

Perspektiv på musikpedagogiska praktiker

Undervisa i musik – ett komplext uppdrag

Annika Falthin och Annette Mars (Red)

©Annika Falthin, Annette Mars och författarna
Tryck: US-AB 2020
Distributör: Kungl. Musikhögskolan,
Royal College of Music, Stockholm
Bild omslag: Peter Stenlund

Perspektiv på musikpedagogiska praktiker

Undervisa i musik – ett komplext uppdrag

Annika Falthin & Annette Mars (Red).

©Annika Falthin, Annette Mars och författarna

ISBN 978-91-983869-7-4 (Digital)

ISBN 978-91-983869-8-1 (Tryck)

Bild omslag: Peter Stenlund

Tryckeri: US-AB. Stockholm 2020

Distributör: Kungl. Musikhögskolan, Royal College of Music, Stockholm

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Vad är genre för sorts musikstil? – Om genrer som undervisningsinnehåll i grundskolans musikundervisning <i>Karl Asp</i>	11
Introduktion.....	11
Genre och musikstil som begrepp.....	15
Att förstå musikundervisning som en helhet av teori och praktik	21
Didaktiska konkretiseringar.....	25
En didaktisk modell för helhetlig musikundervisning.....	27
Avslutning	34
Vidare läsning	35
Referenser	36
3. Perspektiv på musikundervisning, genrepraktiker och genus <i>Carina Borgström Källén</i>	39
Introduktion.....	39
Att inte tala förbi varandra	41
Studien i korta drag.....	44
Perspektiv som spelar in	50
Avslutning	58
Vidare läsning	61
Referenser	61

4. Spotify som lärandemiljö

<i>Susanna Leijonbuvud</i>	67
Introduktion.....	67
Teori och metod.....	71
Strömning som en aktör och ett nätverk.....	75
Spotify som nätverkad aktör med användare och musik.....	78
Musikalisk kunskap presenterad av Spotify	80
Konklusion.....	83
Vidare läsning	85
Referenser	86

5. Framåtsyftande återkoppling i musikundervisning

<i>Annika Falthin</i>	89
Introduktion.....	89
Formativ bedömning.....	89
Interaktion är multimodal.....	91
Rytm och meningsskapande.....	93
Framåtsyftande återkoppling under turtagning.....	94
Förgrund – Bakgrund.....	104
Vidare läsning	112
Referenser	113

6. Musikaliska ledare i stämman – Körforskning med olika metoder

<i>Sverker Zadig</i>	117
Introduktion och bakgrund.....	117
Teoretisk utgångspunkt.....	119
Metod och design.....	121
Slutdiskussion	129
Körmetodiska konsekvenser	130

Avslutande reflektioner.....	131
Vidare läsning	132
Referenser	133
7. Deltagande aktionsforskning som en väg att stärka musklärares agens <i>Johan Nyberg</i>	137
Introduktion.....	137
Musikundervisning som ett kunskapsäventyr – med vilka förutsättningar?	139
Ett möte mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund	142
Deltagande aktionsforskningsprojekt som ett musikpedagogiskt kunskapsäventyr	154
Avslutning	160
Vidare läsning	161
Referenser	163
8. Att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken <i>Annette Mars</i>	169
Introduktion.....	169
Teoretisk genomgång	170
Artefaktens användning och transformering.....	172
Samma artefakt, primär, sekundär och tertiär.....	176
Avslutande ord	180
Vidare läsning	181
Referenslista.....	182
9. Ett relationellt perspektiv på musklärares uppdrag och professionella kompetens <i>Cecilia Ferm Almqvist</i>	185
Introduktion.....	185
Den musikpedagogiska situationen – ett relationellt perspektiv	186
Vad? Hur? och Varför?	189

Att utveckla den relationella praktiken	192
En kollegial forskarpraktik – ett relationellt nätverk	194
Referenser	196
Författarpresentationer.....	197

1. Inledning

Lärare eller blivande lärare i musik förhåller sig mer eller mindre dagligen till såväl frågor om praktiskt genomförande som till mer övergripande idéer och synsätt när det gäller undervisning och lärande. Kurs- och ämnesplaner ska realiseras och förhållas till den omfattning och de dimensioner av musik som omger musklärare, dessutom ska sociala frågor beaktas. Den ovan något svepande beskrivningen av att vara eller bli musklärare pekar på hur komplext muskläraryrket är. Dagligen gör musklärare en mängd val för att möjliggöra för lärande och utveckling. Det kan dock vara svårt att hinna ta ett steg tillbaka och reflektera över egna och andras handlingar, inte minst när det gäller didaktiska frågor som vad, hur och varför.

I den här antologin har vi samlat kapitel som ur olika perspektiv problematiserar och belyser några aspekter som dels kan sägas vara av allmänt giltig karaktär för undervisning och lärande och då i synnerhet för musik, dels utifrån aktuella ämnen som påverkar hur vi kan undervisa i musik idag samt utveckla vår profession. Som en del i professionsutveckling ingår att stärka anknytningen mellan praktik och teori vilket genomsyrar antologins olika kapitel. Samtliga kapitel har ett praktiktäna anslag vilket inte är en tillfällighet eftersom alla som bidragit till antologin har en bakgrund som musklärare inom grundskola eller gymnasium och lång erfarenhet därav. Att ha erfarenhet från musikundervisning i grundskola eller gymnasieskola var en förutsättning för att bli antagen till den nationella forskarskola i musikpedagogik vilken författarna i den här antologin deltog i under åren 2009–2011. I forskarskolan möttes musklärare från skilda landsändar och med olika erfarenheter av musik från obligatoriska och frivilliga skolformer för att utveckla forskarkompetens samt beforska praktiktäna områden. Cecilia Ferm Almquist, som skrivit det avslutande kapitlet i denna antologi, var forskarskolans koordinatör och redaktör för den antologi, *Perspektiv på praktiktäna musikpedagogisk forskning: Utkomster av en forskarskola* (2013) som flera av forskarskolans deltagare bidrog till. Den

tidigare antologin utgick från författarnas licentiatuppsatser och lyfte fram aspekter av eller sammanfattade resultatet från undersökningarna. Som namnet på föregående antologi antyder utgjordes innehållet då av praktikinära ämnen, vilket vi alltså även denna gång tagit fasta på. I föreliggande antologi har varje kapitel anknytning till våra doktorsavhandlingar men berör också andra ämnesområden som behandlas och diskuteras i utbildnings- och musikhärens sammanhang.

Antologins olika kapitel är fristående från varandra och rör således inte ett specifikt ämnesområde. I vilken ordning kapitlen läses har med andra ord ingen betydelse. Närmast (kapitel 2) problematiserar Karl Asp genrebegreppet och exemplifierar hur det är möjligt att planera sin musikundervisning utifrån resonemang om vad genre kan tänkas vara och innebära. Konsekvenser av genrer och de praktiker som kan uppstå i ensembleundervisning när det gäller genreinriktningar med särskilt fokus på genusfrågor tar Carina Borgström Källén upp i kapitlet därefter (kapitel 3). Med Spotify som exempel beskriver och problematiserar Susanna Leijonhufvud strömmade musiktjänster och vad det kan innebära för möjligheter och risker för lärande i musik (kapitel 4). Annika Falthin (kapitel 5) behandlar formativ bedömning och hur det kan ta sig uttryck i musicerande situationer i skola. Sverker Zadig redogör (kapitel 6) för sin forskningsprocess om informella ledare i körer och hur processen kan ta sig uttryck när olika metoder används samt vilka problem som kan uppstå. Johan Nyberg (kapitel 7) behandlar också en forskningsprocess men med fokus på hur aktionsforskning och kollegialt lärande kan stärka musiklärares professionsutveckling. Professionsutveckling är även centralt i Annette Mars text (kapitel 8) som handlar om hur musiklärares ämneskunnande och deras musikdidaktiska förmåga kan medvetandegöras. Avslutningsvis (kapitel 9) sammanfattar Cecilia Ferm Almqvist antologins övriga kapitel utifrån ett relationellt perspektiv och ställer det i relation till de teoretiska ansatser och ämnesområden som behandlats tidigare i respektive kapitel.

Författarna i denna antologi är sedan tiden i Nationella forskarskolan i musikpedagogik, NFS, (2009–2011) delar av den grupp som kallar sig Vejbystrandgruppen, namnet beror på att vi träffas i just Vejbystrand. Vi har alla erfarenheter av att vara musikhärens, lärarutbildare samt forskare och i våra kontinuerliga träffar är vi varandras kritiska vänner som stöter

och blöter såväl gamla teorier som samtidens och framtidens utmaningar för undervisning och lärande i musik.

Vi önskar god läsning.

Annika Falthin & Annette Mars (Red)

2. Vad är genre för sorts musikstil? – Om genrer som undervisningsinnehåll i grundskolans musikundervisning

Karl Asp

Introduktion

En återkommande fråga bland musklärare i sociala medier som Facebook berör uppgiften att undervisa om genrer. Musklärare ber varandra om tips och råd kring hur de på bästa sätt kan undervisa kring genrer samtidigt som de vill ge och få respons på olika didaktiska undervisningsupplägg. Sådana frågor är inte märkvärdiga i sig: att undervisa i och om genrer krävs enligt kursplanen i musik (Skolverket, 2019). Bland annat nämns i kursplanen att elever ska utveckla förmågan att spela och sjunga i olika genrer och i det centrala innehållet ska elever få ta del av ”genretypiska musikaliska uttryck” eller ”framväxten av olika genrer”. En hastig blick på musklärarens frågor och svar kring den didaktiska uppgiften att undervisa genrer ger mig intrycket att det enligt många musklärare finns ett antal bestämda genrer och att dessa genrer dessutom väl kan exemplifieras genom olika etablerade musikverk av likaså etablerade artister, musiker, kompositörer eller andra stilbildare inom de olika genrerna. Ett sådant didaktiskt tillvägagångssätt återkommer i den studie av musikklassrum som Claes Ericsson och Monica Lindgren (2010) beskriver. Korta och fragmentariska bilder av musik presenteras för eleverna, tillsammans med en inte sällan populärhistorisk inramning. Genrer och musikstilar ges i den studerade undervisningen förhållandevis liten undervisningstid och blir uteslutande teoretisk kunskap. Kunskaper om exempelvis musikhistoria

riskerar vidare att bli reducerat till ”frågesport och kuriosa” (s. 105). Vidare ger Ericsson och Lindgren (2010) exempel på hur undervisningen uppehåller sig vid stereotypa bilder av genrer och musikstilar, där ett exempel på musik (låten ”Främling” med Carola Häggkvist) får exemplifiera en hel genre (Schlager). Genrer betraktas med andra ord ofta utifrån ett visst musikhistoriskt perspektiv och ofta är det svårt att göra åtskillnad mellan förståelse av genrer som något specifikt och genrer som del av musikhistoria. En bärande princip är att genom att studera särskilda musikhistoriska exempel kan vi också uppfatta genretypiska detaljer.

Lars Lilliestam (2006) påminner om hur musikhistoria där genrer och musikstilar blir viktiga faktabegrepp därigenom alltid är någons historia om något. Det är alltid någon som har gjort ett urval av någon form av fakta, musikverk, musiker och som förstår musiken genom att beskriva den i ett särskilt sammanhang. Musikhistoria är därför inte ett ”rent objekt” som vi kan beskriva utan att beskrivningen också påverkas av vilka vi är och vad vi väljer att skapa historia av. Musikhistoria blir en konstruktion vars utseende beror på hur vi sätter samman händelser, människor och sammanhang. Förståelsen av genrer och musikstilar påverkas därför i hög grad av vårt urval av källor. För att elever ska få en kvalitativ kunskap om genrer och musikstilar krävs därför också en medvetenhet kring vilka källor som används och hur de används. Tryckt musikhistoria innebär också att viss musik (inte sällan klassisk musik) intar en särställning gentemot annan musik (Lilliestam, 2006). Populärmusik, folkmusik eller musik från andra delar av världen än västvärlden får då en undanskymd plats. Det visar också hur kunskap om musik också inte bara lär elever ett visst kunskapsstoff, utan också vad som räknas som kunskap. Dessvärre blir då en sådan begränsad bild av musikhistoria och musicerande inte tillräcklig med tanke på hur musik som estetiskt uttryck vida överskrider exempelvis en bok om västerländsk klassisk musik. För att elever ska utveckla god kunskap kring genrer och musikstilar krävs med andra ord en känslighet och nyfikenhet kring hur musik kan ta sig uttryck och en medvetenhet kring mångfalden av musikaliska uttryck.

