken låter och hon kan utöver tonhöjd tolka rytmen som står i noterna varför hon kan skapa kohesion mellan såväl notbild som praktiskt utförande samt mellan del och helhet.

Oavsett hur pass mycket ur notbilden eleverna kan länka ihop med praktiskt utförande är noterna centrala i initialskedet under elevernas eget arbete för instudering av ny repertoar. Notbilden erbjuder dels tecken för att koda av stämmans förlopp, dels transduktioner av lärarens kroppsliga (och verbala) gestaltningar av stämman, alltså grafiska tecken som representerar något eleverna har tagit del av auditivt och visuellt. Har de ingen inre representation av hur det ska låta kan de ändå hitta toner och ackord samt de ut-

skrivna onomatopoetiska ljud och ord eller text som eventuellt refererar till deras tidigare erfarenheter.

I beskrivningarna av när Minna övar själv är det centralt hur lärarens gestaltning av en paus blir meningsbärande. Ljudet som läraren gör för att representera pausen ”uh” skapar denne med ett magstöd som syns och hörs. Ljudet och rörelsen representerar en tung och betonad känsla av pausen. Tillsammans med efterföljande ramsa på baslinjens melodi: ”jag spelar bas gör jag” fungerar den också som en språngbräda eller trampolin för att spela basfiguren. Det innebar att Minna försökte *återskapa känslan av pausen* som lärarens representation kommunicerade och som hon använde som hjälp när hon övade på basfiguren. Efter Eriks interaktion med läraren är det framför allt den specifika rytmiska figuren som läraren med intensiv röst och tillika intensiva rörelser gestaltande med en ramsa, ”väggen den e gul”, som Erik övade på.

Således är det i första hand det som är *utmärkande* för stämman och/eller det som läraren har lyft fram under genomgång eller under enskild interaktion med en elev som dominerar som meningsskapare under flertalet av elevernas egen övning. Däremot är det få av dem som under egen övning länkar ihop sin stämmas olika delar till en koherent helhet. Det gör de tillsammans med läraren.

Erbjudna resurser och meningsbärare under interaktion med lärare

I exemplen när eleverna interagerar med läraren är det utöver tidigare erfarenheter variationer av de teckenkombinationer läraren presenterade under genomgången samt nya kombinationer som erbjuder eleverna att skapa mening av. I hög grad erbjuder läraren kohesion mellan olika delar och specifika musikaliska figurer genom hur hon förhåller sig till puls och rytm. För eleverna i sin tur innebär det att de i hög grad under interaktion med läraren kan länka ihop innehållet i sina stämmor till en stämma som hänger ihop.

Liksom under lektionens inledande moment gestaltar läraren musikens puls med kroppsliga rörelser när hon interagerar med enskilda elever eller i ensemble. Beroende på om hon har något i händerna, står eller sitter kan pulsen synas som en lätt nickning med huvudet, i en fot eller hand. Ett finger i puls kan peka med i noterna. Vanligast är att pulsen syns i hennes överkropp oavsett hand, huvud eller fot. Pulsen kan också synas i kroppen som större rörelser. Det gäller särskilt vid tillfällen när hela gruppen spelar tillsammans och pulsen hos de olika instrumentalisterna inte är helt samstämmig; exempel på det är när hon gungar fram och tillbaka när Rasmus och hon sjunger Don't stop believin' och en keyboardist ökar och sacker tempo. Pulsrörelserna anpassar läraren således efter den *didaktiska situationen men också efter musikens karaktär* – mjukare respektive intensivare och snabbare

rörelser. Det förekommer att inte pulsen är synbar i lärarens kropp under några få pulsslåg, exempelvis när hon byter position för att rikta sig mot någon eller ta något. I samtliga fall fungerar lärarens rörelser för puls som *stabiliserande och som en motor som håller igång ett jämnt flöde*.

Som hos läraren kan pulsen hos eleverna synas genom att någon kroppsdel rör sig och det händer när de någorlunda behärskar stämman, som i fallet med Alexander, Rasmus och Vera. När Rasmus blir osäker på vad han ska sjunga och Vera letar efter var hon ska spela uteblir dock den synliga pulsen. Erik upplever uppenbarligen en känsla av jämn puls när han interagerar med läraren men det syns aldrig på honom.

En jämnt upprepande puls gestaltar läraren således i första hand inom samma teckensystem, genom kroppsliga rörelser. Pulsen gestaltas också indirekt genom att läraren gestaltar stämmornas förlopp med kropp och röst i jämnt tempo, oftast med tydliga taktindelningar och under tiden *förhåller hon sina språkliga instruktioner* till stämmans takt och rytm.

Lärarens gestaltningar av stämmorna med instick av språkliga meddelanden innehåller en mängd information. För att ta några exempel: När hon arbetar med Erik (fig. 10-14) gestaltar hon stämman med onomatopoetiska ljud/ord. Ljuden/orden och registerval informerar om vilken trumma eller cymbal som avses. Betoningar och längd på ansatsen av orden/ljuden informerar om karaktären. Läraren trycker till på konsonanter när det ska vara betonade ljud och sätter an ljudet med b och d följt av vokal, o eller a för att gestalta när det ska vara riktigt distinkt. Ska notvärdet klinga i sin fulla längd följs vokalen av ett m (pam, bam, bom) ska det låta kort följs vokalen av p (bap) eller ingen konsonant alls. Ljud med o representerar låga register, i och a representerar högre register där ett öppet a företrädesvis används när det ska vara starkt. Samtidigt följer alltså läraren med ett finger med i noterna, fingret växlar mellan puls och att följa med i rytmen. Det senare när det är starkt betonade rytmer eller när rytmen avviker. Med ena foten stampar läraren när basrummen ska spela och pulsen syns genom huvudets rörelse samt överkroppen. Mellan gestaltningarna av de olika rytmerna sticker läraren in språkliga meddelanden, meddelanden som kommer direkt efter att en rytm gestaltats och ofta innan sista notvärdet i en takt hållits ut. Det blir som en *upptakt* till att något nytt ska hända, men det fungerar också som *bekräftelse* på att Erik har spelat rätt, de kan gå vidare.

Att något nytt ska hända förstärks också av att läraren talar med fallande språkmelodi när hon exempelvis säger: ”det är nu som det jobbiga kommer, nu är det så här” och den informationen övergår direkt i en gestaltning av stämman. Dessa språkliga meddelanden förhåller sig alltså till stämmans puls så till vida att nästa gestaltning av stämman har samma tempo som de tidigare och infaller på nästa etta eller efter en period som kan upplevas som jämn i förhållande till musikens taktindelning. Som tidigare berörts verkar Erik uppfatta jämna perioder av lärarens teckenskapande och det är framför

allt kopplingen mellan ljuden och hur hon följer med i notbilden som dominerar meningsskapandet för honom. Noterna får liv.

Lärarens språkliga inpass fungerar som ett kitt mellan de olika gestaltningarna. Det gör de också när hon arbetar med Vera men inte på samma sätt. När Vera tvekar, kommer av sig bekräftar läraren samtidigt som hon leder vidare. Hon markerar med uttalanden som ”kasta dig ner” hur Vera kan tänka för att hinna i tid och ”vänta” för att Vera spelar för snabbt. När Vera börjar spela stabiliserar läraren rytmen och karaktären genom att sjunga på stämmans melodi eller ackordtoner på text. Ordvalet beskriver gärna tonernas karaktär, till exempel när hon sjunger i legato ”lång, lång, lång lång” för att Vera ska hålla ut fjärdedelarna och spela i legato (fig. 18). På liknande sätt kan läraren exempelvis informera i stämmans rytm, eller förhålla sig rytmiskt till den, om vilket ackord det ska vara i vilken takt genom att på grundtonerna sjunga informerande om vad som händer: ”G-et i rutan och D-et i rutan” eller för att instruera hur en ackordföljd på keyboard ska tas: F dra ihop, Ess dra ihop (fig. 18). Med ruta menar läraren en takt.

Det är sålunda en komplex väv av information som läraren gestaltar med sin röstapparat. En väv av olika semiotiska resurser som variationer av ljud, tonhöjd, klang och dynamik samt språk. Inte minst visar sekvensen med hur hon interagerade med Minna, när hon skulle lära sig basfiguren, hur läraren med rösten informerar om vad som just då var centralt eller snart skall komma samtidigt som flödet hölls igång. Här kommer exempel från den sekvensen:

Läraren räknar åttondelarna på stämmans ton i mezzoforte, går över till att räkna med entonig röst i lågt register (troligtvis för att lilla E är ett lågt läge att sjunga i). När basfiguren kommer missar Minna första tonen och gör en ansats att sluta spela. Läraren ändrar då strategi och går upp i register och dynamik för att dels få Minna att fortsätta, dels vägleda till figurens nästa insats. Med stark röst, utan att tappa flödet, informerar hon om att Minna ska börja från början och ropar i fortissimo att Minna inte ska ge upp. När så åttondelarna återkommer minskar läraren röststyrkan när hon återigen sjunger på åttondelarna på stämmans ton ”femman är det ganska länge”. Hon ökar volymen i nästa takt för att i takten därpå, när lilla E spelas, gå över till tal i något högre register än hon nyss sjöng. Istället för att gestalta den låga tonen varnar hon alltså för basfiguren den gången. Samtidigt håller hon igång flödet och beskriver karaktären på det som spelas genom att med rösten upprepande och markerat tala på åttondelarna. Hon gestaltar det hon säger: ”pumpa på”.⁸³ Precis innan Minna behöver förbereda basfiguren för att hinna i tid utropar läraren i stigande register: ”Nu kommer det snart”. Medan Minna förbereder basfiguren spelar hon åttondelar på lös E-sträng och läraren går ner i volym och säger i lågt register ”Nollan är det”. Hon har

⁸³ Pumpa på – att något ska spelas stadigt upprepande med en tung känsla.

gått över till fjärdedelar. Det kan förstås som lugnet före figuren, där dynamik och register ändras igen (fig. 20-21).

Under intervjun kommenterar läraren sekvensen samtidigt som hon ser inspelningen av den. Det verkar som hon pratar med sig själv när hon några gånger säger: ”ja så gör jag”. Därefter stoppar hon filmen och säger:

Jag tänker på en sak när jag ser det här. Jag tänker på att jag alltid gör ramsor som fyller ut mellanrummen så man vet hur långt det är kvar till det kommer. För om man bara spelar, hur vet de då när det ska komma.

”Till det kommer” syftar på ”uh” följt av basfiguren. Hon fortsätter att berätta om hur hon tänker och exemplifierar med ”uh”.

Ja jag förlänger ramsan. Jag tänker så här: Hur ska jag göra så du inte bromsar dig på uh nu. Och då känner jag så här att jag måste prata på så hon hör den gående rösten. Jag försöker prata i takt som jag kommer på just då.

”Prata i takt” innebär som exemplet belyser dock fler meningserbjudanden än att hålla igång flödet. Läraren skapar med sin röst representationer som hörs och konnoterar hur det ska *kännas* i kroppen när man ska spela.

I situationerna har eleverna sina tidigare erfarenheter av musicerande inklusive hur läraren under den gemensamma genomgången härmade spelrörelser eller spelade på instrumentet. Det verkar dock som att i direkt interaktion med läraren, som i Erik, Vera och Minnas fall, är det hur ljuden länkas till notbilden som just då är dominerande för elevernas meningsskapande. Det kan förefalla naturligt eftersom de tittar i noterna och lärarens rörelser inte är helt i blickfånget, förutom hennes eventuella pekande i noterna. Det är dock möjligt att de uppfattar lärarens gestik och rörelser för puls i ögonvrån.

När eleverna spelar i ensemble och varje elev inte har lärarens odelade uppmärksamhet längre visar sig lärarens teckenskapande genom motsvarande rörelser i elevernas kroppar. Alexander markerar med sitt huvud pauserna som läraren tydligt säger ”tyst, tyst” på. Han härmar keyboardisternas spelrörelser. Läraren gör stora pulsrörelser, så också Rasmus innan han börjar sjunga men när han försöker hitta ton försvinner den synliga pulsen ibland. Pausen ”uh” syns i Minnas kropp utan att läraren säger den samtidigt. Hon tar även hjälp av att räkna på åttondelar när de spelar i ensemble, något hon släppte när hon interagerade direkt med läraren men nu använder sig av igen. Snart slutar hon räkna.

Det är företrädesvis under egen övning och i ensemble som eleverna räknar antal upprepningar av toner eller ackord när det rör sig om åttondelar. Räknandet dominerar som sätt att hålla reda på hur de ska spela tills eleverna börjar behärska stämman. Känslan av musikens puls och taktindelning syns när koordination mellan rörelser och ackord-/tonbyten blivit alltmer förkroppsligade. Då har eleverna slutat räkna varje upprepning. Lärarens teckenskapande kan alltså synas i någon motsvarande form hos eleverna *men inte alltid i samma teckensystem* som läraren använde.

Lärarens kombinationer av kroppsliga, språkliga och grafiska semiotiska resurser erbjuder olika variationer av teckensamlingar som i hög grad är koherenta, både inbördes och mellan lektionens olika moment. Det innebär att elever med olika erfarenheter av att musicera kan *välja* de kombinationer som just för tillfället syns vara de väsentligaste för att kunna skapa mening och lära sig. När jag skriver kan välja menar jag inte att eleverna gör ett eftertänksamt val, utan efter sitt *intresse* (Kress, 1993, 2010). Vilka val läraren gör som leder till olika kedjor av koherenta intersemiotiska relationer är i hög grad beroende på behovet att i stunden möta eleverna/eleven och hur eleven i sin tur har tolkat hennes tidigare tecken.

Dialog – Didaktiska val

När läraren arbetar med enskilda elever skapar hon tecken som vid första anblick kan uppfattas vara ungefär desamma för varje elev. Till synes kastar sig läraren mellan olika semiotiska resurser som känns igen. Men vid närmare analys visar det sig att läraren anpassar sig efter varje elev som i sin tur anpassar sig till läraren. Deras agerande fungerar som igångsättare för varandras följande handlingar, följaktligen handlar det både om anpassning och turtagning, *en dialog*. För att exemplifiera från tidigare redovisade resultat:

När Minna inte reagerar förrän på lärarens ”uh” och kommer sent på basfiguren (fig. 20) förbereder läraren figuren nästa gång genom att snabbt säga: ”Nu kommer den snart” samtidigt som hon håller igång flödet i det som just då ska spelas (fig. 21). När Minna klarat figuren gör hon en ansats att sluta spela men tolkar direkt läraren och fortsätter. Läraren i sin tur uppfattar Minnas ansats att sluta spela och istället för att sjunga samma text på figuren som gången innan: ”Jag spelar bas gör jag” byter hon ut de sista två orden till: ”kom nu” (fig. 21).

I exemplet med Erik när de går igenom del för del sätter läraren igång en ny instruktion så fort han spelar den föregående ”rätt”. När han inte spelar exakt som hon instruerade går hon ändå vidare eftersom som hon antagligen tycker att misstaget inte inverkar menligt på resultatet (fig. 10, 12). I första exemplet kan det vara så att när hon väl hör Erik spela rytmen på *en conga* tycker hon att det bättre än att låtsas spela på den andra.

Läraren visar inte med ett direkt tilltal att Erik ska börja spela, hon räknar heller inte in, utan representationen av det klingande fungerar som en igångsättare. När Erik översätter representationen till instrumentet och spelar den fungerar det som en ny igångsättare för läraren att gå vidare med nästa del. När Erik spelat någon takt slutar läraren spela och ger bekräftelse genom att säga: ”bra, precis” eller liknande innan hon snabbt fortsätter med nästa instruktion. Huruvida bekräftelseorden har betydelse eller inte är det svårt att säga något om, men att hon hela tiden går vidare till nästa instruktion bekräftar för Erik att han har förstått.

Erik och lärarens interaktion skulle kunna uttryckas som att han härmar läraren, vilket Erik själv uttrycker att han gör. Det kan också förstås som att Eriks transformation och transmodala översättningar av lärarens instruerande multimodala tecken ger tecken på hur läraren ska navigera vidare, respektive hur Erik ska navigera vidare. Det sker således ett turtagande där båda tolkar den andre och gör blixtnabba val om fortsättning, det hela i puls och tempo, varför det går att uttrycka som ett *musikaliskt turtagande* men också ett *didaktiskt navigerat turtagande* sett utifrån vilka val läraren och eleven gör. Detsamma gäller fallet när läraren och Minna interagerar. Läraren använder ramsor, sjunger och räknar med, markerar pauser, ändrar och modulerar sin text beroende på vad som sker men hon släpper också de direkta instruktionerna när eleven spelar ”rätt” och övergår till att exempelvis sjunga låtens melodi eller någon annan stämma. Hon erbjuder alltså eleven *att förstå och uppleva sin stämma som en del av en helhet*.

I fallet med Vera är det den sistnämnda som tar initiativen och spelar före och när hon spelar för snabbt konfirmerar läraren att det är riktigt men tydliggör tempot med den gestaltning hon börjar med. Veras tolkning och anpassning är blixtnabb. Under tiden de fortsätter övergår läraren alltmer till att sjunga melodin men väntar in Vera eller växlar till en gestaltning av Veras stämma när hon kommer av sig. Det handlar således om ett didaktiskt navigerat turtagande även här.

Exemplen visar hur snabbt läraren och eleverna tolkar varandras handlingar, hur det utvecklas en dialog som leder arbetet vidare. Det ger också perspektiv på den individanpassning som sker i klassrummet och hur den utvecklas beroende på hur elev och lärare tolkar varandra. Noterbart är också att läraren har uppfattat att Vera spelar ackordens grundtoner som bastoner och att det antagligen är därför hon kommer till Vera för att berätta att hon inte ska spela bastoner utan bara ackord. Läraren har också uppfattat att Vera kan ta sig igenom sin stämma på egen hand varför hon är på språng igen när Vera ber henne konfirmera om hon fattat rätt.

Med andra ord, lärarens sätt att anpassa sig efter den elev som instrueras är en del av den design som både är planerad och den dialog som utvecklar sig under lektionen. Lärarens instruerande tecken känns igen och är en del av den bank av semiotiska resurser som hon sätter i bruk. Hur resurserna sedan kombineras och elaboreras tillsammans med eleverna beror på behov i stunden. Det hela skulle kunna förstås som individanpassning men också ett dialogiskt förhållningssätt. Både lärare och elev är måna om att tolka varandras handlingar så att arbetet kan leda vidare.

Vid ett tillfälle däremot, när läraren går igenom ett gitarriff med Anneli och Anneli inte klarar den flytande i tempo ännu, väljer läraren att sätta ihop låten med hela gruppen. Samtidigt som hon arbetar med Anneli hör hon att Elsa och Saga spela riffet, hennes uppmärksamhetsfokus riktas mot dem. Läraren påpekar att det låter så bra att det är dags att spela alla tillsammans. Det hänger samman med att lektionen börjar lida mot sitt slut och läraren vill

att gruppen ska ha spelat låten tillsammans innan de slutar. Här skulle det dock gå att säga att individanpassningen snarare är riktad mot Elsa och Saga. De är redo för att spela tillsammans med andra stämmor, men det är inte Anneli. Konsekvensen blir att Anneli väljer att inte spela när alla spelar tillsammans. Det ska inte förstås som att läraren medvetet ignorerar enskilda elever utan att Saga och Elsas spelande fungerade som en igångsättare och att läraren gör ett didaktiskt val, att se till lektionen som helhet. Det här kan istället förstås som *didaktisk navigerad anpassning för lektionen som helhet*, inte anpassning riktad mot individen.

Under ensemblespel när alla stämmor spelar, sjunger läraren med i melodin kombinerat med att kommunicera information genom språkliga och/eller gestiska inpass och markerad puls. Det här kombineras med information riktad mot någon. Hon släpper sångstämman, vanligen i frasslut, för att sticka in ett språkligt meddelande, riktar sig mot instrumentalisten för att denne ska uppmärksamma vad hon ger för information. Det språkliga meddelandet skiljer sig dynamiskt mot sångstämman. Det gör det också när hon sjunger 'Don't stop believin'' och samtidigt försöker få keyboardisten att spela rytmiskt rätt när hon växlar mellan sångstämman och att säga "tyst, tyst" på keyboardstämman pauser. Läraren *vandrar således mellan stämmorna samtidigt som hon håller i helheten*. Ibland kan det dock skapa osäkerhet.

Motsägande tecken

Som beskrivits tidigare är lärarens teckenskapande i hög grad koherent. Hon skapar kohesion inom en stämman, mellan stämmor och mellan lektionens moment. Ibland är dock teckenskapandet motsägande, exempelvis i fallet när Rasmus sjunger tillsammans med läraren och hennes uppmärksamhet är riktad mot en keyboardist.

Lärarens sång i olika oktaver samtidigt som hon vandrar mellan sångstämman och att hålla i rytmen i keyboardstämman skapar osäkerhet hos Rasmus. När han säger att han tycker det är svårt när läraren säger "tyst, tyst" svarar läraren med att hon förstår det, men att han är duktig. Uttalandet ger honom ingen vägledning om hur han ska göra. I det här fallet skapas otydlighet vad den andre menar. I och med att han säger att det är "tyst tyst" som förvirrar uppfattar läraren det som att han menar att han behöver hjälp med hitta in i sångstämman. Så var säkert fallet men Rasmus verkar även uppfatta uttalandet som att läraren menar att han är duktig för att han sjunger, fast det är för högt för honom. När de fortsätter hjälper läraren honom att hitta in vilket hon gör i lilla oktaven. Hon har alltså även uppfattat att han behöver hjälp med i vilken oktav han ska sjunga. När de strax därefter sjunger tillsammans igen övergår läraren till att sjunga i ettstrukna oktaven. Rasmus försöker hitta ton igen och förstår stämman som för hög för honom.

Ett annat exempel är alldeles i början av sekvensen när Minna ska lära sig basfiguren. Utan att räkna in eller att följa med i noterna börjar läraren räkna åttondelar. Minna spelar med men avbryter sig efter fyra åttondelar och frågar om det går i fyrtakt. Läraren svarar: ”nej, vi kör på åtta men lite långsammare”. Därefter börjar Minna räkna till fyra i ett något långsammare tempo än längden på åttondelarna de nyss spelade. Läraren svarar: ”nej vi kör på åtta”. I nästa stund räknar läraren tydligt in i fyrtakt i samma puls som de tidigare började med och hon räknar åttondelarna som följer samtidigt som Minna spelar dem helt korrekt.

Att läraren började räkna åttondelar utan att tydligt markera pulslag skapade troligtvis en osäkerhet om vad läraren avsåg, antal åttondelar eller pulslag. Minnas inräkning av tempot skapade lärarens missförstånd av vad Minna menade och läraren svarar tvärt emot vad hon sedan visar. Minna spelar dock korrekt eftersom lärarens gestaltning av tempot i inräkningen och sedan räknandet på åttondelarna tydliggör hur hon ska spela.

Således, det som representeras i musikens puls *dominerar som meningsbärare* i elevernas musicerande. Oavsett om det innebär missförstånd.

Lära

Följande två avsnitt handlar om vad eleverna och lärarna lyfter fram när de talar och uttrycker sig om lärande och vad de ser som viktigt att lära sig. Det är händelser från intervjuerna som är i förgrunden men de kommenteras i förhållande till vad som observerats under lektionerna.

Om lärande

När Minna tittar på sekvensen som beskrevs i förra avsnittet, hur hon och läraren missförstod varandra, och får frågan om hur hon förstod vad hon skulle spela svarar hon att läraren ibland kan vara otydlig. Minna förstod hur hon skulle spela när de väl kom igång. Hon fortsätter med att berätta hur läraren gör för att de ska lära sig sina stämmor. Samtidigt som hon berättar låtsas hon spela bas:

Hon visar verkligen såhär och så kommer hon på ramsor, typ jätteskumma, men dom funkas. De hjälper verkligen. Dom håller takten väldigt bra ju. Det är väldigt enkelt, alla kan ju typ förstå då. Det är inte det där ... tre tre tre och sen den. Det kan va någon ramsa som du kan tänka i huvudet och sen spela.

När eleverna får frågan hur de lär sig lyfter de först fram att läraren är rolig och bra på att förklara, därefter, som Minna framhåller i citatet ovan, börjar de berätta om gestaltningarna som benämns som ramsor.

- Vera: Grejen är att läraren har en sån jäkla energi, hon är så himla bra. Det är därför man... Hon har de här, vad heter det, små melodierna för sig.
- Maja: Ja det är helt otroligt
- Vera: Så man lär sig.
- Maja: Till exempel...

Båda två börjar sjunga: ”Jag har en apa, han heter Sune, ja Sune...” Vera låtsas spela gitarr samtidigt, hon rör fingrarna i samma takt som de sjunger ramsan.

- Vera: Då missar man inte, för man kan inte sjunga det på något annat sätt.
- Maja: Ja, eller typ vad som helst typ.

De tittar på varandra och Vera låtsas spela gitarr samtidigt som de sjunger: ”Hej, jag ska ut och köpa lök...”

- Annika: Så det är det som gör att man kommer ihåg?
- Vera: Ja, man kommer ju inte ihåg såhär...

Hon sjunger samma melodi som nyss men nu med siffror som illustrerar bandnummer på gitarr som text, hon låtsas spela samtidigt.

- Vera: Det är ju liksom, nej.

Erik menar att det var direkt avgörande med ramsan ”väggen den e gul” för att han skulle komma ihåg den rytmiska figuren när han spelade Trololo.

”Väggen den e gul” var liksom jättebra, för jag kommer alltid ihåg det. Det är såhär perfekt. Hon hittar alltid på så här ord som man kan säga för att komma ihåg.

Han fortsätter:

Det är mycket lättare än om hon bara skulle lägga fram ett papper.

På liknande sätt resonerar Rasmus:

Det hjälper ju verkligen för att få en bild av hur det ska låta. För om man bara får det på det här pappret, så kan det vara svårt att egentligen veta hur det ska låta.

Rasmus fortsätter berätta om hur läraren hittar på ramsor under tiden de spelar:

Hon kan också improvisera fram ramsor, bara rent spontant som gör att man aldrig någonsin kommer att glömma det. För jag kommer aldrig glömma den där trumbiten där jag slog ”slå din bror”.

Han slår samtidigt tre snabba slag i luften med betoning på det andra slaget och fortsätter: ”Det kommer aldrig att försvinna”. Alexander och Anton som är med vid tillfället börjar skratta och fortsätter att berätta om, och sjunga på andra ramsor de använt under lektionerna.

Samtidigt som de ler och skrattar pratar Elsa, Saga och Anneli om hur läraren kommer på ramsor i stunden. Saga härmar läraren genom att titta upp i luften och klia sig på hakan och säga:

”Hm, nu gör vi så här” och så bara kommer hon på något.

Elsa säger samtidigt som Saga:

Hon bara kommer på något, några ord till takten liksom.

Alla tre fortsätter med att jämföra olika ramsor de minns och Saga fortsätter:

Man går så här efter skolan, ja

Elsa börjar sjunga:

Hej, jag ska ut och köpa lök...

Saga fortsätter med att berätta att när de framträder på scen, sjunger hon ramsorna för sig själv under tiden hon spelar och Elsa fyller i:

Jag kommer aldrig glömma ”väggen den e gul”.

Hon låtsas spela rytmen på gitarr och fortsätter medan hon tar sig över öronen:

Dom sätter sig.

I samtliga intervjuer framhåller således eleverna *ramsorna som effektivt stöd för att lära sig rytmer och att hålla takten*. Det märks också när de under intervjuerna härmar rytmerna att det inte bara är rytmerna som lever kvar utan även *musikens karaktär*. Såväl musikens artikulation som dynamik framgår genom hur eleverna framför dem under samtalen.

Som tidigare behandlats kommenterar läraren hur hon i stunden kommer på ramsor som refererar till något som just då pågår eller ska hända för att hålla igång flödet, men som Saga lyfte fram kan läraren tänka ut en ramsa under lektionen. Dessa och de som läraren förbereder innan lektionen och som kan stå i noterna associerar sällan till det musikaliska sammanhanget. De syftar till att skapa något som både roar och går att haka upp sitt minne på:

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

Både lärare och elever lyfter alltså fram ramsorna som väsentliga för lärandet, det gör de också med vad några av dem kallar för ”pappret” och andra elever och läraren för noter. Huruvida det är noter eller inte är det bara Vera och Maja som diskuterar. Maja ritar noter i luften samtidigt:

Maja: Det är liksom inte noter såhär.

Vera: Jo det är ju noter.

Maja: Inte riktigt.

Vera: Det är ju inte G-klav och en sån här massa...

Vera låtsas skriva på bordet:

Maja: Nej, precis, jag menar...

Vera: Det är ju tabulatur med liksom.

Huruvida eleverna ser på noterna som autentiska noter eller inte utreds inte vidare, men samtliga elever framhåller att noterna/pappret inte fungerar utan lärarens gestaltningar av dem. Lärarens energiska genomgångar, ramsorna och notbilden kompletterar varandra menar eleverna. Noterna skulle däremot kunna sägas summera vad läraren gått igenom eller som Vera uttrycker det:

Hon har anpassat notbladen väldigt bra [...] Man ser notbladet som ett facit liksom och så har man takten som ramsan och så ser man 0 3 2 och what ever.⁸⁴

Vera pekar på sitt huvud samtidigt som säger att noterna fungerar som ett facit, hon talar alltså om *hur noterna skapar mönster och minnesbilder av hur det lät och ska låta*.

Läraren uttrycker att hon är nöjd med hur hon konstruerar notbilderna och att de fyller en viktig funktion för att eleverna efter den gemensamma genomgången ska kunna arbeta vidare. Dock menar hon att designen av notbilderna inte är möjliga att tyda för en utomstående. Själv behöver hon ibland rekapitulera hur hon tänkte när hon tar fram äldre noter. Eftersom de lärarkandidater hon har haft från musikhögskola verkar ha svårt att tolka notbilderna antar hon att de inte ens skulle kalla det för noter.

Utgångspunkten för noternas design, säger läraren, är att sätta sig in i hur en icke notkunnig person skulle tänka, om denne skulle ta ut och notera en låt. Hon uttrycker att klaver och noterade tonhöjder inte finns i hennes notation för att de skulle förvirra. De skulle inte kunna spela den repertoar de gör med samma resultat som de når nu. Hon skrattar när hon påpekar detta:

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

Läraren påpekar att hon visar eleverna att G- och F-klav finns samt respektive toners placering på notlinjer, men hon uttrycker att det inte är något eleverna egentligen lär sig eftersom de inte använder det i praktiken i undervisningen.

Det har dock framgått under observationerna att tonhöjd kan representeras i notbilderna genom att sångtext eller att den rytmiska notationen står i olika horisontala nivåer. Taktartsbeteckning finns inte heller men kan synas som siffror på pulsslagen. Undantag är om det sker ett taktartsbyte i stycket, då skrivs taktart ut.

⁸⁴ Siffrorna syftar på tabulatur.

Designen av noterna bestämmer således vad av musikalisk notation eleverna erbjuds att lära sig genom praktisk användning: formbeteckningar, från vilket håll noterna läses och hur man läser, viss rytmisk notation som enklare notvärden och pauser, tabulatur samt ackordanalys. Ibland kompletteras ackordanalysen med grepptabell för gitarr. Om det för keyboard är andra ackord än dur och molltreklanger, eller om ackordet ska spelas med omläggningar är tonnamnen för ackorden utskrivna.

Läraren uttrycker att eleverna när de musicerar på egen hand utanför skolan klarar sig någorlunda om de slår i visböcker eller hämtar låtar från webbsidor, men inte om de på egen hand försöker sig på annan noterad musik. De som spelar på fritiden och är intresserade har ändå grundförutsättningar att lära sig mer på egen hand, eller söka sig till undervisning utanför skolan, påpekar läraren.

Eleverna kommenterar inte huruvida notbilderna hjälper dem att förstå notation när de spelar utanför skolan, men de framhåller liksom vad som framgick i beskrivningen av Anneli, Saga och Elsas uttalanden att noterna är väsentliga när de övar själva i klassrummet. Även vid uppträdanden då eleverna kan sina stämmor fyller noterna en viktig funktion uttrycker de, för att kunna orientera sig. Rasmus beskriver hur han gick tillväga under tiden som han sjöng Trololo inför publik under en temaredovisning. "Det där" syftar på notbilden och "rutorna" på takter.

Jag tittade ganska mycket på det där för att inte spela fel. Så kollade jag lite på det där och rutorna, lite ner och jag titta på publiken ibland och viss sådär. Det enda jag tänkte på då tänkte jag mest på Anton hur han sjöng, jag försökte liksom synka det.

Minna påpekar också hur viktigt det är med noterna under uppträdanden. Även om hon kan allt utantill, vilket hon säger att hon brukar kunna, kan det hända, och det händer ofta, att någon hoppar över en takt och då gäller det att snabbt orientera sig i noterna för att kunna anpassa sig. Även Alexander, som i den tidigare beskrivna sekvensen med honom, inte använde noterna, framhåller vikten av dem under framträdanden och av observationerna att döma tittade han i noterna när eleverna framträdde med Trololo.

Således lyfter både elever och lärare fram ramsor som väsentliga för att eleverna ska förstå och komma ihåg hur rytmer och melodier låter. Med hjälp av dem kan de spela rytmiskt och i takt. När de ser ramsorna i noterna kommer de ihåg hur det lät. Noterna fyller för dem en viktig funktion för att *dels komma igång med egen övning, dels som minneshjälp av lärarens gestaltningar*.

Eleverna talar inte vidare om vad i undervisningen som är väsentligt för deras lärande mer än i termer om ramsor, noter och att läraren är rolig. Troligen beror det på att de ser ramsorna som synonymt med hur läraren gestaltar stämmor eftersom de samtidigt talar om melodi, takt och rytm. När läraren gör det är hon dessutom rolig.