Även i läromedel blir genrer ofta förenklade och avskalade (Israelsson Willman, 2004; Israelsson Willman & Sundling, 1995). En förklaring till ett förenklat innehåll kan vara att undervisningen ska utgå från läromedlet men sedan utvecklas av lärare och elever, vilket framkommer i Christina

Israelsson Willman (2004). En annan förklaring kan vara att tiden för musikundervisningen är begränsad, vilket innebär att undervisningens omfattning måste anpassas, varpå tiden helt enkelt inte räcker till för att göra djupare analyser av musik. En tredje förklaring kan vara att elever till att börja med får hålla tillgodo med schematiska beskrivningar av musik, innan de senare kan göra mer komplexa analyser av musik. Jag kommer återkomma till den här typen av förklaringar senare i texten rubriken ”Didaktiska konkretiseringar”.

Läromedlen ovan är anpassade för undervisning i grundskolan, vilket innebär ett bestämt urval av ämnesstoff samt aktiviteter i relation till bland annat grundskolans styrdokument. I jämförelse med andra ämnen finns det ett begränsat utbud av läromedel i musik och flera större läromedelsförlag (till exempel Liber och Gleerups¹ erbjuder inget publicerat material i ämnet musik avsett att i första hand fungera som hjälp i klassrumsundervisningen). Möjligen kan denna brist på läromedel och brist på tradition av att skapa läromedel för grundskolans musikundervisning förklara varför exempelvis genre och musikstilar behandlas ytligt: utvecklingen av läromedel där genre och musikstilar hade kunnat bearbetats har inte fått möjligheten att genomgå en kritisk bearbetning. I Israelsson Willman (2004) blir till exempel blues som genre förknippat med ett begränsat antal olika uttryck och beskrivningar av musikens detaljer: formen är tolv takter med bestämda ackord i en viss ordning, låtarna handlar ofta om något sentimentalt eller sorgligt, gitarren spelar en viktig roll, med mera. På det här sättet ges genrer en beskrivning som eleverna ska kunna använda dels för att förstå och kunna identifiera en viss genre och dels för att kunna se skillnader mellan olika genrer. Till varje genre relateras ett visst antal kompositörer, artister eller musikstycken och dessa utgör det undervisningsinnehåll som eleverna förväntas lära. Att på ett förenklat sätt visa på exempel eller kategoriseringar, i syfte att hjälpa eleverna att

¹ Både Gleerups och Liber har material som kan vara användbart för musklärare, exempelvis ”Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barens språkutveckling och lärande” av Ulf Jederlund (2012) och ”Lärande i musik – barn och lärare i tongivande samspel” av Cecilia Wallerstedt, Pernilla Lagerlöf och Ingrid Pramling (2014). De är dock inte avsedda att direkt användas i klassrumsundervisning, utan snarare som ett kvalificerat stöd för reflektion över undervisning. Sådana reflektioner kan sedan utmynna i en annorlunda och mer medveten undervisning vilket gynnar elevers lärande i musik.

orientera sig kring ett nytt kunskapsområde är i sig inte något kontroversiellt utan avspeglar snarast den didaktiska princip som Johan Amos Comenius gjorde känd under 1600-talet: att exemplifiera ett större kunskapsområde med hjälp av ett så klagörande exempel att eleven förstår (Kroksmark, 2011). Frågan är dock hur musklärare kan arbeta med den här typen av läromedel för att ge eleverna förutsättningar att utveckla djupare kunskaper.

Ericsson och Lindgren (2010) problematiserar vidare undervisning i musikhistoria genom att understryka hur den ofta hör samman med en tradition av prov och bedömning, där enstaka detaljer får stor betydelse vilket blir vägledande för bedömning av elevens kunskaper om musikhistoria. Även om musklärarens ambition är att eleverna ska lära sig musikstyckens rätta namn och veta lite om olika musikgenrer och epoker samt placera dessa tidsmässigt, så menar Ericsson och Lindgren att det primära målet för undervisning i musikhistoria är att eleverna ska genomföra ett teoretiskt prov (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 107). Undervisningen om genrer och musikhistoria verkar då främst handla om att ge muskläraren någon sorts underlag för att bedöma sina elever enligt en särskild standard för kunskapsmätningar.

Vidare beskriver Lindgren & Ericsson (2010) hur musikundervisningen av genrer eller musikhistoria sällan tar sig praktiska former. Att förstå sig på genrer verkar med andra ord vara en uppgift som mest handlar om teoretisk förståelse av musik och som hjälper muskläraren att göra en bedömning av elevernas kunskaper i musik inför betygssättning. I musklärargruppen på Facebook återkommer inte sällan frågor och diskussioner kring hur musklärare kan undervisa i genrer, musikstilar och musikhistoria. Även om många tips och diskussioner är goda och stimulerande, vill jag bidra till vidare utveckling av musikundervisning genom att problematisera traditionella didaktiska upplägg. I det här kapitlet kommer jag undersöka och redogöra för hur genrer och musikstilar kan förstås utifrån teoretisk litteratur kring genre-teori och musikvetenskap. Jag kommer vidare diskutera hur musklärare kan arbeta didaktiskt kring genrer och musikstilar genom att integrera teori och praktik och på så sätt bidra till en fördjupad förståelse och intresse för hur vi kan förstå och använda oss av olika sorters musik. Ericsson och Lindgrens (2010) studie är i många avseenden inaktuell då läroplaner och undervisning förändrats sedan tiden

då studien gjordes. Ändå återkommer frågor kring genrer och musikstilar regelbundet på exempelvis Facebooksidan för musklärare, vilket kan förstås som att diskussionerna fortfarande är aktuella. Min förhoppning är att du som läser den här texten är en av de musklärare som undrar hur undervisning i genrer och musikstilar skulle kunna se ut och att den här texten då ger dig stimulans att fundera vidare.

Genre och musikstil som begrepp

Genre och musikstil är förmodligen i vardagslag ofta synonyma med någon form av kategorisering eller systematisering av musik. I den fortsatta texten kommer jag problematisera genrer och musikstil som om de vore självklara eller okontroversiella etiketter som vi kan använda oproblematiskt. Nationalencyklopedin förklarar ordet genre med att det är ”typ av konstnärlig framställning med vissa gemensamma stildrag eller innehållsliga faktorer” (Aghed, Swahn, Hallberg & Sandström, 2018). ”Musikstil” har ingen egen förklaring i Nationalencyklopedin, men förekommer ofta i uppslagsverkets texter om musik. Under ordet ”Musik” namnges ett antal musikstilar och under vilken tidsepok de var aktuella (vilket kan problematiseras: spelas till exempel inte Bach, Beethoven, Nancy Wilson och Ray Charles i stor utsträckning än idag?). I den här texten kommer begreppen användas parallellt eftersom de bägge förekommer i musikundervisningens kursplaner (Skolverket, 2019). Genre, menar Carina Borgström Källén (2014) utifrån Lilliestam (2006) omfattar mer än musikstil och till en musikalisk genre räknas också utommusikaliska aspekter – medan musikstil handlar om något klingande (se också Annika Falthins kapitel i denna antologi). Här skiljer sig sålunda förståelsen av genre och musikstil, där både styrdokument och uppslagsverk förstår genre och musikstil som synonyma och då som en beskrivning av en sorts musik, medan musikvetenskapen snarare betraktar genre som ett större begrepp vilket inkluderar annat än rent klingande aspekter. För musklärare och elever blir det avgörande att kunna förstå vad en genre respektive en musikstil innebär och omfattar för att kunna fatta kloka undervisningsbeslut och för att kunna bearbeta undervisningsinnehållet på ett rättvisande sätt.

I min erfarenhet har någon form av kategorisering varit en central del av att förstå och använda musik och i skivhyllorna skildes artister, genrer och musikstilar åt genom rubriker och etiketter. För att hitta musik fick köparen orientera sig genom de kategorier skivaffären använde, vilka kan antas vara tillräckligt generaliserade för att kunderna och affärerna skulle kunna kommunicera och förstå varandra kring utbudet av musik. Lilliestam (2006) för ett liknande resonemang och menar att ”Stil- och genrebeteckningar är praktiska när vi letar efter en viss musik i en skivaffär eller på internet eller när vi söker information om musik” (s. 198). Ändå är förståelsen av genrer och musikstilar mer problematisk än vad den kan verka bortom etiketter i en affär. Ett enkelt sätt att börja undersöka svårigheterna med att använda genrebeteckningar kan vara att uppmärksamma hur olika affärer inte alltid använder samma system för genrer (Är Abba disco, schlager eller pop?), eller oenigheten kring vilken musik som ska räknas till en viss genre bland initierade lyssnare. Om genrebeteckningarna i sig är instabila och oprecisa, borde musikundervisningen också besvärmas av detta problem.

Idag kan en glimt av strömningstjänsten Spotifys gränssnitt visa på denna problematik genom hur musik ses lika mycket som en del av en aktivitet eller en stämning. Utöver ”Genres” kategoriseras musiken också med hjälp av ”Moods” (ungefär: humör, stämning, sinnesstämning) och redan denna detalj kring kategorisering av musik visar hur musik kan förstås och användas på många olika sätt. Några exempel på Moods i Spotifys gränssnitt kan vara ”Focus”, ”Chill”, ”Workout”. Susanna Leijonhufvud (2018) menar att utbudet av möjlig musik via en strömningstjänst är närmast hopplöst stort samt att det både av användare och företaget Spotify krävs någon form av orientering för att kunna hantera den enorma mängd musik strömningstjänsten erbjuder. Leijonhufvud (2018) visar dock hur problematisk begreppet ”genre” blir i strömningstjänsten Spotify, genom att det inte enbart kategoriserar musiker, musikverk eller kompositörer enligt genren, utan också hanterar subgenrer och närliggande fenomen, men med liten traditionell koppling till den ursprungliga genren:

For instance, the genre of Metal holds subgenres such as Death Metal or Trash Metal. However, the marker also contains playlists of artists, e.g. metal bands such as Black Sabbath or Sepultura. The category of Metal also contains architectural and atmospheric playlists like Atmospheric Black Metal and Extreme Metal Workout, or the Got Djent?-playlist which have the one thing in common that “you can’t easily clap your hand to them”.

(Leijonhufvud, 2018, s. 236)

Hur vi förstår genrer och musikstilar verkar sammanfattningsvis då inte enbart handla om någon form av yttre signalement eller beteckning, utan också om vilken funktion musiken är tänkt att ha och vem som har makten över att bestämma vad som karaktäriserar en genre eller en musikstil. Jag kommer återkomma till detta, men först vill jag problematisera begreppet genre utifrån en vetenskapsteoretisk distinktion mellan en modern respektive en postmodern syn på världen. Begreppen modernitet och postmodernitet har många uttolkare och en fullkomlig översikt låter sig inte göras av utrymmesskäl (om den ens är möjlig). Min beskrivning får därmed ses som en elementär grund för att vidare kunna diskutera genrer och musikstil i relation till musikundervisning i svensk grundskola.

Moderniteten kan beskrivas som en idé om kunnande, vetenskap och världen vilken utvecklades från 1600-talet fram till 1900-talet. Till en början blir moderniteten en reaktion mot religionernas anspråk på sanning och makt och genom vetenskapernas framväxt och tilltagande maktanspråk kommer slutligen västvärlden i allt högre grad anamma en vetenskapssyn för att förklara händelser i världen. Vidare blir också den vetenskapliga metoden en idealiserad bild av hur utveckling ska ta sig uttryck med användning på fler områden än endast inom akademien. Under 17- och 1800-talet växer flera akademiska discipliner fram, bland annat antropologin, med ambitionen att ”tala om hur världen ser ut och fungerar”. Västvärldens syn på kunskap utgår nu från att vi med hjälp av tillräckligt säkra vetenskapliga metoder kan ta reda på hur världen fungerar. Med hjälp av vetenskapliga metoder blev världen möjlig att förklara och förstå. Genom att vederlägga falska hypoteser kan vi ta reda på vad som är sant respektive falskt, hävdade vetenskapsfilosofen Karl Popper som därmed skapade en tydlig gräns mellan vetenskap och icke-vetenskap. Samtidigt befästes synen på hur en vetenskaplig undersökning skulle se ut, där experiment och kvantitativa mätningar till slut kom att bli

överordnade metoder för att skaffa kunskap. Med en sådan modern syn blir kunskap något essentiellt och objektivt, det vill säga något som inte alls är beroende av ett mänskligt subjekt, utan finns ute i världen redo att upptäckas av människan.

Den vetenskapssyn Popper sällar sig till har blivit ifrågasatt av flera filosofer och tänkare under lång tid. Den grekiske filosofen Platon kan sägas vara den förste att ifrågasätta vad vi kan skaffa kunskap om. Med hjälp av sin berömda grottliknelse,² visar han på hur kunskaper egentligen aldrig kan förstås ”i sig”, utan endast genom det mänskliga subjektet. Platon gör en åtskillnad mellan idévärlden och sinnevärlden, där den förra är oåtkomlig via praktiska undersökningar. Idévärlden representerar den sanna kunskapen om något, medan sinnevärlden (den tillvaro vi lever i och kan undersöka med hjälp av våra sinnen) är ofullkomlig. Istället behöver vi använda vårt förnuft för att förstå oss på världen. Platon räknas därför till rationalisterna, en grupp filosofer som hänvisar till det rationella snarare än det empiriska. Friedrich Nietzsche fortsätter denna kritiska tradition och ifrågasätter huruvida kunskap överhuvudtaget kan vara något annat än produkten av mänskligt meningsmakande och öppnar på så vis upp för en relativ syn på kunskaper, där relativismen hör samman med att olika människor konstruerar kunskap utifrån olika subjektiva principer. Relativism blir ofta missförstått som att den innebär kunskapsförnekelse, men så är det inte. Snarare innebär relativismen att vi uppmärksammar det mänskliga subjektets roll i synen på vad som är vetenskap, kunskap eller hur vi förstår världen. Idéhistorikern Bosse Holmqvist (2009) formulerar det följande: ”Relativisten upprätthåller en viss distans till och försiktighet inför alltför högt ställda anspråk på sanning och kunskap, liksom ett visst mått av främlingskap inför den egna kulturens eller disciplinens självklarheter i nuet” (s. 264). Med den franske filosofen Jean-François Lyotards verk *Det postmoderna tillståndet: rapport om kunskapen* (2016) används begreppet postmodern i vetenskapsfilosofiska sammanhang för första

² Platons grottliknelse handlar om hur en grupp människor i en mörk grotta skapar sin förståelse av världen genom att tolka skuggor av den verkliga världen som bildas på grottans väggar. En person som lämnar grottan och därefter återvänder kommer ha svårt att övertyga de andra människorna i grottan om hur verkligheten ser ut. Mer läsning om denna grottliknelse finns i Jan Stolpes översättning av Platons bok *Stater*. Platon, (2003). *Skrifter Bok 3 Staten*. Stockholm: Atlantis.

gången och han är också den som blivit främst förknippad med begreppet.³ Med en sådan postmodern förståelse av kunskap blir tidigare anspråk på stora förklaringar av världen och kunskaperna ifrågasatta. Subjektets betydelse för att förstå vad som anses som kunskap får istället stor betydelse och snarare än att tänka sig en fast historieskrivning, menar Lyotard att tillvaron beskrivs på flera olika sätt ofta i mindre lokala sammanhang. Med begreppet *diskurs* menar vi ofta idag sådana normerande strukturer som avgör vad som kan anses vara sann kunskap. Enligt till exempel en medicinsk diskurs om det mänskliga psyket blir psykiska sjukdomar och syndrom möjliga att identifiera och förstå sig på utifrån medicinsk terminologi. Enligt en annan diskurs ges en annan förklaring till psykisk ohälsa. Med hjälp av diskursbegreppet kan vi därmed se hur sådant som uppfattas som objektiv och essentiell kunskap, snarare är föränderligt och beroende av sammanhang och historia.

Utifrån en traditionell eller modern kunskapssyn, skulle vi förklara kategorier som genre eller musikstil som just fasta, okontroversiella objekt, oföränderliga för människans påverkan. I vår vardag kan det också upplevas som så: det som är rockmusik, wienklassicistisk musik eller salsa kan inte lätt låta sig påverkas av den enskilda människans åsikter. Runtomkring oss kan vi ”se” alla dessa kategorier och beskrivningar som något fast och påtagligt. Ändå kan det vara svårt att fullkomligt acceptera exempelvis beskrivningar av genrer och det genretypiska: det finns ett otal exempel på musikskapare och utövare som bryter mot en tradition, eller av sina beundrare och lyssnare skiljs från den musiktradition de annars förknippas med. Charlie Parker lär ha sagt att han inte spelade ”jazz” utan just ”musik”, och i Walser (2014) citeras Angus Young med orden ”I hate that term ’heavy metal’” (Walser, 2014, s. 3). Genrebeskrivningen, eller uppräknningen av musikstilens karaktäristiska drag verkar med andra ord inte alltid stämma överens med genrerens utövares uppfattningar.

En *postmodern* förklaring av genrer och musikstilar innebär snarare att dessa är socialt konstruerade fenomen som är knutna till tid och rum. Vad som är karaktäristiskt för en genre eller en musikstil blir då en fråga för

³ Originaltexten utkom 1979: Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Éd. de minuit.

musicerande, lyssnare, musklärare och andra experter att avgöra. Genom att skapa etiketter eller beskrivningar för vad som utmärker en genre eller en musikstil, kan musik identifieras och skiljas från annan musik. Lilliestam (2006) påminner om hur det krävs något av en lyssnare för att kunna identifiera en genre eller en musikstil. Det är då den initierade och kunniga personen som vet vad som skiljer en viss subgenre från en annan eller vad som är karaktäristiskt i en viss musikstil. Han påpekar att "[...] de som lever nära musiken, oavsett om man är lyssnare, musiker eller journalist, är de som bäst känner termernas innebörd och kanske också de som mest påverkar deras betydelse." (s. 199).

Ovan har jag utifrån Lilliestam (2006) beskrivit skillnaden mellan genre och musikstil som att den senare begränsar sig till det klingande i musiken. Ett exempel på detta skulle kunna vara olika sång- eller instrumentalkonventioner eller hur musikverk kan analyseras utifrån dess musikaliska komponenter som intervall, melodier, ackord, rytmik med mera. Vilka musikaliska komponenter musiken består av skulle då kunna avgöra vilken sorts musikstil det handlar om. Då får vi dock ha i åtanke att den teori som initialt avgör vad som räknas som en giltig musikalisk komponent kommer styra vår blick. Möjligen kan en traditionell västlig musikteoretisk begreppsapparat gå miste om att identifiera egenskaper i musiken som inte låter sig förklaras med hjälp av en sådan musikteori?

Ett annat sätt att förstå musik görs av musikvetaren och musikern Franco Fabbri (1982), som utgår från semiologen Gino Stefanis definition av musik: "any type of activity performed around any type of event involving sound" (s. 1), vilket får betraktas som en vid beskrivning av musik. Fabbri menar på att en sådan utgångspunkt kan uppfattas som kontroversiell, men ändå nödvändig: om vissa menar på att något (toner, rytmer, brus, en samling ljud, ...) är musik kan andra som hävdar motsatsen ändå inte ensamt avgöra detta. Även om vi ställer upp ett antal regler eller villkor för vad som ska kvalificera sig som musik, kan en gemenskap utmana dessa regler genom att ställa upp andra regler eller villkor. Om gemenskapen är överens om en viss tolkning blir själva regelskapandet subjektivt och beroende av sammanhang. Några objektiva regler för vad som ska räknas som musik blir svårt att uppfatta. Vi skulle vi kunna kalla detta för *diskursiva regler*, kontextberoende normer och förväntningar som i sig avgör när något ska räknas som musik.

Robert Walser (2014) pekar på hur något diskursivt omgärdas av normer, praktiker och föreställningar kring vad som är normalt eller giltigt och att sådana normer, praktiker och föreställningar är av mänskligt ursprung, snarare än att kunna göra anspråk på objektiv status. För att en genre eller musikstil ska kunna vara just en genre eller musikstil, behövs någon form av ”avgränsning” och en socialt kommunicerad idé om vad som gör genren eller musikstilen unik. Lilliestam (2006) pekar på hur detta sker av flera olika aktörer med olika syften: musiker, fans, musikvetare, journalister och andra hjälps då åt (omedvetet eller som en reaktion på varandra) att över tid ”slå fast” vad som är trovärdiga karaktäristika hos en genre eller en musikstil. I klassrummet kan möjligen elever med ett specialintresse av en viss subgenre då vara en av de experter som känner till musiken bäst.

Sammanfattningsvis menar jag att det finns gott om invändningar att resa mot uppfattningen att genrer och musikstilar är stabila objektiva fenomen som låter sig kommuniceras genom textliga beskrivningar. Snarare är det ett i allra högsta grad en mänsklig företeelse att beskriva musik i form av sådana kategorier – och situationens betydelse för hur sådana beskrivningar tar sig uttryck borde vara en utgångspunkt för vår förståelse av genrer och musikstilar. Därför är det inte tillräckligt att utse en viss låt eller ett visst stycke som förebildande exempel på en genre eller en musikstil. Hellre borde musikundervisningen innebära ett möte mellan musiken och eleverna, där de får tid att undersöka musiken.

Att förstå musikundervisning som en helhet av teori och praktik

Flera musikpedagogiska texter har föreslagit hur musikundervisning ska ses som en helhet av olika kunskapsformer, aktiviteter, stoff och undervisningsinnehåll (Falthin, 2015; Ferm, 2004; Mars, 2016). Ett välkänt argument för en helhetlig undervisning är att verkligheten inte är uppdelad i olika abstrakta kategorier eller delar. När någon lyssnar, skapar, sjunger eller spelar musik är musiken där i sin helhet. Musiken framträder för oss som ett samlat helt. En didaktisk poäng kan dock vara att bearbeta olika delar av en helhet, det låter musikläraren exempelvis uppehålla sig vid

något särskilt som behöver förklaras eller utforskas. Men delarna klarar aldrig av att själva exemplifiera helheten, därav vill jag hävda att ett helhetligt perspektiv är ändamålsenligt i sig.

Med ett sådant mer *helhetligt* perspektiv kan vi se hur undervisning i och om genrer och musikstilar kan överskrida en snäv definition och istället betrakta delarna som en del av något större eller mer omfattande. I Skolverkets (2012) bedömningsstöd till kursplanen i musik framgår det att musikläraren helst bör se till en helhet av elevens kunskaper för att göra en god bedömning av elevens kunskaper:

För varje betygsnivå finns ett kunskapskrav. I kunskapskravet beskrivs vad eleven förväntas prestera inom ett antal aspekter av musikaliskt kunnande. Dessa aspekter är inte fristående delar utan hänger ihop, överlappar och går in i varandra och belyser elevens musikkunnande från flera olika perspektiv. När det är dags för betygsättning är det elevens helhetskunnande i musik som ska betygsättas, inte summan av de olika aspekterna. (Skolverket, 2012, s. 5)

För att belysa kritiska aspekter hos exempelvis något ”genretypiskt” kan det vara på sin plats att musikläraren också i ett dialogiskt samtal med eleverna låter det som ska läras framträda noga:

I det pedagogiska arbetet kan det vara motiverat att behandla enskilda aspekter som fristående delar. När du med ord ”pekar” på det som eleverna behöver utveckla skärper de sin uppmärksamhet och berikar sitt musikaliska språk samtidigt som de får hjälp att utveckla sitt musikaliska hantverk. (Skolverket, 2012, s. 5)

Jag vill understryka att den senare formuleringen behandlar musiklärarens arbete med kunskapskrav och värdeord och inte olika delar av det centrala innehållet i musikämnet. Däremot innebär inte ett helhetligt perspektiv att undervisningen helt ska utesluta ett kritiskt samtal kring detaljer bland annat kring något ”genretypiskt”. Snarare är det just dessa detaljer som i en mer stereotyp behandling av genrer och musikstilar försvinner och blir omöjliga att samtala kring. Ett konkret exempel kan vara att försöka förstå sig på vad som skulle kunna vara genretypiskt i en viss genre som country. Oavsett vilka detaljer vi vill uppmärksamma eleverna på (gitarrsound, texter, den musikhistoriska bakgrunden, kända artister och låtskapare, relationen till andra genrer, ...) så kommer ett dialogiskt och kritiskt samtal

kring någon av dessa också fördjupa elevernas kunskaper i allmänhet kring genrer och musikstilar.