På frågan om det är väsentligare att eleverna lär sig spela i takt än att de spelar rätt toner uttrycker läraren att det kan vara lika illa, men när hon utvecklar det vidare är det puls och takt hon utvecklar ett resonemang om:

Dom tror att om dom missar ett C kan de bara ta det sen när de väl har hittat det. Jag brukar säga så här ”om du tar fel här ta vad som helst bara gå på nästa så du håller takten”. Jag tycker takten är så viktig för om nån ligger en rad efter det låter ju fult.

Med emfas säger hon att hon avskyr när eleverna kommer i otakt. Att inte känna pulsen inom sig och kunna hålla takten menar hon gäller särskilt för de elever som tar instrumentallektioner på fritiden.

Dom spelar ju inte i grupp. De sitter med sin tvårflöjt hemma.

Hon låtsas spela flöjt och sjunger: ”tu tu tu tu du” och när hon fortsätter tala pendlar handen fram och tillbaka:

Så märker de inte om de spelar i beat, liksom de har ju ingen metronom. De spelar ju i otakt. De spelar aldrig i beat förrän de har gått ett år här i skolan. Dom spelar inte i beat de spelar toner, tycker jag. De spelar liksom ad libitum eller vad det heter.

Läraren svajar ojämnt med händerna och fortsätter att berätta att dessa elever spelar komplicerade musikstycken på sina instrument, men att det verkar som deras instrumentallärare inte bryr sig om att arbeta med puls. Hon konstaterar att eleverna som tar lektioner utanför skolan ändå lär sig snabbt, men att hon får arbeta med dem för att de ska förstå och härmar hur hon gör: ”Lyssna här” samtidigt som hon säger i jämn puls: ”bam, bam ... och slår pulsen lätt mot sin överkropp.

Även eleverna framhåller att det allra viktigaste när de ska spela tillsammans är att hålla takten.

Saga: Att hålla takten är viktigast.

Elsa: Ja att hålla takten.

Anneli: Ja takten är viktigast annars är det jättesvårt att spela bra.
Folk sitter bara...

Spela i musikens puls och hålla takten framträder således för läraren som viktigare än att lära sig att träffa korrekt tonhöjd eller att spela korrekt på instrumentet. Det är också koherent med vad som observerats. Förutom, som beskrivits, att läraren under interaktion med eleverna i hög grad håller igång jämn puls och musikens flöde har den tidigare beskrivningen av sekvenserna med Erik visat att rytm och timing går före att spela på, som i hans fall, korrekt cymbal/conga. Elevernas uttalande visar att de har uppfattat problematiken om inte alla spelar i samma puls. Däremot visar observationerna att det inte är något de i första hand arbetar med när de övar själva, eller har resurser för att kunna arbeta med. *Kunskapen om hur det känns att inte spela i*

samma puls som andra är en förkroppsligad erfarenhet. Motsvarande erfarenhet verkar inte ha införlivats när de arbetar själva.

Resultat i förgrunden

På frågan vad läraren ser som det allra viktigaste med musik i skolan svarar hon blixtnabbt: ”Det är att spela i band och ha kul”. Hon fortsätter ivrigt att förklara:

Det viktigaste jag vill att eleverna ska lära sig är att det är lätt att spela, man kan spela vad man vill. Det är inget som är svårt. Ja det är ju svårt att hoppa in på en plats i en symfoniorkester och spela fagott men alltså om de tycker om *Snuten i Hollywood* eller om de gillar *Payphone* med Maroon 5 så spelar det ingen roll. Alla saker går att spela och det behövs ingen sån där präst eller kung som kan tyda noter och spela, utan det är lätt att spela. De ska känna så här: alla vi kan köpa en synt eller gitarr och spela på fritiden en timme i veckan eller fem timmar om dan istället för att spela dataspel. Ja det är nummer ett. När det gäller låtar. Det jag vill lära dem helst är att det ska låta musikaliskt. Dom får spela med öronen om de vill. Om dom vill spela *Loppan* med örat eller ta ackord sådär eller ägget i handen, jag fattar inte vad det är till för ens.^{85 86}

Läraren gör sin ena hand avig och krokig och fortsätter:

Kanske om man ska bli konsertpianist är det viktigt att ha rätt teknik men vem ska bli det. Vi ska ha kul. Det är därför man ska ha musik, för att spela bra och spela kul. Kanske någon går på fritiden och får mer personlig hjälp och kan lära sig att: om du håller så här

Hon låtsas hålla i en gitarr och ta några grepp:

så blir det ännu bättre och då kan du spela bättre. Nej jag tycker att det är viktigare att det ska låta musikaliskt rätt.

Mot bakgrund till vad som redovisats hittills kan lärarens yttrande sägas vara koherent med vad som observerats. Det kan dock förefalla vara inkoherent att det viktigaste är ”att det ska låta musikaliskt rätt” men att spelteknik inte är väsentligt. I relation till tidigare redovisat yttrande att ”det måste gå fort” är det begripligt, vilket läraren uttalade angående hur noterna designats för att eleverna ska kunna förstå hur de ska spela. Det är också begripligt i relation till hur repertoaren väljs ut och instrueras. Det handlar om att få ett klingande resultat snabbt som låter karaktäristiskt för stycket.

Förutom att repertoaren ofta har en medial aktualitet, som både Don't stop believin' och Trololo i högsta grad representerade under den tid som

⁸⁵ Snuten i Hollywood syftar på titelspåret till filmen med samma namn, musiken av H. Faltermeyer. Payphone skriven av medlemmarna i gruppen Maroon 5 samt W. Khalifa. Loppan skriven av O. Thörnquist.

⁸⁶ Ägget i handen syftar på att en del pianopedagoger använder det som en liknelse för att beskriva hur det ska kännas i handen i relation till handens position på tangenterna.

observationerna genomfördes, väljer läraren stycken med något *karaktäristiskt i någon spelstämman* och med en sångstämman som inte är alltför komplicerad. ”Det ska låta på riktigt” och låtarna ska vara roliga att spela, säger hon. Hon fortsätter med att det inte alltid är så för varje stämman, men att en låt kanske har ett ”coolt trumkomp eller en ”cool basgång”.

Det är väsentligt att låten har något riff eller liknande som gör det roligt att spela. Det får inte vara typ en sådan där Lars Winnerbäck för de brukar inte vara bra för nåt.

Winnerbäck och liknande kan vara stämningsfullt och bra säger läraren, men att stilen inte fungerar i klassrummet. Den blir för enformig med ackord som dras upp och ner i grundläge och sångstilen blir för malande och entonig.⁸⁷

Det handlar således om att välja musik: som eleverna kan ha förankring till och/eller det kan skapas motiv för (som en föreställning), samt att det finns något i låten som fångar uppmärksamheten och att den ska vara spelbar på skolans instrumentarium. Det här innebär att företrädesvis väljs repertoar utifrån musikstilar som har samma instrumentuppsättning som finns i musiksalen. Det blir mest pop och rock berättar läraren men ibland kan de spela det hon benämner som klassiska pärlor som exempelvis *I Bergakungens sal* och *An der schönen blauen Donau*.⁸⁸ Liksom läraren gjorde med Trololo instrumenterades dessa för skolans instrument. Folkmusik spelar de sällan men *Visa från Utanmyra* för den karaktäristiska basgången.⁸⁹

Genom att läraren redan under inledningen och den gemensamma genomgången av stycket pekar ut riff och olika figurer och att särskilt rytmiska figurer finns markerade i noterna skapas uppmärksamhet mot låtens karaktäristiska drag menar läraren. Det innebär att eleverna riktar sitt fokus mot att lära sig figurerna vilket också visat sig av observationerna.

Så länge inte karaktären går förlorad, menar läraren, bryr hon sig inte om hur de spelar. Låter det illa vilket det kan göra framför allt när de spelar bas så visar hon hur de ska spela, annars tror de att de ska dra i strängarna. Även på gitarr behöver hon visa om det är någon särskild teknik som behövs förevisas. Det är också på de instrumenten hon förevisar under den gemensamma genomgången säger hon.

Jag spelar bas också i luften om jag anser att det är för lätt, på gitarr brukar det oftast vara att jag visar lite noggrannare. Sen tycker jag det där plast, jag gör på synten tycker jag är väldigt effektivt. Trummorna är av praktiska skäl, jag tror ingen vet att jag ens kan spela på trummor.

⁸⁷ Lars Winnerbäck – svensk musiker och låtskrivare som sjunger och skriver på svenska. Hans musik kan sägas vara en sorts svensk folkrock eller visrock.

⁸⁸ *I Bergakungens sal* ur Peer Gynt-svit 1887-88 för orkester av Edward Grieg. *An der schönen blauen Donau* 1867 av Johan Strauss d.y.

⁸⁹ *Visa från Utanmyra* trad. Svensk folkmelodi. Läraren syftar på arrangemanget av Jan Johansson som finns på skivan *Jazz på Svenska* från 1964.

När hon säger: ”det där plast” syftar det på hur hon på OH spelar på uppförstorad bild av en klaviatur (fig. 5) och trumsetet är placerat i ett annat rum än där läraren går igenom stämmorna.

Överensstämmande med observationerna är att läraren sällan instruerar på instrument efter den gemensamma genomgången och som beskrivits är det då med andra semiotiska resurser som stämmorna gestaltats. Det handlar om att använda tiden effektivt och låta eleverna spela så mycket som möjligt:

Nej, det har nog blivit så för jag vill inte inkräkta på deras plats. Jag tänker dom borde få sitta där så länge de vill. Ibland händer det att jag ställer mig vid sidan och säger ”så kan jag visa lite bättre”. Det händer ibland, men oftare att jag aldrig spelar.

Som beskrivits förmedlar läraren musikaliskt uttryck genom sina gestaltningar. Med metaforer försöker hon få eleverna att förstå uttrycket; exempelvis när hon för Erik beskriver hur en uttråkad publik behöver något nytt. På liknande sätt sätts Trololo och glissandot ”Awiii” i samband med hur kameran ska svepa nerifrån och upp över Kaknästornet. Läraren söker alltså skapa ny mening för musiken när hon genom metaforer placerar in dem i nya sammanhang, vilka eleverna kan tänkas kunna skapa inre representationer av och på så sätt relatera till vilken effekt musiken ska generera. Uttryck är sålunda en del av att det ska låta ”musikaliskt rätt” och till det menar läraren att det hör till hur man ser ut när man musicerar. När hon ser på filmerna är det dock det hon säger sig vara sämst på att förmedla till eleverna. Hon kommenterar att eleverna ser livlösa ut och hon inte har lyckats få dem att visa något uttryck

Läraren: Det som jag tycker är jag är sämst på är att inspirera, att få dom att inte se döda ut när de spelar.

Annika: Hur vill du att de ska se ut?

Läraren: De måste se ut som de spelar det de gör.

Hon konstaterar dock att det skiljer beroende på vem som spelar och pekar på Vera och säger: ”Den där, hon kan ju spela vad som helst”. Underförstått har Vera förmåga att även vara uttrycksfull.

Vad som framgått av såväl observationer och lärarens yttranden är att eleverna ska erbjudas upplevelser av att kunna återskapa musik och att det ska låta och kännas så trovärdigt som möjligt. Det blir därför väsentligt att nå fram till ett resultat snabbt.

Jag återkommer till hur elever uttrycker sig om lärande och då med fokus på att ”kunna” i nästa kapitel. Innan dess följer en sammanfattande del om vad som redovisats i detta kapitel.

Syntes av första resultatkapitlet

I denna del sammanförs vad som redovisats i kapitlet under några övergripande temata: igenkännandets princip, en rekonstruktionsprocess, menings-skapande och lärande.

Igenkännandets princip

Genom samtliga avsnitt i kapitlet har ordet igenkännande förekommit. I de handlingsrepertoarer som läraren sätter i bruk skapas kohesion i hög grad genom igenkännandets princip. Från lyssnande på originalinspelning till stegen av gemensam stämgenomgång, stämövning och ensemble återskapas lärarens tecken för lärande. De kan vara representerade i såväl grafiska tecken som intersemiotiska relationer av kroppsliga tecken. Läraren kan sägas ha en diger repertoar av tecken för lärande som hon i mötet med eleverna väljer av och laborerar med. Igenkännandets princip bygger på vad jag vill kalla för *transdukerat igenkännande* eller *transmodalt igenkännande*. Det handlar om förflyttningar och översättningar mellan teckensystem och kombinationer av dem: Information om en spelstämman kan gestaltas med spelrörelser för sedan återkomma som ljud, och en rytm kan visas genom gestik för att därefter återkomma som en ramsa i notbilden och återigen gestaltas med gestik men också med ljud. Ett glissando förankras till en icke musikalisk idé, som blir en gestisk metafor och så vidare.

En väsentlig aspekt av igenkännande är att formen för iscensättningarna av lektionerna är kända för eleverna och att tecken återskapas såväl mellan lektionerna som inom lektionerna. I igenkännandet finns det också en förväntan från eleverna att bli överraskade, att bli roade vilket framför allt lärarens lek med ord till ramsor genererar. Eleverna vet också att dessa ramsor ska hjälpa dem att hålla takt och att klara rytmiska och ibland även melodiska figurer.

Igenkännande genereras också genom repertoarval, alltså val av vad som ska spelas. I hög grad väljer läraren musik som har någon form av medial aktualitet. Musiken är ofta känd för eleverna vilket innebär att de kan ha inre representationer av hur det ska låta. Igenkännande är också att repertoaren har utmärkande riff eller andra figurationer som det går att haka upp sitt minne på. En del av igenkännandet är även att eleverna kan ha en relation till musiken från andra sammanhang, vilket jag återkommer till i nästa kapitel.

En rekonstruktionsprocess

Ur ett lärandeperspektiv skulle verksamheten som behandlats i kapitlet kunna beskrivas som att eleverna lär sig att imitera originalmusik. Som många gånger i andra musikaliska lärandesammanhang handlar det om att

lära sig ett befintligt musikstycke som ska framföras så likt originalet eller stilistiskt riktigt som möjligt.

Bevis på lärande kan förstås som att eleven från det ursprungliga teckensystemet har visat sin förståelse genom ett annat eller flera andra teckensystem (Selander & Kress, 2010). I föreliggande studie handlar det om att göra tvärtom. Eleverna ska visa sitt lärande genom att spela eller sjunga sina stämmor så likt originalet som möjligt. Det är läraren som iscensätter olika teckenkombinationer för att eleverna ska lära sig olika stämmor och kunna musicera tillsammans. Jag skulle vilja uttrycka det som att elevernas lärande bevisas av *deras förmåga att göra transmodala översättningar*. Det är läraren som skapar *transduktioner* för att eleverna ska erbjudas olika möjligheter att lära sig i det ursprungliga teckensystemet. Den klingande förlagan har presenterats genom en inspelning, läraren har dekonstruerat originalet och erbjuder eleverna att lära sig genom kombinationer av semiotiska resurser från olika teckensystem. Läraren spelar inte före på ett instrument utan elevernas tolkningsprocess sker med hjälp av lärarens grafiska, kroppsliga och språkliga kombinationer av semiotiska resurser när det gäller instrument. För eleverna som sjunger handlar det dock om att i första hand lära sig genom samma teckensystem.

Tillsammans med läraren rekonstruerar eleverna musiken till en ny helhet. Musiken är väl igenkännbar från originalet men det är en ny tolkning i en annan kontext än originalet, och också en ny tolkning än den elever och lärare hade av musiken när de började med stycket. Elever och lärare har rekontextualiserat musiken och därmed skapat ny mening för den.

Ny mening har således skapats under processen och därmed nya meningserbjudanden. Eleverna och säkerligen läraren har skapat ett nytt förhållande till musiken vilket de har med sig till nästa gång de hör eller ska spela stycket. De har också med sig erfarenheterna av hur de lärde sig att spela stycket, erfarenheter som erbjuder möjligheter nästa gång de ska ta sig an ny repertoar.

Meningsskapande

Av beskrivna elevers processer har det framgått vilka av erbjudna teckenkombinationer som varit i förgrunden för dem när de har länkat ihop olika semiotiska resurser för att navigera i sitt spelande. Det handlar om val som just för tillfället verkade rimliga och/eller hur eleverna handlade intuitivt, handlingar som är baserade på elevens intresse (Kress, 2010). Märk att jag talar om intuition som till synes naturliga handlingar men som är baserade på kunskap av tidigare erfarenheter och vad som är möjligt i stunden.

Vad som är möjligt i stunden visar sig i hög grad beroende av de meningserbjudanden som undervisningens design genererar. Vad som är dominerande av dessa meningserbjudanden för eleverna kan vara fluktuerande inom och mellan eleverna, men på ett övergripande plan är det lika.

I början när hon går igenom då fattar man inte så mycket, sen när man får pappret och ser lite så här och sen så kommer hon och hjälper då brukar man fatta.

Elsas beskrivning, av hur eleverna alltefter lektionen fortgår blir på det klara med hur de ska spela, beskriver väl hur elevernas meningsskapande process går från att *länka ihop små enheter till flera sammanhängande*. När Elsa säger att man inte förstår så mycket låtsats hon spela på ett instrument.

Med andra ord: Av lärarens gemensamma genomgång tar eleverna med sig *något* när de med instrumentet i hand och med hjälp av notbilden börjar öva själva. Detta något kan vara en spelrörelse, en ramsa eller kanske en metaforisk eller imiterande rörelse. När detta något återkommer i noterna kan eleverna skapa en inre representation av hur det ska låta. Känner de väl till musiken kan de själva med stöd i noterna och med en inre representation av det rytmiska förloppet skapa sammanhang i kortare eller något längre delar av stämman. Den egna övningen innan läraren interagerar direkt med varje elev består dock mest av att länka ihop notbildens tabulaturer och ackordbeteckningar med greppen på instrumentet. Vad som inte nämnts men är fallet, är att trumslagarna innan läraren tillsammans med dem översätter trumstämman oftast spelar ackompanjemangfigurer de spelat tidigare, vilka också kan stå i noterna som "vanligt".

Av de observerade eleverna är det särskilt en elev, Vera, som innan läraren har givit dem individuell hjälp på egen hand skapar längre sammanhängande musikaliska linjer. Notbilderna berättar mer än bara tonhöjd, grepp och turordning för henne. Hon visar att hon kan enkel rytmisk notation och känner igen lärarens dito varför det även går fortare för henne att länka inre representationer av musiken med notbilden till instrumentet.

Den individuella hjälpen av läraren sker under några få minuter. Under de minuterna skapar eleverna kohesion framför allt mellan notbilden och hur läraren förevisar med sin röstapparat samtidigt som läraren pekar med och visar i notbilden. Pekande i noterna behöver inte Vera men de andra, men efter att de gått igenom stämman en gång med läraren behövs inte pekandet längre. Under tiden tillsammans med läraren skapas så en koherent helhet genom att läraren länkar ihop delar rytmiskt och i jämn puls. Under den individuella hjälpen har de således som Elsa uttrycker det "fattat".

När de efter den individuella genomgången med läraren arbetar själva igen försöker de återskapa känslan av hur de spelade tillsammans med läraren, vilket innebär att det är med hjälp av några teckenkombinationer de försöker skapa mening, med hjälp av en kroppslig känsla och/eller ramsa. Tillsammans i ensemble under ledning av läraren skapas så återigen längre linjer av musikaliskt sammanhang genom att enheterna, den egna stämman och andras stämmor, knyts ihop med rytm och puls.

Lärande

I några av sekvenserna har processer beskrivits av hur elevernas rörelser på instrumentet kom alltmer i timing inför varje förändring i stämman. Det handlar således om hur lärande har skett. Lärande har också beskrivits genom hur eleverna hittar vad de ska spela och gör transmodala översättningar av teckenkombinationer som sker över tid, till instrumenten. Målet med undervisningen är att i ensemble kunna spela sin stämma i timing och att det då, som läraren uttrycker det, låter ”musikaliskt rätt”. I sin tur syftar det till att eleverna genom undervisningen ska få uppleva känslan av att kunna spela tillsammans, varför lärarens design av lektionerna i hög grad handlar om att få eleverna att musicera tillsammans så snart som möjligt.

Designen av musikundervisningen, såväl den planerade som hur den utvecklas, erbjuder en mängd variationer av teckenkombinationer som inbördes och i relation till varandra i hög grad är koherenta. De transmodala variationer som motsvarar samma sak, som läraren sätter i bruk, innebär att eleverna i sin egen process kan välja det som ligger närmast till hands för dem för att lära sig. Det kan också innebära att variationerna bidrar till att skapa förståelse för relationen mellan auditiva, grafiska och kinestetiska tecken.

I det individuella mötet med läraren är det mer regel än undantag att det sker ett dialogiskt turtagande som leder arbetet vidare efter elevens behov, men även efter lärarens mål med musicerandet. *Det är under de korta sekvenserna som tecken på lärande blir påtagligt*, skillnaden syns och hörs. Under de minuterna, samt i ensemble (sekvensen med Alexander, Minna) representeras också hur eleverna har *förkroppsligat musikaliska tecken för kommunikation*. Därmed inte sagt att de inte lär sig när de övar individuellt, de har hittat greppen och i vilken ordning de ska tas utan att behöva vara stressade av att samtidigt behöva lära sig det i jämn puls.

Med kontinuerligt stöd av läraren visar det sig att elever med olika instrumentfärdigheter och teoretiska dito kan verka i samma rum och spela ensemble tillsammans. När det brister och någon elev inte deltar handlar det mer om elevernas tro på sin egen förmåga än att de inte kan musicera i sammanhanget, vilket jag återkommer till i nästa kapitel.

Designen av lektionerna och hur den re-designas medför val av vad som eleverna ska få lära sig. Det handlar om val av repertoar som eleverna lär sig att spela, vilken företrädesvis representeras av olika stilar inom rock och pop. Sättet det görs på innebär att konventionell västerländsk musikteori och spelteknik står i bakgrunden. Valet är att eleverna ska lära sig sång/spelstämmor och spela tillsammans samt att de ska få erfara upplevelsen av att kunna musicera tillsammans.

6 Handlingsutrymme

Mot bakgrund av redovisade resultat behandlar föreliggande resultatkapitel hur elever och lärare förhåller sig till den institutionella inramningen och hur de skapar handlingsutrymme i verksamheten.

Kapitlet inleds med hur nationella styrdokument och lokala ordningsregler kan förstås påverka elever och lärares handlingar. Därefter följer en del som inleds med en beskrivning av några elevers reflektioner över att sjunga. Beskrivningen fungerar som ett avstamp till avsnitt som handlar om hur eleverna uttrycker sig och reflekterar över repertoarval, instrumentval och musikpreferenser. Därefter följer några exempel på hur det är möjligt att förstå hur eleverna uppfattar sin musikaliska agens följt av hur lärarens uttalanden om musikundervisning kan uppfattas i förhållande till undervisningens design. Liksom i det förra resultatkapitlet sammanförs delarna under nya sammanfattande avsnitt. Till sist kommer ett avslutande avsnitt som summerar studiens resultat.⁹⁰

En målstyrd verksamhet

Som framgår av det förra kapitlet har musiklektionerna ett tydligt mål. Hur resultatet förväntas ta form redovisas i lektionens början genom att läraren spelar upp en inspelning av musiken, går igenom hur eleverna förväntas att musicera och i vilken inramning det ska ske. Därefter sätter arbetet igång och när lektionen är slut och innan alla elever har lämnat rummet har läraren börjat notera vad varje elev har spelat/sjungit liksom hon noterar betygsnivå för prestationen. Det har dock inte observerats att någon elev stannat kvar för att ta del av resultatet trots att läraren har berättat att de kan göra det. Hur det kan förstås att inte eleverna är måna om att ta del av resultaten behandlas och därefter följer en beskrivning av hur elever och lärare förhåller sig till ordningsregler och arbete i klassrummet.

Acceptans av mål och undervisning

En konkretiserad version av de reglerade kunskapskraven för musik (Skolverket, 2011a), utformad av musiklärarna vid den aktuella skolan, finns upp-

⁹⁰ Titlar kursiveras endast första gången till framträder i texten.

satt på en vägg i musiksalen. Läraren refererar ibland till kunskapskraven när hon går igenom något moment. Eleverna kan således förvänta sig att undervisningen stämmer överens med nationella mål.

Enligt läraren har inte övergången från tidigare gällande kursplan Kp2000 (Skolverket, 2000) till Lgr11 (Skolverket, 2011a) inneburit några större förändringar i hennes arbetssätt och ämnets innehåll. Huruvida den nya kursplanen, Lgr11, har påverkat elevernas förhållningssätt till musikämnet är inte möjligt att uttala sig om eftersom inga observationer i föreliggande undersökning gjordes under den tid då Kp2000 gällde. Informanterna i studien hade följt den nya kursplanen under en termin och fått sina första betyg när observationerna genomfördes. I och med att eleverna gick i årskurs åtta hade de erhållit sina första betyg även om de gått enligt den förra kursplanen.⁹¹

Frågan om betyg har inte uttalat varit i fokus under tiden för klassrumsobservationerna mer än att läraren vid några tillfällen berömt eleverna och betygssatt gruppens prestationer: ”Det här var värt ett A” eller i förbifarten sagt: ”Klarar man den här stämman är det ett A”. Eleverna talade eller frågade aldrig hörbart om betyg under terminen. I slutet av terminen talade läraren under ett kort samtal med var och en om vilket terminsbetyg eleven låg på, det var dock samtal som inte observerades. När eleverna kom tillbaka efter samtalet var det en elev i de två grupperna som högljutt klagade över att denne inte skulle få ett A i betyg utan det näst högsta betyget. Ingen av de andra närvarande eleverna kommenterade elevens utspel.

Betygsfrågan var heller inte i fokus under intervjuerna. Eleverna svarade på frågan om vad de hade för betyg men tvekade på följdfrågan, om vad de själva tyckte de var värda. Förutom Minna och Anneli sa de flesta att de under den observerade terminen torde kunna höja sina betyg ett steg mot föregående termin. Minna framhöll att hon borde ha ett lägre betyg än det B hon fick på höstterminen och Anneli uttryckte att hon inte var värd mer än det E hon fick. När eleverna ombads sätta ett genomsnittligt betyg på grupperna satte de betyget C, vilket stämmer överens med det verkliga utfallet.

Varför betygsfrågan inte syntes ha hög prioritet eller verkade vara problematisk kan delvis förstås genom Antons, Alexanders och Rasmus uttalanden när de jämför läraren med andra lärare:

Anton: Läraren är mer såhär rolig och inspirerande och...

Alexander: Hon är mer lattjolajban, de andra är lite mer seriösa.

Anton: Ja, hon är ändå inte såhär ”åh ni var superbra”. Hon är faktiskt ärlig. Om hon säger att ”det var bra” då var det bra. Om hon säger: ”Det gick ju men det här och det här och det här behöver ni ändra på”. Då är det så. Det är ju många lärare som håller på sådär: ”Ja det var skitbra” så

⁹¹ Under tiden för den förra kursplanen Kp2000 delades betyg ut från och med höstterminen årskurs åtta. I och med införandet av Lgr11 delas betyg ut från och med höstterminen i årskurs sex.

får man ändå ett D i betyg. Varför sa du att det var superbra ”Jo det var bra för att vara du”. Åh tack så mycket.

Annika: Är det ärligare här menar du?

Anton: Ja, den här läraren är mycket ärligare. Om hon säger: ”Det här var asbra.” Då är det kanske ett C eller B.

Rasmus: Eller om hon säger att ”den här låten är på den nivån” då är det så.

Anton: Men om hon säger det då är det det. Om hon tycker att det är bra då säger hon att det är bra, om hon inte tycker det är bra då säger hon inte att det är bra. Och det tycker jag är jättebra.

Det framgår således att eleverna litar på att lärarens uttalanden motsvarar vad som sedan syns i betyget. Dessutom framhåller eleverna att läraren är rolig och att de lär sig mycket, underförstått att lektionerna är roliga vilket leder till lärande. Det kan i sin tur förstås som att ett bra betyg inte utgör ett primärt incitament, eller den enda anledningen, för att arbeta med att utveckla sina musikaliska färdigheter. Som Erik uttryckte det:

Läraren är bara så rolig så man vill lyssna på henne och lära sig.

När eleverna berättar om hur de uppfattar musikundervisningen jämför de gärna med sina tidigare erfarenheter av dito.

Elsa: I vår förra skola hade vi typ nästan ingen musik. Nu är det så här typ jättebra musik och alla kan spela och så här.

Saga: Alla lär sig i alla fall att spela och kämpar och ...

Anneli: Man får ju lära sig typ jättemycket på lektionerna.

Elsa: Ja jättekul!

Bland eleverna råder det med andra ord förtroende för att de lär sig det de ska och att deras kunskaper värderas korrekt.

Överenskommet uppförande

Trots att eleverna framhåller att läraren är rolig och att det är ”kul att lära sig spela” är det sällan markanta glädjeyttringar visat sig hos eleverna under observationerna. Som framgått av tidigare redovisade resultat kan Elsa med emfas utbrista: ”Jag älskar den här låten” men också tvärtom, hon suckar och stönar högljutt när de repeterar *Trololo*. Vera kan utropa: ”Åh vad det här var roligt, en gång till” och kommunicerar ett ivrigt och glatt uttryck när hon musicerar. Övriga elever förhåller sig mer moderata i sina uttryck. De ler och skrattar när läraren instruerar och när de får beröm.

Varför eleverna inte visar glädjeyttringar är svårt att säga något entydigt om men att protesterna uteblir kan delvis bero på något som uttryckts i inter-

juerna: ”Det är ingen idé att klaga, vi vet att det blir bra”. Eleverna menar att oavsett vad de spelar blir resultatet bra och då blir det roligt.

Läraren däremot kan med emfas utropa: ”Bra” eller ”Jag tycker ni är jätteduktiga”. Dessutom ger hon ett glatt intryck, rösten är ivrig och hon ser glad ut. Hennes instruktioner är intensiva och hon håller ett högt tempo under lektionerna.

När elever kommer sent, hälsar hon glatt på dem men frågar inte varför de är sena. Har eleverna ytterkläder på sig vilket enligt skolans ordningsregler inte är tillåtet i klassrummet säger läraren: ”Ni vet vad som gäller”. Oavsett om eleverna efterlever tillsägelsen kommenteras det inte vidare, varken från läraren eller de andra eleverna. Det händer att elever avviker från lektionen en stund, eller helt och hållet. Elever kan som i fallet med Elsa sluta öva en stund och gå runt i salen, prata med andra elever eller spela något helt annat än vad uppgiften föreskriver. Varken att elever avviker eller gör något annat än att spela under lektionerna, exempelvis skickar meddelanden med sina telefoner, kommenteras hör- eller synbart av vare sig läraren eller av eleverna. När läraren riktar sig mot eleverna vid dylika tillfällen ber hon om att få lyssna på hur långt de kommit på uppgiftens stämman. Hon försöker med andra ord locka tillbaka dem i arbete utan att uppmärksamma att de gjorde något annat. *Fokus är riktat mot uppgiften*, att lära sig en låt, inte till vad eleverna inte ska göra.

Under intervjuerna ger eleverna intryck av att uppfatta det som att de under lektionerna arbetar kontinuerligt. Anton gör en jämförelse med andra lektioner:

Det sitter många och gör ingenting och jag är faktiskt en av dom.

I och med att tillrättavisningar inte förekommer om eleverna tar en paus skapas inte uppmärksamhet kring det. Anton har under observationerna mest syns spela eller sjunga. Liksom Vera har han tyckts fokuserad på uppgiften när han spelar. När Vera ser filmerna från lektionen och får frågan om de inte är svårt att öva när de är så många som spelar i samma utrymme svarar hon:

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

Det förefaller som om även Anton är i sin egen ”bubbla”. Andra elever uttrycker inte heller att de störs av ljuden utan, som framgått i förra kapitlet genom Saga och Elsa, att det är bra att de sitter tillsammans. De kan då hjälpa varandra eftersom det blir lite tid med läraren. ”Hon ska hinna till alla” säger de.

Minna sätter ibland på sig sina hörlurar med annan musik än den de repeterar, men hon säger sig göra det när hon tycker att hon kan låten och har tröttnat på att öva:

Det är såna där situationer när du själv inser ”shit jag kan låten, ja vänta vi ska bara sitta här och öva en halvtimme till, yeah”.

Hon gäspar samtidigt som hon säger ”yeah” och fortsätter:

Då tar jag in lurarna och spelar nåt annat eller bara sitter och tänker.

Det skulle kunna uttryckas som att arbetsklimatet är en *outtalad överenskommelse* mellan eleverna och läraren. Det blir roligt om eleverna övar så att de kan spela tillsammans. Som Erik uttryckte det:

Desto bättre man lär sig någonting ju roligare är det ju, desto roligare blev det när vi spelade ... när alla kunde liksom.

Om eleverna tar en paus eller avviker skapas inte uppmärksamhet kring det. De har troligen förstått och accepterat det institutionella perspektivet, att undervisningen är obligatorisk och deltar de inte får det följderna av uteblivet betyg. Läraren har mandat att sätta eller inte sätta betyg. Under tiden för observationerna har dock betyg aldrig nämnts som ett direkt påtryckningsmedel för att få eleverna att arbeta.

Läraren har elevernas förtroende att designa lektionerna genom att skapa fokus på att de ska lära sig musicera och eleverna uppfattar att deras övning ger resultat. Eleverna uttrycker att lektionerna är bra, att de lär sig mycket och att läraren är rolig vilket behandlas vidare i några av avsnitten i nästa del.

Förhandlingar och känsla

Som en utgångspunkt för följande på varandra avsnitt beskrivs hur Rasmus och Anton övade och framträdde med *Trololo* samt hur de tillsammans med Alexander uttryckte sig om *Trololo* och att sjunga. Anton som nämnts flera gånger tidigare i texten presenteras också närmare.