Som jag nämnt tidigare framgår att de undersökta musiklärarna i Ericssons och Lindgrens studie undervisar i musikhistoria på ett rutinartat och mekaniskt vis (Ericsson & Lindgren, 2010). Undervisningsinnehållet kopplas också ofta till en bedömnings- och betygspraxis som visar att undervisningen på ett ytligt plan kanske berör musikhistoria, men egentligen handlar om att musikläraren på tillräckligt goda grunder ska kunna bedöma och betygssätta eleverna. Resultatet blir att eleverna får möta både stereotypa exempel på – såväl som exotifiering av – musiker, genrer och musicerande. Musikhistoria blir ett lite udda inslag i en annars praktikfokuserad musikundervisning, där kvalitén på det klingande resultatet framstår som ett idealt undervisningsinnehåll (Asp, 2015). En granskning av musikundervisningen i Sverige (Skolverket, 2015a, Skolverket, 2015b) visar också på hur fokus hamnar på att undervisa och lära ett elementärt praktiskt utförande snarare än på exempelvis skapande. Forskarna bakom utvärderingen påpekar hur detta hör samman med otillräcklig ledning, något som kan förklaras med brist på tid. En musiklärare har sällan tillräckligt med tid för att kunna undervisa varje elev i klassrummet att lära sig att spela instrument på ett tillfredsställande vis. En del musiklärare väljer då att undervisa mindre moment⁴ i instrumentalspel vilket kan leda till att elever på ett mekaniskt vis får lära sig elementära grunder i ackord- och instrumentalspel, utan större bäring på ett musikaliskt meningsfullt sammanhang. Det ska tilläggas att det finns goda exempel på en annorlunda musikpraktik: i Annette Mars (2016) porträtteras en musiklärare som lyckas väl med att undervisa instrumentalspel i ett musikaliskt sammanhang.

En möjlig tolkning av en otillräcklig undervisningspraktik är att ambitionen att göra goda kunskapsbedömningar och den senaste läroplanen⁵ hos musiklärare får så stort fokus att helheten går förlorad i detaljerna

⁴ Ett exempel kan vara grundläggande trumkomp vilket övas in utan att eleverna får spela trumkompet i ett musikaliskt sammanhang.

⁵ Den läroplan som gäller vid den här artikelns skrivande kom ut 2011 och reviderades sedan 2018. I Nybergs avhandling (2015) granskades den tidigare läroplanen.

(Nyberg, 2015). I stället för att se centralt innehåll, kunskapskrav och värdeord som delar i en helhet, bildar styrdokumenterna isolerade öar av kunskaper som noggrant ska bedömas av musikläraren efter en idé om ansvarighet (Biesta, 2011). Musikläraren som tidigare har fått kritik för att vara både sin egen läro- som kursplan (Sandberg, 1996) har nu låtit rollen som skarpt bedömningsinstrument ta över med konsekvensen att musikämnet ”snuttifieras” med vissa givna kunskapskrav och värdeord kopplade till sig.

Genom att förstå genrer och musikstilar som oumbärliga delar av en helhetlig musikupplevelse kan detta undvikas. Jag vill därför föreslå hur musikundervisning ska ta vara på både teoretiska såväl som praktiska dimensioner och utan att dela upp dem sinsemellan. Ett sätt att börja relatera till en genre, en musikstil eller något genretypiskt, kan vara att just fokusera på praktiskt musikskapande, där de praktiska detaljerna ges en förklaring och relevans genom teoretiska förklaringar. En elev som själv kan avgöra vad som är distorterat gitarrljud och har en egen upplevd erfarenhet av detta kommer därefter ha en helt annan möjlighet att ta till sig en abstrakt text kring hårdrockgitarrens utveckling (och vice versa) (Nyberg, 2015).

En ytterligare aspekt av en holistisk och helhetlig musikundervisning utan uppdelning mellan teori och praktik, är att det kan vara svårt att avgöra hur och i vilken grad eleverna lär. Olle Zandén (2010) föreslår hur en dialogcentrerad undervisning är mer framgångsrik i att uppmärksamma kvalitéer än att eleverna i ensamhet får försöka lära sig något. Genom ett samtal mellan elev och lärare kring det som ska studeras kan eleven och läraren bli mer kunniga kring vad eleven kan och inte kan – och därigenom också lättare se vad som behöver göras för att hjälpa eleven (och läraren). Om musikundervisningen då tar avstamp i en meningsfull helhet skapas förutsättningar för att ett sådant samtal ska kunna hållas.

Avslutningsvis vill jag också understryka vikten av hur eleverna blir involverade i musikundervisningen och dess undervisningsinnehåll. Genom att uppmärksamma och ta vara på elevernas egna erfarenheter, nyfikenhet och uppfattningar kan musikläraren lättare göra sig en bild av vad som kan vara ett meningsfullt undervisningsinnehåll. Inte minst kan ett samtal kring genrer och musikstilar som utgår från elevernas erfarenheter visa på vad

som fortfarande är outforskat och därför ha potential att fånga elevernas nyfikenhet. Ett sådant tillvägagångssätt innebär inte att lärare okritiskt ska anamma elevers åsikter, preferenser eller förståelse, utan snarare att en mer demokratisk elev-lärardialog kan förenkla och fördjupa lärares förståelse av vad elever känner till, uppskattar och behöver lära sig mer om.

Didaktiska konkretiseringar

Om vi förstår genrer och musikstilar dels som något socialt konstruerat och därför svårt att enkelt hantera i form av färdiga kategorier eller beskrivningar (rhythm'n'blues, "funk-bas") och dels vill åstadkomma en mer helhetlig musikundervisning vill jag i detta avsnitt föreslå ett arbets sätt som syftar till genuina musikaliska aktiviteter vilka eleverna kan ta del av på ett kvalitativt vis. En utmaning som nog kan kännas självklar för många musklärare som vill undervisa om genrer och musikstilar är att "få med allt" eller att undervisa så att eleverna ska kunna nå i förväg uppställda mål. Tidigare har jag nämnt också några invändningar mot att arbeta med genrer som till exempel tidsbrist eller att elevernas förkunskaper inte tillåter vilken undervisning som helst. Men om ytliga kunskaper inte är eftersträvansvärda i sig (Ericsson & Lindgren, 2010) så borde det finnas en anledning att sträva mot andra mål. Fortsättningsvis kommer jag föreslå några didaktiska konkretiseringar för att visa på hur musikundervisning i och kring genrer och musikstilar kan ta sig uttryck. En grundläggande utgångspunkt för dessa didaktiska konkretiseringar är att muskläraren tillåter sig ett mer experimentellt angreppssätt, där eleverna tillsammans med läraren undersöker olika typer av musik i både praktik och teori och på så sätt tillgodogör sig kunskaper om musikens bakgrund och historia.

En kritisk utgångspunkt för en musklärare som på ett mer helhetligt vis vill närma sig genrer och musikstilar borde vara att själv ha en god insikt i det som eleverna ska lära. Mars (2016) visar vikten av lärarens betydelse och hur denne kan bli ett kvalificerat stöd för eleverna. En sådan utgångspunkt innebär också att muskläraren själv måste vara insatt och kunnig kring det undervisningsinnehåll som ska iscensättas och en viktig uppgift blir då att dels skaffa självinsikt kring vad muskläraren kan respektive behöver lära sig och dels göra ett motiverat didaktiskt urval av det

kunskapsstoff som musikläraren behöver känna till. Att på det sättet ”formulera och välja ut” vad som ska läras och undervisas kan upplevas som godtyckligt eller otillräckligt, men vill jag hävda, tydliggör hur musikläraren är ansvarig för det didaktiska urvalet och ger bättre möjligheter att fånga in kritiska aspekter hos det som ska läras.

Målet är förstås inte lärarens kunskapsutveckling (även om den är nog så viktig) utan att ge eleverna de bästa möjligheterna att erfar och lära något om genrer och musikstilar. Min mening är med andra ord att musikläraren för att undervisa elever på bästa sätt kring genrer, musikstilar, ”det genretypiska” och musikhistoria – vinnlägger sig om att skapa ett så kvalitativt undervisningsinnehåll som möjligt genom att förbereda undervisningsmaterial med både teoretiskt innehåll och praktiska tillämpningar. Ett starkt argument för att läraren i hög grad själv skapar sitt undervisningsinnehåll, är att genrer och musikstilar omfattar så mycket stoff och underförstådda kunskaper, att andras förklaringar, begrepp och kategoriseringar sällan är tillräckliga. I stället för att hänvisa till ett musikhistoriskt lexikon med kortfattade beskrivningar blir det mer ändamålsenligt att låta eleverna spela, sjunga, lyssna och diskutera musiken. Om musikläraren som ofta är oerhört kompetent i just den här typen av aktiviteter, själv har en naturlig ingång till de aktuella genrerna och musikstilarna, borde det finnas långt bättre möjligheter att uppmärksamma genrer, musikstilar samt musikaliska detaljer.

Genom att på det här sättet konkretisera vad som ska läras utifrån musiklärarens kompetens och elevernas intresse kan en mer helhetlig musikundervisning ta form. Genren ”rhythm’n’blues” kan då exemplifieras genom att eleverna spelar och sjunger olika låtar som genren förknippas med, musikaliska detaljer och karaktär kan uppmärksammas för sig och sättas i relation till övergripande musikteoretiska resonemang. Utövare av musiken kan få komma till tals genom att elever med lärare på olika sätt tar del av deras liv och konstnärskap på olika sätt: genom sökningar på internet, genom att läsa i facktexter, genom att jämföra med andra musiker och annan musik, genom att diskutera musiken i samhället och genom att eleverna tar del av andras beskrivningar av musiken.

En kritisk konsekvens är att en sådan helhetlig undervisning jag föreslår ovan kan inte omfatta hur mycket musik som helst. Därför behöver ett

urval göras av musikaliskt stoff. Jag vill ändå hävda att urvalsproblematiken inte är ett så stort problem som det kan verka: mängden tillgänglig musik som går att transformera till undervisningsinnehåll är ändå omöjlig att omfatta (Skolverket, 2018).

En didaktisk modell för helhetlig musikundervisning

Här presenteras avslutningsvis en didaktisk modell för helhetlig musikundervisning om genrer och musikstilar. Målet är att i så konkret mening som möjligt visa på hur undervisning om genrer och musikstilar kan förstås, planeras, genomföras och utvärderas i samklang med nu rådande styrdokument utifrån en helhetlig syn på undervisning. Med ”helhetlig didaktisk modell” avses en undervisningsmodell som tar hänsyn till musikämnet som helhet, snarare än att betrakta genrer som något specifikt.

Musik som ämne innehåller ett närmast oöverskådligt stoff och för att kunna göra ett informerat och klokt urval av didaktiska aktiviteter behöver musiklärare ta ställning till både musikämnets helhet såväl som dess olika delar såväl som relationen dem emellan. Enligt nuvarande styrdokument för musik i grundskolan formuleras både ett syfte med musikundervisningen, ett obligatoriskt undervisningsinnehåll (centralt innehåll) samt kunskapskrav för betygsättning. Syftet formulerar elevens tänkta kunskapsutveckling, det centrala innehållet anger vad som är obligatoriskt att undervisa i och om och kunskapskraven anger vilka kunskaper som motsvarar ett visst betyg (Skolverket, 2019). Vidare anger läroplanen att ”De olika delarna av det centrala innehållet kan få olika mycket utrymme och kombineras på olika sätt utifrån ämnets eller kursens syfte vid planeringen av undervisningen” (Skolverket, 2019, s. 8). Ett sådant förtydligande visar på hur det är möjligt för musikläraren att förhålla sig dynamiskt till omfång och urval av centralt innehåll. Vidare framgår det att det centrala innehållet är möjligt att kombinera, vilket innebär att det inte behöver undervisas enskilt. Utgångspunkten bör vara att eleverna uppnår syftet med musikundervisning genom de iscensatta aktiviteterna.