Reflektera över att sjunga, framträda och musicera tillsammans

Som framgår av förra kapitlet hade Rasmus svårigheter att hitta ton när han sjöng *Don't stop believin'* tillsammans med läraren. Senare under terminen när han sjöng *Trololo* hittade han dock ton. Det gjorde också Anton som Rasmus sjöng tillsammans med. När de började öva på *Trololo* sjöng de till inspelningen. De tittade i varsitt notblad innehållande text (stavelser) och form. Med ett finger i notbladet följde Rasmus med i sångens rytm samtidigt som de sjöng. Till en början sjöng de ganska svagt men de hittade ton, utom där sångaren på inspelningen sjunger de allra lägsta och högsta tonerna. Hittade ton gjorde de också några veckor senare. De hade då övat med hjälp av läraren i lämplig tonart så att de kunde nå tonerna i falsett och de hade lärt sig oktavera upp där originalsången var för låg. Under föreställningarna

sjöng de med starka gutturala operahärmande röster. De var iklädda kavaj och slips. Publiken, övriga elever och lärare på skolan, gav dem sitt bifall genom skratt och rungande applåder...

Liksom Rasmus tycker Anton om att sjunga men när han inte gör det i skolan föredrar han att spela synthesizer eller gitarr. På frågan om det är för att han tycker om att spela ackord svarar han:

Nej men det finns så mycket att göra på gitarr, synt och sång. Trummor finns det x antal jag vet inte hur många olika trummor det finns. På bas finns det fyra strängar, ja visst det är rätt mycket men. På gitarr kan man få fram så många olika saker, det kan man på synt också. Det finns liksom flera tusen olika inställningar man kan ha på synten. Och sång liksom det måste man ha för att en sång ska fungera.

Hemma har han en synthesizer och han laborerar gärna med ljuden. Techno lyssnar han helst på och då drar han gärna upp basen så mycket det går.

Jag brukar sitta så här framför min dator. Jag hade två feta högtalare och så började jag lyssna på *Basshunter* eller nån så bara sitter jag med den där basgrejen "Nu är det normalhögt" och det är ändå rätt högt, så bara ... så drar jag den till max.⁹²

Medan han berättar låtsas han dra i ett reglage. Det är "underbart" med basen, den känns i hela kroppen och det gör "att man rycks med, man vill dansa" vilket Anton gör om ingen är hemma. Under tiden han berättar dansar han på stället med överkroppen. Anton gör också egen musik.

Jag tycker det är kul att göra egen musik så jag har fruitloop tror jag det heter, en demo. Så sitter jag och gör beats och allt möjligt, remixar och grejer. Det brukar inte gå så bra men det är jävligt kul.⁹³

Rasmus berättar hur det kom sig att de sjöng Trololo. Under en lektion när de hade haft musikhistoria tittade de på olika filmklipp och efter lektionen stannade de kvar och visade läraren Trololo på Youtube. Hon sa att den var rolig och att de kunde ha den på kärleksshowen och "Anton sa att han ville sjunga". Rasmus fortsätter att berätta samtidigt som han visar med handen mot hjärtat hur Anton gick omkring och låtsades ha ett bultande hjärta: "och så sa jag att jag kunde vara med också".

Så blev vi två stycken. Så blev det ingen kärleksshow så hade vi Stockholmsshowen istället. Så upptäckte vi när vi skulle öva att den var jättesvår, så vi öva och öva och öva.

Det bekräftas också av läraren att hon och eleverna arbetade mycket tillsammans med sången. Läraren hade sänkt stycket en stor sekund för att det

⁹² Basshunter – svensk artist som gör dansmusik, techno.

⁹³ Fruity loops – en mjukvara för musikproduktion. Image-Line Software 1998-2014.

Beats = en upprepande rytmisk sekvens. Remix = att arrangera om något i en befintlig låt.

skulle passa pojkarnas röster och de sjöng de allra lägsta tonerna en oktav högre. Originalsångstämman spänner över mer än tre oktaver men för Rasmus och Anton innebar förändringarna ett register från stora Bess till tvåstrukna C. Rasmus och Anton uttrycker själva att läraren sänkte sången ”fyra toner” för att de har så ”mörka röster”. De konstaterar att det normalt i musikundervisningen inte går att anpassa tonarten efter sångarna, vilket kan vara tråkigt eftersom ”man kanske vill sjunga”. Alexander, som också är med vid samtalet, och Rasmus sjunger högt och pressat i falsett och Alexander fortsätter:

Alexander: Å den här låten, så vill man sjunga som man själv vill sjunga så passar det inte alls. Så ska man sjunga högt.

Rasmus: Trololo funkade ju för att vi bestämde lite tidigare att vi skulle köra den.

Anton: Ja men vi bestämde ju att den här ska vi köra mörkt för att det är dom som får anpassa sig efter oss eftersom det var vår låt.

Rasmus: Så brukar det inte vara på musiklektionen, då är det ju inte ett stort projekt utan då kör man bara som det står i noterna.

När Rasmus, Anton och Alexander under intervjun ska titta på filmerna från föreställningarna där de två förstnämnda sjunger Trololo och Alexander spelar elgitarr säger Anton skrattande: ”Nej jag vill inte se det här. Jag vill fortfarande ha min vision att det här var bra”. Efter att ha hört några takter ur filmen kommenterar han igen: ”Det låter ju ganska bra”. Rasmus pekar på sig själv på filmen och säger: ”Jag hoppar liksom” och härmar sig själv. Han fortsätter direkt efter att en keyboardstämman hörts: ”Jävlar det lät ju bra”. Under tiden som filmen går ler de stort, sjunger med och härmar hur Anton och Rasmus rör sig på filmen.

På frågan om hur det känns att sjunga sången svarar Rasmus, medan han dansar på stolen han sitter på, att det är kul och han kommenterar igen hur han rör sig på filmen. Alexander berättar om hur Anton och Rasmus övade i klassrummet till inspelningen av Trololo.

Det var ju roligt när ni tränade till sången, då kom jag dit och börja sjunga, Ivar, Jonas börja sjunga. Alla bara stod där.

Alexander svajar fram och tillbaka när han berättar och Rasmus fortsätter:

Gosskören blev det nästan.

Alexander kommenterar:

Alla visste hur låten gick.

På frågan om det hade att göra med ”att man får ta i och larva sig lite” att flera pojkar anslöt, svarar Rasmus samtidigt som han tittar på filmen och skrattar:

Det kanske kan det. För jag blir ju väldigt sprallig när jag hör den, för jag står ju liksom svänger och tittar ner och...

Han sjunger med till filmen en stund, dansar på stolen och fortsätter att svara på en fråga om vad stilen som de sjunger i skulle kunna kallas:

Det är väldigt så hära

Han gör ett mörkt ljud och gestikulerar innan han fortsätter:

Målbrottsälg, det är högt så blir det mörkt och alla dessa absurda galna ljud, kombinationen med lilla lekfulla.

Rasmus sjunger en snutt av en av stråkstämmorna och låtsas spela en rytm. Under tiden pekar Anton på filmen och säger:

Det här var den enda föreställningen jag faila.

Rasmus svarar att det inte hördes och Anton fortsätter:

Det var bara du som märkte det och jag hörde det också.

På frågan hur de kommunicerade under tiden de sjöng svarar de:

Anton: Det är ju bara och lyssna på musiken å

Rasmus: Det är sån här flockinstinkt.

Annika: Flockinstinkt?

Rasmus: Jag vet inte. Det är bara att köra på.

Anton: Och sjunga, sjunger jag fel så får jag sjunga rätt och spelar dom fel så får de spela rätt.

Rasmus vänder sig till Anton

Rasmus: När vi sjunger får de spela efter oss.

Anton: Precis, det är vi som bestämmer.

Rasmus: Jag vet inte, vi hade ju tränat på det där ett tag och sen flöt det bara ihop.

Alexander: Jag spelade gitarr, när vi spelade hörde jag inte ens vad ni sjöng. Jag tänkte inte ens på...

Rasmus: Nej precis.

Rasmus börjar på nytt att sjunga en av stämmorna och Alexander låtsas spela gitarrstämman.

Anton: Har ni sett en video på Youtube som heter Spirit Science? Ni har inte gjort det tydligen. Men den är helt underbar. Den handlar om att alla människor är connectade via sinnet.

De andra skakar på huvudet och Rasmus skrattar och säger:

Åh nej nu börjar det spåra ur.

Anton fortsätter dock:

Nej. Det är en jätteintressant teori, att man tänker ju att min hjärna den tillhör mig och att mina idéer är bara mina idéer. Men enligt den så är alla hjärnor som en enda stor hjärna bara att du ser bara din egna lilla del. Så att som det här, då var vi connectade med varandra så att vi visste vad vi skulle sjunga när man skulle sjunga det. Utan att liksom behöva visa nåt. Det var ju inte bara för att vi var vana att göra det för att vi hade gjort det förut. Utan det var också att vi var connectade via den här hjärnan, länkade.

Anton avslutar med att rita en cirkel i luften och de andra två funderar en stund. Snart börjar de berätta om tillfällena då de har upplevt att de tänker och gör samma sak som någon annan.

På frågan om inte Anton tror att det kan bero på musiken att hjärnlänken kommer igång svarar han:

Jag tror att när vi spelar samma sak och koncentrerar oss på samma saker allihopa så blir det liksom som ett samfungerande som fungerar för alla. Så att man är en liten del av något stort, nästan så här kommunistiskt att alla arbetar tillsammans.

Hur det känns när alla musicerar tillsammans och det fungerar svarar alla tre att det är ”kul” och ”jätteroligt”. De går över till att prata om vilka som satt i publiken och att publiken hade roligt.

Legitimering av repertoar

Hur repertoarvalen appellerar till eleverna är det svårt att säga något om endast utifrån observationerna, men intervjuerna berättar mer. Trololo kan som Anton, Rasmus och Alexander var inne på attrahera pojkar, något jag återkommer till i nästa avsnitt. Att såväl flickor som pojkar sjöng med när Don't stop believin' introducerades tyder på att eleverna tyckte om den vilket bekräftades i intervjuerna. Av samtalen framgår också att eleverna är förhållandevis nöjda med repertoaren de spelar och sjunger i skolan, även om några av dem påpekar att det inte är deras favoritmusik. Att klaga ser de inte som konstruktivt, eller som Alexander uttrycker det: ”Då blir det bara tråkigare om alla bara” och han böjer ner huvudet och gör en sur min, eller som Minna uttrycker det:

Dom låtarna vi spelar nu tycker jag är bra, jag har inget emot dom. Dom är ändå roliga att spela. Det är ju roligare att alla tycker dom är okej än att nån tycker den är grym och alla andra bara...

Minnas mungipor pekar nedåt och hon fortsätter med att låtsas härma någon som är missnöjd:

”Fan vad är det här för skit”. Så det är mycket roligare om alla tycker det är hyfsat roligt. För man känner när folk tycker det är roligt och inte tycker det är roligt.

Elevernas erfarenheter av undervisningen har visat att oavsett vad de spelar blir det roligt när alla kan sina stämmor och de kan spela ihop, eller som Vera säger när ämnet är på tal:

Det finns alltid något man kan tycka är kul, något instrument.

Maja som är med vid tillfället vänder sig mot Vera när hon kommenterar repertoaren:

Alltså jag tycker dom är jättebra. Oftast är dom jättebra, det är blandat. Det är så här lite mer rocklåtar, det är roligare. Man blir gladare, det blir mera rök och det kan vara högt och om man spelar fel märks det inte så mycket. För det är mer bara...

Maja nickar snabbt upprepande i jämn puls.

Samtliga elever uttryckte under intervjuerna att Don't stop believin' är en bra låt som de tyckte mycket om att spela. På frågan varför svarar Elsa, Saga och Anneli:

Elsa: Den var rolig att spela för den var så härlig.

Anneli: Man blir glad av den låten. Den är så skön.

Annika: Varför blir man glad av den?

Anneli: Den är så trällig och är så där glada ackord.

Saga: Don't stop believin'. Det är så här bra text, texten griper tag i en.

Annika: Hur då griper tag?

Saga: Ja man blir lite såhär ...

Alla tre börjar prata i munnen på varandra men det framgår att de refererar till tv-serien *Glee*. De fortsätter att kommentera vad de har spelat och tycker om. När de ser på en av filmerna från föreställningarna under redovisningarna av tema Stockholm där Elsa är sångsolist på *Stockholm i natt* och Anneli spelar tamburin, kommenterar de två att det var musikläraren de har i elevens val som valt låten.⁹⁴

Anneli: Vi hade aldrig valt låten.

Elsa: Nej, det var typ ingen som tyckte om den i början så vi klagade rätt mycket. Men det blev helt okej ändå.

Annika: Varför tycker ni att det bara blev okej?

Anneli och Elsa pratar återigen i mun på varandra och enas om att låten Stockholm i natt var bra att inleda Stockholmstemat med. Med andra ord rättfärdigar de lärarens val genom att skapa sammanhang för låten. Senare under intervjun återkommer de också till samma låt med anknytning till att spela inför publik respektive i klassrummet.

⁹⁴ Stockholm i natt av N. Frisk, P. Jöback och A. Mattson. Peter Jöback framför sången.

- Anneli: Om man ska spela upp den för några, då vill man ju kunna den ordentligt, inte bara det här är en låt jag tycker om då så.
- Elsa: Det är mycket roligare när nån typ lyssnar på en när man gör det.
- Annika: Men den här Jöbacklåten, hade ni övat extra på den eller räckte det med lektionerna?
- Elsa: Ja.
- Anneli: Vi övade flera gånger på slutet.
- Elsa: Det var typ 10 minuter för att vi typ tyckte det var kul. Asså det var jättehärligt på dom lektionerna. Asså det var så här härlig grupp så det var jättekul.
- Annika: Så då kan man tänka sig att jobba extra?
- Elsa: Jag hade inget problem med att stanna en halvtimme extra, jag tycker bara att det var kul.

Anneli antyder här att i klassrummet är det väsentligare att tycka om musiken för att vara motiverad, men när något ska spelas inför publik vill hon anstränga sig extra. Elsa anknyter även till känslan av att uppleva att alla spelar tillsammans och det låter bra.

På liknande sätt som Elsa uttrycker sig Minna om att spela tillsammans när alla kan sina stämmor, under såväl lektioner som föreställningar. Särskilt upplever hon det under lektionerna i elevens val.

Åh ... det är jätteskönt, alltså det blir en helt annan känsla, mysigt liksom, för att alla kan och ingen sitter där och tappar bort sig efter halva och spela om hela tiden. Det är mycket skönare, det är mer härligt. Det är sånt man skulle kunna göra hela dagarna.

Under lektionerna i elevens val är alla motiverade och hon spelar alltid bas under de lektionerna, säger Minna. Däremot är det sällan de spelar den musik hon tycker mest om, det hon benämner som ”extrem growl” och ”hård hårdrock”. Varför de inte spelar den musiken beror enligt Minna på att den är för svår att spela och att övriga elever inte har samma musiksmak som hon.

- Annika: Vad är det som är för svårt med det då?
- Minna: Instrumenten. Folk skulle inte klara av det. Vi spelade *Smells like teen spirit*, på elevens val. Den blev faktiskt bra. Men annars kör vi inte så mycket sånt för att folk gillar inte det så mycket, liksom.⁹⁵

Med andra ord. Känslan av att det kan fungera, kamraters motivation samt att spela på sitt favoritinstrument *väger tyngre* än att spela repertoar efter

⁹⁵ *Smells like teen spirit* Skriven av K. Cobain, D. Grohl & K. Novoselic, medlemmar i gruppen Nirvana som också framförde låten.

elevernas personliga preferenser. Trots det och att Minna övade på basstämman på Trololo under lektionerna valde hon att inte medverka på stycket under föreställningarna. Liksom flera av de intervjuade eleverna berättar hon att hon inte tyckte om Trololo:

Den var hemsk. Jag kan den fortfarande i huvudet. Jag kan exakt noterna, hemskt. Jag spelade inte på showen för jag stod inte ut med att höra dom som sjöng den en gång till.

Hon sjunger en liten bit på Trololo och fortsätter: ”Det blev liksom för mycket och man fick välja att inte vara med”. Av skälet att hon ”bara skulle förstöra”, valde också Anneli att låta bli att spela, men uttrycker tvärt emot Minna att trots att hon var skeptisk till låten var det ändå roligt och att det blev ett bra resultat. Det berodde på hur Rasmus och Anton framförde sången: ”Jag tycker om deras röster, de är så ... de är asbra. Elsa fyller i: ”Ja de passar”. Elsa och Saga som valde att vara med och spela elgitarrstämman uttrycker att det blev roligt på grund av publikens återkoppling:

Elsa: Det var roligare än vad jag trodde.

Saga: Ja det var mycket roligare, man såg ju typ alla ha så här.

Elsa: Jaa.

Saga: De var glada.

Elsa: Folk tyckte det var kul i alla fall.

Maja och Vera som heller inte tyckte om Trololo svarar på frågan varför de inte protesterade mot att spela den:

Vera: Nej nej det gör man inte. Det är ju en rolig grej och vi vet ju att det blir bra. Det blir jättebra för showen och det passar.

Maja: Det spelar nästan ingen roll vad man spelar för det är ju roligt.

Vera: För liksom vi är ändå rätt bra och då kunde vi göra nånting som är bra.

Liksom Anneli och Elsa motiverade *Natt i Stockholm* som ett bra val för sammanhanget gör Vera och Maja detsamma när det gäller Trololo. Att det är roligt att spela när man behärskar låten återkommer även i deras uttalanden. Vad som tillkommer under samtalet med Vera och Maja är en viss irritation över att publiken inte förstod hur svårt det var att spela stycket. Båda eleverna framhåller att Trololo var mer komplicerad än andra stycken de spelat. Maja uttrycker också att hon inte är nöjd med resultatet när hon hör hur det lät från filminspelningarna.

Vera: Men det är det ingen som förstår och det är det som är så irriterande.

Maja: Och det låter så här dåligt också.

Annika: Är den svårare än det andra ni har spelat?

- Vera: Ja! Men det syns ju inte.
Annika: Ni menar att publiken inte fattar det?
Båda: Ja!

Vera och Maja uttalar också att det var Rasmus och Antons ”fel” att sången framfördes. Vera liknar dock Trololo med hennes och Majas val att spela och sjunga musik av Povel Ramel och till när de framförde *Always look on the bright side of life*. Genom att framföra roliga och komiska låtar visar man sig mindre pretentiös och på så sätt mindre sårbar för kritik. Det gör inte så mycket om inte framförandet visar den kvalitet som ett mer seriöst och kanske även personligt val skulle kräva.

Anton och Rasmus tycks ha uppfattat att andra elever såg det som deras fel att de spelade Trololo och Anton menar att läraren gav honom skulden till det uppkomna valet, Rasmus höll dock inte med:

- Anton: Alla tyckte den var jättejobbig, så hon skyllde allting på mig.
Rasmus: Det var inte hon, det var mest alla andra.
Anton: Nej hon sa till alla andra att det var Antons fel typ.
Rasmus: Nej, hon sa att det var Anton som valde den.

Vad som framgår av deras utsaga är dock att publikens positiva återkoppling överskuggade att flera av de elever som ackompanjerade dem inte till en början var positiva till repertoarvalet. Sången *utmanade* Rasmus och Anton som sångare och att de upplevde känslan av att behärska sången är heller inte ovidkommande.

Att vara i målbrottet eller att nyss ha gått igenom fasen skapar också viss förtjusning, att sjunga med en mansröst och inte med pojkrösten längre. Förvisso kallade Rasmus sig själv och sina sjungande kamrater för gosskör och talade om hur Trololo lockar fram att använda olika röstregister på ett lekfullt sätt. Han benämner det som ”målbrottsälg”, alltså en liknelse med en ung älgdjur, vilket kan förstås som någon som börjar bli man och är nyfiken på att prova var gränserna för röst och lek går, en som också är tillåten att få larva sig och vara lite tokig.

Det finns dock en annan och kanske ännu väsentligare aspekt av hur Trololo tilltalade och motiverade eleverna. Som framgick av avsnittet när de uttryckte sig om Trololo lyftes det fram att ”alla” pojkar kände till låten, underförstått att alla pojkar har sjungit sången efter att ha tagit del av den på Youtube. Yttrandet om att det blev en ”gosskör” i klassrummet bekräftar att flera pojkar i klassen tidigare provat att sjunga eller haft lust till att sjunga sången. Här handlar det således om att uppleva känslan av samhörighet med andra pojkar och män, inte bara andra av samma kön från den närmaste bekantskapskretsen utan dito från hela världen.

De intervjuade eleverna som framhöll att de inte tyckte om Trololo är flickor med undantag av Erik. Han berättade hur han först inte tyckte om

den. Erik hade aldrig hört stycket innan presentationen i klassrummet, men han letade fram den på Youtube efter det.

Förutom sjuttiofem inspelningar med den ständigt leende originalartisten finns Trololo i rekontextualiserade varianter i otaliga versioner på Youtube. Exempelvis förekommer en mängd klipp från filmen *Udergängen*, klipp som har transformerats till scener där Hitler på olika sätt blir utsatt för ”Trololo-mannen”,⁹⁶ sången har använts i tv-serier som *Family Guy*, talangtävlingar, gjorts för distad elgitarr. Med andra ord Trololo, som den presenteras på Youtube, innebär meningserbjudande; att få leka med den samtidigt som den inbjuder till att utmana den manliga rösten. Om det musikaliska resultatet inte blir så gott skapar den komiska inramningen, som Vera resonerade, mindre prestige. Det skapar i sin tur legitimitet för att framföra musiken.

För att sammanfatta, även om inte eleverna uppfattar att repertoaren i skolan är detsamma som deras musikaliska preferenser legitimeras skolrepertoaren genom att den medför konsensus; att musiken är acceptabel för alla än att den endast tilltalar några, att det blir roligt, att man lär sig, känsla av samhörighet, viljan att prestera, visa att man kan musicera inför publik och att musiken passar i sammanhanget. Huruvida eleverna vidgar sina personliga preferenser och referenser är det svårt att säga något om, men eftersom de börjar sjunga och låtsas spela samtidigt som de uttalar sig tyder på att så kan vara fallet. De har erhållit ett nytt förhållande till musiken och genom det ny mening.

Det finns även en annan aspekt som kan anas av elevernas förhållnings-sätt, att eleverna kan uppfatta sig mer sårbara om inte andra bejaktar deras favoritmusik. Det kan upplevas vara en risk att blotta sina egna preferenser och därmed känslor. Under intervjuerna verkar det dock inte som att eleverna upplevde sig behöva hålla tillbaka några känslor.

Känsla av att musicera tillsammans – känsla av att lyssna

När eleverna får frågan om hur de kommunicerar när de spelar eller sjunger tillsammans visar Alexanders, Rasmus och Antons ordval att de till viss del verbaliserat kunskap om hur samspel i en musicerandesituation går till. I sammanhanget säger de ord som: lyssna, flockinstinkt, tränat, flöt ihop, följa, inte tänka på det, vana. Vad de inte riktigt kan formulera men som framgår genom deras yttranden är att genom träning blir kunskapen till vana, att de inte behöver tänka på vad de gör samt att genom den gemensamma intentionen att vilja spela tillsammans och få det att fungera skapas ett naturligt sammusicerande som känns i kroppen. Även Antons idéer om en storchjärna som kopplar ihop alla människor och att det ”nästan är kommunistiskt” lan-

⁹⁶ *Udergängen*, en tysk film från 2004, regisserad av Oliver Hirschbiegel och Bruno Gantz i rollen som Hitler.

Eduard Kihl benämns ofta som Trololo-mannen i YouTube-klippen.

dar i tankegångar kring att när det fungerar musikaliskt handlar det om en *delad gemenskap som känns*.

Liksom Alexander, Rasmus och Anton har andra elever uttryckt att det låter bra när de hör sig själva på filmerna. De har då fått frågan om de mindes hur det kändes, samt hur de upplever att känns när de sjunger/spelar och det fungerar tillsammans med andra. Eleverna svarar på frågorna med: ”Det känns kul, det är roligt, det är en sådan här skön känsla, mysigt”.

Annika: Hur tycker du det känns att spela ihop så här?

Erik: Kul.

Annika: Vad är det som är kul?

Erik: Att det låter bra ... alla kan sin del typ.

Med undantag av Erik som under intervjun mestadels höll sig stilla men ofta log, följdes särskilt yttranden som kul, roligt, skönt av ett avspänt och nöjt minspel tillsammans med mjuka böljande rörelser i elevernas kroppar. Om den kommenterade musiken gick i snabbt tempo och hade markerad puls var rörelserna ibland mer ivriga och i musikens puls. Samtidigt sjöng eleverna och/eller låtsades spela musiken som hördes på filmen eller musiken som samtalet berört. När exempelvis Rasmus såg sig själv sjunga Trololo härmade han sina rörelser han såg i filmen samtidigt som han sa: ”Jag var bra”. Den roliga och sköna känslan har alltså direkt samband med *att uppfatta sig kunna*.

Att kunna i sammanhanget menar eleverna är att behärska sin stämma samt att alla andra klarar sina stämmor så att det låter ”bra”. Det som eleverna genom mimik och rörelser visar kan tolkas som att de beskriver den kroppsliga känslan som uppstår när de kan spela och musicerandet fungerar ihop med andra. Det är dock bara Maja och Vera som direkt språkligt refererar till kroppen och det samtidigt som de tittar på ett filmklipp när de repeterar en nyinsatt låt för ett framträdande. Båda två gungar med i musikens puls och sjunger sången. De ser mycket glada ut och tittar bara kort upp från filmen när de svarar på frågan:

Annika: Hur skulle ni beskriva den känslan när man känner att det fungerar?

Vera: Det är jätteskönt.

Maja: Man blir jätteglad i kroppen.

Majas kropp sprätter till och Vera fortsätter: ”Man blir så här”. Hon tar ett djupt energiskt andetag och reser upp kroppen varvid båda börjar skratta. Maja fortsätter:

Jag vill fortsätta spela ... Det är då man kan gå hem och känna såhär. Jag kan ta vilken jävla låt jag vill och så här.

Förutom känslan av välmående i kroppen som får henne att röra sig förmedlar Maja att den positiva upplevelsen av ett fungerande samspel skapar mu-

sikaliskt självförtroende och drivkraft. Det sistnämnda överensstämmer också med tidigare nämnda yttrande av Minna, när hon talar om att alla som har musik i elevens val är mer motiverade och lär sig sina stämmor, eller Elsa som av samma skäl kan tänka sig att stanna extra för att spela.

När några av eleverna berättar om sina personliga musikpreferenser har deras sätt att prata om musiken och deras kroppsliga uttryck vissa likheter med hur de uttrycker sig om känslan av fungerande samspel. Dock refererar de i högre utsträckning till utommusikaliska fenomen; vad de gör eller upplever när de lyssnar på musik eller vilket tillstånd musiken sätter dem i.

Samtidigt som Alexander och Rasmus berättar om vad de helst lyssnar på för musik börjar de ivrigt att prata med varandra om olika titlar. Rasmus sammanfattar och benämner musiken som ”orchestral” och båda förklarar att det är orkestral spel- och filmmusik och särskilt ur spelet *Halo*. Alexander har sin smartphone framme och letar bland sina Spotifylistor och säger: ”Vi börjar med Halo”. Pampig musik i långsamt tempo för piano och orkester hörs och Alexander och Rasmus börjar sittande på sina stolar röra sig i slow motion.

Alexander: Man blir väldigt peppad när man åker till skolan med det här.

Rasmus: Ah trampar upp för backen...

Han låtsas cykla i slow motion och båda ler stort. Rasmus lutar sig mot Alexander och pekar på Spotifylistan: ”Vi tar den här också”. Ut strömmar kraftfull musik i snabbt tempo för full orkester. Rasmus byter snabbt till ett nytt stycke, också för orkester: ”Det här är den bästa”. Alexander och Rasmus fortsätter att röra sig till musiken. Anton som också är med vid tillfället men sitter stilla, säger att han tycker att det sista stycket är det bästa bland musiken de har lyssnat på. Anton och Rasmus gungar nu fram och tillbaka till musiken när de samtidigt svarar ”Ja”.

Anton sitter fortfarande stilla men som framgick i presentationen av honom låtsas han dra upp volymen på sina högtalare och dansar på stolen när han beskriver den dansmusik han säger sig tycka om. När Anton berättar låtsas även Rasmus dra upp volym och Alexander har tagit fram en teknolåt på Spotify som han lyssnar på. Hans huvud går i puls med musiken. Han byter snart tillbaka till ännu ett kraftfullt spelmusikstycke för orkester.

Rasmus: Det är väldigt pampigt ofta, det kan väcka väldigt många känslor, man kan komma i så här olika lägen, liksom sinnesstämningar. Alltså ibland blir det helt galet.

Annika: Använder ni musik för att komma i sinnesstämningar?

Rasmus: Nja, jag tror det är tvärtom. Att mina känslor anpassar sig till musiken.

Alexander: Men ibland när jag vill känna mig lugn då. Jag har bara en låt som jag alltid vill lyssna på när jag vill bara vara lugn.

Alexander tittar på telefonen och börjar leta fram stycket samtidigt som han säger:

Det är en så här piano, lite så här mjuk.

Pianostycket han tar fram har neoromantiska drag och går i långsamt tempo. Med lugna rörelser låtsas Alexander spela piano och han sluter ögonen och vaggar lugnt fram och tillbaka.

Alexander: Ja, ja, ja då sitter man bara i en fåtölj bara.

Rasmus: Det här är fint, den är jättefin.

Annika: Det låter romantiskt.

Alexander: Den är från en romantisk scen.

Rasmus och Alexander diskuterar vilken scen det är fråga om och fortsätter att lyssna på och kommentera ett antal musikstycken.

Minna som med stort leende och varm röst uttrycker att musik är allt för henne och att hon alltid lyssnar på musik, svarar på följdfrågan vad musiken betyder:

Minna: Sjukt mycket. Alltså musik säger verkligen saker, och bara genom en låt kan man ju säga extremt mycket.

Annika: Berätta.

Minna: Gud, jag vet inte det finns ... det finns ju humörmusik. Om du är glad finns det nåt så här jaa

Minna talar med ljus, lätt röst och ser glad ut, hon vevar med armen och övergår till att låtsas spela bas och sjunger en basgång med lätt och glad röst.

Minna: Och är du ledsen så kanske det finns nåt mer som är ... bara långsam och skön.

Minna hukar sig och böjer ned huvudet.

Annika: Sätter du på musik för att göra ditt humör eller för att du är på något humör?

Minna: Oftast för jag är på ett humör. Vad det blir för musik är väldigt olika. Det beror väldigt mycket på dag också och vad jag gör också. När jag går sätter man på något snabbare, man går i takt. Det är ju sånt också. Det gör väldigt stor skillnad.

Minna skrattar när hon svarar och nickar en snabb puls med huvudet samtidigt som hon i samma puls vevar med ena armen.

Vera och Maja berättar att de nästan alltid lyssnar på musik och särskilt på morgonen:

Vera: Alltid på morgonen, jag har sådana där morgonrutiner. Jag gör lite saker sen går jag in på mitt rum och då har jag dedikerat en halvtimme till sukta runt till musik och sminka mig och sådär.

Vera dansar på stolen och låtsas sminka sig och fortsätter:

Vera: Å då lyssnar jag väl på så där rock mest för då kommer man igång.

Maja: På morgonen är det oftast att komma igång.

Vera: När man ska gå och lägga sig är det mer la-la-la...

Vera sjunger lugnt och ser avspänd ut.

Det finns således likheter mellan hur eleverna uttrycker sig om känslan av ett fungerande sammusicerande och hur de uttrycker sig om musik de tycker om att lyssna på. I båda fallen *refererar de känslan av välmående*, men mera uttalat att det är frågan om en kroppslig samt situationsrelaterad känsla när det handlar om att lyssna på musik än när de musicerar.

Motiv för instrumentval

Som framgått låtsas eleverna spela på instrument när de i intervjuerna berättar om skolrepertoaren. I förra avsnittet framgick också hur Minna refererar till elbas genom att låtsas spela på dito när hon talar om hur musik försätter henne i olika sinnesstämningar. Anton uttrycker att han genom att ställa in ljud på sin synthesizer och spela samt sjunga försätter sig i olika sinnesstämningar. Med andra ord refererar de till instrumentet som respektive elev föredrar att spela på i skolan när de uttrycker sig om sina musikupplevelser. Instrumentvalen har i dessa två fall direkt samband med elevernas individuella musikpreferenser, vilket stöds av hur de berättar om varför de föredrar instrumenten. Antons yttrande att ackordinstrument har många möjligheter bekräftas av hans berättelse om hur han producerar musik och tycker om techno. Minna beskriver känslan av elbasen när hon berättar om vilka instrument hon föredrar:

Och jag gillar hur basen, det vibrerar i hela rummet wom så här. Går in i basen. Och trummor, jag kan spela trummor men jag är inte så bra på det.

När Minna säger ”vibrerar” tar hon fram båda händerna och skakar dem och när hon säger att vibrationerna går in i basen lägger hon sina händer mot sin bröstorg och ler stort. Hennes musikpreferenser av hårdrock och growl är begripliga i förhållande till hennes yttrande. Även i Antons fall är hans val av keyboard begripligt i förhållande till hans musikpreferens av techno. Även Anton beskriver känslan av hur ”underbart” det känns i kroppen när han drar upp basen när han lyssnar på *Basshunter*. De basljud han respektive Minna refererar till är olika och härrör tillika från olika musikstilar och instrument.

De andra eleverna motiverar också sina val av favoritinstrument i skolan. Det är dock inte lika tydligt att dessa skulle ha samband med deras personliga musikpreferenser.

Förutom Alexander och Vera som inte pekar ut något särskilt favoritinstrument bland skolans utrustning uttrycker informanterna att de föredrar att spela på ett eller två instrument. Maja berättar att hon spelar hemma varje dag sedan hon fick en synthesizer. Den fick hon för att hon i och med musikundervisningen i skolan började visa intresse för att spela hemma. Keyboard har hon tyckt varit det roligaste instrumentet ända sedan hon började på den aktuella skolan:

Sen så har jag bara tyckt shit var roligt liksom, och så har jag börjat spela hemma med pappa. Han har musik som jobb, så det är ganska mycket musik hemma. Han sitter nästan alltid och spelar och så. Och han blir liksom glad ”Åh vad roligt att du börjar”. Och så ville jag ha en synt och så fick jag det. Sen har jag bara suttit hemma och gjort lite, typ sådär.

”Typ sådär” visar sig vara lite ackord och melodier. Hon tillägger att elgitarr inte passar för hennes fingrar: ”Det är jättesvårt”.

Förutom Erik som väljer bort elgitarr i skolan även om han ”kan lite” är det fler elever än Maja som anger att gitarr är svårt, att de inte passar dem och att de därför tycker om att spela något annat. Med tanke på Minnas musikpreferenser hade elgitarr varit ett möjligt val men hon väljer ändå bort det instrumentet:

För, jag kan inte spela gitarr. För jag tycker alltid det är så många strängar. Jag tappar alltid bort mig.

Likaså föredrar Rasmus andra instrument framför elgitarr:

Rasmus: Jag brukar sjunga, spela bas eller trummor.

Annika: Och varför väljer du just de instrumenten?

Rasmus: Vet inte, de passar mig mycket bättre än gitarr. För att basen har färre strängar och det är inte lika krångligt. Jag tror jag är taktmänniska, så det blir trummor och bas.

Rasmus förklarar inte vidare vad han menar med taktmänniska men han har uppenbarligen uppfattat vilken funktion och roll instrumenten spelar i ensemble.

Anneli däremot, som helst spelar elgitarr, motiverar valet med att det är för svårt med andra instrument.

Jag kan inte synt och trummor funkar inte för då måste man göra saker samtidigt.

Anneli tillägger att hon tycker om känslan att spela gitarr med andra instrument:

Det är skönt att så här spela gitarr tillsammans och typ syntar tillsammans att man samspelar med de instrumenten.

Elsa och Saga menar att elgitarr ofta blir över varför de spelar det. De skulle vilja spela mer keyboard:

- Saga: Nu väljer nästan alla synt så man får inte... Flera gånger har jag tänkt att ta synt men sen så ... nej.
- Elsa: Men gitarr är oftast kul också... det är ju roligare när man kan det.

Eleverna uttrycker sig således förhållandevis pragmatiskt om sina instrumentval men det kan hos dem, liksom hos Minna och Anton, finnas samband mellan vad de tycker om för musik och vad de föredrar att spela för instrument i skolan. Exempelvis Maja och Vera talar aldrig om att producera ljud och de har heller inte under tiden för observationerna ställt in sina keyboards på andra ljud än piano när de spelar stycken som inte är skolrepertoar. Deras val av instrument kan alltså sägas vara koherent med den ”riktiga musik” de säger sig lyssna på, musik som Bob Dylan och Rolling Stones. Det är däremot lite svårare att förstå sång, trummor och bas i relation till den spel- och filmmusik som Rasmus tycker om.

För eleverna kan således instrumentval baseras på pragmatiska skäl, att de väljer instrument med grund i vad de uppfattar sig kunna bäst. Valet kan också spegla deras musikpreferenser varför vilket instrument de spelar i skolan kan upplevas som givande. Möjligen kan instrumentvalen kompensera om inte repertoaren är överensstämmande med deras personliga smak.

Musikaliskt självförtroende – Musikalisk kapacitet

Elevernas motiv för att välja specifika instrument säger också något om vilken musikalisk kapacitet de uppfattar sig ha. Vera förefaller helt obekymrat välja bland de instrument som finns tillgängliga på skolan.

Veras yttranden vittnar om att hon har ett mycket gott musikaliskt självförtroende. Att hon har ett antal instrument hemma tyder på att hon har god support hemifrån. Hon är också uppmärksammad i musiksalen. Läraren kan föreslå Vera de något mer avancerade stämmorna och ber bland annat henne att stanna kvar och repetera in en nyinsatt låt inför en föreställning. Vera skapar också handlingsutrymme genom att distansera sig från att vara en seriös blivande musiker. Istället framträder hon som en elev som bara tycker att det är roligt att musicera. Hon positionerar sig på så sätt som oåtkomlig för andras eventuella kritiska synpunkter. Betygsfrågan blir också ointressant för henne eftersom hon har högsta betyg och musicerar på en sådan nivå att lägre betyg vore otänkbart. Inte minst betydelsefullt är att Vera under lektionerna visar att hon tycker det är roligt med musiklektioner och tillika roligt att musicera. Det skapar också utrymme för att kunna ta för sig det undervisningen erbjuder.

Under intervjun förmedlar även Elsa att hon har ett gott musikaliskt självförtroende om än annorlunda än Veras. Elsa är den enda av eleverna i de två grupperna som under observationerna genom ord och handlingar visar när hon tycker om något eller inte. Under intervjun hittar hon dock motiv för att

acceptera repertoar som hon först inte säger sig tycka om och hon tycks också ha glömt hur hon ifrågasatte vad ”Väggen den är gul” vad för något när hon skulle öva på Trololo. När Elsa övar i klassrummet låter det ofta stolpigt och hon har ett hårt anslag. När hon avbryter övandet och går över till att spela eller sjunga något hon kan framgår det att hon kan spela väl fraserat och med legato. Det kan förvisso synas självklart att det är skillnad mellan att öva på något nytt och spela/sjunga något som man kan och kanske minner om längtan till skolavslutningen. Skillnaden är dock markant i Elsas fall. Hon reagerar heller inte på skillnaderna under tiden hon tittar på filmerna utan uttrycker att det är lätt för henne att spela elgitarr, eftersom hon redan kan.

Anneli uttrycker liksom de andra eleverna att hon tycker mycket om musiklektionerna men hennes musikaliska självförtroende syns vara lågt. Hon verkar inte se sig som lika kapabel som de andra. I beskrivningarna i första kapitlet när hon spelade elgitarr övade hon kontinuerligt under lektionerna men undvek att spela elgitarr i ensemble. Hon spelade inte alls eller på akustisk gitarr och hördes således inte. Under temaföreställningen spelade hon tamburin, ett instrument hon uppfattar som ett lätt instrument. Under intervjun när Anneli ser på filmerna uttalar hon att hon förstör. Intervjun kan förvisso ha förstärkt känslan av att inte kunna. Hon såg sekvensen på film när hon får hjälp av läraren, och hur läraren uppmärksammar att Saga och Elsa spelar samma riff som Anneli just får hjälp med, men inte klarar i samma tempo som de andra två. Samtidigt som Anneli drar sig undan deltar hon ändå i föreställningar, om än med något instrument hon uppfattar som lätt. Hon har också elevens val i musik varför det ändå skulle kunna sägas att hon *utmanar sitt musikaliska självförtroende*.

En annan elev som arbetar kontinuerligt under lektionerna är Erik. Han säger sällan något, spelar på det instrument som läraren föreslår eller det som finns ledigt. Under såväl observationerna som intervjun föreföll han vara blyg, men det framgick när han arbetade tillsammans med läraren och berättade om hur han uppfattade undervisningen att den eventuella blygheten inte hindrar honom. Upplevelsen av att ha klarat av att spela trumsetstämman på Trololo inför publik stärkte upplevelsen att vara kapabel.

Minna ger ett tillbakadraget uttryck i klassrummet, men hon framställer sig som musikaliskt kapabel och oberoende. Under intervjun visar det sig att Minna är väl medveten om hur lärarens instruktioner hjälper henne. Samtidigt uttrycker hon att hon inte är beroende av de gemensamma genomgångarna. Som berörts tidigare framhöll Minna att hon fick ett för högt betyg under höstterminen. På frågan varför hon tycker att hon är värd ett lägre betyg svarar hon:

Minna: För jag tycker inte jag är så duktig. Jag klarar av det men inte så mycket mer än det. Jag spelar inte musik för att få bättre betyg utan för att jag tycker det är roligt.

- Annika: Tycker du de andra har för höga betyg eller?
- Minna: Vissa, men jag tycker inte musik, bild eller idrott borde betygsättas överhuvudtaget.
- Annika: För att?
- Minna: Jag tycker det borde vara något sånt som: Du ska inte ha nåt krav på dig utan. Nu har du haft lektion här fyra timmar i rad. Nu får du spela musik och ha roligt.
- Annika: Tror du alla skulle jobba på lektionerna då?
- Minna: Antagligen inte ... men dom som skulle gilla det skulle göra det.

Minna positionerar sig som oberoende av skolkontexten, hon spelar för att det är roligt och för att ”musik är allt”. Vad hon erhåller för betyg passar inte in i den diskursen och det gör heller inte musik som ett målrelaterat skolämne. Det ger henne mandat att välja bort det som inte är roligt för att istället lyssna på annan musik eller att inte delta när de framträder med Trololo. För Minnas del är antagligen steget från hårdrock och growl till Trololo för långt. Stycket stämmer inte med hennes stil. Hon har inget att relatera till och sångaren och klasskamraterna som sjöng ter sig bara som fåniga i hennes ögon. Varför hon inte spelar på fritiden är koherent med hennes yttrande om att hennes musikstil är komplicerad och kräver ett instrument som hon inte har råd med. Som skäl anger hon också brist på tid. För att bli duktig inom de stilar hon tycker om krävs både övning och bra instrument uttrycker hon.

Utän att ha berört samtliga intervjuade elever här visar exemplen att det kan vara stora skillnader mellan hur elever skapar sig upplevt musikaliskt handlingsutrymme i klassrummet. Gemensamt för dem är att de uppfattar musikundervisningen som utvecklande.

Den autentiska läraren

Hur det kommer sig att eleverna beskriver undervisningen som utvecklande och roligt har enligt analysen av materialet att göra med att lärarens teckenskapande kan förstås som koherent. Lärarens yttranden om att det ska vara lätt att spela, att alla kan, att de får spela som de vill bara det låter musikaliskt rätt avspeglar sig i hennes handlingar. Eleverna uppfattar lärarens handlingar i relation till deras musikaliska resultat som trovärdiga.

Som berördes i förra kapitlet kommenterade läraren sina handlingar under intervjun genom att bekräfta det hon såg på filmerna: ”Ja så gör jag”. Även om hon inte tidigare satt ord på sina instruerande handlingar är hon med andra ord medveten om hur hon agerar när hon instruerar. Likaså när hon kommenterade elevernas fnissande: ”Ni vet hur jag är” visar att hon erbjuder eleverna att bli roade av hur hon exempelvis härmar musikaliskt uttryck. Lärarens kommentar till elevernas fnissande kan förvisso bero på att det var

någon som observerade verksamheten, det kanske inte hade behövts sägas om så inte varit fallet.

Under intervjun framkom det hos läraren en viss aversion mot den utbildning hon själv fick under såväl skoltiden som under musiklärarutbildningen. Under skoltiden handlade det om att hon aldrig fick musicera i musikstilar som hon själv tyckte om men att hon alltid tyckt om att ta ut låtar:

Jag har alltid gillat att planka låtar och så där, var alltid sur på det där att behöva spela klassiska pärlor på kommunala musikskolan. Jag ville spela ABBA och sånt. Tänk på den tiden jag gick i skolan hade man kunnat spela Beatles. Det hade ju låtit som skivorna eftersom det var så skramlig kvalitet på skivorna.

En studievägledare föreslog att hon skulle söka sig till ett musikgymnasium vilket fick till följd att hon började fundera på att bli musiklärare.

Jag tänkte, jag blir musiklärare så kan jag göra roliga lektioner för jag var helt övertygad om att det skulle gå att spela på lektionerna och inte så där med trianglar och lära sig om *Limu Lima* eller *Gud låt solen skina*.⁹⁷

Läraren såg det som praktiskt att bli tvåämneslärare och uttryckte att det räckte med två år på musiklärarutbildningen, eftersom utbildningen delvis inte motsvarade det hon ville lära sig.

Jag ville inte ha satslära, jag tyckte det var dåligt val av tid. Jag förstod inte vad man skulle ha det till. Man skulle skriva såna här figor [...]. Det räckte med två år på musikhögskolan för jag var ändå inte nöjd. Jag fick fem elbaslektioner under åren, fem trumlektioner och då lärde jag mig upp- och nerslag. Jag lärde mig inte reggaekomp och sånt som jag skulle behövt lärt mig utan jag lärde mig upp- och nerslag på fem lektioner och så hade jag blockflöjt i två år och så hade jag klassisk gitarr och då spelade vi p i m a.⁹⁸

Under tiden hon berättar låtsas hon spela på instrumenten och fortsätter:

Musikläran det var bra, då plankade vi nästan en låt i veckan tror jag, för den läraren jag hade. Jag kommer ihåg att jag tyckte att när man plankade så lärde man sig mycket. Det tyckte jag var bra och det där när vi spelade i grupper och så fick man arra för gruppen, men de flesta arra så mossiga låtar. Och så sa de att, man skulle vara stolt och ha alla arren när man kom ut ... Inget bra arr i hela den packen.

I samtalet framträder således en diskurs om musikundervisning där barns och ungas musikaliska önsningar inte bejakades utan att det var frågan om att bevara musikskole- och musikhögskoletraditioner. Diskursen framträder även när läraren talar om sin egen undervisning, att den ska göra skillnad och är för alla. Hennes yttranden att ingen ”präst” eller ”kung” ska komma och bestämma hur noter ska se ut, eller kräva att det ska kännas som ett ägg i handen för att kunna spela piano, länkar direkt tillbaka till hennes egen ut-

⁹⁷ *Limu limu lima* är en trad. visa från Dalarna. *Gud låt solen skina* är texten som direkt följer på *Limu Limu Lima*.

⁹⁸ p i m a syftar på benämningen av högerhandens fingrar.

bildning. Genom att antyda att instrumentalundervisningen på kulturskolan ägnar sig åt tonträffning istället för musicerande, och att studenterna på musikhögskola inte skulle betrakta hennes notbilder som noter innebär att hon har en liknande syn på utbildningssystemet idag. Hon gör också tydligt att det finns musik som inte är för alla, sådant som bara är för dem som går en musikhögskoleutbildning eller ska bli musiker inom konstmusik. Genom yttranden som ”såna här fugor” eller ”ad libitum eller vad det nu heter” eller ”prickarna” positionerar hon sig mot musik som kan förstås som konstmusik. Däremot är hon genrespecifik när hon använder korrekta musikaliska termer som kan relateras till den repertoar som de spelar i skolan, som exempelvis termerna brygga eller riff.

Det har inte observerats att läraren med eleverna har pratat om sin egen utbildning eller vad studenter lär sig eller inte på musikhögskola eller kulturskola idag. Däremot finns det tydlig kohesion mellan hur hon under intervjun berättar om sin utbildning samt nuvarande egen undervisning och hennes yttranden i klassrummet. Det flexibla teckenskapandet för att förenkla stämmor förmedlar att allt är möjligt, det gör också hennes språkbruk. Genom sitt sätt att hitta på termer för musikaliska symboler, som att benämna takter som rutor eller noter som prickar, markerar för eleverna att det inte behövs korrekta musiktermer för att kunna spela. Läraren är dessutom alltid glad, har ett glatt tonfall, ironiserar varken över sig själv eller någon/något annat men låter eleverna skratta och le åt henne utan att själv verka låta sig bekommas. Eleverna uppfattar att läraren undervisar på det sätt hon själv tror på och att läraren ser verksamheten som väsentlig. Hon har ett ärligt uppsåt och verkar själv ha roligt, vilket innebär att hennes handlingar i förhållande till hennes person uppfattas som autentiska. Inte ovidkommande för trovärdigheten är att *eleverna uppfattar att undervisningen ger resultat*.

För att återknyta till Bachtincitatet i andra kapitlet (Bachtin, 1991a s. 33) syftar lärarens yttranden angående det lätta och roliga att eleverna ska erbjudas att uppleva positiva känslor av att tillsammans med andra eller själva kunna musicera och framföra musik som låter stilistiskt riktigt. Hennes yttrande syftar inte på att eleverna ska bli underhållna. Läraren ser även undervisningen som fostrande, att den erbjuder ett alternativ till att ägna en stor del av fritiden åt att spela dataspel. Lärarens egen musiksyn är koherent i förhållande till hur hon iscensätter musikundervisningen. Tidigare röster, diskurser om musikutbildning och musik som socialt utvecklande finns närvarande i hennes förhållningssätt.

Syntes av andra resultatkapitlet & avslutande syntes

Mot bakgrund av vad som framkom av första resultatkapitlet har detta kapitel syfte varit att skapa förståelse för hur lärare och elever skapar handlingsutrymme i undervisningen. De tre första avsnitten belyser aspekter som

genererats av de resultaten. Därefter avslutas resultatpresentationen genom att sammanfatta hur verksamhetens design konstituerats.

Dialog i en formaliserad kontext

Den institutionella kontexten sätter ramar för vad som är möjligt i musikklassrummet och den ställer krav på visst lärande och uppförande. Vad som framkommer av resultaten är att både elever och lärare anpassar sig till denna institutionella ram. Det innebär att elever och lärare positionerar sig på ett sådant sätt att det blir möjligt att förhandla om eget handlingsutrymme samtidigt som det skapas konsensus inom gruppen. I hög grad handlar förhandlingarna om lärarens positionering och design av musikundervisningen, att läraren sätter uppgiften i centrum. Lektionernas primära syfte är att lära sig spela tillsammans och att det ska uppfattas som positivt. Läraren ägnar inte tid åt disciplinära frågor eller betygsfrågor. Troligen är värdering väsentligt och utgör ett grundläggande incitament för att eleverna ska delta såväl som det gör det för lärarens planerade design. I förgrunden förmedlar dock eleverna ungefär detsamma som läraren; allt går att spela bara eleverna övar, och övar eleverna och spelar ihop blir det roligt och då finner sig en skön känsla. Eleverna uttrycker att de lär sig och att alla lär sig och då blir det roligt. De fungerar således som agenter som positionerar sig så att verksamheten kan upprätthållas och vara utvecklande för alla.

Den design som beskrivits i resultaten kan uppfattas som monologisk, eftersom läraren styr över repertoarval och lektionernas iscensättningar inklusive vad eleverna ska lära sig. Dock skapar läraren en mängd meningserbudanden genom repertoarvalen och genom den design som både är planerad samt utvecklar sig i klassrummet. Dessa meningserbudanden är dialogiska så till vida att en mångfald av sätt att välja hur att förstå och interagera erbjuds genom lärarens multimodala teckenskapande och hennes intuitiva förmåga i mötet med eleverna. Som behandlats avstannar också dialogen i mötet med enskilda elever på grund av att läraren gör didaktiska val vilket får konsekvenser för enskilda elevers lärande och självförtroende.

Förflyttning av tid och rum

Högst väsentligt för att eleverna skulle kunna gå i dialog med musiken var de interdiskursiva meningserbudanden som genererades av repertoaren eller skapades genom interaktion samt upplevelsen av att ”kunna” musicera. Anneli uttryckte att Don't stop believin' är ”trallig” och har så ”glada ackord”, Saga att den har en text som ”griper tag” om en, Elsa att hon ”älskar den”. Rasmus talade om hur Trololo framkallar ”målbrottsälgar” och ”gosskör”. Informanterna refererade till Glee och att vara följare på Youtube. De berättade också om hur de försätter sig eller låter sig försättas i olika tillstånd av

musik och vilka inre bilder musiken skapar. Vidare berättade de hur det känns att spela vissa instrument och hur känslan av samspel var skönt.

Utän att referera tillbaka till alla yttranden var det utmärkande hur eleverna samtidigt som de verbaliserade sina upplevelser uttryckte sig med sina kroppar. Det uttalades inte, men genom sina kroppsliga yttranden syntes de återskapa känslan som infann sig när de sjöng, spelade eller lyssnade. Den återskapade känslan görs ”här och nu” och innebär på så sätt ett nyskapande av känsla. Det kan förstås som att de förflyttade sig i tid och rum. De är tillbaka i klassrummet när känslan av att det fungerade att spela tillsammans infann sig, tillbaka i känslan av att få bekräftelse men också att inte få bekräftelse. När de berättade om att cykla i slow-motion i uppförslbacke, sitta på bussen, sminka sig på morgonen, dra upp ljudet på högtalarna och att spela bas återskapade de känslan av det. Tidigare yttranden i olika tid och rum fanns alltså närvarande och skapades på nytt i deras berättelser såväl när det gällde musicerandet i skolan som lyssnandet på musik under fritiden. Genom berättelserna skapades på så sätt ny mening.

Mening kan också förstås ha skapats genom Youtubefenomenet Trololo vilket innebär globala förflyttningar genom tid och rum. Som tidigare behandlats kan Youtubeklippen av stycket generera upplevelse av *gemenskap med andra pojkar och män*; dels känslan av att sjunga tillsammans och utmana rösten, dels att få leka med andra från hela världen. När det gäller Don't stop believin' handlar det också om *samhörighet*, i hög grad beroende på Tv-serien Glee, som det visade sig att större delen av eleverna hade följt. Tv-seriens handling, om så kallade vanliga unga människors liv i en ”vanlig” skola och elevernas manövrerande i livet med *gemenskap via musiken*, skapar också möjlighet att *identifiera sig med andra*, skapar drömmar och längtan. Titeln och låtens musikaliska uppbyggnad, eller uttryckt genom Anneli och Saga, att texten ”griper tag” och låten har ”glada ackord”, är inte ovidkommande för vilka inre rum eleverna kan ha befunnit sig i när de spelade och lyssnade på låten eller nästa gång de hörde den.

Vad som framkommit är att såväl musiken i klassrummet som under fritiden skapar förflyttningar av upplevelser som skapar nya upplevelser. Upplevelser som bär på interdiskursiva spår.

Meningsfullhet

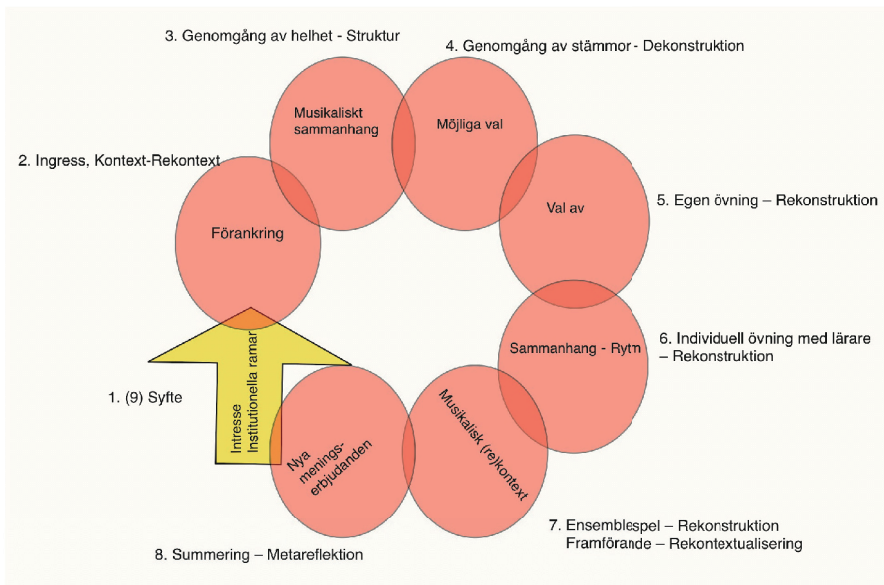
Varför inte känslouttryckningar under klassrumsobservationerna syntes likt de som uttrycktes under intervjuerna är svårt att svara på. När eleverna hade fullt upp med att förstå hur musiken ska låta, hitta var de skulle spela, skapa sammanhang och vara uppmärksamma i ensemble är det möjligt att det inte fanns plats eller lust att uttrycka sig känslösamt. Känslan av att det ”fungerar” och att ”kunna” infann sig också i slutet av lektionerna eller under föreställningarna, men eleverna var även i det stadiet koncentrerade på att musicerandet skulle fungera. Det skapades heller inte tid inom ramen för lektion-

erna eller föreställningarna för att verbalt reflektera över vad de hade gjort. Samtidigt under intervjuerna när de tittade på sig själva och förmedlade känslor genom sina yttranden behövde det inte bara handla om det tillfället, utan även om andra tillfällen. Det är högst möjligt att det handlade om hur eleverna gick i dialog med sig själva och uttryckte sig om fler tillfällen. Jag skulle vilja uttrycka det som en form av reflektion eller kanske till och med som *metarefleksion*.

När eleverna uttryckte sig om verksamheten framgick en stark intention att skapa meningsfullhet för sig själv men också för hela gruppen. När de uttryckte sig om sina val av instrument samt musikpreferenser skapade de meningsfullhet för sitt eget handlande, samtidigt förhandlade de om repertoar och instrumentval och skapade därmed konsensus och meningsfullhet för hela gruppen.

Design: Meningserbjudanden och val

I detta sista avsnitt av resultatpresentationen sammanförs resultaten med hjälp av figur 30. Det handlar om vilka meningserbjudanden som olika moment under lektioner genererat samt hur elevernas meningsskapande kan förstås. Det är alltså fråga om hur verksamhetens design konstitueras som bärare av mening.



Figur 30 *Design: Meningserbjudanden och val*

Figuren representerar ett lektionsförlopp. Det innebär att det som händer före och efter lektionen innefattas. Cirklarna som representerar olika moment går

också in i varandra vilket representerar fluktuationen mellan dem. Varje cirkel representerar vilka meningserbjudanden och val det handlar om i momenten. Momenten är numrerade och har en övergripande rubrik som beskriver vilket skede av lektionen det är fråga om.

1. *Lektionernas syfte*: Den gula pilen representerar lärarens förberedelser och elevernas förväntningar, baserade på såväl institutionella ramar som lärare och elevers intresse (Kress, 1993, 2010) (tidigare erfarenheter: musikaliska kunskaper, förväntningar och motivation).
2. *Ingress, kontext – rekontext*: Genom sina egna och elevernas referenser till musiken erbjuder läraren förankring av repertoarvalet. Läraren förankrar även repertoaren genom att erbjuda en inblick i hur stycket kan komma att rekontextualiseras (syftet för musiken i klassrummet och/eller funktionen i föreställningar).
3. *Genomgång av helhet – Struktur*: Genomlysningen av musiken erbjuder att uppfatta hela musikstyckets form samt erfarenheten av att sjunga sången. Samtidigt erbjuder lärarens gestik glimtar av instrumentstämmornas spelrörelser som visar hur stämman ska spelas samt att musikaliskt uttryck representeras genom lärarens kroppshållning, mimik och gestik. Här erbjuds även glimtar som pekar tillbaka på ingressen. Det innebär också erbjudanden att kunna föreställa sig sin roll som sångare eller instrumentalist i klassrummet och/eller under framträdande.
4. *Genomgång av stämmor – Dekonstruktion*: Under stämgenomgång erbjuds klingande och rytmisk kohesion mellan grafiska tecken, onomatopoetiska ljud/ord, spelrörelser på eller utan instrument, gestik, rytmiska och melodiska ramsor med såväl informerande text som text utan sammanhang (men som erbjuder minneshjälp), samt informerande verbal information. Genomgången inkluderar också erbjudanden om instrumentval, svårighetsgrad och länkar tillbaka till musikalisk helhet samt kontext. I hela momentet är igenkännande från tidigare lektioner närvarande både i hur instrumenten ska spela och i notbilderna. Spelstämmorna kan också länkas tillbaka med referenser till när helheten presenterades.

I moment 2- 4 är elevernas meningsskapande processer knappt observerbara men eleverna är riktade mot läraren, de skrattar och ler åt lärarens tecken-skapande, de härmar någon spelrörelse eller hur ett grepp ska tas, sjunger med när de hör inspelningen, men de håller också på med sina telefoner och riktar sig på andra sätt från lärarens presentation. Elev- respektive lärarrollen

är dock tydlig, samtliga i salen har accepterat att det är läraren som initierar vad eleverna ska göra, att det finns ett mål med undervisningen och att läraren bedömer prestationerna. Elevernas handlingar under lektionens första moment indikerar att det finns en genrekänedom om hur lektionen kommer att förlöpa. Som framgått av hur informanterna har uttryckt sig om verksamheten kan handlingarna under dessa moment förstås mot bakgrund av en förhandlingsvilja som baserar sig på kunskap om:

- att musik är ett skolämne med mål som ska uppfyllas,
 - att lärarens multimodala teckenskapande hjälper eleverna,
 - upplevelsen av att lära sig mycket under lektionerna,
 - att lärarens teckenskapande överraskar och roar, såväl genom hennes ”tokiga” ramsor som när hon med hållning, gestik och mimik gestaltar spelrörelser och musikaliska förlopp,
 - att resultatet kommer att bli trovärdigt och kommer att ”låta bra” oavsett vilken repertoar det är samt
 - upplevelsen av att vara en del av det resultatet och en kroppslig känsla av att kunna musicera tillsammans med andra.
5. *Egen övning – Rekonstruktion:* Hur repertoaren knyter an till eleverna, vilka genrer och diskurser som representeras av repertoaren är särskilt i det initiala skedet av övandet väsentligt för att motivera till övning och skapar incitament att ta sig an sång eller spelstämmor. Under rekonstruktionsprocessen ”väljer” eleverna något eller några av erbjudna teckenkombinationer, vilket i första hand är att söka skapa kohesion mellan grafiska tecken och var de ska placera fingrarna på instrumenten samt i vilken linjär ordning tonerna/ackorden kommer. Rytiskt sammanhang skapas om musiken är känd för eleverna och möjligen av tidigare erfarenheter av notbilder.
6. *Individuell övning med lärare – Rekonstruktion:* Dialogiskt turtagande sker under det individuella mötet med läraren. Det innebär att eleverna kan skapa kohesion av olika tecken i puls. Under turtagandet uppstår tydliga tecken på lärande. Efter det individuella mötet söker eleverna återskapa känslan av den mening som upplevts när läraren var med. Det medför att i första hand öva på kortare sekvenser och särskilt på de meningserbjudanden som bygger på hur läraren har skapat rytiskt ”minnehjälp” genom ramsor eller ljud; ramsor och ljud som har skapat en kroppslig känsla av intensitet.
7. *Ensemblespel – rekonstruktion, framförande – rekontextualisering:* När helheten ska rekonstrueras erbjuds eleverna att skapa kohesion mellan sin stämma och andra stämmor. Läraren ”vandrar” mellan stämmor och helhet. Om läraren riktar sig övervägande mot någon

instrumentgrupp eller instrumentalist kan de skapa osäkerhet för andra stämmor. När alla elever och läraren spelar allt längre partier av låten utan att någon faller ur musikens puls innebär det bekräftelse av att kunna. Den färdiga rekonstruktionen innebär också att stycket är placerat i en ny kontext; här och nu i klassrummet, som en del av en pjäs eller ett annat framträdande. En tid- och rumsförskjutning har skett men tidigare yttranden är också närvarande.

Moment 5-7. Om lärarens teckenskapande är motsägande är klingande tecknen som går i musiken rytm och puls dominerande meningsbärare. Övervägande är det till fördel för elevernas lärande men om lärarens uppmärksamhet är riktad mot att hjälpa någon särskild stämme i ensemble, eller att i ett individuellt möte vara riktad mot något annat än eleven kan det skapa såväl osäkerhet som lågt musikaliskt självförtroende. Det senare kan leda till att eleven undviker att exponera sig i ensemble.

8. *Summering – Metarefleksion:* När lektionen är slut summerar läraren elevernas individuella resultat. Eleverna och läraren har erhållit nya erfarenheter. Hur och när de reflekterar över det är inte möjligt att veta, men att det sker någon form medveten reflektion är fallet; när ramsor sjungs utanför klassrummet, nästa gång de hör låten, nästa gång de spelar samma instrument eller tar sig an en ny stämme.
9. Nya erfarenheter som alla inblandade har med sig in i nästa lektion.

7 Diskussion

I resultatet av studien har jag redovisat vilka meningserbudanden som varit representerade och vilka som visat sig vara meningsbärande för eleverna samt hur de relaterat till elevernas intresse. Syftet med studien: Att belysa hur tecken för mening och lärande erbjuds och hur mening skapas relaterat till musicerande i musikundervisning, ser jag som uppfyllt. Den första forskningsfrågan; hur meningserbudanden, meningsskapande och lärande representerades, besvarades i huvudsak av det första resultatkapitlet. I ett vidare perspektiv besvarades även samma fråga i det andra resultatkapitlet, där med hjälp av andra frågan; hur elever och lärares observerade handlingar kunde förstås i relation till deras reflektioner om verksamheten. Den sista frågan; hur utformningen av musikundervisningen kunde förstås som bärare av mening besvarades av båda resultatkapitlen och summerades i det sista avsnittet under rubriken *Design: Meningserbudanden och val*.

I föreliggande kapitel, som är strukturerat i fem delar, diskuterar jag vad som framkommit av resultatet i relation till teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Jag börjar med ett övergripande resonemang om resultatet och vad som varit utmärkande för elever och lärares teckenskapande. Därefter följer avsnitt som belyser olika aspekter av hur den studerade verksamhetens design kan möjliggöra och begränsa för lärande, samt hur repertoar och musicerande kan bidra till upplevelse av meningsfullhet. Multimodal kommunikation och hur resultatet kan relateras till modellen som presenterades av en formell lärsekvens, presenterad i kapitel tre (fig. 1), följer därefter. Reflektioner av hur studien genomförts följt av studiens kunskapsbidrag samt förslag till vidare forskning avslutar rapporten av undersökningen.