Genom att undervisa utifrån ett helhetligt perspektiv på musikundervisning kan musikläraren undervisa olika delar av syfte och centralt innehåll vid samma undervisningstillfälle. Till exempel kan spel och sång kombineras med att skapa musik. Då framstår förhoppningsvis inte musikundervisningen som fragmentiserad eller alltför partikulär och relationen mellan musikens olika beståndsdelar uppmärksammas utifrån en naturlig helhet. Å andra sidan kan undervisning som blir alltför omfattande framstå som oöverskådlig och progressionen i undervisningen upplevas som opportunistisk eller slumpartad. Det kan vidare vara svårt att planera om allt innehåll kan tas upp närsomhelst. Här föreslår jag en balansgång mellan att se de olika delarna av musikundervisningen som en helhet och behovet av att planera och organisera undervisningen med hänsyn tagen till delarna.

En konkret början är att inledningsvis skissera hur musikundervisningens innehåll ska fördelas över tid. En sådan översiktlig planering kan bli otymplig och måste hela tiden relateras till elevernas behov, intressen och förutsättningar, lärarens kompetens och andra ramfaktorer – men kan ändå tjäna ett gott syfte genom att undervisningen blir överskådlig. Musikämnet syftar till att ge eleverna en grundläggande kunskapsgrund och en helhetlig musikundervisning inte behöver separera de olika delarna i det centrala innehållet från varandra. För att leva upp till styrdokumentens krav på elevers delaktighet kan en sådan översiktlig planering göras tillsammans med eleverna. Genom att gemensamt planera undervisningen kan det som ska läras bli lättare för eleverna att uppfatta och därigenom underlätta deras lärande (Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket, 2019). Då blir det också tydligare för eleverna vad de ska göra och vilka krav som kommer ställas på dem. För att exemplifiera hur musiklektörer kan arbeta tematiskt och samtidigt planera och organisera innehållet för att uppnå god kunskapsprogression visar jag här ett exempel på hur en översiktlig planering kan ta sig uttryck.

I figur 1 (s. 30) presenteras en möjlig översiktlig planering för musikundervisning för årskurs 7–9. Avsikten är att eleverna ska få ta del av musikundervisning som dels uppnår syftet (spela och sjunga, skapa samt

analysera och samtala om musik) och som dels organiserar det centrala innehållet över tid så att elever kan utveckla kunskaper i musik.⁶

Ett sätt att sätta samman det centrala innehållet kan vara att förstå musik utifrån de aspekter som det centrala innehållet belyser. Genrer är då inte endast en etikett eller en beskrivning av musik, utan också viktig information om särskilda musikaliska kvalitéer som är värt att undervisa och lära. Genrer kan då användas för att förstå vad som är typiskt i en viss sorts musik, eller som en utgångspunkt för ett samtal om hur vi uppfattar musik: vad är det som gör exempelvis musik i en film sorglig? Hur låter musiken? Vilka instrument spelas? Vad spelas och kan vi låta eleverna spela denna musik? Vad i musiken gör att den upplevs som sorglig? Svaren kan sedan undersökas genom olika musikaliska aktiviteter där alla dessa aspekter ryms.

En vidare tanke är också att det centrala innehållet kan fördelas så att uppgifterna följer elevernas kunskapsprogression. De inledande momenten är med andra ord tänkta att vara elementära, medan eleverna över tid hinner utveckla kunskaper inför svårare moment. I figur 1 är avsikten att de första momenten tar hänsyn till elevernas förkunskaper, varpå efterföljande moment fungerar progressivt gentemot elevernas förhoppningsvis ökade kunskaper. Ett konkret exempel kan vara att elever i årskurs sju får spela och sjunga på gehör (vilket vi kan anta är något de klarar av), och *därefter* lära sig ackord-, form- och andra musikaliska symboler (vilket kan antas vara sådan kunskap de flesta elever inte känner till sedan tidigare). Utifrån planeringen planeras inte bara vilka musikaliska aktiviteter som helst, utan också utifrån hur elevernas kunskapsutveckling kan ta sig uttryck över tid.

Den helhetliga didaktiska modellen kan därefter ta hänsyn till alla delar av det centrala innehållet i valet av lämplig tematik. I exemplet blir det då möjligt att se beröringspunkter mellan olika delar av det centrala innehållet som exempelvis sång, melodispel samt ackompanjemang i ensemble, röst- och hörselvård, ackord- och melodiinstrument, hur musik används och

⁶ När denna text skrivs pågår en omfattande revidering av kursplanen för musik. Därför kan vissa delar av texten innehålla detaljer som är reviderade. Kunskaper om genrer och musikstilar lär dock vara kvar i någon form och därmed förbli en aktuell didaktisk fråga för musiklärare oavsett styrdokument.

påverkar människan och gehörsmusicerande i olika genrer. Enkelt uttryckt: vi läser vertikalt (längs med en kolumn) i figuren (Figur 1).

Syfte	Centralt innehåll	Åk 7	Åk 8	Åk 9
Spela och sjunga Skapa, kommunicera samt gestalta musikaliska tankar och idéer Analysera samt samtala om musikens uttryck	Musicerande och musikskapande	Sång, melodispel samt ackompanjemang i ensemble Gehörsmusicerande i olika genrer	Sång, melodispel samt ackompanjemang i ensemble Musikskapande i olika genrer Rytmsk och melodisk improvisation till trumkomp	Sång, melodispel samt ackompanjemang i ensemble Musikskapande i olika genrer Musikalisk gestaltning
		Gehörsmusicerande i olika genrer	Rytmsk och melodisk improvisation	Musikalisk gestaltning
	Musikens verktyg	Röst- och hörselvärd Digitala verktyg för musikskapande Ackord- och melodiinstrument, bas och slagverk	Hur rösten kan varieras Musikens bygstenar för musicerande och komposition Digitala verktyg för musikskapande	Musikaliska symboler och notsystem
		Ackord- och melodiinstrument, bas och slagverk		
Musikens sammanhang och funktioner	Ljud och musikens påverkan på människan Hur musik används i olika medier	Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet	Instrument och deras funktioner Konstmusik, folkmusik och populärmusik	

Figur 1: Exempel på översiktlig planering. Observera att texten ur Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2019) för här omformulerats av utrymmesskäl. Observera att detaljer i texten kanske inte överensstämmer med kommande reviderade kursplaner.

För att ytterligare konkretisera en helhetlig didaktisk modell kan musikläraren skapa teman som fungerar didaktiskt både i relation till styrdokumentet och elevernas kunskapsutveckling i musik. Ett sådant tema

kan vara att i årskurs sju se kopplingar mellan de olika delarna i det centrala innehållet: hur kan exempelvis ”gehörsmusicerande i olika genrer” förstås tillsammans med ”Hur musik används i olika medier”? På vilka sätt kan vi kombinera röst- och hörselvård med musikaliska aktiviteter i form av sång, ackompanjemang och melodispiel? Ett förslag är då att konstruera teman som låter eleverna delta i aktiviteter som alla tar hänsyn till de olika delarna av det centrala innehållet utan att vi betraktar det centrala innehållet partikulärt. För att beskriva den didaktiska modellen så konkret som möjligt presenteras härnäst ett exempel i form av ett möjligt tema i musikundervisningen för årskurs sju.

”Musiken låter som känslor känns” – ett tema för musikundervisning i årskurs sju

Citatet ovan är från filosofen Susanne Langer som menade att musik har ett eget estetiskt värde och att vi genom musikupplevelser kan förstå känslor på ett unikt sätt (Langer, 1958). Någon kanske invänder att musikfilosofi inte alls passar för musikundervisningen i årskurs sju, men jag hävdar motsatsen: genom att prata om musik på det här sättet kan vi snarare *förtydliga* vad det centrala innehållet handlar om och hur vi uppnår syftet att till exempel kunna samtala om musik. En introduktion kan då göras genom att diskutera filmmusikens betydelse för hur vi förstår och reagerar på vad som händer i en film. Lika gärna kan vi prata om och visa upp för eleverna hur musik låter och fungerar i dataspel, i varuhus, i klädaffärer, i reklam, i mobiltelefoner, vid begravningar och bröllop runt om i världen, med mera. Utifrån sådana tänkta samtalsämnen kan eleverna sedan få uttrycka sin förståelse för ljud och musikens påverkan på människor och hur musik används i olika medier.

För att ta tillvara praktiskt musicerande får eleverna därefter ljud- och musiksätta en egen film. Uppgiften blir då både att skapa och spela musik. Om vi utgår från att många elever i årskurs sju är nybörjare kan ett lämpligt sätt att lära ut musik vara gehörmässig inläring av enklare musikexempel. Musikläraren förbereder ett visst musikaliskt material som eleverna får tillgång till digitalt i form av korta instruerande filmer, vilka de sedan använder för att lära sig grundläggande sång- och spel. Musikforskaren Lucy Green har använt sig av ett sådant arbetssätt med goda resultat (Green, 2008) och i kombination med lärares instruktioner och

återkoppling blir det tydligt för eleven vad som ska läras. Ett beprövat arbetsätt är då att låta elever spela tillsammans i klassen utifrån instruktioner av läraren (se även: Mars, 2016). I en sådan situation blir det nödvändigt att diskutera röst- och hörselvård och att påminna eleverna om musicerandets risker för hörsel.

Många musiklärare uttrycker (bland annat i sociala medier) hur ramfaktorer hindrar dem från att undervisa ett lämpligt material, inte minst i relation till praktiskt musicerande vilket kräver instrument, musikteknik, lokaler, med mera (Skolinspektionen, 2011). Ett vanligt krav musiklärare ställer för att elever ska få erfara ensemblemusicerande är att det ska finnas mindre grupprum för eleverna att spela musik i. En förklaring till kravet på mindre rum är att musiklärare själva ser hur musicerande ”går till” på ett sådant sätt och inte sällan har egenupplevda erfarenheter av att lära sig musik i en replokal eller i ett övningsrum. Det är förstås väldigt bra att kunna erbjuda elever så goda förutsättningar för musikundervisning som möjligt och tillgången till mindre grupprum är en mycket god förutsättning för musikundervisning. Samtidigt är det viktigt att musiklärare reflekterar över vad musikundervisningen ytterst syftar till: att ge elever kunskaper i musik. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att kunskaperna eller tillägnandet av kunskaper måste se ut på ett särskilt sätt, och blickar vi ut i världen kan vi se att musik undervisas på en mängd olika sätt. Musikundervisning i grundskolan kräver också en anpassning till de förutsättningar som finns. En av de viktigaste förutsättningarna för musikundervisningen är elevernas förkunskaper och mängden undervisningstid, och genom att prioritera att elever lär och får erfara musik, snarare än att styra undervisningen mot ett snävt musikaliskt resultat blir det lättare att skapa en kvalitativ undervisning.

För att helhetlig didaktik, så som jag skisserat den ovan, ska fungera kvalitativt bör musikläraren vara medveten om hur målet inte är att nå ett bestämt musikaliskt resultat, utan att eleverna ska ha fått pröva på olika former av musicerande och samtalande kring musik. Det är alltså inte lika viktigt för grundskolans musikundervisning att nå ett förutbestämt musikaliskt resultat på samma sätt som det kan vara i annan musikundervisning (Asp, 2015). Snarare kan målet för den helhetliga musikundervisningen beskrivas som att den ska ge eleverna erfarenheter av musicerande och skapande.

Det är viktigt att de musikexempel som används är tillräckligt stimulerande för eleverna att få lära samtidigt som de inte får vara för svåra att lära sig. Genom att ha en dialog med eleverna om vilken musik de själva uppskattar eller tycker är passande kan läraren få hjälp att göra ett urval av musikaliskt material. En sådan dialog syftar till att både ta tillvara på elevers erfarenheter, men också att utmana dessa genom att visa upp annan musik och ge eleverna möjlighet att erfara musik de själva inte upptäckt eller känner till. En risk är annars att elevers erfarenheter dominerar med följden att musikundervisningen inte blir så bildande som den annars kan vara. Därefter krävs att musikläraren själv förenklar det musikaliska materialet så att det fungerar att spela utifrån elevernas förkunskaper.