Från mening till tecken

Diskussionskapitlet tar avstamp i hur olika lager av mening kan förstås ha verkat som resurser för meningsskapande i den studerade verksamheten. Det följs av ett avsnitt om vad som varit utmärkande för elever och lärares multimodala teckenskapande under musicerande.

Lager av mening

I föreliggande studie har jag sökt efter hur mening erbjuds och hur läraren och elevernas handlingar kan förstås som val mellan dessa meningserbudanden. Val ska i det här fallet förstås brett, att det kan handla om planerade val såväl som utsagda direkta val i stunden eller vad som hamnade i förgrunden för individens skapande av mening i olika situationer. Hur diskurser, genrer och teckensystem fungerat som resurser för att erbjuda mening (Kress, 2010) har varit centralt i studien.

Analysen av hur semiotiska resurser togs i bruk av lärare och elever har möjliggjort att utröna hur diskursiva erbjudanden har fungerat som resurser för mening och hur genrer erbjudit resurser för deltagarna att konstruera kunskap och mening. För att specificera något närmare kan det uttryckas som att olika dimensioner av socialt konstruerad kunskap möttes i musikundervisningen, närmare bestämt som tre dimensioner av mening vilka i sin tur innehöll olika lager av mening:⁹⁹

- Den institutionella dimensionen; gemensamma överenskommelser som är formade av skola som institution, musikutbildning, vad som erkänns som musikalisk kunskap i såväl styrdokument, musikutbildning som i den lokala kontexten.
- Den individuella dimensionen; individens kunskap om hur musik har betydelse för henne och andra människor, samt vad individen uppfattar vara musikalisk kunskap.
- Den interdiskursiva dimensionen; diskurser och genrer som erbjuds av repertoar, såväl musikgenrer som andra mediala genrer.

Av studiens resultat framgår att det inte var möjligt att separera dessa meningsdimensioner i musikundervisningen, men att var och en mer eller mindre kunde stå i förgrunden i olika situationer, eller snarare vad som av observationerna och intervjuerna kunde förstås stå i förgrunden.

Semiotiska resurser orienterar mot vilken genre det är fråga om (van Leeuwen, 2005) och praktiker detraditionaliserar och rekontextualiserar andra praktiker (Fairclough, 2010; van Leeuwen, 2008). Utifrån dessa utgångspunkter kan den genre som musikundervisningen i föreliggande studie representerat, förstås som en sammansmältning av genrer som härrör från de tre ovan beskrivna dimensionerna. Exempelvis kan rollfördelningen lärare och elev, lektionssalens möblering, samt lektionernas olika moment från inledning till ensemblespel förstås som en genre som härrör ur den första dimensionen. Hur elever och lärare positionerade sig och upprätthöll den första dimensionen kan förstås genom hur genrer från den andra och tredje dimensionen kunde få utrymme i musikundervisningen. Att det är fråga om utbild-

⁹⁹ Meningsdimensionerna ska inte blandas ihop med metafunktionerna, vilka jag använde i licentiatstudien och benämnde som tre dimensioner av mening (Falthin, 2011).

ning blev särskilt tydligt genom hur läraren upprätthöll sin roll som lärare (första dimensionen) samtidigt som hon positionerade sig mot andra diskurser av musikutbildning (första och andra dimensionen) och använde musikgenrespecifika uttryck från olika musikdiskurser (första och tredje dimensionen). Det här i sin tur innebar skapande av nya semiotiska resurser som i hög grad bidrog till den specifika genre för klassrumsmusicerande som utvecklades under lektionerna. På liknande sätt går det att beskriva hur eleverna skapade handlingsutrymme genom att positionera sig som elever (första dimensionen), göra sina instrumentval (första och andra dimensionen), förhålla sig till mediala fenomenens genrer (tredje dimensionen) och rekontextualisera dem tillsammans med läraren till en klassrumsgenre (samtliga dimensioner).

Sammanmältningen av de tre dimensionerna legitimerade verksamhetens design, satte gränser och skapade samtidigt dialogiska meningserbudanden. För att förstå det genom bland andra Giddens (1984) fungerade lärare och elever som agenter som upprätthöll en institutionell utbildningsstruktur vilket var möjligt eftersom de uppfattade sig som just agenter i den. En gemensam intention (Searle, 1997) att lära sig musicera var högst närvarande. Var gränserna gick för hur det var möjligt att agera var accepterat och det upprätthölls genom konsensus, att verksamheten var acceptabel för alla (Goffman, 1959).

För att acceptans och konsensus ska vara möjligt i en sådan här praktik måste det finnas utrymme för förändring, liksom att elever och lärare upplever sig ha eller ha möjlighet att erhålla den teckenutrustning som de behöver för att kunna fungera som agenter. Teckenutrustning ska förstås genom Goffman (1959), alltså att agenten har förmåga och kompetens för att kunna anpassa sig till olika roller för att kunna fungera i olika situationer. Begreppet kan också förstås genom Bakhtins (1986) begrepp heteroglossia att agenten kan gå in och ut i olika genrer.

Musikalisk agens beskriver Uddholm (2012 s. 104), som känslan av att vara upphov till sina musikaliska handlingar. Av föreliggande studies resultat skulle det kunna sägas att eleverna uppfattade att deras musikaliska agens, oavsett musikaliskt självförtroende, kunde utvecklas och stärkas genom undervisningen. Det innebar att även den elev (Anneli) som i studien beskrivits ha lågt musikaliskt självförtroende och upplevde sig vara okunnig tidvis utmanade sin musikaliska agens. Varför eleven inte drog sig undan helt, sätter jag i samband med de erbjudande av diskurser och genrer som musikundervisningens design genererade. Förutom att institutionella regleringar erbjöd ramar skapades möjliggörande av de diskursiva erbjudanden, inkluderat genrer, som framträdde i klassrummet. Elever med såväl gott som lågt musikaliskt självförtroende kunde hitta vägar för att uppleva sig, eller åtminstone sträva efter att vara upphov till det musikaliska resultatet, samt att vara en del av det. En högst väsentlig resurs för att den upplevelsen skulle kunna realiseras var lärarens engagerade multimodala teckenskapande. Lära-

rens tecken för lärande stod i fokus under lektionerna, vilka bjöd in till interaktion i förhållande till elevernas olika tidigare musikaliska erfarenheter.

Multimodalt teckenskapande för lärande

En utgångspunkt för den här studien var att med hjälp av den multimodala ansatsen identifiera hur läraren med kombinationer av semiotiska resurser från olika teckensystem skapade tecken för musikaliskt lärande, samt hur dessa kombinationer av tecken fungerade i elevernas meningsskapande processer och lärande. Det har även gällt det omvända; hur elevernas teckenskapande inverkade på lärarens tecken för lärande inklusive hur eleverna inverkade på varandra. Således har det varit fråga om att undersöka vad de olika deltagarnas teckenskapande erbjöd, hur detta skapade kroppsliga erfarenheter hos deltagarna och vilken ontologisk effekt det medförde (Kress, 2010; Kress et al, 2001).¹⁰⁰ Ett väsentligt resultat i anknytning till detta är hur fenomenet som jag benämnt *transmodalt igenkännande* kommit till uttryck i undervisningspraktiken. I den följande texten diskuterar jag fenomenet utifrån hur läraren skapade representationer av instrumentstämmor i form av transduktioner, hur hon kombinerade olika teckensystem och hur eleverna gjorde transmodala översättningar av lärarens teckenkombinationer.

Av resultatet framgick det att läraren under genomlysningen av repertoaren använde gestik för att skapa visuella och spatiala representationer av den klingande musiken. Vid stämgenomgångar erbjöds noter samt auditiva, visuella och spatiala representationer. Läraren erbjöd följaktligen eleverna att närma sig musiken genom olika teckensystem och som Psychiger (2001) talar om innebär det att eleverna kan erfara olika former av musikalisk förståelse. Vilken förståelse det är fråga om handlar dock om deras tidigare erfarenheter.

I likhet med vad som visat sig i andra studier, att lärares egna notbilder har en central roll i klassrumsundervisning av musik (Backman Bister, 2014; Ferm, 2004) var lärarens notbilder väsentliga för undervisningens design. Till skillnad mot vad som visat sig i studier om frivillig instrumentalundervisning för barn och unga (Kempé & West, 2010; Rostvall & West, 2001, 2005; Saar, 1999), utgjorde inte noterna utgångspunkten för att lära känna hur stämman skulle klinga. I föreliggande fall verkade notbilderna som en transduktion av lärarens multimodala instruktioner och utgjorde ett stöd för minnet för eleverna. För att notbilden skulle fungera förutsattes en tydlig kohesion mellan notbildernas grafiska tecken och lärarens instruerande tecken, såväl auditiva som spatiala, samt att notbild tillsammans med instruktioner var igenkännbart i förhållande till den klingande förlagan.

¹⁰⁰ Kress talar om hur teckensystem skapar affekt vilket alltså är fråga om hur exempelvis auditiva eller visuella tecken skapar olika kroppsliga erfarenheter. Jag undviker dock termen affekt här för att det inte ska förväxlas med starka sinnesupplevelser.

Lärarens konstruktion av notbilden: att viss västerländsk traditionell notation blandas med noterade onomatopoetiska ljud/ord, rytmiska ramsor, text i olika nivåer et cetera, innebar att eleverna efter lärarens inledande genomgång av stämmorna kunde börja öva själva. Efter endast några få minuter av individuell interaktion med läraren kunde eleverna läsa av hela notbilden. Utformningen av notbilderna bidrog således till att elever med olika erfarenheter kunde arbeta med hjälp av noterna.

Med rösten skapade läraren tecken vilka fungerade som informerande, ledsagande och stabiliserande och de berättade om hur det skulle klinga. Särskilt utmärkande var hur läraren med rösten skapade tecken som hos eleverna fungerade som igångsättare för att skapa egna kroppsliga tecken och som eleverna sedan använde som stöd under musicerandet. Även om läraren använde gestik samtidigt som ljud, sång, ramsor eller språklig information i musikens puls, var det påfallande hur eleverna gjorde transmodala översättningar av ljud till rörelse, såväl när det gällde kroppsliga betoningar och gestik som till spelrörelser på instrumenten. Resultatet ger således exempel på hur *ljud kan skapa kinestetiska erfarenheter* och hur läraren konsekvent iscensatte den möjligheten (jfr Wallerstedt, 2010). Likaså är det utmärkande att eleverna genom översättning av ljud tillägnade sig vad som skulle vara i förgrunden eller bakgrunden beroende på hur läraren med sin röst använde register, tempo, rytm och dynamik (jfr Erickson, 2004a).

Översättningen av lärarens ljud till rörelser hos eleverna var särskilt framträdande under mötet mellan enskild elev och lärare. Väsentligt är att det under dessa möten skedde ett dialogiskt turtagande. Lärare och elev var direkt riktade mot att tolka varandras tecken. Eleverna behövde således inte dela lärarens uppmärksamhet med andra elever.

Resultatet som visat sig i studien av transmodalt igenkännande ger exempel på hur människan direkt responderar på och uppfattar mönster av ljud (Blacking, 1973; Bowman, 2004) och att hon kan simulera handlingar och återskapa dem (Gallese & Metzinger, 2003 i Godøy, 2010) genom olika teckensystem. Eftersom läraren knappast förevisade på instrumenten är det inte möjligt att veta hur effekten hade blivit om processen hade handlat om imitation i samma teckensystem, eller om läraren instruerat på instrumentet samtidigt som hon skapade transduktioner av motsvarande med röstapparaten. För eleverna var det inte ovidkommande att läraren följde med i noterna i början av den enskilda övningen. Lärarens medföljande finger i noterna visade sig vara väsentligt för att eleverna i jämn puls och i takt med musiken skulle kunna skapa kohesion mellan ljud, notbild och grepp på instrumentet.

Hur lärarens gestik och rörelser skapade kroppsliga erfarenheter hos eleverna framträder dock inte lika tydligt som vad gäller de tecken hon framställde med rösten. Emellertid var gestik högst närvarande i lärarens teckenskapande. Jag menar alltså kroppsliga synbara rörelser som gungande rörelser vilka syntes på olika kroppsdelar och gestik vilka härmade instrumentspel, karaktär et cetera. Liksom Sandberg Jurström (2009) beskrivit, hur

körledarna i hennes studie visade puls, rytm och stilmässiga uttryck i hållning och rörelser, finns det likheter med hur läraren i denna studie använde gestik. Sandberg Jurström (2009) beskriver också hur körsångarna följde lärarens rörelser och införlivade dem ”men mer i form av individuellt formade kroppsliga rörelser”. Eleverna i denna studie uppvisade överlag individuell skillnad vad gäller hur de rörde sig.

För att relatera elevernas och lärarens rörelser till olika kategorier av musikers rörelser, vilka presenterades i andra kapitlet (Godøy, 2010 s. 110; Refsum Jensenius et al, 2010 s. 13, 23-24), fungerade pulsrörelsen hos eleverna framför allt som en stabiliserande rörelse som alltså passar in under kategorin *underlättande av ljudproduktion*. Detsamma gällde för läraren även om hon också använde pulsrörelserna som *kommunikativa rörelser*, vilket var särskilt utmärkande i ensemblespel när pulsrörelserna visade sig som markerade och stora. Vidare använde läraren i hög utsträckning instrumenthärmande och expressiva rörelser vilka kan definieras som *ljudackompanjerande* rörelser. De här tre kategorierna var synliga samtidigt hos läraren. Den kategori som benämns som *ljudproducerande gester*, alltså att frambringa ljud på instrument använde läraren mer sällan, men sammantaget satte hon i bruk gestik för underlättande av ljudproduktion, kommunikation och ljudackompanjerande för att få eleverna att frambringa ljud på sina instrument.

Det finns exempel på hur en elev, Vera, använde gestik för att under sin egen övning reglera tempo och för att spela ackord i puls (fig. 16-17). I det fallet involverades således både gestik för ljudproducerande och underlättande av ljudproduktion. Det har i resultatet beskrivits hur elevernas rörelser allt mer kom i timing i förhållande till att de producerade ljud. Samma kategorier av rörelser som i Veras fall gäller även i de fallen. Det finns även fall beskrivna i resultatet där eleven inte hade förkroppsligat kategoriernas gestik och därmed ännu inte underlättade för ljudproducerande i timing.

När det gäller lärarens instruktioner är det något missvisande att bara tala om ackompanjerande gestik. Det skulle lika gärna kunna uttryckas som att hennes ljud framställda med *rösten ackompanjerade gestiken*. Som redan nämnts var lärarens ljud upphov till gestik och rörelse hos eleverna. Det går således även att tala om *ljud som kommunicerade och underlättade för gestik* för att i sin tur underlätta för musicerande. Lärarens kroppsliga uttryck och notbilderna skapade på så sätt olika transduktioner av motsvarande fenomen genom olika teckensystem. Resultatet belyser följaktligen hur instruktioner i musikundervisning kan bestå av flera samtidiga tecken från olika teckensystem och växelverkan mellan dem (jfr Sandberg Jurström, 2009; Wallerstedt, 2010; West, 2007, 2014).

Ett tydligt exempel på hur både gestik och ljud skapade betydelse är den beskrivna sekvensen av en elev, Alexander, under den tid han väntade på att det var dags för hans stämman att börja spela. Han sjöng med och höll musikens puls som en rörelse. Lärarens rytmiska verbala anvisningar till andra

elever syntes som en framåtskjutande rörelse med huvudet (fig. 25) och keyboardstämmans brutna ackord syntes som rörelser i hans fingrars rörelser (fig. 26). Han gjorde sig beredd att börja när han hörde lärarens vokala dynamiska förändringar. Han förstod att instruktionen inte var riktad mot honom när han såg vartåt läraren riktade sig. I det här fallet liksom i andra fall handlar det inte bara om transmodala översättningar utan även om förkroppsligade musikaliska konventioner att tolka tecken. När lärarens teckenskapande var koherent visade sig elevernas musikaliska kunskaper, samtidigt som hennes teckenskapande erbjöd tecken för att lära sig om musikaliska konventioner.

Som framgått av resultatet har teckenkombinationer koherenta genom rytm och puls dominerat som meningsskapare, oavsett om det främjade elevernas lärande eller ej. Dock visade sig få fall där detta skapade motsägelser eller missförstånd. Jag har ändå valt att i resultatet lyfta fram fall av motsäggande tecken för att i likhet med Erickson (1995, 2004a) och van Leeuwen (1999, 2005) visa på hur avgörande rytm är för meningsskapande, såväl i dagliga samtal som mer uppenbart i musicerande. Ericksons rytmiska notation av turtagning i skolundervisning visar hur elevernas muntliga turtagande med lärare och klasskamrater blev alltmer rytmiskt sammanhängande och hur sammanhang för eleverna skapades (2004a). I det inkluderade Erickson hur tonhöjd och betoningar skapade betydelse genom rytm. I föreliggande studie har turtagande innefattat transmodalt turtagande under musicerande. Särskilt utmärkande har då varit hur läraren har förankrat språkliga meddelanden rytmiskt. Hon stannade sällan upp för att verbalt förklara något utan valde att göra det i förhållande till musikens puls. Lärarens sång- och talregisterförändringar, betoningar och dynamik visade på riktningen för eleven.

I och med att eleverna under det individuella mötet med läraren direkt skapade kohesion genom rytm och puls är det inte förvånande att hör- och synbara tecken på lärande, alltså skillnad från en tidpunkt till en annan (Selander & Kress, 2010) framträdde just då. Lika tydliga tecken på lärande hade troligen inte varit möjliga om inte eleverna innan det individuella mötet hunnit öva på; var och i vilken ordning de skulle trycka ner tangent/strängar eller på vilka trummor det skulle spelas.

Eftersom andra studier rörande musicerande i skola inte specifikt har studerat lärares multimodala teckenskapande är resultatet inte fullt ut möjligt att jämföra med hur andra lärare och elever arbetar med transmodala översättningar i puls. Att döma av några studier framgår det dock hur lärare skapar egna notkonstruktioner (Backman Bister, 2014; Ferm, 2004) och kombinerar olika former av instruktioner för att möjliggöra lärande (Backman Bister, 2014; Ferm, 2004; Finney, 2003; Wallerstedt, 2010). Lärarna konstruerar således transduktioner vilket i mer eller mindre utsträckning alltid är förekommande i lärandesituationer i skola och vilket alltid är fallet med notbilder.

För att jämföra med studier som särskilt uppmärksammat multimodala aspekter i musikledares instruktioner som körledare (Sandberg Jurström, 2009) och instrumentallärare (Rostvall & West, 2001, 2005), har körledarnas sätt att arbeta med röst och gestik i timing mer gemensamt med denna studies lärares arbetssätt, än instrumentallärarnas. Att det skulle bero på att det ena handlar om ensembleundervisning och det andra om enskild undervisning motsägs av att läraren, i denna studie, under det individuella mötet med elever använde transduktioner i puls. Sådana grepp var tydligen sällsynta när det gällde instrumentallärarna i nämnda studier. Skillnaden mellan individers turtagande i klassrumsundervisning och instrumentalundervisning skulle också kunna bero på att instrumentalundervisning i högre grad är bärare av en tradition av att läraren förevisar och eleven imiterar (Bowman, 2004). Så visade sig dock inte resultatet av Rostvall och Wests studier (2001, 2005) eftersom lärarna sällan förevisade eller spelade med eleverna. Instrumentallärarna i deras studier verkar ha haft som huvudsyfte att eleverna skulle lära sig koda av noter och översätta det till sitt instrument. Eftersom deltagare i ensemblemusicerande i hög grad är beroende av varandras musicerande torde det skapa tydliga behov av instruerande tecken i musikens puls, vilket kanske inte blir lika uppenbart i enskild undervisning.

Klassrumsmusicerande – möjligheter och begränsningar

Den design för lärande i musik som framträtt i föreliggande studies resultat innebär såväl möjligheter som begränsningar för musikaliskt lärande. I de två första av de följande avsnitten resonerar jag kring didaktiska aspekter av lärarens och elevernas teckenskapande. Därefter följer en diskussion om på vilka sätt designen bidrar till att eleverna kan använda sina kunskaper utanför skolan och hur det kan förstås mot andra studiers resultat. Hur andra forskare har argumenterat kring repertoarval i skola ställs i relation till studiens resultat, samt till hur det är möjligt att förstå populärmusikens roll i skolan. Med utgångspunkt i resultatet diskuterar jag därefter huruvida musikundervisning kan bidra till att möjliggöra starka och meningsfulla musikaliska upplevelser.¹⁰¹

Didaktisk navigering

I resultatet har det individuella mötet mellan elev och lärare lyfts fram som direkt avgörande för elevers lärande. Märkbart har varit hur några få minuter kan göra skillnad. Tecken på lärande blev tydliga. Liknande resultat fram-

¹⁰¹ Till skillnad från hur jag handskades med kursivering av titlar i resultatkapiteln kursiverar jag alla titlar i denna del.

kommer även i Mars studie (2015). I den studien gällde det hur läraren ställde frågor som ledde eleverna vidare i sina kompositionsprocesser. I föreliggande fall var det fråga om turtagande under musicerande. Som framgår av rapporter (Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Skolinspektionen, 2011) har musiklärare varierade förutsättningar för att genomföra undervisning med hög kvalitet. Sett i det perspektivet var det goda förutsättningar i den studerade verksamheten; en erfaren lärare, maximalt sexton elever i grupperna med vardera 60 minuters lektion per vecka. Trots dessa förutsättningar var tiden knapp för läraren att hinna skapa utrymme för att varje individ skulle få hennes odelade uppmärksamhet någon gång varje lektion. När jag skriver odelad menar jag när läraren riktade sin uppmärksamhet mot att tolka elevens behov och leda vidare, vilket resultatkapitlet har givit exempel på. Jag har i resultatkapitlet även lyft fram exempel på vad det kan få för konsekvenser när läraren under interaktion med en enskild elev är riktad mot att se till lektionens helhet, eller när läraren i ensembleundervisning navigerar mellan olika elevers behov av hjälp. Ett exempel handlade om när en elev fick enskild hjälp men tiden för lektionen började ta slut och läraren uppmärksammade att kamraterna bredvid klarade att spela samma riff som hon hjälpte eleven med. Läraren valde då att låta hela gruppen spela tillsammans, eleven valde att låta bli att delta. Det andra exemplet handlade om hur läraren under ensemblespel riktade sig mot att ledsaga en keyboardist samtidigt som hon sjöng tillsammans med en elev. För eleven som sjöng skapade det frågetecken när han försökte växla mellan oktaver för att anpassa sig efter hur läraren sjöng.

Inte i något av de båda nämnda exemplen är det möjligt att säga att läraren hann skapa medvetenhet om hur hennes tecken kunde tolkas. Exempelen visar snarare hur komplicerat det kan vara att undervisa i heterogena grupp-sammansättningar och att i handling kunna vara riktad mot individ och grupp samtidigt utan att något blir problematiskt. Det ska också förstås mot bakgrund av hur mycket ljud det är samtidigt i en musikal vilket kan distrahera såväl lärare som elever.

Noteras kan att jag inte uppmärksammade vidden av problematiken vid observationerna. Vad som då framgick var i det första exemplet att eleven drog sig undan för att hon inte uppfattade sig lika kunnig som de andra och att den andra eleven inte hittade ton för att han sjöng tillsammans med läraren, en kvinnoröst. När jag arbetade med filmer, transkriptioner och intervjuutsagor framkom det i det första fallet, att eleven exempelvis saknade förståelse för hur mönster på gitarrhalsen hade kunnat hjälpa henne att snabbare hitta rätt band. I intervjuerna gav eleven uttryck för en känsla av att det var något andra förstod men inte hon. "Något" ska förstås vidare än förståelse för designen av en gitarrhals. Exemplet med gitarrhalsen kan synas triviale i sammanhanget men utgör ett tecken på att det tillsammans med brist på andra grundläggande kunskaper skapade en upplevelse hos eleven av att inte "förstå". I det andra fallet kommenterade läraren att eleven var duktig

som klarade av att sjunga i situationen. För eleven skapade kommentaren istället bryderi eftersom han uppfattade att han inte hittade ton. Läraren verkade uppfatta att eleven behövde hjälp med att hitta ton eftersom hon i några insatser hjälpte honom och då sjöng i lilla oktaven. Därefter övergick hon till att sjunga i ettstrukna oktaven och eleven försökte återigen sjunga i ett högre register. I båda dessa fall hade det behövts såväl klingande som språkliga förklaringar och i det första fallet även hjälp med att förstå mönster, såväl visuellt som kinestetiskt. Exempelen belyser dock hur navigering mellan individ och grupp kontinuerligt behöver beaktas. Dessutom framgår det av resultatet hur väsentligt det är att lärare hinner med att vara riktad mot varje elev.

Att balansera mellan att se till lektionens helhet eller till individuella behov kan sägas vara didaktiska dilemman som torde vara vardagliga problem i skolan. Ensemblespel innebär till skillnad mot många andra verksamheter i skolan en viss utsatthet för eleverna. En performativ förväntan är inbegripen. Eleverna deltar genom att både höras och synas samtidigt som de måste synkronisera sitt musicerande till varandra för att samspelet ska fungera (Bowman, 2004). Det märks tydligt om eleven exempelvis faller ur puls. I föreliggande studie liksom i Karlens (2012, 2014) studie uttrycker lärarna och eleverna hur betydelsefull upplevelsen att kunna spela tillsammans är. Det kan sägas vara musikämnets styrka att eleverna i skolan ges möjlighet till sådana upplevelser, vilket jag återkommer till i senare avsnitt. Positiva erfarenheter av ensemblespel skapar en vilja att lära sig musicera tillsammans med andra, men att delta i ensemble inkluderar också ett risktagande. Eventuella brister synliggörs inför de närvarande och bristerna kan eventuellt få konsekvenser för medmusikanterna. Det framgår även i Bergmans studie (2009) hur elever med lågt musikaliskt självförtroende drar sig undan från ensemblespel. Det är ett problem för musikämnet och komplicerat att hantera när det uppkommer.

Navigering för lärande

Beskrivningarna i resultatkapitlet av elevernas processer ger insyn i hur de navigerade vid såväl egen övning som i interaktion med varandra eller läraren. Resultatet berättar något om hur erbjudna tecken verkade för olika individer, exempelvis hur Elsa respektive Vera arbetade själva innan de fått individuell hjälp av läraren. Elsa länkade ihop notbilden med hur hon skulle ta greppen på gitarren och spelade raskt igenom stycket utan att lyssna på vad hon spelade. När hon hade en inre representation av hur stycket lät länkade hon ihop tabulatur med rytm och tycktes då i någon mån lyssna på vad hon spelade. Vera länkade ihop notbilden med hur hon skulle spela på keyboard och förhöll sig samtidigt till rytm och musikaliskt förlopp under hela övningen. Hon korrigerade sig när hon hörde och såg att hon spelade fel. Hennes sätt att arbeta skulle något förenklat kunna sägas vara att hitta rätt, prova

och bekräfta genom att prova igen. Samtidigt som hon bekräftade låg hon steget före för att kunna ta sig an nästa del. Hon hade förmåga att hålla ihop såväl del som helhet och reglera tempo efter behov. Det var det fler elever som gjorde när de hade inre representationer av hur det skulle låta, dock knappt i fallet med *Trololo*. Styckets stämmor var för eleverna inte lika igenkännbara som exempelvis de upprepande åttondelarna och riffet i *Don't stop believin'*.

Det var få elever som efter att ha hittat var de skulle sätta sina fingrar och övat på rytmiska figurer under egen övning satte ihop sina stämmor i puls. Det berodde inte enbart på bristande teknisk förmåga eller svårighet att memorera hur det skulle låta i relation till notbild. Jag har som exempel i resultatkapitlet beskrivit hur en elev, Erik, efter interaktion med läraren under egen övning prövar att han kan de olika rytmerna. Han sätter dock inte ihop rytmerna i puls eller behåller musikalisk karaktär, något han gjorde tillsammans med läraren. Jag menar alltså att eleverna tydligt förstår betydelsen av att kunna spela i puls tillsammans med andra men att de inte alltid har motsvarande förståelse när det gäller egen övning.

Lärarens tecken för rytmiska figurer i form av ramsor fungerade som hjälp för att komma ihåg rytmer och väsentligt var att de också motiverade eleverna att lära sig rytmiska figurer. När läraren arbetade aktivt med puls och rytm genom att själv instruera i puls, såväl under interaktion med hela gruppen som i mötet med en enskild elev, motiverade det eleverna att försöka reglera sina rörelser efter pulsen. Under egen övning var de inte alltid motiverade att söka skapa samma känsla. Möjligen hade en inspelning av stämman som eleverna kunde använt under egen övning motiverat att i högre grad sätta ihop delar i puls. Det kan dock vara så att förståelse inte skapades förrän de spelade tillsammans med andra. Jag har i forskningsöversikten (Rostvall & West, 2001; Saar, 1999) tagit upp hur svårt det kan vara för elever att skapa sammanhang när de övar själva och hur deras kunskaper om att läsa av rytm är knappa, vilket även visade sig i denna studies resultat. Dock menar jag, med grund i studiens resultat, att det inte bara handlar om bristande kunskap i att koda av rytm utan att elever inte riktigt förstår *varför* de ska öva i puls när de övar själva.

Kontextberoende – Oberoende

Konstruktionen av notbilderna liksom lärarens val att inte mer än undantagsvis förevisa på instrument kan förstås som ett sätt att skapa genvägar för att så snabbt som möjligt få eleverna att musicera tillsammans. Av resultatet framgår det att läraren var medveten om att eleverna endast erbjöds viss kunskap om notation samt spelteknik och att det var två väl avvägda val.

Musiklärarens egna konstruktioner av notbilder innebär att förståelsen av notation i viss mån blir situationsberoende (Backman Bister, 2014). Såväl elevers förståelse av noterna som musicerandet är beroende av lärarens in-

struerande tecken. Hur den design för lärande i musicerande, som framkommit av föreliggande studie, bidrar till att eleverna kan musicera utanför skolan är inte självklar, inte heller för vilka musikaliska traditioner eleverna utbildas.

Resultatet visar hur lärarens kroppsliga representationer av notbilden, liksom notbilden i sig, var väsentliga för elevernas lärande. I likhet med hur Sandberg Jurström (2009) resonerar om körsångares lärande kan elevernas lärande sägas vara en samverkan mellan hur olika teckensystem arbetar. Det går därför inte att benämna lärandet som gehörsbaserat *eller* notbaserat. En skillnad mot körsångarna, är att eleverna i denna studie endast erbjöds att utveckla partiell förståelse av traditionell västerländsk notation.

Det kan vara en styrka, att få närma sig notation på ett sådant sätt att det tydligt skapas kohesion mellan instruktioner och grafiska tecken. Eleverna framhöll hur väsentliga notbilderna var för dem under lektionerna. Därmed skapade eleverna förståelse för hur noter *kan* fungera och eventuellt kan den kunskapen motivera och underlätta för att lära sig mer, vilket tycktes vara fallet med några av eleverna. Emellertid är det möjligt att lärarens egna beteckningar liksom benämningar, exempelvis prickar (noter) och ruta (takt), kan komplicera för eleverna att kunna kommunicera med andra musiker i sammanhang utanför skolan.

Eleverna i Greens studier arbetade med gehörsmusicerande genom att på sina instrument ta ut musiken de hörde (2008, 2012), endast om eleverna bad om det hjälpte lärarna till och ibland erbjöds notation av musiken. I föreliggande studie arbetade eleverna inte med gehörsmusicerande i samma bemärkelse som eleverna i Greens studier, utan genom transmodala översättningar och genom att länka inre representationer till notbilden. Med andra ord erbjöds eleverna inte metoder för att utan notation spela musik efter örat.

I såväl föreliggande studie som Greens studier (2008, 2012) framgår att eleverna inte erbjödits speltekniska kunskaper genom att se och höra lärarna spela. I föreliggande fall spelade läraren aldrig på instrument under turtagande med eleverna. Samtidigt som flera av eleverna troligen hade varit hjälpta av att både se och höra läraren spela, kan lärarens metod sägas ha fördelar. Utan instrument kunde läraren följa med i noterna och samtidigt med rösten ”spela med” och leda vidare genom att skapa effekter med dynamik, rytm och tonhöjd. Att följa med i noterna hade inte varit möjligt om läraren samtidigt spelade och troligen hade det varit svårare att anpassa rösten på det flexibla sätt som hon gjorde. Elevens blick hade förmodligen vandrat mellan lärarens instrument och sitt eget. Det i sin tur hade för eleven fördröjt länkningen mellan det egna instrumentet och notbilden varför kopplingen mellan ljud och notation inte skulle kunnat ske direkt. Turtagning i puls hade därmed varit svårare att uppnå. Dessutom kanske det inte skulle varit möjligt att förevisa på instrumentet utan att läraren tagit elevens plats. Läraren själv uttryckte att hon inte ville inkräkta på elevernas tid med instrumentet vilket är ett rimligt antagande att så hade blivit om hon hade spe-

lat. Hennes yttrande kan också förstås som att hon ville få eleverna att uppleva att de själva var upphov till sina musikaliska handlingar.

Eventuellt hade eleverna med lite mer teknikhjälp och med en visuell och auditiv förlaga på samma instrument som de spelade på kunnat spela mer uttrycksfullt, något läraren uttryckte att hon saknade. De ordinarie lärarna i Greens studier (2008, 2012) konstaterade att deras elever spelade mer uttrycksfullt än innan studierna. Det framgår inte hur lärarna tidigare hade arbetat med teknik på instrumenten. Det är högst troligt att åtminstone instrumentaleleverna (Green, 2012) hade vissa tekniska färdigheter sedan tidigare.