För att hjälpa elever att förstå och kunna använda sig av ett ämnesadekvat språk kring musik (dur/moll, form, taktart, tempo, instrumentnamn, etc.) blir den språkliga interaktionen med läraren avgörande också i de mer praktiska momenten och genom att ta tillvara diskussioner kring hur ljud och musik påverkar människan får lärare och elever en självklar anledning att använda ett ämnesadekvat språk också knutet till praktiskt musicerande. Genom att både spela och därefter diskutera det musikaliska resultatet tränas eleverna i att dels uppfatta musikaliska kvalitéter dels att själva använda ett ämnesadekvat språk: den återkoppling eleverna ger varandra ska då vara baserad på musikaliska facktermer eller begrepp.

Musicerande är knutet till instrumentala och vokala färdigheter och sådana tar tid att utveckla. För att åstadkomma ett tillfredställande musikaliskt resultat är det avgörande att musikläraren vinnlägger sig om att det musikaliska stoffet både är tillräckligt musikaliskt kvalitativt samtidigt som det är praktiskt genomförbart i relation till elevernas (för-)kunskaper. För att hjälpa elever att uttrycka musikaliska idéer kan digitala redskap vara en god hjälp, vilka inte på samma sätt som ett fysiskt musikinstrument eller en röst kräver tid av övning för att åstadkomma ett önskat musikaliskt slutresultat. Att spela musik till en förinspelad bakgrund är ett sätt att vara på olika typer av musikaliskt skapande och iscensättning.

Parallellt med musicerande och diskussioner kring musikskapande får eleverna göra en kortare film med eget innehåll. Filmen kan vara en parfras på andra filmer, eller ett försök att skapa en egen berättelse. Elevernas egenskapade musik får sedan i dubbel bemärkelse ackompanjera filmens

handling. Genom att eleverna får ta ställning till hur, var, när och vilken musik som ska användas till filmens handling får de träna på att se ett estetiskt sammanhang och hur musiken kan förstås i detta sammanhang. På så sätt blir det möjligt att diskutera tysta aspekter av musikskapande och hur musik fungerar i ett estetiskt sammanhang.

Avslutningsvis redovisas filmerna inför och med eleverna och en efterföljande diskussion kring innehållet förstärker och kontextualiserar ytterligare temats syfte. Hur kändes filmerna? Hur förstod eleverna handlingen? Hur fungerade musiken i relation till handlingen? Vilka andra exempel tänker eleverna på? Hur ser elever på annan filmmusik efter att ha gjort de här filmerna själva?

Avslutning

I detta kapitel har jag försökt att visa upp det problematiska i att undervisa genrer och musikstilar som om de vore stabila och objektiva sanningar vilka enkelt låter sig föras vidare genom kortfattade beskrivningar. Med hjälp av filosofiska kunskapsbegrepp har jag visat hur en postmodern syn på kunskap kan hjälpa oss att förstå hur kunskaper om genrer och musikstilar som situationella och kontextuella. En sådan kunskapssyn är tänkt att göra arbetet för musiklejare enklare men också mer autentisk och på så sätt också mer intressant för eleverna att lära. Istället för att beskriva musik i förenklad form kan musiklejare och elever undersöka vad genrer och musikstilar handlar om, inte oläskt hur många musikintresserade har orienterat sig fram i skivbackar, blandband och låtlistor. Med begreppet helhetlighet har jag försökt visa på hur musikens beståndsdelar i sin naturliga form aldrig är uppdelad i olika kategorier (som teori, praktik, notsystem, spelsätt, mm) och därför borde kunna vara en utgångspunkt och på så sätt hjälpa musiklejare att undvika att undervisa partiella och partikulära detaljer som egentligen aldrig blir mer intressanta än att de låter sig bli ett sätt att mäta elevers kunskaper på. Avslutningsvis har jag exemplifierat med ett tema för grundskolans musikundervisning. Det är inte ett idealt exempel, utan snarare är det tänkt att vara ett inspirerande exempel. Exemplet syftar då till att inspirera musiklejare att efter egen

smak och kunskap kunna skapa egna teman i musikundervisningen i enlighet med en helhetlig didaktisk modell.

Vidare läsning

I min avhandling *Mellan klassrum och scen* (Asp, 2015) undersökte jag hur musklärare undervisar i ensemble på gymnasiets estetiska program med inriktning mot pop- och rockmusik. Teoretiskt vilar avhandlingen mot diskursteori, och omfattar både fokusgruppintervjuer, fältanteckningar samt uppföljande intervjuer. Resultatet visar på hur musklärarna i studien ofta strävar efter att skapa goda musikaliska produkter (som en konsert, en show eller en turné), vilka ska falla en publik i smaken. En konsekvens är att det didaktiska innehållet anpassas till det musikaliska sammanhanget: den musikaliska produkten bildar på så sätt en ram för vad som går att lära. I avhandlingen framträder också olika idealbilder av genrer och musikstilar vilka torde gå att diskutera.

Musikforskaren Lucy Green (2008) har också i en välkänd studie genomfört ett experiment på flera engelska skolor, där en traditionell undervisningsmodell bytts ut mot en mer elevaktiv och undersökande modell. Bland annat har eleverna i den studien själva fått försöka lära sig hur musik kan spelas, efter inspiration från hur pop- och rockmusiker lär sig musik. Boken är väl värd att läsa för att få en inblick i hur musikpedagogik kan ta sig nya uttryck.

Annette Mars (2016) har gjort en gedigen studie av musikundervisning i grundskolan och återkommer till hur musklärarens kompetens är av vikt för att kunna iscensätta kvalitativ musikundervisning i praktiken. Där finns många exempel på hur musikundervisning kan ta sig uttryck rent konkret. Mars förståelse för de ramfaktorer som många menar är problematiska är värda särskild uppmärksamhet och hon visar genom sin studie hur musikundervisningen kan förhålla sig till sådana ramar.

En mycket intressant studie av hur musikundervisningen kan sägas ske på flera olika vis (modaliteter) har gjorts av Annika Falthin (2015). Där finns också en god genomgång av genreförståelse och musikalisk terminologi. Både Mars (2016) och Falthin (2015) intresserar sig för språkanvänd-

ningen i undervisningen och deras studier borde därför särskilt tilltala den språkintresserade musikläraren.

Referenser

- Aghed, J., Swahn, J-Ö, Hallberg, P. & Sandström, S. (2018). Genre. I: *NE.se*. Hämtad från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/genre>
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Bohlin, F., & Ronström, O. (2018). Musik. I: *NE.se*. Hämtad från: <https://www-ne-se.ep.bib.mdh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/musik>
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*, 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Kroksmark, T. (Red), (2011). *Den tidlösa pedagogiken* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad. Elektronisk resurs. Hämtad från: <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:375589/FULLTEXT01.pdf>
- Fabbri, F. (1982). A theory of musical genres: Two applications. I: D. Horn & P. Tagg, *Popular Music Perspectives*. Papers from the first International conference on Popular Music Research, Amsterdam June 1981. Göteborg/Exeter: International Association for the Study of Popular Music.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Diss. Lund universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Holmqvist, B. (2009). *Till relativismens försvar: några kapitel ur relativismens historia*: Boas, Becker, Mannheim och Fleck. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Israelsson Willman, C., & Sundling, K. (1995). *Populärmusikens historia*. Gislaved: Svensk skolmusik.
- Israelsson Willman, C. (2004). *Kring musiken*. D. 3, [Elefbok]. Hestra: Isaberg.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. (Andra omarbetade och utökade upplagan). Stockholm: Liber.
- Langer, S.K. (1958). *Filosofi i en ny tonart: en undersökning av tänkandets, ritens och konstens symboler*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Geber.
- Leijonhufvud, S. (2018). *Liquid streaming: the Spotify way to music*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Lilliestam, L. (2006). *Musikliv: vad människor gör med musik - och musik med människor*. Göteborg: Ejeby förlag.
- Lyotard, J. (2016). *Det postmoderna tillståndet: rapport om kunskapen*. Göteborg: Arche Press/Freudianska föreningen.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet: en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Nyberg, J. (2015). *Music education as an adventure of knowledge: student and teacher experience as conceptualizations of musical knowledge, learning and teaching*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Platon (2003). *Skrifter Bok 3 Staten*. Stockholm: Atlantis.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Skolinspektionen (2011). *Musik i grundskolan. Är du med på noterna rektorn?* Rapport 2011:5. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2012). *Bedömningsstöd i musik*. Skolverket: Stockholm. Elektronisk resurs. Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa86f3/1516017583029/bedomningsstod-ensemblemusicerande-150701.pdf> (Hämtad 200330).
- Skolverket (2015a). *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport: 426. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015b). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport: 424. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018) *Betyg och betygssättning. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket. Elektronisk resurs. Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmannarad/2018/allmanna-rad-om-betyg-och-betygssattning> (Hämtad 200330)
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2011. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Walser, R. (2014). *Running with the devil: power, gender, and madness in heavy metal music*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P. & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik: barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerup.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

3. Perspektiv på musikundervisning, genrepraktiker och genus

Carina Borgström Källén

Introduktion

Genusproblematik i samband med musikundervisning har det senaste decenniet allt oftare lyfts upp till diskussion, av elever, av lärarstudenter, av musklärare och av forskare i musikpedagogik. Ämnet har debatterats på sociala medier och på konferenser och i Skandinavien har flera studier inom området publicerats.¹ Dessa studier har på olika sätt visat att stereotypa uttryck för genus kan stå i vägen för ett jämställt musikaliskt lärande. Det är rimligt att anta att ett ökat fokus och en ökad medvetenhet kring problematiken på sikt borde bidra till ett mer genus neutralt musikklassrum, men det är inte per automatik givet. I detta kapitel diskuteras genus² i relation till ensemblespel och genrepraktiker³. Utgångspunkten är att ensemblegruppen i musikklassrummet kan antas spegla det omgivande samhällets kulturella villkor och föreställningar och att musikaliskt lärande, genrekontext och genus samverkar (Green, 1997).

Det har gjorts relativt många studier som visar att barn och ungdomar i hög grad gör könsstereotypa val av instrument och att deras musikaliska preferenser, aktiviteter och färdigheter starkt präglas av deras könsidentiteter. Forskning har även visat att förändringar vad gäller könsstereotypa

¹ Se exempelvis Borgström Källén (2014), Ferm Almqvist (2019), Hentschel (2017), Kuoppamäki (2015), Kvarnhall (2015), Onsrud (2013).

² Begreppen kön och genus används som synonymer. Se Borgström Källén (2014, s. 37).

³ Med genrepraktiker avses här musicerande i ensembleform i en specifik skol- och genrekontext.

musikval går trögt och att det exempelvis fortfarande är svårt att rekrytera pojkar till körsång eller flickor till musikproduktion.⁴ Detta kan ses som problematiskt eftersom stereotypa val av instrument och musikaktiviteter tidigt i livet kan leda till begränsade valmöjligheter, ett begränsat musikaliskt lärande och ett begränsat musikaliskt handlingsutrymme senare i livet. Tänkbara konsekvenser kan vara att tidiga stereotypa val bidrar till en bristande jämställdhet i det offentliga musikaliska rummet,⁵ även om jämställdhetsproblematik är en komplex väv av samverkande faktorer som inte låter sig reduceras till en faktor. Jag menar att det är viktigt att sätta ljuset på utbildningar som fångar upp barn och unga som potentiellt kan bli nästa generation musiker och musiklärare, det vill säga titta närmare på utbildningar som estetiska program, kulturskolor, profilklasser och folkhögskolor.

I fokus för detta kapitel är gymnasiets estetiska program, en skolmiljö där musik är ett specialintresse och ett frivilligt val. Det vill säga en miljö där villkoren för elevernas lärande i musik skiljer sig markant åt vad gäller intresse, förkunskaper och resurstilldelning när en jämförelse görs med grundskolans obligatoriska musikundervisning. Intressant är att forskning (Borgström Källén & Lindgren, 2017) visar att skillnaden mellan frivillig och obligatorisk undervisning också handlar om att undervisningen tenderar att bli mer könsstereotyp i miljöer där förkunskaperna i musik är goda och där intresset för musikämnet är högt hos eleverna. Det är alltså viktigt att kontextualisera diskussionen om musikundervisning och genus, det vill säga att sätta den i ett undervisningssammanhang. Vilken typ av undervisning handlar det om? Vilka är eleverna? Hur viktigt är musikutövandet för dem? Är musiken ett skolämne bland andra eller är det ett specialintresse?