Den design av musikundervisning som visat sig i denna studie innebär att eleverna inte införlivas i en specifik musikkulturell tradition, så som en sådan kan ta sig uttryck utanför musikundervisning i skola (för exempel: Hultberg, 2000; Johansson, 2002; Saar, 1999). Naturligtvis är det möjligt att se på musik i skolan som en musikkulturell tradition. Så kallad skolmusik har en lång tradition vilken populärmusikens intåg i skolan var en reaktion emot (Sandberg, 2006). Ericsson & Lindgren (2010, 2011) resonerar dock kring hur denna tradition inte försvann, de menar att musiklyssnande och musikskapande i skolan idag formeras efter regler som inte skulle förekomma utanför skolan. De tycker sig känna igen en uppgiftskultur som alltid har förekommit i skola även om innehållet förändras. Det torde vara på liknande sätt även i andra skolämnen men möjligen skapar det tydligare problem för musikämnet. Musik utgör många gånger en stor och viktig del av ungas liv och identitetsskapande (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002; Scheid, 2009; Sandberg, 2006; Stålhammar, 2004), varför vissa förväntningar på innehåll kan finnas på musikämnet.

Metoder har lånats från andra traditioner, framför allt från rockbandstraditioner, och anpassats till en musikundervisningstradition vilket enligt Greens studier har medfört positiva resultat (2008, 2012) medan svenska studier vittnar om ett antal problem (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Skolinspektionen, 2011). Jag ser det inte som fullt möjligt att jämföra Greens studier (2008, 2012) med de svenska studierna. Hennes modell av gehörsbaserat lärande innebär att elever och lärare följer olika steg och det är en tydlig progression mellan stegen. I ovan refererade svenska studier framgår det inte hur eller om lärare och elever arbetar med gehörsmusicerande eller progression på liknande sätt. Dessutom erbjöds eleverna i Greens klassrumsstudie (2008) flera instrument än endast kompgruppsinstrument. De senare stegen i modellen innebär också att elever möter och arbetar med för dem tidigare okänd musik. Det framgår inte något liknande i de svenska studierna.

Problematiken som behandlats i de svenska studierna handlar i hög grad om att eleverna inte har förmåga att ta det ansvar som förväntas av dem, varför elever som inte har tillräckliga förkunskaper knappt lär sig något (Ericsson & Lindgren, 2010; Skolinspektionen, 2011). Dessutom visar studier

att flickor och pojkar inte musicerar på lika villkor (Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014) och att lärarna intar rollen som medmusikanter istället för att ta ansvar för den pedagogiska situationen (Borgström Källén, 2014). Likheten mellan den design som redovisats i resultatet i föreliggande studie och vad som framkommit av refererade svenska studier är valet av musikgenrer och instrumentuppsättning. Därutöver skiljer sig resultaten eftersom läraren i föreliggande studie tog ansvar för samtliga moment i undervisningen; från instruktioner och övande till ensemblespel. Eleverna musicerade i samma rum med dubblade trumset, elbasar et cetera. Uppmuntrat kamratlärande som visat sig vara väsentligt i andra musikundervisningskontexter (Backman Bister, 2014; Green, 2008) föreslogs aldrig av läraren. I och med det lade hon inte ansvaret för undervisningen på någon annan än sig själv. Resultatet visar dock att eleverna både tog hjälp och påverkades av varandra, men att de varken uppmanades eller *behövde vara beroende* av varandra under det egna övandet. Att repertoarvalen för med sig någon form av rockbandskultur, vilket det talas om i andra studier (Bergman, 2009; Georgii-Hemming & Westvall, 2010), och på så sätt även utommusikaliska genrespecifika uttryck (Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014) har inte visat sig i föreliggande studie.

Huruvida eleverna i högre utsträckning än elever som arbetar mer på egen hand kan använda sina kunskaper från skolan i andra sammanhang kan inte den här studien besvara. Få av eleverna tog musiklektioner eller musicerade i organiserade former utanför skolan. Flera sade sig dock spela och sjunga hemma vilket tyder på att skolans musikundervisning haft viss påverkan, vilket också bekräftades av några av de deltagande eleverna.

Diskussionen om informellt och formellt musikaliskt lärande i musikundervisning anses inte vara aktuell längre (Cain, 2013; Ericsson & Lindgren, 2010; Karlsen, 2010). Begreppen kan ha spelat ut sin roll, men så länge som musikaliska genrer som rock och pop sätts i samband med vilka metoder som används i klassrummet (Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010) behöver området belysas och undersökas vidare. Det är inte populärmusik i sig som är problematisk utan snarare hur lärare undervisar i musikgenren konstaterar Borgström Källén (2014). Möjligen behöver det tydligare redas ut hur diskurser följer med en musikgenre när den detraditionaliseras och rekontextualiseras i skola. Den väsentliga frågan att ställa torde vara vilka vinster respektive förluster som kan skapas av olika pedagogiska metoder, såväl musikaliska som sociala. Frågan behöver ställas oavsett vilken musikalisk diskurs det är fråga om, inte bara populärmusik (jfr Cain, 2013).

Föreställningar om vilken uppförandep Praxis en genre för med sig ställs på ända med den form av design för lärande som redovisats i föreliggande studie. Designen möjliggör för elever att få närma sig musik utan att behöva identifiera sig med eventuella ickemusikaliska genrespecifika uttryck. Det torde dock också gå att hitta former för hur eleverna ska kunna närma sig

musikkulturella kontexter genom de genrer som dessa kontexter erbjuder. Ambitionen och kanske även en utmaning för musik i skolan bör vara att möjliggöra för inkludering i genrer och samtidigt bidra till att förändra genererna och på så sätt skapa nya diskurser.

Att döma av studier och rapporter om musicerande på högstadiet (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Skolinspektionen, 2011) förefaller det som om den design för lärande som visat sig i denna studie, medför en mer likvärdig utbildning än en design som bygger på att eleverna ska ta väsentligt ansvar och lära av varandra. Likvärdighet ska dock inte förstås som att alla gör samma sak, men som att eleverna erbjuds samma möjligheter. Lärarens design möjliggjorde utmaningar för såväl mer erfarna som mindre musikaliskt erfarna elever.

Dialogiskt förhållningssätt till repertoar

I resultatet framgick det hur läraren förankrade repertoar genom att deltagarna berättade om sina erfarenheter av aktuell musik och hur läraren förberedde hur stycket skulle komma att användas i skolan; från erfarna kontexter av musiken till initierande av en ny kontext för den. Under genomlysningen placerade läraren ut tecken till den eventuella nya kontexten, till exempel genom metaforisk gestik när hon introducerade *Trololo* och refererade till Kaknästornet i förhållande till ett glissando. Det var således fråga om igenkännande som skapade nya meningserbjudanden.

Valet av repertoar som i föreliggande studie har representerats av *Don't stop believin'* och *Trololo* var musik som för de flesta elever var känd och de hade någon form av relation till. Båda musikstyckena skulle kunna kategoriseras som vad Ericsson och Lindgren (2010) kommit fram till att skolrepertoar består av; ”äldre beprövade låtar, trallvänlig populärmusik och standardisering” (2010 s. 187), även om den senare härstammar från 1970-talets Sovjet.

Ericsson och Lindgren och flera forskare med dem ifrågasätter eller problematiserar särskilt bruket av ”äldre” pop- och rockmusik i skolan (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Danielsson, 2012; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Lindgren & Ericsson, 2011; Nilsson, 2011; Rolle, 2014; Varkøy & Söderman, 2014). Utifrån resultatet av föreliggande studie finns det dock skäl att resonera kring hur denna ”äldre” musik kan skapa meningserbjudanden och engagera elever.

Don't stop believin' kan sägas representera medial aktuell musik så till vida att den förekommit i tv och film, bland annat i tv-serierna *Sopranos* och *Glee*. Valet att spela låten i klassrummet kan å ena sidan förstås som en kompromiss. Den erbjuder något för alla. Å andra sidan kan valet förstås som att inbjuda eleverna till att få utlopp för sina egna känslor, och att sätta sig in i andras. Som framgått av resultatet erbjöds referenser till olika sammanhang där låten förekommit och till originalet. Eleverna såg låttexten som

hoppfull som ”griper tag” och likaså grep musiken tag genom sina ”glada ackord”. Musikaliska erbjudanden i form av den positiva kraft som förmedlas via durtonarten, högt tempo och dynamisk styrka (Gabrielsson, 2009; Gabrielsson & Lindström, 2010) samt interdiskursiva erbjudanden skapades därmed av repertoarvalet. Valet av repertoar skulle kunna vara vad Matusov (2009) benämner som *interproblematicity*, vilket innebär att deltagarna har personliga upplevelser av ämnet och att det engagerar alla varför dialog kan uppstå. Av resultatet i föreliggande studie framkommer att det för eleverna var möjligt att gå i dialog genom det musikaliska mötet; dels i musicerandet, dels med egna och andras erfarenheter av musiken.

Låtvalet, *Don't stop believin'*, kunde också ha föranlett resonemang om varför låtens text, harmonik och framförande ”griper tag” eller hur betydelse förändras beroende på hur den har används i media. På liknande sätt hade *Trololo* kunnat diskuteras; relationen till originalkontext, musikens roll i 70-talets Sovjet, globala mötesplatser som Youtube, sångsättet, varför den appellerar till pojkar och män och vad musiken förmedlar genom att den går i dur och spelas med staccato. Jag skriver kunde ha diskuterats, eftersom jag inte observerade att så gjordes. Det är möjligt att det diskuterades under de andra lektionerna jag inte observerade. Eleverna som intervjuades förde engagerade samtal om repertoaren. Möjligt är också, att även de elever som inte deltog i intervjuerna i någon form reflekterade över musikvalen.

Liksom Söderman med fler (Söderman, 2011, 2013; Söderman & Sernhede, 2013; Varkøy & Söderman, 2014) framhåller att hiphop har potential, att engagera elever musikaliskt samt att generera intressanta diskussioner om sociala förhållanden, kan även rocklåtar och schlagers från Sovjettiden ha potential. Även ”trallvänliga standardiserade” låtar innehåller intressanta diskussionsunderlag om sociala förhållanden samtidigt som de innehåller intressanta allmänmänskliga (västerländska) musikaliska fenomen. Liksom när det gäller hiphop kan även musikaliskt återbruk undersökas och härledas. Parafraaser av ett stycke som *Trololo* inbjuder till att undersöka hur musikaliska genrer detraditionaliseras och rekontextualiseras, undersökningar som kan vara i såväl musikalisk som i resonerande form. Stycket är ett gott exempel på en lång tradition av att leka med känd musik oavsett musikalisk genre; exempelvis i form av quodlibeter, parafraaser eller travestier, och hur denna tradition har letat sig från underhållning i hemmet, kabaréer et cetera till varianter som kan iscensättas från datorn i hemmet och möta följare från hela världen.

Det kan, som Nilsson (2011) resonerar om, vara problematiskt om inte musikundervisningen i skolan bidrar till att eleverna får kännedom av i vilken kontext musik skrevs och vilket budskap musikens original syftade till att förmedla. Nilsson och även Ericsson och Lindgren (2010, 2011) diskuterar i termer om hur musik när den sätts i skolsammanhang kan förlora sin ursprungliga mening. Bland andra Ericsson och Lindgren (Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Danielsson, 2012) ifrågasätter även vems musikkultur det

är fråga om när äldre pop- och rocklåtar spelas i skolan, elevernas eller deras föräldrars och lärarnas. I samma rapport (2010) där fenomenet tas upp konstaterar Ericsson & Lindgren (2010) att såväl populärmusik som konstmusik detraditionaliseras och används av media. Det innebär såväl tids- och rumsförskjutningar som sociala och kulturella förändringar (Fairclough, 2010) varför resonemang om ”vems musikkultur” och ”ursprunglig mening” blir svåra att förhålla sig till.

Det kan inte vara möjligt att veta vilken mening elever skapar av musik. Det är i mötet med musiken, oavsett om det handlar om att lyssna, tänka, spela, dansa eller prata, mening skapas (Gadamer, 1986, 1997; Nattiez, 1990). För individen kan således musikens mening och värde varken vara konstant eller inneboende. Sett i ett dialogiskt perspektiv förändras tid och rum vid varje möte (Bachtin, 1991a), följaktligen så också vid varje möte med musik, oavsett i vilken form musiken framträder. Hur musik skapar betydelse för individen skiljer sig beroende på dennes erfarenheter men också som Gabrielsson understryker (2008, 2009) beroende på situation och kontext.

Erfarenheten från såväl föreliggande studie som den tidigare (Falthin, 2011) visar att elevens respektive lärarens, eller vad jag själv skapar för mening av musik, skiljer sig åt. Vi tillskriver musiken mening efter vårt eget raster av erfarenheter varför jag ser det som väsentligt att ha ett dialogiskt förhållningssätt till hur repertoar i skolan kan tänkas skapa mening. När det gäller medial aktuell musik kan det, som föreliggande resultat belyser, innebära flera möjliga lager av meningserbjudanden. Det i sin tur kan vara en ingång till att arbeta med musik som för eleverna är mindre känd eller okänd (jfr Greens stegvisa modell, 2008).

Musikundervisning som en plattform för meningsfulla musikupplevelser

Studiens resultat pekar på samband mellan elevernas personliga musikpreferenser och hur de gör sina instrumentval i skolan. I resultatet behandlar jag också likheterna mellan hur eleverna kroppsligt uttryckte sig om sin favoritmusik med hur de uttryckte sig om den positiva känslan av ett fungerande samspel. Flera av eleverna låtsades under intervjuerna spela på instrument, gestikulerade, sjöng med, talade med varmt tonfall, log och skrattade och följde med i musikens puls när de berättade om hur musik försätter dem i olika tillstånd. Detsamma gjorde de när de såg sig själva spela eller sjunga på filmklipp från klassrumssituationer och föreställningar. Jag har med exemplen visat på relationer mellan elevernas intresse och hur de gör sina val i skolan för att skapa känsla av meningsfullhet. Det här föranleder ett resonemang om hur meningsfulla och starka musikupplevelser kan komma till uttryck i skolan.

Att döma av Gabrielssons (2008) omfattande studie om människors starka musikupplevelser och Rays (2004) undersökning av finska högstadieelevers dito är det endast några få som berättar om upplevelser från skolans musikundervisning. Vad som hade framkommit om eleverna i denna studie hade berättat om sina starka musikupplevelser går inte att svara på. Den positiva känslan av att ha lyckats spela tillsammans, som framkommit i studien, kan dock jämföras med berättelser i Rays (2004) studie vilka beskriver starka musikupplevelser i relation till att ha spelat inför publik, dock utanför skolan. Samtliga elever i den skola där jag genomfört studien framträder i ensemble inför publik varje år. När det finns ett gemensamt mål skapas incitament för att öva och engagera sig. Som det beskrevs i förra stycket var det också flera av filmklippen från föreställningarna som eleverna uttryckte sig om. I resultatredovisningen tar jag upp att eleverna under lektionerna har fullt upp med att skapa sammanhang och lära sig. Det kan vara så att det inte finns utrymme för att uttrycka starka musikupplevelser just då även om de upplevs. Det är dock vad eleverna har arbetat med under lektionerna som föranleder de positiva erfarenheterna av musicerandet, samspelet och erkännande från publiken. Huruvida upplevelserna från föreställningarna skapade starkare musikaliska upplevelser än andra går inte att svara på men att de upplevdes som positiva går inte att ta miste på. Som framgick av elevernas yttranden var det för upplevelsen av musicerandet väsentligt med positiv återkoppling från publiken under framträdanden. Anspänningen att framträda inför kamrater, andra elever, lärare samt kanske släkt och att som Ray (2004) uttrycker det ha bemästrat en sådan situation, kan generera starka musikupplevelser. Dock kanske det är mindre vanligt att samtliga elever i sina klasser på en skola deltar i ensemble inför publik. I och med en sådan tradition skapas möjligheter för att uppleva delade musikaliska upplevelser som kan inkludera alla.

Det framgår av berättelser i Rays (2004) och Gabrielssons studier (2008) hur betydelsefull känslan av att ha delat musikupplevelser med andra kan vara. Musicerande i skola som det bland annat har visat sig i denna studie kan sägas möjliggöra det. Utan att komma in på en polemik mellan vad som är viktigast i musikundervisning: musicerande, lyssnande eller andra aktiviteter, vill jag understryka att det kan vara så att musikundervisning i skola i högre utsträckning kan bidra till att möjliggöra för starka musikaliska upplevelser genom att eleverna musicerar tillsammans än på andra sätt, vilket även Ray resonerar om (2004). Musiksalar kanske sällan genom sin möblering inbjuder till att lyssna på musik, kanske heller inte till att röra sig till musik. Det finns också en annan aspekt. Under musicerande kommunicerar eleverna genom musik, grovt uttryckt behöver de inte andra teckensystem för att skapa en känsla av delad musikalisk upplevelse. Musiklyssnande i skolan kan till exempel föranleda en uppgift att eleverna ska lyssna efter något särskilt. Det genom lyssnandet uppfattade kanske sedan förväntas om-sättas till en språklig diskussion eller någon annan form av reflektion. En

sådan lyssnaruppgift kan såväl skapa hinder som den kan generera starka upplevelser. I bägge fallen kan det dock bidra till att möjliggöra starka musikupplevelser i andra sammanhang.

Med resonemanget menar jag att musikämnet av naturliga (institutionella) skäl kan ha problem med att skapa sammanhang för att möjliggöra starka musikupplevelser, upplevda i själva skolmiljön. Det är dock inte detsamma som att det inte skulle vara möjligt vilket såväl Leijonhufvud och Ferm (2015) som Ray (2004) framhåller. Musikläraren i föreliggande studie förmedlade att hennes främsta mål med sina val av metoder och repertoar var att eleverna skulle få uppleva den positiva känslan av att kunna musicera tillsammans. Om både metoderna och om repertoaren verkligen kunde inkludera alla i en sådan upplevelse kan ifrågasättas. Eleverna gav dock uttryck för att lärarens mål uppfylldes.

Ericsson och Lindgren (2010) menar att högstadieläverna de studerade accepterade repertoaren i skolan oavsett om den speglade deras preferenser, så länge det var repertoar som eleverna kunde visa sin spelskicklighet i. I föreliggande studie uttryckte förvisso eleverna att de ville visa sig duktiga inför publik men framför allt var det fråga om att repertoaren skulle fungera för alla. Viljan att skapa konsensus och meningsfullhet för egna och andras handlingar var väsentligare än att få spela repertoar baserad på personliga preferenser. Liknande resultat har även framkommit av Karlsens (2012, 2014) och Sæthers (2008) studier. Inte ovidkommande är att den aktuella skolan i föreliggande studie erbjöd musik som elevens val,¹⁰² samt en dag per år när eleverna erbjöds framträda med helt egna musikval. De möjliga valen skapade förmodligen även legitimitet för att upprätthålla konsensus i den obligatoriska undervisningen. Vad som också framgick av elevernas utsagor var att musicerandet i elevens val skapade starka musikupplevelser och ett väsentligt skäl till det var känslan av delad gemenskap i musiken, alla ville vara där och alla ville att det skulle låta bra.

Den musikundervisning som har beskrivits i studien har endast handlat om att lära sig att musicera så likt originalets musikaliska uttryck som möjligt. Det har inte varit fråga om personliga bearbetningar och tolkningar eller improvisatoriska moment, som exempelvis Rolle (2014) och Kempe och West (2010) menar bör ingå för att musikundervisning ska vara såväl meningsfull som utvecklande. Föreliggande studies resultat visar att varken meningsfullhet eller utveckling uteblev utan dessa moment. Upplevelsen av att kunna spela så att det låter likt originalet torde i de flesta musikkulturella sammanhang skapa meningsfullhet. Det är snarare frågan om en väsentlig

¹⁰² Som beskrevs i not i kapitel fyra är elevens val ett obligatoriskt skolämne. Vilka val eleverna erbjuds och vad ämnet innehåller varierar mellan skolor. Ämnet måste dock ha någon förankring i andra skolämnena.

del av musikaliskt lärande, att imitera,¹⁰³ vilket även eleverna i grundskolan bör få uppleva att de kan uppnå. Eftersom lärarens anpassning av instrumentstämmer i hög grad hade kvar originalens stildrag skapades möjligheter att uppleva sig ha spelat en trovärdig version likt originalet. Möjligen skulle det kunna sägas att eleverna som framförde *Trololo* hade gjort en personlig tolkning. Tillsammans med läraren och de elever som ackompanjerade hade sångarna skapat en ny version samt en ny kontext för stycket, en kontext där den komiska inramningen skapade möjligheter.

Av resultatet framgår det dessutom hur komik användes för att möjliggöra musicerande utan att behöva riskera att uppfattas som prestigefull. En sång som *Trololo* skapade dessutom möjlighet för eleverna att få utmana sina röster och uppleva samhörighet med andra. Liksom resultatet av min tidigare studie om högstadielärares musikanvändande i andra skolämnen än musik (Falthin, 2011), visar resultatet även denna gång hur komik kan fungera som möjliggörare för såväl musikaliska upplevelser som utmaningar och reflektion. Att hämningslöst få brista ut i sång och släppa in musik som *Trololo* i klassrummet kan liknas med vad Bachtins karnevalbegrepp inbegriper (Bachtin, 1991a, 2007), så till vida att prestige och upphävande av roller kan ställas på ända i klassrummet (Lensmire, 2011; Matusov, 2009; Shields, 2011). Vad som inte har framkommit i denna studie men väl i den förra (Falthin, 2011) var hur komiken i samband med det musikaliska framförandet var möjliggörare för att resonera om problematiska frågor. Med hjälp av komik uttalade eleverna såväl vardagliga betraktelser över livet som mer svårgripbara existentiella frågor.

Musikundervisningen i skolan har potential för att möjliggöra för såväl starka musikupplevelser som att skapa utrymme för att röra vid existentiella frågor (Leijonhufvud & Ferm, 2015; Ray, 2004, jfr också Pio & Varkøy, 2012; Varkøy, 2003, 2007, 2014). Jag vill tillägga vilken potential komik kan ha i musikundervisningen. Skrattet och komiken kan skapa ”frirum” att få uttrycka sig musikaliskt i för skolan ”udda” musikgenrer. Dessutom kan det komiska vara en möjliggörare för att bearbeta frågor utan att behöva ha säkra svar; frågor som konstnärliga institutioner utanför skolan har möjlighet att ställa, och som Thavenius benämner som den radikala estetik skolan behöver (2004a).

Multimodal kommunikation – Reflektion

Innan metoddiskussionen tar vid diskuterar jag hur multimodala representationer av ”kunskap” kan förstås som kunskap. Därefter resonerar jag om hur

¹⁰³ Kempe och West (2010) förespråkar även imitation. De syftar på att elever i instrumentalundervisning ska ges möjlighet att imitera genom gehörsmusicerande tillsammans med sina lärare.

musikundervisningens design kan relateras till den i teorikapitlet presenterade modellen av en lärsekvens (fig. 1).

Erkännande av multimodal kommunikation

I inledningskapitlet anknöt jag resultat från licentiatstudien angående musikalisk kommunikation till outtalade dimensioner av kunskap (Polanyi, 1966) och praktiskt medvetande (Giddens, 1984). Informanterna kunde delvis eller inte alls uttala vad ”bara känns” betydde men de visade i handling att de hade kunskap om vad det var frågan om. Resultatet innebar att jag var förberedd på att liknande svar kunde uppkomma i föreliggande studie när informanterna ombads beskriva hur de kommunicerade under musicerande samt hur de upplevde ett fungerande samspel. Som framgått av resultatet uttryckte sig informanterna fåordigt om ämnet och i termer om att ”känna”. Jämfört med den tidigare studien hade informanterna också något färre musikaliska termer att uttrycka sig med vilket kan förklaras med att flera av informanterna i den förra studien var elever i klasser med musikprofil. Vad som kan noteras var att informanterna i föreliggande studie i högre grad än de tidigare låtsades spela, började sjunga, röra sig i puls, gestikulera et cetera när de försökte förmedla vad musikalisk kommunikation var. Så gjorde de även när de uttryckte sig om positiva upplevelser av att musicera och lyssna på musik. De visade en praktisk medvetenhet om vad det handlade om, vilket innebar att eleverna i gruppintervjuerna syntes ha gemensam kunskap om vad ytt-randen som ”känna”, ”det är skönt”, ”connectade” grundade sig i.

Om det är så att ju fler musikaliska begrepp eleverna kan språkliggöra desto färre kroppsliga uttryck använder de när de uttrycker sig om musik, kan inte dessa två studier svara på. Utan att kunna jämföra med andra studier vad gäller elever i musikklasser visar dock studier med såväl ”vanliga” högstadiееlever som förskolebarn (Finney, 2003; Pramling & Wallerstedt, 2009; Wallerstedt, 2010) hur deltagarna använder rörelser och ljud för att förmedla vad de vill uttrycka. Det här ser jag som förkroppsligad kunskap vilket behöver diskuteras i termer av om det *är* kunskap som kan *erkännas* som musikalisk kunskap i skola.

Förståelse av vad musikalisk kunskap är och att lärande har skett har jag beskrivit som en kroppslig upplevelse under ensemblespel, varför eleverna inte har verkat behöva verbala förklaringar eller resonemang om vad de har lärt sig eller vad de kan. Läraren använde också tecken för att under turtagning möta eleverna så att de fick möjlighet att uppleva såväl förståelse för hur de skulle spela som sin egen progression. Ferm (2004) tar upp att ju större skillnader mellan lärare och elevs musikaliska och språkliga kultur desto större behov av situationsbundna och konkreta symboler för att förstå varandra. Det skulle kunna sägas att läraren i denna studie var väl rustad för att möta varje elevs behov och hon kunde intuitivt anpassa teckenkombinationer för varje elev. Hennes tecken var tydligt kroppsligt representerade

vilket i sin tur skapade kroppsliga erfarenheter hos eleverna. Att lärare i hög grad är betydelsefulla för elevernas lärande är känt (Mars, 2015; Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket, 2009) men jag hade inte föreställt mig att lärarens teckenskapande så synbart skulle påverka elevernas teckenskapande, vilket exempelvis är belyst i beskrivningen när en elev (Minna fig. 20-24) och läraren arbetar med en basstämma.

I den här studien har jag inte lagt särskilt fokus på bedömning eller bedömningsmoment. Implicit framgår det dock av resultaten att lärarens möte med eleven i hög grad handlade om formativ bedömning. Det visade sig särskilt under turtagningen mellan lärare och elev hur läraren samtidigt stötade, bekräftade och ledde eleven vidare, ett turtagande jag har beskrivit som dialogiskt. Återkopplingen som skedde under det individuella mötet var väsentlig för vilken väg elevens meningsskapande och möjligheter till lärande tog. Som redovisats kunde också det individuella mötet få olyckliga konsekvenser om läraren inte var riktad mot eleven, vilket gjorde att dialog inte uppstod.

Hur formativ bedömning under ensemblemusicerande kan förstås handlar både om att läraren växlade mellan att rikta sig mot kollektivet och individen. Båda typerna av riktadhet kunde förekomma samtidigt genom lärarens kroppsliga tecken för puls och rytm mot kollektivet, samtidigt som kroppslig riktning, gestik och dynamisk förändring i rösten kunde vara riktad mot individer.¹⁰⁴

Bekräftelsen av att ”kunna” var den erfarna känslan av att kunna spela/sjunga sin stämma i ensemble. Det innebar i det samtidiga musicerandet en direkt upplevd återkoppling följt av bekräftelse genom lärarens uppmuntrande beröm. Det senare handlade dock i första hand om en kollektiv återkoppling. En elev som eventuellt ställer sig bredvid eller enligt sig själv spelar en enkel stämma/enkelt instrument kanske inte uppfattar sig inkluderad i den bekräftelsen.

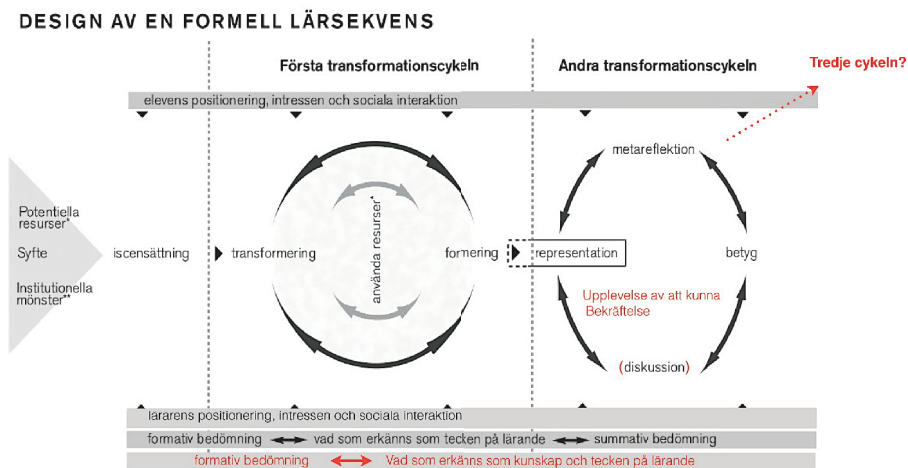
Den summativa värderingen genomförde läraren när lektionen var slut och som jag redovisat kunde eleverna ta del av den, vilket jag inte observerade att någon gjorde. Vidare har studien visat att varken lärare eller elever lät betyg och bedömning stå i förgrunden i undervisningen. Det är ett resultat som har förvånat mig eftersom observationerna genomfördes samma läsår som ett nytt betygssystem infördes (Skolverket, 2011a). Samtidigt debatterades betyg i media och den studie som hittills finns på området när det gäller musik visar att betygsfrågan har tagit mycket fokus för de musklärare som deltog i den studien (Zandén & Ferm Thorgersen, 2015). Något förenklat visar resultatet av föreliggande studie att det funnits ett förtroende för att eleverna lärde sig vad som fordrades varför inte summativ bedömning och betyg var i förgrunden under lektionerna.

¹⁰⁴ Återigen är det här inte helt olikt hur Sandberg Jurström (2009) har beskrivit körledares interaktion med deras körer under repetitioner.

Sammantaget visar studiens resultat på att eleverna i låg grad var beroende av språkliga förklaringar gällande deras lärandeprocesser. Det fanns dock tillfällen när inte det musikaliska teckenskapandet räckte till och språket hade behövts för att förstå. Resultatet leder ändå till frågor huruvida multimodala icke språkliga tecken kan erkännas som en del av en ”språklig” genre för att reflektera över och resonera om musik i skolan, samt i vilken utsträckning elever på grundskolan *behöver* kunna språkliggöra musikaliska kunskaper.

Resultatet som lärsekvenser

Den studerade praktikens design kan relateras till den i teorikapitlet presenterade modellen av en formell lärsekvens (fig. 31 med mina tillägg [rött]), för original se fig. 1 s. 64).



Figur 31 Modell av en lärsekvens med tillägg (rött)¹⁰⁵

Transformationscykel ett, *design i lärande*, motsvarar moment från lektionernas start till och med övningen i ensemble. Det innefattar moment två till sju i figuren som jag presenterade i det sista resultatavsnittet (fig. 30 s. 207). Övande i ensemble kan förstås som *formeringen* i modellen. *Representationen* blir då resultatet av övandet, det gemensamma musicerandet i slutet av lektionerna eller under framträdande inför publik. Representationen är nu inne i transformationscykel två.

I de båda cyklerna återkopplar läraren till eleverna, vilket hjälper dem att gå vidare såväl som att uppfatta sin progression, vilket kan sägas utgöra tecken på lärande. Under processen framgår det också vad som erkänns som

¹⁰⁵ Original av modellen i Selander och Kress (2010 s. 113) samt UR (2015). I likhet med UR (2015) har jag i figur 31 använt samma text på elev och lärare.

musikalisk kunskap, varför jag har lagt till det i modellen (längst ner i fig. 31). Skeendet som leder fram till summativt betyg kan dock förstås anorlunda än att det sker genom diskussion samt en verbal reflektion över lärandeprocess och resultat. Jag har i modellen (fig. 31) satt diskussion inom parantes men inte metareflektion och kommer utveckla varför.

Under terminens sista lektion samtalade läraren med varje elev om elevens betygsutfall för terminen. De enskilda samtalen observerades inte men eleverna kom tillbaka till klassrummet och visste vad de skulle få för terminsbetyg. Om diskussion i modellen motsvarar verbal kommunikation gällande resultatet var det med andra ord inget som förekom regelbundet. Om metareflektion i modellen ska förstås som verbal reflektion över lärandeprocess och resultat, skulle det i föreliggande fall motsvaras av betygssamtalet samt lärares och elevers kommentarer vid lektionernas slut, vilka mest bestod av uppmuntrande och berömmande kommentarer. Dock kan reflektion ta sig uttryck på andra sätt än verbalt, vilket jag har varit inne på i resultatkapitlets sista avsnitt.

Genom att det i ensemblemusicerande märks tydligt om någon exempelvis faller ur puls, skapas kollektiv kunskap om vad det innebär att kunna musicera. Det betyder att eleverna i stunden får bekräftelse på vilka musikaliska kunskaper de har erövat. Varje tillfälle som eleverna spelar tillsammans kan därför förstås som en *direkt reflektion* över vad de kan. Jag har därför placerat *upplevelse av att kunna* och *bekräftelse* i andra transformationscykeln (fig. 31). Till skillnad från vad som framgår av Skolinspektionens rapport (2011), att många elever inte vet vad de ska göra och vad som värderas, så har det inte framgått något liknande av resultatet i föreliggande studie. Att döma av resultatet behövdes inte någon verbal diskussion för att eleverna skulle kunna identifiera vad som erkändes som kunskap och hur de blev bedömda.

Om reflekterande under musicerande eller reflekterande i icke språkliga former kan förstås som en metareflektion kan diskuteras. Med grund i resultatet kan jag dock hävda att någon form av medveten reflektion skedde. Reflektionen eller reflektioner kanske inte nödvändigtvis ägde rum under lektioner utan snarare direkt efter, mellan dem eller långt senare. Den musik eleverna har spelat i skolan och den roll de har tagit som musiker har förändrat deras förhållande till musiken och sitt lärande. Det påverkar dem på ett eller annat sätt när de möter musiken igen; via media, pratar om den, tänker på den, sjunger på ramsor eller spelar den. Likaså finns erfarenheterna när eleverna möter ny musik, notbilder eller stämmor vilka kanske påminner om tidigare möten. Eleverna som intervjuades i föreliggande studie fick tillfälle att verbalisera sina reflektioner varför de kan förstås som metareflektioner. Det betyder inte att andra elevers reflektioner uteblev. Dock kan det vara ett reflekterande som tog sig uttryck genom olika teckensystem och inte i första hand genom att göras språkligt medvetet eller för att språkligt uttrycka sig om lärande. Den här formen av metareflektion kan förstås som en tredje

transformationscykel som sker utanför den formella lärsekvensen men som har betydelse för den. Därav har en pil införts som pekar från metareflectionen i andra transformationscykeln mot en föreslagen ”eventuell” tredje cykel (fig. 31). Vad som händer i den föreslagna tredje transformationscykeln skulle delvis kunna motsvara moment åtta i figur 30. Förutom att moment åtta representerade att läraren summerade resultatet av lektionen, representerade momentet även elevernas och lärarens reflektioner vilka det är omöjligt att definiera när och hur de gestaltade sig. Erfarenheter från lektioner såväl som reflektioner över dem innebär dock att elevers och lärares ”intressen” och agens har förändrats inför varje ny lektion vilket motsvarar moment nio i figuren.

Jag föregår nu avsnittet vidare forskning en aning genom att resonera om modellen av en formell lärsekvens som användbar för att studera musikundervisning. En bärande idé med originalmodellen är att beakta elevers och lärares intressen och positioneringar. Ur ett forskarperspektiv ser jag en risk med att endast försöka tolka meningsskapande och lärande utifrån vad som framkommer under formella undervisningssituationer. Forskarens egna erfarenheter och doxa riskerar att grumla undersökningen och resultatet av observationer kan behöva prövas. För en longitudinell studie av musikundervisning skulle således modellen (fig. 1) kunna byggas ut med en tredje cykel vilken skulle kunna fungera som en användbar tankefigur för att närmare beakta aspekter rörande elevers och lärares intressen och positioneringar. Det förutsätter att modellen inte förstås som en enskild sekvens, vilket jag heller inte har uppfattat att den skall göra, utan som en serie av sekvenser. Den i andra kapitlet beskrivna modellen av Karlsen (2011), som syftar till att kunna studera individers agens i förhållande till musikundervisning, skulle kunna utgöra en utgångspunkt för en tredje cykel. Med hjälp av Karlsens modell och originalmodellen av en formell lärsekvens (fig. 1) skulle det vara möjligt att skapa djupare förståelse för hur individers musikaliska agens och kunskaper förändras i relation till den musikundervisning de erbjuds.

Reflektion av studiens genomförande

Efter en kortfattad reflektion över mina val angående undersökningsobjektet följer ett resonemang kring mitt val att både observera och intervjua informanter. Transkriptionen har tagit lång tid att genomföra och huruvida metodens utkomst motsvarar det arbetet behandlas i ett eget avsnitt. Jag avslutar med en reflektion över hur resultatet har presenterats.

Undersökningsobjektet

För att uppfylla studiens syfte och få svar på forskningsfrågorna valde jag att undersöka en musikundervisningspraktik i två klasser men med samma lä-

rare. Jämförelser mellan klasserna har inte varit i fokus, utan observerad data har setts som en gemensam informationskälla. Min avsikt har heller inte varit att jämföra, utan att möjliggöra att kunna följa fler individer närmare utan att behöva dokumentera med ytterligare kameror än två. Fler kameror hade varit svårare att praktiskt hantera och förmodligen stört verksamheten mer. Jag har dock varit mån om att skapa mig en bild av hela musikverksamheten på skolan varför jag också observerade en ytterligare årskurs och publika föreställningar. På grund av schematekniska skäl fanns det dock inte möjlighet att observera lektioner i ämnet elevens val.

Min utgångspunkt var att urvalet av de elever som följts närmare representerade såväl ungefär fördelningen av flickor och pojkar i skolan som olika spridning av betygsnivåer. Under observationens gång uppfattade jag inte att skillnader hur eleverna förhöll sig till uppgifterna kunde kopplas särskilt till kön förutom när det gällde repertoarvalet av *Trololo*. På grund av att jag har valt att redovisa arbetet med *Trololo* samt att beskriva när läraren och en pojke sjöng tillsammans var det inte möjligt att anonymisera kön på informanterna, vilket jag alltså övervägde.

Under ett delseminarium fick jag frågan varför jag inte jämfört de på skolan olika musiklärarnas praktiker. Min avsikt har från början varit att avgränsa studien till en praktik för att nära kunna studera verksamheten, inte att jämföra. Det hade förvisso varit intressant att göra en jämförande studie men det hade blivit en annan studie. En jämförande studie med olika lärare på samma skola kan dessutom skapa etiska dilemman.

Intervju i relation till observation

Utöver vad som framgått av lektionsobservationerna har jag i den här undersökningen genom data genererade ur intervjuer försökt tolka elevernas och lärarens intresse och positioneringar. Det är att gå utanför vad designteori om lärande (Kress & Selander, 2012; Selander & Kress, 2010) och socialsemiotisk multimodalitet (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) erbjuder, varför jag även har haft en etnografisk ansats. Jag har dock försökt att förena ansatserna genom att söka efter kohesiva relationer mellan observationer och intervjuer. I den här studien har begreppet intresse (Kress, 1993, 2010) alltmer kommit att stå i förgrunden för hur jag har undersökt fenomenet. Om jag endast hade tolkat den observerade klassrumspraktiken hade tolkningen av elevernas meningsskapande processer troligen blivit annorlunda. På vilka sätt de blivit annorlunda är svårt att bedöma, men risken skulle ha varit att jag genom min förståelse exempelvis hade tolkat elevernas relation till repertoaren annorlunda. En väsentlig utgångspunkt i den socialsemiotiska teorin är att när tecken tolkas innefattar tolkningen och följande teckenskapande den tolkandes intresse. Det ursprungliga tecknet sätter igång en tolkningsprocess som sedan när den materialiseras har egenskaper från såväl det ursprungliga tecknet som teckenskaparens tidigare erfarenheter (Kress,

2010). Utifrån detta resonemang menar jag att tolkningen jag gör under forskningsprocessen är färgad av vad som fungerat som igångsättare i min tolkningsprocess. Det är något som forskare behöver vara vaksamma på (jfr Christophersen, 2010; Sæther, 2010). Erfarenheterna från den tidigare studien (Falthin, 2011) innebar dock att jag var förberedd på att mina erfarenheter och ungas erfarenheter kan skilja sig åt väsentligt, varför jag valde att både observera och intervjua även den här gången.

Under intervjuer utvecklas kunskap (Rowe, 2009), de intervjuade konceptualiserar sina erfarenheter genom språk och särskilt vad gäller gruppintervjuer utvecklas samtal mellan deltagarna vilket i sig även genererar kunskap. Det skulle alltså kunna hävdas att resultat genererade ur intervjuerna innehåller elevernas efterkonstruktioner av sina handlingar. Jag menar dock att informanternas reflektioner och sätt att uttrycka sig på, när de tittade på sig själva under intervjuerna, har sin grund i vad som skedde under observationerna. Lärarens kommentarer bekräftade det när hon först talade till sig själv ”ja så gör jag” innan hon i samtalet med mig förde ett resonemang om det vi tittat på. Som berörts ett antal gånger rörde både lärare och elever sina kroppar i puls, låtsades spela med et cetera. Det skedde såväl när de tittade på filmerna som när de resonerade vidare. Jag menar alltså att informanterna återskapade kroppsliga erfarenheter som delvis verbaliserades i intervjuerna.

Hur utfallet hade blivit av intervjuerna utan stimulerade intervjuer, eller helt utan underlag från observationer, går inte att säkert veta. Rimligt torde dock vara att de kroppsliga uttrycken hade framträtt annorlunda och därmed skulle det varit svårare att förankra samtalet i erfarenheter från musicerandet. I den tidigare studien (Falthin, 2011) fanns det exempel på när informanterna inte kunde verbalisera handlingar mer än med enstaka ord. Sinsemellan verkade de ha en gemensam kunskap av vad deras enstaka ord betydde, men jag fick göra ett detektivarbete för att förstå vad som låg till grund för dessa yttranden. I föreliggande studie har jag varit bättre förberedd för att använda stimulerade intervjuer. När informanterna försökte förklara vad de menade med hur något ”känns” underlättade det att kunna relatera deras yttranden direkt till sekvenser från filmerna. Det torde ha inneburit att mina tolkningar är rimligare än vad som skulle varit fallet om deras yttranden inte hade gått att relatera till något konkret tillfälle.

Transkription och analys

Transkriptionsättet jag har använt för denna studie, att använda notation och partiturruppställning, är tidsödande. Dock ser jag att metoden har många fördjänster när det gäller att studera interaktion och särskilt musikalisk interaktion. Partiturruppställningen innebär att det med ganska enkla medel är möjligt att följa hur olika semiotiska resurser sätts i bruk och är länkade till varandra under musicerande. I föreliggande studie har det varit särskilt intressant att med hjälp av transkriptionen kunna möjliggöra en nära analys av

hur deltagarna påverkade varandra såväl i turtagande som i mer indirekt kommunikation.

Det är möjligt att transkriptionsarbetet skulle underlättas med programvara som direkt kan omvandla audio till notation, men jag ser också risker med att inte notera det musikaliska förloppet själv. I dagsläget finns det heller ingen programvara som utan att störa verksamheten för mycket kan separera olika instrument när flera människor spelar i samma rum. För att notera turtagning i enskild undervisning skulle det dock vara möjligt. Pendlingen mellan att skriva in skeenden, kontrollera mot filmsekvenserna och välja vad som ska noteras samt att söka hitta lämpliga sätt att representera exempelvis gestik är samtidigt en analytisk och tolkande process (jfr Bezemer & Mavers, 2011). Liksom i den tidigare studien (Falthin, 2011), har notationsprocessen inneburit att det som syntes vara på något sätt i filmerna kunde framträda som något annat efter notation. Av de redovisade sekvenserna i denna studie var det den första elevbeskrivningen med de tre elgitarristerna som var mest komplicerad att såväl notera och som tolka. Dels berodde det på att det var svårt att urskilja ljuden och dels på att de till synes övade så pass fragmentariskt. Vid de första genomgångarna av filmsekvenserna var det svårt att uppfatta om och hur de interagerade med varandra. Efter många timmars arbete med analysen av notationen undersökt och återigen prövad mot filmerna gick det att urskilja hur de förhöll sig till varandra. Det finns dock fortfarande frågetecken som jag inte har lyckats reda ut, varför jag har uttryckt mig med mer tvekan i beskrivningen av de tre elgitarristerna än i de andra. Jag valde ändå att ha med beskrivningen för att den åskådliggör skillnader och likheter mellan tre elever som övar på samma stämman under en ganska lång tid utan lärare. Jämfört med de andra beskrivningarna framgår det också vilken skillnad det är när lärare interagerar med eleverna mot när de arbetar själva.

I licentiatstudien (Falthin, 2011) saknade jag att inte avstånd eller placeringar var noterade i partituren. Jag prövade denna gång att föra in rummet genom modifierade stillbilder, men det blev för ogenomträngligt med så mycket information. Avstånd mellan deltagare och kroppsposition i turtagning är dock något som påverkar varför en vidareutveckling av partituren med fördel kan göras. Möjligt är att det är bättre att ha en separat transkription som visar spatiala tecken utförligare och hänvisa till denna, eller att lägga in bilder som ett eget lager i Finale för att kunna välja om de ska visas eller inte.

Ett delmål med föreliggande undersökning var att pröva om transkriptionsmodellen kunde fungera som ett redskap för att synliggöra lärande och meningsskapande processer utöver vad som framgick av filmerna, vilket jag menar att de har gjort. Väsentligt i sammanhanget var dock de begrepp som jag har använt för att nära kunna analysera kommunikativa förlopp vilka var: *uppmärksamhetsfokus*, *igångsättare*, *länkning* och *teckenkombination*. Begreppen har fungerat som konkreta verktyg för att såväl kunna urskilja som

sätta ord på multimodala aspekter av musikaliskt meningsskapande och lärande. Vidare har kohesion, koherens och yttrande varit begrepp som hjälpt mig att kunna förstå relationer mellan handlingar och mellan diskurser och handlingar. Det hade varit möjligt att använda metafunktionerna, interpersonnell, ideationell och textuell funktion vilka fungerade i den tidigare studien för analys av hur olika dimensioner av mening arbetade i elevernas skolredovisningar (Falthin, 2011). De fungerade väl för att synliggöra multimodala dimensioner av teckenskapande i avgränsade redovisningar. I föreliggande studie hade jag kunnat göra på liknande sätt med exempelvis lektionernas olika moment, men det är tveksamt om det hade tillfört något utöver vad som ändå framkommit.

Långa beskrivningar – Trovärdighet

En undersökning med en multimodal ansats kan som i mitt fall generera långa beskrivningar av skeenden. Varför jag har valt att vara så utförlig har i första hand med fenomenets komplexitet att göra. På det sätt jag har valt att undersöka meningsskapande är det inte helt okomplicerat att på ett rättvisande sätt representera handlingar i musikundervisning i skriven text. Utmaningen sätter ljus på hur många ord det behövs för att dels beskriva mänsklig interaktion, dels beskriva de icke språkliga teckensystem som är inblandade i interaktionen. Jag har i denna studie dessutom valt att i delar av resultatpresentationen synliggöra analysförfarandet av observationerna. Det har inneburit att texten är längre än vad den hade behövt vara. Det har dock handlat om trovärdighet, att göra analysen transparent. Jag övervägde att även synliggöra analysen av intervjuerna men valde av utrymmesskäl bort det.

Multimodala ansatser har kritiserats för att analys av exempelvis gestik och blickriktningar skulle vara förhållandevis impressionistiskt tolkade skriver Jewitt (2009a). Hon framhåller dock att kritiken bortser från att analysmetoderna har vuxit fram ur lingvistisk socialsemiotik (Halliday, 1978) och utvidgats till att kunna studera alla teckensystem (Hodge & Kress, 1988; Kress & van Leeuwen, 1996, 2006). Dessutom är det fråga om att analysera multimodala aspekter av representation och kommunikation vilka framträder i sociala och kulturella kontexter. Jewitt (2009a) menar att forskaren kontinuerligt behöver ställa frågor till sina detaljerade beskrivningar; vilka diskurser som är artikulera i beskrivningarna, vad det kan betyda att vara elev i den diskursen et cetera. I mitt fall har de teoretiska begreppen hjälpt mig att ställa dylika frågor till materialet och på så sätt underlätta för att skapa distans till min egen förkunskap om musikundervisning i skolan. Samtidigt innebär min förkunskap att jag har insikt om den utbildningskontext jag har studerat vilket har varit väsentligt för tolkningen. Risken för disciplinära misstag har varit liten (Baker & Green, 2007; Skukauskaitė, Liu & Green, 2007).

Studiens kunskapsbidrag – Vidare forskning

Min målsättning har varit att möjliggöra en nära inblick i hur meningsskapande och lärandeprocesser kan komma till uttryck i musikundervisning. I studien har jag avgränsat området till när högstadiel elever förväntades lära sig musicera. Valet av avgränsning baserade sig dels på att jag saknat studier med nära analyser av meningskapande och lärande när unga musicerar, dels på att musicerande är det område som av styrdokument och av elever och lärare pekats ut som musikämnets kärna (Sandberg, Heiling, & Modin, 2005; Skolverket, 2011b). Min studie bidrar med mycket nära beskrivningar av hur processer under lärande och musicerande kan gestalta sig i olika skeden av övande och musicerande i en heterogen grupsammansättning. Kunskapsbidraget inkluderar också att jag har satt in dessa beskrivningar i en kontext, som utgörs av vad som erbjuds genom musikundervisningen och av individers erfarenheter samt hur elever och lärare förhåller sig till det.

För att kunna fördjupa mig valde jag en praktik, men ser behov av att genomföra liknande studier på såväl samma åldersgrupp som på yngre samt äldre elever. Läraren i studien visade sig ha avgörande betydelse för hur elevernas musikaliska meningskapande kom till uttryck varför det skulle vara intressant att pröva samma upplägg igen, i olika skolformer och undersöka hur lärares handlingar inverkar på elevers lärande.

Några resultat av denna studie har dock direkt genererat nya frågor vilka jag ser som väsentliga att vidare beforska. Klingande och rytmiska representationer i puls av det som ska spelas eller spelas har visat sig dominera över språkliga instruktioner (ur puls) som meningsbärare, oavsett om det påverkade det musikaliska resultatet positivt eller ej. Det här fenomenet behöver prövas ytterligare. Rostvall och West var inne på en liknande problematik (2001; Kempe & West, 2010) men de talade då även i termer om för många och motsägande tecken som innebar mental överbelastning för eleverna i situationerna. Jag har inte uppfattat problematiken på det sättet i föreliggande studie. Så länge lärarens teckenskapande har varit koherent, oavsett hur mycket ”information” eleven fått, har resultatet i denna studie snarare visat att variationen och mångfalden av tecken har varit till fördel för elevernas lärande.

Ett annat resultat som också behöver undersökas vidare är de indikationer på hur eleverna upplever meningsfullhet genom sina val av instrument och positiva erfarenheter av ensemblemusicerande, samt hur detta kan relateras till deras personliga musikpreferenser och upplevelser av dem. Upplevelser av meningsfullhet skulle kunna studeras närmare med samma teoretiska och metodologiska ansats som i föreliggande studie men med mer betoning på etnografi. Av andra studier framkommer samband mellan musikaliska förebilder och instrumentval i relation till normer om kön och musik (Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014) eller utpräglad musikerkultur (Ericsson & Lindgren, 2010). Av resultatet i föreliggande studie finns det ingen tydlig

koppling som pekar åt någotdera av nämnda studiers resultat varför jag ser området som väsentligt att undersöka. Vidare ser jag resultatet som pekar på att språket inte var centralt, eller ens nödvändigt för att bekräfta musikaliska kunskaper som ett viktigt område att beforska. Resultatet genererar en mängd frågor om musikaliskt reflekterande i handling, musikalisk kommunikation och värdering i relation till musik i skola och bedömningspraktiker.

Lärarens val av design liksom andra musiklärares design behöver kunna sättas in i ett såväl mer övergripande historiskt som samtida samhällsperspektiv vad gäller utbildningspolitik. Som framgått av rapporter och forskning har musik en inte helt okomplicerad situation som skolämne, både när det gäller status och vad ämnet bör innehålla (Colwell, 2007; Cox, 2007; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Sandberg, Heiling & Modin 2005; Skolverket, 2004; Skolinspektionen, 2011; Spychiger, 2001). Förvisso finns det forskning som behandlar musiklärares bakgrund och deras utbildningsår (bland andra Bouij, 1998; Georgii-Hemming, 2005, 2011; Westvall, 2007) liksom studier med utbildningsfilosofiska eller diskursiva perspektiv vad gäller musikämnets roll i skola (Lilliedahl, 2013; Sandberg, 1996) samt hur populärmusik kommer in i musiklärarutbildning (Olsson, 1993). Studier som tar ett vidare grepp om hur synen på musikpedagogik och utbildningspolitik har utvecklats senaste decennierna saknas dock.¹⁰⁶ Borgström Källén (2014) efterfrågar undersökningar som behandlar både musiklärarutbildning och förutbildningar för att undersöka vad populärmusikaliska genrer och diskurser har haft för inverkan på utbildningarna. Jag ser även behov av att sätta musiklärarutbildning i relation till utbildningsfilosofiska strömningar när det gäller skola. Hur kan exempelvis musiklärarutbildningen förstås i relation till det utbildningsfilosofiska arvet från Dewey (1999, 2004), om att grunda lärandet i elevernas erfarenheter, och i relation till grupparbetsarvet efter Piaget (Säljö, 2015), samt till idéer om kamratlärande i förhållande till hur Vygotskijs (1978) teorier om lärande fått fäste i pedagogisk forskning.

Närmaste projekt att utforska är dock av mer avgränsad karaktär, att undersöka hur eleverna som varit informanter i föreliggande studie arbetade med komposition. Data är baserat på observationer i samma klasser som har observerats i denna studie. Eleverna arbetade enskilt eller i mindre grupper vilket kommer bli intressant att undersöka mot bakgrund av vad som framkommit av föreliggande studie.

Slutord

Läraren konstruerade notbilder med allehanda tecken för att eleverna skulle förstå. Jag i min tur konstruerade notbilder med allehanda tecken för att jag

¹⁰⁶ Gustafssons övergripande studie om hur musikpedagogiken växer fram under 1900-talet i Sverige slutar vid 1965.

själv skulle förstå. Det säger något om vårt behov av att skapa tecken och motsvarigheter av "samma sak" för att förstå världen, oavsett vilka vi är. I inledningskapitlet tog jag upp frågor om hur språket kan fungera för att abstrahera musikaliska händelser, men att språket inte kan ersätta ett annat teckensystem. Det har varit en utmaning att försöka sätta ord på såväl klingande handlingar som betydelse av handlingarna och genom språket möjliggöra att föreställa sig och skapa förståelse för hur mening erbjuds och skapas i en musikundervisningspraktik. Det har dock varit fråga om min tolkning av andras meningsskapande. När föreliggande text möter nya läsare skapas i sin tur nya tolkningar varför jag låter sista ordet gå till Bachtin (1991c s. 258).

Humanvetenskapernas objekt är *det uttrycksfulla och talande* varat. Detta vara sammanfaller aldrig med sig självt och är därför outtömligt till sin mening och betydelse.

Summary

Affordance and choice: performing music in lower secondary school

1 Introduction

Students in Swedish compulsory school are expected to learn how to sing and play several different instruments and to reach at least a basic level (The Swedish National Agency for Education, 2011). Generally music education is conducted in heterogeneous classes with one lesson a week. The research object of the present study is to examine such a practice, how music education in schools is designed and how the students make meaning when they learn to play music. The scope of the study is limited to examining music 'teaching-and-learning' in two lower secondary classes.

The study is a sequel to my licentiate study, *Music as a hub in school presentations* (Falthin, 2011). It treated how lower secondary students made presentations that included singing and/or playing music in other subjects than music. The aim of the study was to explore the role of music in these presentations and what constituted meaning in these contexts.

Insights gained from the previous study are integral to the present study. I have used the same theoretical base, namely social-semiotic multimodality (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005), and the transcription model that I developed during the previous study (Falthin, 2011, 2013). Both studies are about young people's meaning making. The difference is that I now focus on meaning making and learning in a music class, not in relation to other school subjects. In addition, the previous study did not include the students' processes over time; in this study I have collected data over a period of one term, observing students and their teacher at work.

The overall purpose of the present study is to elucidate how signs for meaning and learning are afforded and how meaning is created related to playing music in a music class in lower secondary school.

In order to fulfil the purpose of the study research questions were formulated which could relate to the actions of both students and teacher, and in a comprehensive perspective focus on how their actions relate to one another and to music 'teaching-and-learning' in school.

- How are affordances, meaning making and learning represented?

- How are the actions of students and teacher to be understood in relation to how they reflect on their activities?
- How can the design of 'teaching-and-learning' be understood as a bearer of meaning in the practice?

In the present study meaning making should be understood as something that humans are involved in constantly, how we add new experiences to previous experiences. Meaning making and learning are two sides of the same coin but here I use the term *learning* to refer to what is recognised as musical knowledge and ability in our culture. The notion of design includes how a practice, in this case teaching music, is planned and presented and how the local practice is developed through student and teacher interaction. It includes how the individuals structure and develop their personal design of learning (Selander & Kress, 2010; Kress & Selander, 2012).

2 Previous research

In this chapter I refer to research that is connected with teaching and learning in music, principally in compulsory school (Backman Bister, 2014; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Ferm, 2004; Green, 2008; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Karlsen, 2012, 2014; Sæther, 2008) but also in optional courses and extra-curricular music class (Kempe & West, 2010; Rostvall & West, 2001, 2005; Saar, 1999). I also refer to research that deals with how music can produce an emotional response and be experienced as meaningful (Gabrielsson, 2008, 2009; Ray, 2004) and how research in music education can contribute to democracy and equivalence in music teaching (Karlsen, 2011).

Students' and their teacher's multimodal sign-making is at the core of the present study and for this reason this chapter deals with research connected with how music teachers and musicians use gestures and other modes in music making (Finney, 2003; Godøy, 2010; Leman & Godøy, 2010; Sandberg Jurström, 2009; Spychiger, 2001; Wallerstedt, 2010).

3 Theoretical and methodological framework

The principal objective of the study is to elucidate how students and their teacher use semiotic resources in music instruction to afford and realise meaning. Its investigation rests on the theoretical and methodological framework of social-semiotic multimodality (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) and design-oriented theory of learning (Kress & Selander, 2012; Selander & Kress, 2010).¹⁰⁷

¹⁰⁷ This approach implies an interest for the signmaker's sign making as a meaning-making activity in the discursive context and that communication always takes place through multiple

The multimodal approach provides a means of analysing how different semiotic resources form combinations of signs and how these function when the teacher instructs students and students try to learn to play. The design perspective makes it possible to investigate learning processes, how teaching is designed, how it develops in the interaction between participants and how participants form their learning pathways.

Essential to the study is the analysis of how teacher and students choose among available resources and make their choices for teaching and learning, how signs work as a prompt for their sign making and how their sign-making processes reflect their interest (Kress, 2010; Kress & Selander, 2012; Selander & Kress, 2010). To interpret the participants' choices and how they create room to manoeuvre in the music class I also use theories about agency (Giddens, 1984; Goffman, 1959) and notions which stem from Bakhtin's thinking on dialogue (Bakhtin, 1986; Matusov, 2009, 2011).

Music 'teaching-and-learning' in school can be understood as a practice which *re-contextualises* other practices of education and music.¹⁰⁸ This means that different genres and discourses intersect in music education. In such a practice intertextuality is always present, or rather, drawing from Bakhtin's notion of utterance (1986), is expressed as interdiscursivity (Matusov, 2009).¹⁰⁹ In this study I use the notion of utterance when I show that an action, verbal or non verbal, stands in relation to another utterance. Furthermore I use interdiscursivity for utterances that relate to different discourses and genres.

4 Method

Data for the study have been collected through recurrent video observations of the teaching and performances of two 8th grade classes during one term and through interviews with the students and their teacher. Thus the method has elements of an ethnographic approach.

The school in which the observations were made is a lower secondary school situated in a suburb of a large town. Students at the school had a one hour music lesson per week and the teaching was carried out a half-class, i.e.

modes. A mode can be understood as interlocked semiotic resources for making meaning and semiotic resources as all kinds of resources socially developed in cultures, which people configure for representation in specific situations. Multimodality brings out the range of different modes and resources, which are involved and intertwined in human activities, communication, experience and understanding.

¹⁰⁸ The concept of re-contextualisation originates from Bernstein (2000) but here as understood by Fairclough (2010) and van Leeuwen (2008).

¹⁰⁹ Kristeva used the term intertextuality to translate Bakhtin's notion of utterance, dialogicity and heteroglossia, but Matusov (2009) claims that this is to misunderstand what Bakhtin meant. Utterance is not defined by its internal structure but by its dialogic relation to other utterances.

a group of about 14 students. The students' musical background varied but few were taking music lessons or played music in organised forms outside of school. The teacher had studied at a music college in the early eighties to become a music teacher and has broad experience in teaching music.

A total of fourteen lessons and four performances were observed. Nine strategically selected students were observed more frequently than the others – strategically in the sense that they as individuals were representative of the heterogeneous group of students in the classes being studied.

The same students that had been observed were interviewed. The method used was stimulated recall. Students watched video clips of themselves playing music in the classroom and participating in performances. They were also asked questions about their experiences of music. During the interview with the teacher the same video clips were used as in the student interviews.

In order to understand how musical meaning making happens it was essential in the present study, as in the previous one (Falthin 2011), that the transcriptions capture how the sound content of the informants' musical actions is mirrored in how they move, gesticulate etc. For this purpose I designed a score which looks like a music score with multiple parts.

As in the previous study the participants were assigned different parts and each participant is represented by two or three different parts in the scores, one part for the sounding music, one for gestures and facial expressions and one for the voice. I have used traditional notation for music and speech. Traditional notation has also been used for gestures, for example articulation signs or rhythmic notation to express pulse and rhythm of movements.

The scores were written in Finale 2011 where it is possible to use a video window while working with a score. After that some of the scores have been moved to Pages in order to use more graphic signs than Finale offers. Among other things, an episode is represented by lines and arrows in order to point out a certain course of events. Colours mark from whom the action stems. If it is from one student, the colour red is used, if it is from more than one student, there is a separate colour for each one and blue always represents the teacher. For example if the teacher's action 'prompts' an action by a student it is marked with a red arrow from the teacher's action to what the student does. When the teacher's action is prompted by a student it is marked by blue arrows or lines.

From several hours of video recorded material only selected events were transcribed into music notation. The sections are short sequences lasting from about 30 seconds up to a couple of minutes and contain an excerpt of a single student practising or in interaction with the teacher or other students. Sections have been chosen where there seemed to be a distinct development either from one recorded event to another or within the sequence and, in the opposite case, sequences where it appears that there was little change either from previous lessons or within the same video sequence.

The advantage of the scores is that they make it possible to define and follow interaction in a clear way, to identify patterns that may exist, to distinguish what works as a prompt for actions and which semiotic resources are used.

Essential concepts for the analysis, employed to make visible and understand the relationships between how informants used semiotic resources during interaction and how their coherence took place, were *attention focus*, *prompt*, *combinations of signs* and *linking*.

I have used *attention focus* to point out what seemed to generate attention and *prompt* for what triggered an action. Consequently they are closely linked. In order to understand what *prompts* an action it has also been necessary to single out which combinations of semiotic resources the participants have used, what I call combinations of signs or chains of signs. In turn, linking refers to how participants achieved the cohesion of different signs.

The concept of cohesion has served more purposes than figuring out relations within and between sign combinations: how different items in the instruction related to each other and how students' and their teacher's statements related to the observed activity. In the interview material I have given close attention to how the informants have expressed themselves and how their utterances, both verbal and non-verbal, cohered or did not cohere with what emerged from the observation data.

Ethical guidelines in accordance with Swedish rules and guidelines were followed in the realisation of the study (The Swedish Research Council, 2015). All of the informants were given assumed names in the presentation of results.

5 Design – Re-design

This chapter presents results which show how the design of the practice is developed. It focuses on how the teacher makes affordances, on her sign-making for teaching as a teaching tool and on students' sign- and meaning-making processes during lessons.

The chapter begins with an account of the overall design of the lessons and how the teacher stages different items in the class. This is followed by different sequences displaying how students work with the given repertoire. The sequences show different stages of the overall activity which is represented by the work of individual students. They also show what the students have in common in their way of working and in their musical experiences. What sets different students apart is also represented in the sequences. Passages from the music scores are included in the descriptions, partly to uncover how they form the basis of the analysis and partly because they display sequences of simultaneous and complex events.

The teacher's goal is that the students should learn to play in an ensemble that includes the whole class. For this reason the music classroom is

equipped with a double number or more of each instrument (for example, see fig. 2). She has constructed written parts for each voice (fig. 4, 9, 15). The sheet music contains chord symbols, tablature and some rhythmic notation but also her own invented symbols, rhymes for rhythmic figures and written onomatopoeic sounds. At the beginning of the lesson the whole class gathers together for the teacher's instruction, after which the students practise in their respective instrument groups and at the end of the lesson they all play together.

In the chapter presenting findings and results the interaction between students and between students and the teacher in the video-taped sequences is central and is described in detail. The results presented in the present summary are not detailed but give an overall picture of what came out of the descriptions.

The design of the lessons can be understood as a *reconstruction process* of original music into a new version of the music. The audio original was presented through a recording. The teacher deconstructed the original piece and afforded students to learn through combinations of semiotic resources from different modes. As the teacher rarely demonstrated the part on the instrument the students' interpretation process took place with the aid of the teacher's graphic, bodily and verbal combinations of semiotic resources. The students made *transmodal translations* of the teacher's sign-making to be able to play in as similar a manner to the original as possible. The teacher made *transductions* to offer students a variety of possibilities of learning within the original mode.

In the repertoires of expressive actions brought into play by the teacher cohesion was achieved largely through recognition: what I call *the principle of recognition*. The teacher's signs for learning were remade in the following sequence: listening to the original recording, going through the parts together, practising the parts and playing in an ensemble. Signs could be represented as graphic signs but also as intersemiotic relations of expressive bodily signs.

The principle of recognition is founded on what I call *transmodal recognition*. It refers to transfers and translations between modes and combinations of modes. The study shows for example how information about a part was first represented by instrument-playing in the air, recurring as sound or notated sound in the written music parts. Rhythm could be shown through gestures, then recur as a rhyme in the written part and then be shown as a gesture again together with sound. A glissando was anchored to a non-musical idea which then became a gesticulated metaphor and so on. This interplay of musical elements was also known to the students from previous lessons. In the recognition there lay an expectation from the students to be surprised and amused which was generated mainly by the teacher's playing on words, and making rhymes. The students knew that these rhymes would help them to keep time and to play rhythmic and melodic figures. Repertoire

choices also generated recognition. The music was current in the media and was often known to the students. Thus, they may have had references to how the music figured in other contexts as well as inner representations of what it was supposed to sound like. Recognition also took place if the repertoire had a characteristic riff or other figurations that could be used as mnemonics.