Som underlag för kapitlet använder jag min avhandlingsstudie från 2014. Studien fungerar här som en utgångspunkt för att dels diskutera frågor kring förändring av könsmönster i musikundervisning och dels för att visa på vikten av att definiera begrepp för att på ett nyanserat sätt kunna tala om detta komplexa, ofta laddade, polariserande och konfliktfyllda område.

⁴ För exempel på forskning som stödjer dessa påståenden se Vidare läsning.

⁵ Se exempelvis Ganetz (2009), Leonard (2007).

Det är viktigt att komma ihåg att studien inte påstår något om musikundervisning och genus på estetiska program generellt. Den uttalar sig endast om de 71 musikelever, i åtta olika ensemblegrupper, som under tidsperioden 2010 till 2011 deltog i studien. Viktigt att påpeka i sammanhanget är också att intervjuer och observationer, som alltså bildar underlag för studiens slutsatser, genomfördes precis före de stora förändringarna i svensk skola som kom 2011, det vill säga före den nya läroplanen, det nya betygssystemet och den nya skollagen. Det betyder att studiens åtta valbara ensemblegrupper kan fungera som underlag för att synliggöra och diskutera förändringar som troligen skett i svensk musikundervisning sedan dess. Men kanske även för att peka på vad som eventuellt fortfarande går till på ett likartat sätt.

Att inte tala förbi varandra

En reflektion jag ofta gjort när genusproblematik diskuteras i relation till undervisning, både i sociala medier och i dagspress, är att debattörerna polariserar frågorna och ofta talar förbi varandra. Skribenter med olika infallsvinklar kan använda samma begreppsapparat när de beskriver ett problem, men ha olika grundpremissor för hur de tolkar betydelsen av dem. Ett exempel är genuspedagogik. En term som av kritikerna tolkas som att det förespråkar en pedagogik där biologiska skillnader mellan könen förbises och där pedagogernas ambition är att likrikta könsuttryck hos barn och unga så att individens frihet riskerar att åsidosättas. Förespråkarna definierar genuspedagogik som ett verksamt pedagogiskt verktyg för att på sikt reducera genusstereotypa uttryck och därmed istället utvidga individens frihet och handlingsutrymme oavsett könsidentitet.⁶

För att i möjligaste mån undvika att bidra till en polariserad diskussion kring samband mellan genus och musikundervisning kommer jag att definiera hur olika teoretiska begrepp används i denna text. Detta för att läsaren ska veta vilka antaganden eller perspektiv som ligger till grund för

⁶ För exempel se <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/stockholm/genuspedagogik-gor-barn-mera-oppna-1> och <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/kristdemokraterna-om-foreskoleforslaget-genusflum>

de slutsatser som dras. Exempel på olika grundantaganden, som får betydelse för vilka slutsatser som kan dras när det gäller kön/genus, kan vara att ett perspektiv förutsätter att kön/genus är något enbart biologiskt styrt. På det följer grundantagandet att inte bara våra kroppars utseende och funktion utan också människors sociala egenskaper och handlingar är förutbestämda av biologiska faktorer. Ett annat perspektiv är att människors sociala egenskaper och handlingar är en produkt av kontext, kultur och social interaktion, det vill säga att kön/genus ses som ett görande som är beroende av tid och rum. I detta kapitel förstås kön/genus utifrån det sistnämnda perspektivet där framför allt genusforskarna Reawyn Connell (2002, 2009) och Judith Butler (1990, 2003) är viktiga. Det betyder att stereotypa könsmonster ses som ett görande, som socialt konstruerade handlingar, som är beroende av i vilken tid, på vilken plats och i vilket sammanhang exempelvis musikaliska handlingar utförs. När dessa handlingar (göranden) ständigt, genom uttalat eller outtalat socialt tryck, upprepas framstår de till slut som naturliga och så för givet tagna att människor oftast inte lägger märke till dem som just könsmonster.

För att beskriva problematik kring hur genusmonster vilar på heteronormativa förväntningar använder Butler begreppet den heterosexuella matrisen. Begreppet syftar till att problematisera heteronormativitet i relation till vilka genusuttryck som uppfattas som ”naturliga” i ett specifikt samhälle eller i en specifik kultur, och vilka uttryck som faller utanför begriplighetsramen och därmed framstår som ”konstiga”. Som en konsekvens av detta resonemang talar jag i detta kapitel om normativ eller stereotyp femininitet respektive maskulinitet när jag vill beskriva och diskutera hur heteronormativa förväntningar på eleverna i studien inverkar på deras handlingsutrymme.

Enligt Connell har genus en speciell position när vi människor kategoriserar varandra, eftersom genus så tydligt talar direkt till våra kroppar. Genus blir alltså socialt förkroppsligat genom samspelet mellan den faktiska kroppen och omgivningens sociala förväntningar. För att förstå variationer kring hur genus görs i olika sociala sammanhang, delar Connell in genus i olika överlappande genusrelationer. I detta kapitel kommer jag att använda två av dessa relationsbegrepp – maktrelationer och produktionsrelationer. Maktrelationer används för att tala om hierarkiska genusrelaterade mönster i undervisningen, exempelvis mellan elever i en

ensemblegrupp eller mellan genrepraktiker. Begreppet produktionsrelationer handlar om arbetsfördelning och det används för att tala om hur musikaliska handlingar i undervisningen fördelas.

En viktig aspekt när musikundervisning ska studeras utifrån ett genusperspektiv är att kontextualisera de musikaliska handlingar som sker i undervisningen, det vill säga att tolka resultaten utifrån det sammanhang som undervisningen bedrivs. Detta eftersom genus inte görs på bara ett sätt när elever spelar tillsammans utan på en mängd olika vis, bland annat beroende på vilken typ av undervisning och vilken skolform som undersöks och vilken bakgrund eleverna har (Borgström Källén & Lindgren, 2017, 2018). För att kunna diskutera aspekter som får bäring på elevers förkunskaper och känsla av att ”känna sig hemma” i en specifik undervisningskontext använder jag Pierre Bourdieus begrepp kulturellt kapital.⁷ I denna text handlar det om att kunna diskutera betydelsen av att ha tillägnat sig en, ofta för givet tagen, kunskap som är specifikt gångbar på förberedande musikutbildningar som exempelvis det estetiska programmet. En kunskap som handlar om en kulturell förståelse för ”hur det funkar” och ”vad som går hem”.

Musikalisk genre som begrepp är inte helt lätt att definiera, men i denna text är det viktigt att klargöra hur det används. Jag skriver genrepraktiker när det som sker i undervisningen i de studerade grupperna beskrivs. Anledningen är att jag vill klargöra att det inte är genren i sig jag har studerat, utan hur elever och lärare förhåller sig till den när de samspekar i en undervisningskontext som de själva valt att benämna med en viss genrebeteckning. Det är således inte vad som klingande kännetecknar en viss genre musikaliskt som är i fokus, utan istället hur lärare och elever tolkar vad som kännetecknar en viss genre och hur de tillsammans formar undervisningen i den. Jag ger mig alltså inte in i en diskussion kring vad exempelvis pop/rock eller jazz är eller inte är, utan problematiserar genre som något socialt konstruerat, det vill säga som något som är beroende av tid, rum och interaktion mellan människor.⁸

⁷ Se Bourdieu (1993), (1996) eller (1998) i referenslistan.

⁸ I enlighet med hur exempelvis Fabbri, (1982), Lilliestam (1993, 2006/2009) och Walser, (1993) beskriver genrebegreppet.

Studien i korta drag

För att samla material till studien, som alltså ligger till grund för detta kapitel, följde jag 71 elever, i åldern 16–19 år under läsåret 2010–2011. De gick på några olika skolor med estetiskt program och var fördelade på åtta ensemblegrupper. Jag följde dem på ensemblelektioner, vid konserter och på raster och håltimmar. Urvalet av eleverna och ensemblegrupperna gjordes främst utifrån följande två kriterier: 1) Eleverna skulle själva ha valt genreinriktning. 2) Spridning vad gällde genreinriktning skulle vara så bred som möjligt. Det ledde till ett urval på två pop/rockgrupper, två låtskrivargrupper, en improvisationsensemble, en renässansensemble och två vokalensembler.

Vid tiden för forskningsprojektet hade icke-binära könsidentiteter och transpersoners identiteter ännu inte lyfts fram och diskuterats i någon större utsträckning i samhällsdebatten. Kanske var det därför eleverna inte talade om sig själva och varandra i termer av hen, den, icke-binär, cis eller trans, utan istället uteslutande använde hon och han samt man/kille och kvinna/tjej när de benämnde sig själva och varandra. Eftersom syftet med studien var att undersöka vilka könsnormer som styrde musikundervisningen, det vill säga vilka uttryck för kön som var dominerande eller mest synliga i de olika genrepraktikerna, var jag inte heller aktivt ute efter att undersöka elevers könsidentitet på individnivå. Det betyder att jag i studien använder hon och han, respektive pojke och flicka för att beskriva eleverna, helt enkelt för att det var så de vid denna tidpunkt talade om sig själva och varandra. För mig är det dock självklart att i linje med Connell (2009) och Butler (1990) förstå kön som ett flöde av flytande identiteter med stor variation.

Övergripande visade studien att genusproblematik var närvarande i nästan alla situationer där elever musicerade tillsammans, men att problematiken såg olika ut beroende på genrepraktik och sammanhang. Föga förvånande visade den också det som andra musikpedagogiska forskare redan konstaterat, nämligen att elever gör könsstereotypa instrumentval. Av de elever som deltog i studien och hade valt sångensemble var fördelningen 26 flickor och tre pojkar. Samtliga som använde sång som sitt primära instrument i pop/rock- och låtskrivargrupperna var flickor. Lärarna i sångensembleerna var kvinnor, medan lärarna i övriga ensembler var män.

Studien visade också att elevers möjlighet att välja instrument och genreinriktning, var en bidragande orsak till kösstereotypa val och mönster. Vidare visade studien att sångensemble- och pop/rockensembleundervisning var mer genusstereotyp än improvisations- och renässansensemble. Ett annat resultat var att lärarnas styrning av undervisningen var viktig för att mildra elevernas kösstereotypa handlingar i musikundervisningen. Nedan följer en kort sammanfattning av vad som utmärkte de olika genrepraktikerna vid tiden för studien. Först kommer pop/rock- och låtskrivargrupperna, därefter följer vokal-grupperna och till sist improvisations- respektive renässansgruppen.

Pop/Rock och låtskrivande som genrepraktik

I studiens pop/rockensembler intog flickorna oftast en understödande position i förhållande till pojkarna. Det tog sig bland annat i uttryck som att flickorna hade ett mer återhållet kroppsspråk när de musicerade och de tog mindre plats med ljud än pojkarna. När flickor instruerades eller korrigerades av lärarna var det ofta med hänvisning till att förbättra sitt spel (hit räknar jag även sången) vad gällde styrka, attack, sound och lekfullhet. De flickor som sjöng beskrevs som att de premierade att sjunga ”fint” och att ”waila”, och de som spelade gitarr eller bas som att de föredrog att spela svagt och försiktigt. Inom genrepraktiken lyfte lärarna fram ”rätt” och ”brötigt” spel och yviga rörelsemönster som genrespecifika kvaliteter och de sätten att gestalta musiken var något som pojkarna i högre utsträckning anammade. Att flickorna i de studerade pop-rockgrupperna i så stor utsträckning hade valt sång som huvudinstrument präglade troligen deras handlingsutrymme vad gäller det efterlysta yviga kroppsspråket och ljudstarka uttrycket. Som sångare var de oftast fysiskt placerade mitt i ensemblerummet eller längst fram på scenen vid konserter, i fokus för gruppens och publikens blickar. Sångaren måste alltså i högre grad än övriga elever i grupperna förhålla sig till att kroppen värderas genom andras blickar och det kan vara en möjlig förklaring till att de inte anammade lärarnas förslag om ett yvigt kroppsspråk i någon större utsträckning.