I do not present the meaning-making processes of individual students in this summary but show how they are similar on a larger scale. This emerges from how students linked smaller units into longer coherent musical lines. When they started to practice on their instruments, aided by the written part, they all utilised *something* from the teacher's transductions: a music-playing gesture, a rhyme, combinations of sounds or perhaps a metaphorical gesture. When this 'something' came up in the sheet music the students made an inner representation of how it was supposed to sound. If they were already familiar with the music, they could, with support from the written music and an inner representation of the rhythmic pattern, make coherence in short or even longer passages of the part. However, practice time on their own, before the teacher interacted directly with each student, was mostly spent linking the written part's tablature and chord symbols to the fingering on the instrument. During a few minutes' individual interaction with the teacher students created cohesion above all between the written part and how the teacher made a vocal demonstration while pointing out the course of events in the written part.

During the time shared with the teacher a coherent picture of the part as a whole was created by the teacher *linking passages together rhythmically and with a steady pulse*. Students considered this stage to be the moment when they *understood* what it was supposed to sound like. After practising with the teacher students tried to remake the physical feeling of how they were playing when they were together with the teacher. They practised shorter sections of the part where they had grasped the rhythmic pattern. Playing together in a teacher-led ensemble they made longer lines of musical coherence once more by linking together the units, their own parts, and the parts of the others, by rhythm and in time.

Rhythmic sign-combinations, sounds, speech or sounding music, were the dominating bearers of meaning even though sometimes misunderstandings arose. For example a misunderstanding could occur when the teacher had made the didactic choice to prioritise the lessons' overall didactic design, instead of a single student's process.

The students' learning revealed itself by how, in keeping time, they could make transmodal translations of the teacher's signs for learning. How this took place is described in the sequences showing individual students but can also be understood from the excerpts from the scores (fig. 10-14, 20-24). Learning could also be observed in the way in which the movements of the students became increasingly embodied during practice. This is particularly evident in fig. 20-24 in which the student in the example gradually places

her fingers in the right place in time and how pulse and metre become embodied as the pupil plays.

In the individual meeting with the teacher it was the rule rather than the exception that a dialogical taking of turns occurred which moved work ahead according to the needs of the student but also pursuing the teacher's objective for the music making. It was during these brief sequences that signs of learning and a difference were most noticeable.

The aim of the teaching was that each student should be able to play her/his part together with the others and that it should sound, in the words of the teacher, 'musically correct'. The purpose of this was, in turn, that the students should experience the feeling of being capable of playing together. Their learning was confirmed by the fact that they succeeded in playing their parts in the ensemble.

6 Room for manoeuvre

The second chapter presenting results deals with how the participants adapted their personal preferences to the institutional framework and how this is to be understood in relation to what was observed during the lessons.

If the students broke the school regulations, arrived late or fiddled with their telephones it rarely happened that the teacher made any comment and there were no sanctions. The teacher allowed the purpose of the lesson, to learn to play music, to take precedence. During practising some students might appear to be seated learning the bare minimum before receiving individual help from the teacher. Although this was observed in some cases the students said that they experienced that all were working and that all had learned a lot. One aspect of this was that the students felt that they were judged fairly and that the feedback from the teacher was relevant. Another aspect was that the students perceived the teacher as an amusing and reliable person. The most important thing was, however, that they had experienced the feeling of being able to play together; they could identify what 'being capable of something' means. Taken together, these factors provided the teacher with considerable room for manoeuvre. The students justified the practice and were particular about stressing that consensus was more important than personal preferences with regard, say, to repertoire. As they spoke they created context for their own and for others' choices and actions and by this their experience of meaning.

The design of the practice may be viewed as monological and dialogical. Institutional requirements determine how students and teachers should behave and how a syllabus should be followed. In this case it was primarily the teacher who controlled the choice of repertoire and the range of expressive actions including what the students were to learn. Nevertheless, the teacher made a number of affordances through the design that was both planned and developed in the classroom. These affordances were dialogical insofar as a

multiplicity of options of how to understand and interact were offered through the teacher's multimodal sign making and her intuitive ability in meeting the students.

Dialogue was also created by the choice of repertoire. The music that was played had medial topicality which gave rise to *interdiscursive affordances*. The students related their experiences of music making to other contexts in which they had met the music, such as TV-serials or on Youtube, including paraphrases of the original. The manner in which the students expressed themselves indicated that they moved between various discourses and created contexts for the music. To a great extent the informants conveyed a feeling of shared experiences, not only in the class-room, but also in the life situations of other young people or as followers of Youtube together with young people from all over the world.

7 Discussion

The findings of the study provide a reason for a discussion of what the main characteristics of the music teaching under study were and which opportunities for and limitations of musical learning arise from this activity. A selection is presented in the final summing-up.

The design of the teaching was formed by the students and the teacher observing institutional regulations, at the same time creating the room to manoeuvre that reflected their interests. The teacher's signs for learning were the centre of attention during the lessons and encouraged interaction regardless of any possible previous musical experience on the part of the students. It would not have been possible to validate the activity as meaningful if the students had not felt that they were learning a great deal and that their musical agency had altered as a result.

The teacher's ability to effect the correspondence of instructions in different sign systems, what I have called transmodal recognition, was important for the students possibilities of making meaning as well as for their learning to make music. The cohesion of written music, sounds and gesturing in the teacher's instructions created understanding and the opportunity of coming closer to the music (cf. Backman Bister, 2014; Ferm, 2004; Finney, 2003; Sandberg Jurström, 2009; Spychiger, 2001).

In this study I have sought to determine how different semiotic resources created embodied experience and as such were effective. Especially conspicuous in this respect was how signs that were linked to the beat of the music were most important for understanding, compared to signs off the beat. The findings give examples of how important pulse and rhythm are in music making as well as in human interaction (cf. Erickson, 2004a; van Leeuwen, 1999, 2005). Another important finding was how the teacher used her voice to make signs which had the effect of producing kinesthetic experiences among the students. Just as musicians do, the teacher used move-

ments and gestures to facilitate music making (Godøy & Leman, 2010) but, unlike musicians, it was a matter of facilitating the students' playing. She also used her voice in a corresponding manner. The students in turn changed the sound into movements that facilitated their playing.

The teacher's didactic choice of instructions may be understood as a genre that creates short cuts allowing the students to be able to play together as soon as possible. The genre entails that only partial understanding of notation, playing technique and the traditions of musical culture are made available, which can create problems as well as possibilities. For example, taking turns with an individual student, the teacher used onomatopoeic sounds, gestures and followed the sheet music. It can be an advantage to approach notation in a way that creates distinct coherence between instructions and graphical signs. A disadvantage can be that the students did not see or hear the teacher playing. If the teacher had been playing too, it is, however, not likely that the playing in turns would have been in time. The teacher would hardly have been able to follow the score and might not have been able to support and prepare the procedure using her voice. Thus this genre may contribute to the understanding of how different sign systems provide different insights, which in turn may yield varying possibilities of approaching music. The genre may also be criticised if signs for instructions become too limited to a particular situation (cf. Backman Bister, 2014) and if the students are not trained in some musical tradition that may be observable outside school.

The use of popular music in music education has been called into question (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). The results of the study show, however, how medially topical music can create dialogical affordances, signifying that it is possible to create consensus, motivation and to experience a feeling of fellowship (cf. Green, 2008; Karlsen, 2012, 2104; Sæther, 2008). As music as a subject occupies only a small amount of time in schools, an important aspect to consider is that the recognition of music means that students have inner conceptions of how music sounds and this is important for getting started with music making. The criticism of popular music is connected to a great extent with the criticism of methods that rest on the requirement that students are to take a major share of the responsibility for their own learning. There is reason to question this confusion. The design that has emerged in the results of this study signifies that the teacher is the one who takes the ultimate responsibility and makes it possible for all students, regardless of previous experience, to be able to make music together. In this way the design promotes equivalence.

A surprise finding is that assessment and grades did not seem to be of primary importance for the students. They did not mention grades nor did they ask the teacher about how she assessed their work. My interpretation of this finding is that, by playing together, the students were able to assess their ability by themselves and that there was confidence that the teacher under-

stood their capabilities. In the meeting between the teacher and the individual student it was clear that the teacher after only a few minutes could lead the work forward and that a difference for both teacher and student became distinctly observable. In the ensemble playing musical knowledge became both conspicuous and confirmed. This finding sheds light on how essential both collective and individual meetings are in music teaching and how important it is in the act of performing music to confirm what musical ability is.

Figurförteckning

<i>Figur 1 En formellt inramad lärsekvens (Selander & Kress, 2010 s. 114)</i>	64
<i>Figur 2 Ett av musikutrymmets rum som har kontakt med övriga rum.</i>	81
<i>Figur 3. Nyckel till symboler för kroppsliga rörelser och ljud</i>	92
<i>Figur 4 Av läraren noterad gitarrstämma.</i>	100
<i>Figur 5 Läraren instruerar keyboard</i>	101
<i>Figur 6 Ur transkription: Tre elever övar på elgitarr</i>	115
<i>Figur 7 Ur transkription: Anneli, Saga och Elsa övar på Trololo</i>	118
<i>Figur 8 Ur transkription: Anneli, Saga och Elsa övar forts.</i>	118
<i>Figur 9 Utdrag ur notbild: Slagverkstämma noterad av läraren</i>	124
<i>Figur 10 Ur transkription: Erik och läraren, congasgenomgång</i>	126
<i>Figur 11 Ur transkription: Congasgenomgång forts.</i>	127
<i>Figur 12 Ur transkription: Erik och läraren genomgång av trumsetstämma</i>	129
<i>Figur 13 Ur transkription: Trumsetgenomgång forts.</i>	130
<i>Figur 14 Ur transkription: Trumsetgenomgång forts.</i>	131
<i>Figur 15 Utdrag ur notbild: Keyboardstämma noterad av läraren</i>	135
<i>Figur 16 Ur transkription: Vera övar på Trololo</i>	136
<i>Figur 17 Ur transkription: Vera övar forts.</i>	137
<i>Figur 18 Ur transkription: Vera och läraren.</i>	139
<i>Figur 19 Basstämman på Don't stop believin' noterad av läraren</i>	143
<i>Figur 20 Ur transkription: Minna och lärarens basriffgenomgång</i>	144
<i>Figur 21 Ur transkription: Basriffgenomgång forts.</i>	145
<i>Figur 22. Ur transkription: Basriffgenomgång forts.</i>	146
<i>Figur 23 Ur transkription: Minna övar på basfiguren</i>	147
<i>Figur 24 Ur transkription: Minna spelar i ensemble</i>	147
<i>Figur 25 Ur transkription: Alexanders kroppsliga rörelser innan han ska spela</i>	150
<i>Figur 26 Ur transkription: Alexander och resten av gruppen</i>	151
<i>Figur 27 Ur transkription: Alexander spelar elgitarr</i>	152
<i>Figur 28 Ur transkription: Rasmus sjunger tillsammans med läraren</i>	156
<i>Figur 29 Ur transkription: Rasmus sjunger tillsammans med läraren forts.</i>	157
<i>Figur 30 Design: Meningserbjudanden och val</i>	207
<i>Figur 31 Modell av en lärsekvens med tillägg (rött)</i>	233

Referenser

- Agar, M. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Ahonen, H. (2005). Wittgenstein and the conditions of musical communication. *Philosophy*. 80 (314) 513-529.
- Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education* 12.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bachtin, M. (1991a). Kronotopen. Tiden och rummet i romanen: Essäer i historisk poetik. I: M. Bachtin. *Det dialogiska ordet* (s. 13-165), övers. J. Öberg. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, M. (1991b). Innehållets, materialets och formens problem i det litterära konstverket. I: M. Bachtin. *Det dialogiska ordet* (s. 198-251), övers. J. Öberg. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, M. (1991c). Anteckningar. I: M. Bachtin. *Det dialogiska ordet* (s. 252-272), övers. J. Öberg. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, M. (2007). *Rabelais och skrattets historia: François Rabelais verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. övers. L. Fyhr (3:e rev. uppl. orig. 1965). Gråbo: Anthropos.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan
- Baker, W. D., & Green, J. D. (2007). Limits to certainty in interpreting Video-Data: Interactional ethnography and disciplinary knowledge. *Pedagogies: An International Journal*, 2 (3), 191-204.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech, genres & other late essays*. V. W. McGee. (transl.). C. Emerson & M. Holquist (Eds.). Austin: University of Texas Press.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Barret, J. R. (2007). Currents of change in the Music Curriculum. In L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 147-162): Dordrecht: Springer.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap nr 93, Göteborgs universitet.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogical discourse*. London: Routledge.
- Bezemer, J., & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*. 14(3), 191-206.

- Bezemer, J., Cope, A., Kress, G. R., & Kneebone, R. (2014). Holding the scalpel: Achieving surgical care in a learning environment. *Journal of Contemporary Ethnography* 43(1), 38- 63.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Björkvall, A. (2012). Text- och resursorientering inom multimodalitetsforskningen. *Språk och stil, NF* 22:(1), 135-161.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bouij, C. (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärares yrkessocialisation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bowman, W. (2004). Cognition and the body: Perspectives from music education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (pp. 29-50). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Bowman, W., & Powell, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1087-1106): Dordrecht: Springer.
- Bresler, L. (2002). Research: A foundation for Arts Education Advocacy. In R Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 1066-1083). New York: Oxford University Press.
- Cain, T. (2013). 'Passing it on': beyond formal or informal pedagogies. *Music Education Research* 15(1), 74-91.
- Catterall, J, S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. B. Fiske (Ed.), *The Champions of changes. The impact of the arts on learning*. The arts education partnership, the president's committee on the arts and the humanities.
<http://artsedge.kennedycenter.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf>
(Retrieved 2011-02-20)
- Christophersen, C. (2010). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikk pedagogisk kultur. *Nordic Research in Music Education. Yearbook* 12, 31-42.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
- Colwell, R. (2007). History looking forward. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 95-102). Dordrecht: Springer.
- Cox, G. (2007). The teaching and learning of music in the settings of family, church, and school: some historical perspectives. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 67-80): Dordrecht: Springer.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan: en aktionsforskningsstudie i åk 1*. Lic. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Danielsson, A. (2012). *Musik oss emellan: identitetsdimensioner i ungdomars musikaliska deltagande*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Davis, S. G. (2010). Metaphorical process and the birth of meaningful musical rationality in beginning instrumentalists. *Research Studies in Music Education*. 32(1), 3-21.
- Davis, S. G., & Blair, D. V. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education* 29(2), 124-140.

- Davidson, J. W. (2005). Bodily communication in musical performance. In D. Miell, R. McDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* [Elektronisk resurs]. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. (2006). 'She's the one': Multiple functions of body movement in a stage performance by Robbie Williams. In A. Gritten & E. King (Eds.), *Music and gesture* (pp. 208-226). Aldershot: Ashgate.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33 (3), 349-367.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. I urval av S. Hartman, U. O. Lundgren & R. M Hartman. (4:e, [utök.] utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Dicks, B., Flewitt, R., Lancaster, L., & Pahl, K. (2011). Multimodality and ethnography: working at the intersection. *Qualitative Research*, 11(3), 227-237.
- Douglas, M. (1986) *How institutions think*. The Frank W. Abrams Lectures. Syracuse New York: Syracuse University Press.
- Erickson, F. (1995). The music goes round and round: How music means in school. *Educational Theory* 45(1), 19-34.
- Erickson, F. (2004a). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge: Polity Press.
- Erickson, F. (2004b). Origins: A brief intellectual and technological history of the emergence of multimodal discourse analysis. In P. LeVine & R. Scollon (Eds.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* (pp. 196-207). Washington D.C.:Georgetown University Press.
- Erickson, F. (2011). Uses of video in social research: a brief history. *International Journal of Social Research Methodology* 14(3), 179-189.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (Red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. In N. Fairclough, *Critical discourse analysis: The critical study of Language*. (2nd ed.) (pp. 201-222). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Falthin, A. (2011). *Musik som nav i skolredovisningar*. Lic. Kungl. Musikhögskolan, Stockholms universitet. Stockholm: KMH-förlaget.
- Falthin, A. (2012). Examinationsuppgift inom kursen – Kvantitativ metod: forskningstraditioner, undersökningsmetoder och analystekniker; 7.5 hp (Opublicerad kursuppgift).
- Falthin, A. (2013). <http://mode.ioe.ac.uk/2013/05/01/transcription-bank-annika-falthin/> (Retrieved 2013-08-29).
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Ferm Thorgersen, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordic Research in Music Education Yearbook 11*, (167-184).
- Finney, J. (2003). From resentment to enchantment: What a class of thirteen year olds and their music teacher tell us about a musical education. *International*

- Journal of Education & the Arts*. <http://www.ijea.org/v4n6/> (Retrieved 2014-08-13).
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication* 5(1), 25-50.
- Flewitt, R., Hampel, R., Hauck, M., & Lancaster, L. (2009). What are multimodal data and transcription? In C. Jewitt. (Eds.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 40-53). London & New York: Routledge.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2), 135-145.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser: musik är mycket mer än bara musik*. Hedemora: Gidlund.
- Gabrielsson, A. (2009). The relationship between musical structure and perceived expression. In S. Hallam, I Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp.141-150). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., & Lindström, L. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotions: Theory, research, applications* (pp. 368-400). Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H-G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. R. Bernasconi (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod (i urval): urval, inledning och översättning* A. Mellberg. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gallese, V. & Metzinger, T. (2003). Motor ontology: the representational actions of goals, actions and selves. *Philosophical psychology* 16(3), 365- 388.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures: selected essays* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 487-508). New York: Oxford University Press.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livsberättelser*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Georgii-Hemming, E. (2011). Shaping a music teacher identity in Sweden. In L. Green (Ed.), *Learning, teaching, and musical identity: Voices Across Cultures* (197-210). Bloomington: Indiana University Press.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27(1), 21 – 33.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Godøy, R. I. (2010). Gestural affordances of musical sound. In R. I. Godøy, & M. Leman (Eds.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (pp. 103-125). New York: Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. USA: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. London: Free Press of Glencoe.
- Goldberg, M., & Scott-Kassner, C. (2002). Teaching other subjects through music. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music*

- teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 1053-1065). New York: Oxford University Press.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (Ed.) (2011). *Learning, teaching, and musical Identity: Voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Green, L. (2012). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent finding from a pilot study. *Psychology of music* 40(1), 42-65.
- Gullberg, A-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Diss. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallam, S. (2010). Music Education: The role of affect. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 791-817). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.) London: Hodder Education.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice*. (3rd ed.). London & New York. Routledge.
- Hammersley, M. (2014). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative research* 14(5), 529-541.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikundervisningens Didaktikk*. Oslo: Cap-pelen Akademisk Forlag.
- Harrop-Allin, S. (2010). *Recruiting learners' musical games as resource for South African music education, using a multiliteracies approach*. Diss. University of Witwatersrand Johannesburg.
- Haslbeck, F. B. (2013). Creative music therapy with premature infants: An analysis of video footage. *Nordic Journal of Music Therapy* (2013). London: Routledge Taylor & Francis group.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hellgren, J. (2011). *"I min familj är vi omusikaliska": en studie av barns musikaliska identitet*. Lic. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Hodge, R., & Kress, G. R. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity.
- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in Western tradition*. Diss. Lund: Konstnärliga fakulteten i Malmö. Lunds universitet.
- Hultberg, C. (2006) *Spelande Lärande*. opubl. manus.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ideland, J. (2011). *Spela, leka eller låta bli: Guitar Hero som en kommunikativ praktik för unga musiker*. Lic. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Ideland, J. (2012). *Playing drums or hitting pads: Use and expressions of musical skills and knowledge when “playing” the drum control in digital music games*.

- Paper presented: 6th International Conference on Multimodality, London Aug. 22 – 24 2012.
- Insulander, E. (2010). *Tinget, rummet, besökaren: om meningsskapande på museum*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. London & New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal discourses across the curriculum. In M. Martin-Jones, A. M. de Mejia & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd ed., Discourse and Education 3*, 357–367.
- Jewitt, C. (2009a). An Introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). Abingdon: Routledge.
- Jewitt, C. (2009b). Different approaches to multimodality. In C. Jewitt, (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 28-39). London & New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2011). Editorial. *International journal of social research methodology*. 14(3), 171-178.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In S. Price, C. Jewitt & B. Brown (Eds.), *The Sage handbook of Digital Technology research* (pp. 250-265). London: Sage.
- Jewitt, C. (2014). Glossary. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. (2nd ed.) (pp. 456-472). Abingdon: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. R. (Eds.) (2003). *Multimodal literacy*. New York: Lang.
- Johansson, K. G. (2002). *Can you hear what they're playing? – A study of strategies among ear players in rock music*. Diss. Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Karlsen, S. (2007). *The music festival as an arena for learning: festspel i Pite Älvdal and matters of identity*. Diss. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown music education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education* 27(1), 35-46.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research studies in Music Education* 33(2), 107-121.
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14(2). 131-148.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education* 32(4), 422-436.
- Kempe, A-L., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. R. (1993). Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. *Discourse & Society* (4)2, 169-191.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. R. (2011). 'Partnership in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research* 11(3), 239-260.

- Kress, G. R. (2013). Recognizing learning: A perspective from a social semiotic theory of multimodality. In I. de Saint-Georges & J-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for educational studies* (pp. 119-132). Rotterdam: Sens Publisher.
- Kress, G. R. (2014). 'Design: the rhetorical work of shaping the semiotic world'. Pre-print of chapter to appear in A. Archer, & D. Newfield (Eds.), *Multimodal Approaches to research and pedagogy: Recognition, resources, and access*. London: Routledge.
http://eprints.ncrm.ac.uk/3226/1/GK_chapter_rhetorical_work_Oct_13.pdf
 (Retrieved 2014-09-01)
- Kress, G. R., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G. R., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Reid, E., & Jones, K. (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal perspective on teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Kress, G. R., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education* 15, 265–268.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. (2nd rev. ed.) London: Routledge.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media in contemporary communication*. London: Hodder Education.
- Kullenberg, T. (2014). *Signing and singing: children in teaching dialogue*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kavalitativa forskningsintervjun*. 2: uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. (Orig. 1980, afterword 2003). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 235-243). Oxford: Oxford University Press.
- Larsson, C. (2010). *Rörande Metaforer: Om figurativt språkbruk i individuell sångundervisning*. Magisteruppsats i musikpedagogik. Kungl. Musikhögskolan Stockholm.
- Leijonhufvud, S., & Ferm, C. (2015). Music as Art – Art as being – Being as music: A philosophical investigation of how music education can embrace the work of art based on Heidegger's thinking. In F. Pio & Ø. Varkøy (Eds.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations* (pp. 113-128). Music Education and Personal Development. Dordrecht: Springer (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education; Nr 15).
- Leman, M., & Godøy, R. I. (2010). Why study musical gesture. In R. I. Godøy, & M. Leman (Eds.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (pp. 3-11). New York: Routledge.
- Lensmire, T. J. (2011). Too Serious: learning, schools, and Bakhtin's carnival. In E. J. White & M. A. Peters, (Eds.), *Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 117-128). New York: Peter Lang.
- Lilliedahl, J. (2013). *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011) Ränderna går aldrig ur. I C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Perspektiv på populärmusik och skola* (s. 23-39). Lund: Studentlitteratur.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.) (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Mark, M. L. (2002). Nonmusical outcomes of music education: Historical considerations. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 1045-1052). New York: Oxford University Press.
- Mars, A. (2015). Creating space for composition – Frames, tools and collaboration. *Bulletin of empirical music education research* 6(1). [Electronic article] [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=113](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=113) (Retrieved 2015-04-01).
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology* 17(1): 99–119.
- McDonald, S., & Kelly, G. J. (2007). 'Understanding the Construction of a Science Storyline in a Chemistry Classroom'. *Pedagogies: An International Journal*, 2(3), 165- 177.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nattiez, J. J. (1990). *Music and discourse. Toward a semiology of music*. [C. Abbate, Trans. origin. 1987]. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60-92.
- Newfield, D. (2014). Transformation, transduction and the transmodal moment. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. (2nd ed.) (pp. 100-113). Abingdon: Routledge.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. (2: a rev. uppl.). København: Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2011). Unga, populärmusik och skola. I: C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Perspektiv på populärmusik och skola* (s. 83-104). Lund: Studentlitteratur.
- Norman, D. A. (1999). Affordance, conventions and design. *Interactions* 6(3), 38-42.
- Olsson, B. (1993). *Såmus en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen i Göteborg, nr 33, Göteborgs universitet.
- Palm Ledel, Y. (2008). *Musikklasser i Sverige: Organisation och innehåll*. C-uppsats. Kungl. Musikhögskolan.
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research* 11(3), 261-276.
- Pio, F., & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience; an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review* 20(2), 99-116.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research* 11(2), 135-151.
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Refsum Jensenius, A., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., & Leman, M. (2010). Musical gestures: concepts and methods in research. In R. I. Godøy, & M. Leman (Eds.) *Musical gestures: sound, movement, and meaning* (pp. 12-35). New York: Routledge.
- Rolle, C. (2014). Musikalisk bildning och estetisk erfarenhet. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 33-44). Lund: Studentlitteratur.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholms universitet. Diss. Stockholm: KMH förlaget.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2005). Theoretical and methodological perspectives on designing video studies of interaction. *International Journal of Qualitative Methods* 4(4).
- Rowe, C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research* 11(4), 425-437.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner: en studie av ungas musikers lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: en social-semiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Diss. Institutionen för pedagogik lärarhögskolan I Stockholm. Stockholm: LHS-förlag.
- Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I: U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, Intryck, Avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (35-65). Vetenskapsrådets rapportserie. 4:2006. Vetenskapsrådet och Uppsala universitet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, R., Heiling, G., & Modin, C. (2005). *Ämnesrapport till rapport nr 253 – Musik. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Searle, J. R. (1997). *The construction of social reality*. The Free Press.
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *G. Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S., & Rostvall, A-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I: A-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 13-27). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Shields, C. M. (2011). Bakhtin's novel "proposal" lessons for educational leaders. In E. J. White & M. A. Peters, (Eds.), *Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 227-246). New York: Peter Lang.
- SFS (1980:64). *Förordning (1980:64) om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.

- SFS (2003:460). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. <http://www.notisum.se/Pub/Doc.aspx?url=/rnp/sls/lag/20030460.htm> (Hämtad 2012-11-14).
- Skolinspektionen (2011). *Musik i grundskolan – Är du med på noterna rektorn? Kvalitetsgranskning rapport 2011:5*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier kp2000*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004). *Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd, rapport 253. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014a). *Timplan för grundskolan*. <http://www.skolverket.se/loroplaner-amen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242> (Hämtad 2014-03-06).
- Skolverket (2014b). *Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser, SALSÅ*. <http://salsa.artisan.se/> (Hämtad 2014-03-19).
- Skolöverstyrelsen (1980). *Lgr 80. Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB
- Skolöverstyrelsen (1969). *Lgr 69. Läroplan för grundskolan 1969: Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget. Liber AB
- Skukauskaité, A., Liu, Y., & Green, J. L. (2007) 'Editorial Introduction: Logics of inquiry for the analysis of video artefacts: Researching the construction of disciplinary knowledge in classrooms', *Pedagogies: An International Journal* 2(3), 131 – 137.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Spychiger, M. B. (2001). Understanding musical activity and musical learning as sign processes: Toward a semiotic approach to music education. *Journal of Aesthetic Education* 35(1), 53-67.
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Street, B., Pahl, K., & Rowsell, J. (2009). Multimodality and new literacy studies. In C. Jewitt. (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 191-200). London & New York: Routledge.
- Stålhammar, B. (1995) *Samspel. grundskola - musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stålhammar, B. (2004). *Musiken – deras liv: några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Stålhammar, B. (2006). *Music and human beings: music and identity*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik – i dynamisk balans?*. Stockholm: Mareld.
- Sæther, E. 2008. When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education* 30(1), 25-42.
- Sæther, E. (2010). Music education and the other. *Finnish Journal of Music Education* 13(1), 45-60.

- Söderman, J. (2011). Nu ska vi rappa – hiphop i samhälle och skola. I: C. Ericsson & M. Lindgren (Red.), *Perspektiv på populärmusik och skola* (s. 165-181). Lund: Studentlitteratur.
- Söderman, J. (2013). The formation of ‘Hip-Hop Academicus’ – How American scholars talk about the academisation of hip-hop. *British Journal of Music education* 30(3), 369-381.
- Söderman, J., & Sernhede, O. (2013). Swedish hip-hop: Marginalized youth and folkbildning. In Grünzweig, W. & S. Nietzsche (Eds.), *Hip-hop in Europé* (pp. 365-383). Berlin: LIT Verlag.
- Thavenius, J. (2004a). Den radikala estetiken. I: L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius. *Skolan och den radikala estetiken* (s. 65-96). Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, J. (2004b). Den modesta estetiken. I: L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius. *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97-124). Lund: Studentlitteratur.
- The Swedish national agency for education (2011). *Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the recreation centre 2011*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687> (Retrieved, 2015-03-31).
- The Swedish research council (2015). Codex: rules and guidelines for research. <http://codex.vr.se/en/index.shtml> (Retrieved 2015-02-22).
- Tomlinson, M. M. (2013). *Transformational and transmodal redesign in children's music invention: An exploration using the space of music dialogue* (Unpublished doctoral thesis). Griffith University, Queensland, Australia.
- UR. (2015). *Didaktikens verktyg*. <http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#Modellen> (Hämtat 2015-01-11).
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. London: Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – Strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the field of music education: Are we all humanists? *Philosophy of Music Education Review* 15(1), 37-52.
- Varkøy, Ø. (2014). Den musikaliska erfarenhetens egenvärde. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 21-31). Lund: Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø., & Söderman, J. (2014). Inledning. I: Ø. Varkøy & J. Söderman (Red.), *Musik för alla: filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle* (s. 11-18). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk-læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Diss. Norges musikkhøgskole NMH-Publikasjoner 2014:1 Oslo: Akademia forlag.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: en didaktisk studie av taktart i musik*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Weber, E. W., Spychiger, M., & Patry J-L. (1993). *Music macht Schule*. Essen: Die Blaue Eule. (Opulcerad rapport).

- West, T. (2007). Multilayered analysis of teacher-student interactions: Concepts and perspectives guiding video analysis with Tattoo, the analytic transcription tool. *Pedagogies: An international journal* 2(3), 139–150.
- West, T. (2014). Music and designed sound. In C. Jewitt, (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.) (pp. 410-418). Abingdon: Routledge.
- Westvall, M. (2007). *Webs of musical significance: a study of student-teachers' musical socialisation in Ireland and Sweden*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at St Patrick's College, Drumcondra, May 2007. Drumcondra.
- White, E. J., & Peters, M. A. (2011). Introduction. Reading Bakhtin educationally. In E. J. White & M. A. Peters (Eds.), *Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 1-17). New York: Peter Lang.
- Windsor, W. L., & de Bézenac, C. (2012). Music and affordances. I *Musicae Scientiae* 16(1), 102–120.
- Wingstedt, J. (2008). *Making music mean, on functions of, and knowledge about, narrative music in multimedia*. Diss. Luleå: Department of Music and Media Luleå University of Technology.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Woody, R. H., & MacPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the life of performers. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotions: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Oxford: Oxford University Press.
- Yakura, K. E. (2004). “Informed consent” and other ethical conundrums in videotaping interactions. In P. LeVine & R. Scollon (Eds.), *Discourse & Technology: multimodal discourse analysis* (pp. 146-150). Washington DC: Georgetown University Press.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation?: Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British journal of music education* 32(1), 37-50.
- Öberg, J (1991) Efterord i M. Bachtin, *Det dialogiska ordet* (s. 279-284). J. Öberg övers. Gråbo: Anthropos.

Tidigare avhandlingar vid Kungl. Musikhögskolan

Bengt Ahlbeck:

Musikdirektör Anders Sidner. Musikundervisning och musikliv i skolstaden Härnösand 1840-1870. Stockholm 1998.

Sammanläggningsavhandling med licentiatuppsats *Musikutbildning och examination vid Kungl. Musikaliska Akademien under Pehr Frigel-epoken 1796-1842. (1994)*

Stojan Kaladjev:

Ergonomi i musikutbildningen. Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel. Stockholm 2000.

Anna-Lena Rostvall och Tore West:

Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning. Stockholm 2001.

Berit Uddén:

Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog. Stockholm 2001.

Birgitta Ryner:

Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig. Stockholm 2004.

Anita Granberg:

Det måste få ta tid. En studie av musikerterapeuters verksamhet i skolan. Stockholm 2004.

Ronny Lindeborg:

Örats skolning. Radiokonservatoriet och musikbildningsarbetet. Stockholm 2006.

Juvas Marianne Liljas:

"Vad månne blifva af dessa barnen?". En studie av David Björklings pedagogik och dess bakgrund i äldre sångundervisningstraditioner. Stockholm 2007.

Jan-Olof Gullö:

Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning. Stockholm 2010.

Per-Henrik Holgersson:

Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning. Stockholm 2011.

Ann-Sofie Paulander:

Meningen med att gå i musikterapi – En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser. Stockholm 2011.

Mats Uddholm:

Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsmyndighet – En kulturhistorisk studie om samband mellan musikpedagogiska teorier och definitionsmyndighet. Stockholm 2012.

Susanne Rosenberg:

Kurbits – ReBoot: svensk folksång i ny scenisk gestaltning. Stockholm 2013.

Anna Backman Bister:

Spelets regler – En studie av ensembleundervisning i klass. Stockholm 2014.

US-AB
universitetsservice

Printed in Sweden 2015, www.us-ab.com



341550
Printed matter



LUNDS
UNIVERSITET

KMIH

ISBN 978-91-7623-317-7
ISBN 978-91-7623-318-4 (pdf)