Resultatet visade också att elever som spelade elgitarr framställdes på olika sätt beroende på kön. Pojkar förväntades vara kunniga vad gällde teknik, sound och solon, vilket kan kopplas till tidigare forskning som visar att

elgitarren ofta associeras till stereotyp maskulina uttryck som teknologi, handlingskraft, och platstagande.⁹ Flickor förväntades vara kunniga på olika typer av kompfigurer och på att ackompanjera sång, medan instrumentets solistiska funktion inte kopplades till dem. De anpassade sitt spel genom att agera understödjande, genom att inte hävda sina egna musikaliska erfarenheter, genom att inte lägga vikt vid sound och soloteknik samt genom att de inte uttalat ifrågasatte genrepraktikens kvalitetskriterier för elgitarr.

När elever jammade tillsammans på raster och håltimmar var det bara pojkar som var instrumentalister som deltog. Röstinstrumentet beskrevs av dessa pojkar som ”icke-jamningsbart”, vilket sågs som en förklaring till att flickorna inte deltog i musicerande på raster och håltimmar. Eleverna som jammade lyfte också fram en förklaring till varför de flickor som var instrumentalister inte heller var med och jammade. Den byggde på pojkarnas föreställningar om att flickorna hade fler intressen utanför musiken än pojkarna och därför hellre sysslade med andra aktiviteter. Om det förhöll sig så eller inte kan jag inte uttala mig om eftersom jag aldrig ställde denna fråga till den specifika gruppen flickor.

Det fanns också en föreställning bland eleverna om att skolning av rösten leder till ”polerat wailande” och ”fin och söt” sång. Pojkarna som valde att ta sanglektioner kunde därför sägas ta avstånd från pop/rockgruppernas ideal där sången skulle låta ”brötigt” och ”rått”. Pop/rockgruppernas kvalitetsnormer kunde därför verka exkluderande för pojkar som eftersträvade mjukare vokala uttryck. Pojkarna beskrev vid denna tid en rädsla för att bli ”dömda” som otydliga vad gäller sexuell läggning om de valde att ta sanglektioner och om de hade sång som sitt primära instrument. Om en flicka sjöng ”riktigt rått”, vilket inte förekom en enda gång under de observerade lektionerna, menade eleverna däremot att det skulle upplevas som något positivt.

När eleverna skrev och producerade låtar inom pop-rockpraktiken fanns det en tydlig könsrelaterad skillnad vad gällde förväntningar på pojkarna respektive flickorna. Pojkarna förväntades vara kunniga och drivande inom det musikteknologiska området, medan det för flickorna var förvän-

⁹ Se exempelvis Bayton (1997), Björck (2011), Walser (1993).

tat att vara i behov av ständig support. För att klara kurskravet att presentera en färdiginspelad låt, och samtidigt runda pojkarnas positionering som kunniga och drivna vad gällde musikprogrammen, använde flickorna olika strategier. Några flickor arbetade ensamma med sina låtprojekt, men tog vid behov in en ”tekniker” bland någon av pojkarna. En annan strategi var att spela in så mycket som möjligt av musiken utanför skolan för att som några av flickorna sa slippa ”ta strid med killarna om studion”. Ytterligare en strategi var att undvika oönskad granskning under arbetsprocessen genom att dels arbeta i det relativt enkla programmet Garageband och därmed inte behöva be någon om hjälp, och dels genom att endast spela upp sina arbeten för lärarna. Det blev också tydligt att de grupper som bestod av en pojke och en flicka bildats strategiskt för att eleverna i paren ansåg att de kompletterade varandras kunskaper. Det innebar oftast att flickan tog ansvar för melodi, harmonik, sång och text och pojken tog ansvar för sound, ljudeffekter, val av inspelningsprogram, inspelning, mixning och redigering samt för moment som spelades på instrument. Här synliggjordes alltså att pojkarna i hög utsträckning positionerade sig i musiktekniken som omgav låten de skulle komponera medan flickorna positionerade sig i ”skelettet” till kompositionen samt i vokala handlingar.

Vokalensemble som genrepraktik

Vokalensemblernas repertoar innefattade konst- folk- och populärmusik och kännetecknades främst av att rösten var elevernas enda tillgängliga instrument och att elever som benämndes som flickor var i majoritet. Den kollektiva sånginsatsen betonades, vilket bland annat betydde att rösten anpassades så att den inte ”stack ut” med en avvikande klang. Elevernas egna vokala preferenser var alltså underordnade. Framträdande för denna anpassning av rösten var att eleverna förväntades sitta och stå på ett i förväg definierat ”sångarvänligt” sätt, att deras kroppar var placerade fysiskt nära varandra när de sjöng och att musikaliska aspekter som precision, samtidighet, exakthet och egalisering premieras. Genrepraktiken vokalensemble uttryckte även en stark betoning på omsorgstagande och socialt ansvar där rättvis fördelning av arbetsuppgifter var centralt. Lärarna talade också om ensemblesångarna som att de var i behov av ett ”skyddsnät”, och ”att det blir en social grej att ta hand om varandra” i gruppen. Enligt

flera forskare inom musikpedagogik och musikvetenskap¹⁰ är rösten det instrument som genom historien starkast förknippats med kvinnokroppen och med femininitet. Resultatet av den lokala sångpraktiken knyter an till denna teori så till vida att sångarna reglerar klangliga, dynamiska och gestaltande aspekter utifrån ideal som anpassats till konstmusikaliska ideal, men som också i stor utsträckning sammanfaller med hur normativ femininitet konstrueras i elevernas omgivande samhälle där omsorg, ansvar, anpassning till andra sammankopplas med en idé om femininitet (Ambjörnsson 2003/2008; Green, 1997).

Improvisationsensemble som genrepraktik

Ett kännetecken för denna genrepraktik var att alla i gruppen spelade solon och att dessa solon fördelades till var och en av läraren under en ”session”. Ytterligare ett kännetecken var att det musikaliska materialet ”lånades” från skilda musiktraditioner och att det sedan bearbetades och utvecklades med hjälp av skalor, harmonik och rytmiska förskjutningar. Flickorna i den aktuella gruppen hade en så kallad ”skolad” bakgrund medan pojkarna hade en autodidakt. Skolad bakgrund ska här förstås som att eleverna tidigare hade fått undervisning i exempelvis kulturskola eller musikklass, och autodidakt bakgrund som att vara ”självlärd” eller ha erhållit undervisning av informell karaktär genom vänner, familj och internet. Det visade sig också att alla flickorna i gruppen hade en social bakgrund som gav dem tillgång till ett kulturellt kapital. Deras föräldrar var musiklärare eller musiker och de var uppväxta med musikutövande på en hög nivå i hemmet. I denna genrepraktik, till skillnad från exempelvis pop/rockpraktiken, gynnades flickorna med sin ”skolade” kunskapsprofil och sitt kulturella kapital eftersom genreerfarenheter utanför pop/rockområdet och musikteoretiska kunskaper premierades. Flickorna sågs också som kunniga av pojkarna i gruppen, de talade om dem som ”starkare i musiken”.

När det gällde val av instrument och instrumentets funktion i gruppen synliggjordes en stereotyp fördelning även i Improvisationsensemblen. Pojkar spelade bas, gitarr och trumset och flickorna spelade fiol och piano. Läraren arbetade dock för att bryta upp gränsdragningar mellan komp-

¹⁰ Se exempelvis Dibben (2002), Green (1997), McClary (1991).

och melodifunktioner hos instrumenten genom att låta eleverna alternera mellan att spela solistiskt och att ha en ackompanjerande funktion.

Vid samtal med eleverna framkom det att jazz var den musikstil som var högst värderad bland musikeleverna. Utövarna av jazz beskrevs som ”de bästa musikerna” och eleverna talade om att detta berodde på att ”det (jazz) är så avslappnat och svårt”. Att välja improvisationsensemble kunde därför göra de autodidakta pojkarna delaktiga i en eftertraktad gemenskap bland kunniga pojkar och som jammade på rasterna. På så sätt kunde valet av ensemblen kompensera för de autodidakta pojkarnas kunskapsmässiga begränsningar gällande färdighet på instrument och musikteoretiskt och gehörsmässigt kunnande. Att välja improvisationsensemble kan då förstås som ett sätt att ”bli någon på skolan”, det vill säga som ett sätt att bli betraktad som ”avslappnad och skön” och samtidigt musikaliskt driven. Flickornas val av improvisationsensemble kan ses som att de gjorde anspråk på plats inom ett traditionellt maskulint område. Här kom deras skolade bakgrund och deras kulturella kapital in som en garant, det vill säga deras förkunskaper och sociala bakgrund som döttrar till utbildade musiker och musiklärare gav dem förutsättningar att göra anspråk på rollen som improviserande instrumentalist. Flickornas kulturella kapital kan således ses som en förutsättning för att de skulle välja improvisationsensemble.

Renässansensemble som genrepraktik

Renässansensemblen i denna studie kännetecknades av att både musiken och de tidstypiska instrumenten var obekanta för eleverna, vilket betydde att de inte hade någon relation till vare sig musiken eller instrumenten sedan tidigare. Det betydde att för eleverna existerade genrepraktiken endast på lektionstid och på konserter i skolans regi.

Liksom i improvisationsgruppen premierades musikteoretiska kunskaper, vilket gynnade de elever i gruppen som hade en skolad bakgrund. Även i denna grupp visade det sig att det var flickorna som var kunniga notläsare, med erfarenhet från orkesterspel och körer på fritiden, medan pojkarna kom från en gehörsbaserad bakgrund.

Andra utmärkande drag var för det första att starka ljud producerades av flickorna i gruppen, som spelade krumhorn. Pojkarna spelade mjuka och ljudsvaga instrument som luta, harpa och klockspel. För det andra att

sången inte var könsmarkerad utan alla elever turades om att sjunga. För det tredje uppträdde eleverna, som det verkade, utan protester i tidstypiska dräkter på konserter, vilket bland annat betydde att pojkarna bar trikåer istället för långbyxor. Det sistnämnda kan tolkas som att eleverna koppelade kostymerna och ”de konstiga instrumenten” till en lajvspelskultur, en kontext de berättade att de var bekanta med och som erbjöd en möjlighet att konstruera sig som en rollkaraktär utifrån en fiktiv verklighet.

Sammantaget visar denna genrepraktik – som var den enda i studien där eleverna kunde sägas helt sakna förebilder i sin vardagskultur och där ensemblepraktiken enbart konstruerades som en skolpraktik – genuskonstruktioner som skiljde sig markant från framförallt pop/rock- och sångensemblerna.

Perspektiv som spelar in

En slutsats från studien om de åtta ensemblegrupperna som beskrivits i detta kapitel är att genus i musikklassrummet görs i ett komplext samspel mellan skolkontext, lärarnas förhållningssätt, undervisningens innehåll, genreinriktning, elevernas bakgrund och det omgivande samhällets förväntningar på män respektive kvinnor. I detta avsnitt kommer jag att ta upp några av dessa aspekter och diskutera dem lite mer ingående.

Genrepraktiker och stereotypa uttryck

Utifrån studiens resultat går det att se pop/rockgrupperna, inklusive låtskrivargrupperna, respektive vokalgrupperna som ett binärt motsatspar. Detta eftersom genrepraktiken pop/rock premierade musicerande som i stor utsträckning sammanföll med det omgivande samhällets uttryck för maskulinitet medan vokalpraktiken istället premierade musicerande som låg nära hur ett feminint uttryckssätt gestaltades. Motsatsförhållandet blev synligt i elevernas handlingar på framförallt tre sätt. För det första genom att arbetsfördelningen, vem som spelade och sjöng vad, var könsmarkerad i båda genrepraktikerna. För det andra genom att kroppsspråk och platstagande, när eleverna musicerade tillsammans, var könskodat utifrån stereotypa föreställningar om maskulinitet respektive femininitet. Det tredje tydliga sättet där detta motsatsförhållande synliggjordes var att

uppfattningar om kvalitet i elevernas musicerande i pop/rockpraktiken sammanföll med en stereotyp förväntan på hur män förväntas agera i sociala rum medan god kvalitet i vokalpraktiken sammanföll med lika stereotypa uppfattningar om hur kvinnor och flickor förväntas bete sig. Eller annorlunda uttryckt, att vara betraktad som ”bra” i pop/rock-grupperna var ofta lika med att bete sig ”pojkgigt”, medan att ses som ”bra” i vokalgrupperna var lika med att bete sig ”flickigt”.

Det fanns även ett hierarkiskt förhållande mellan de båda genrepraktikerna, där pop/rockpraktiken överordnades. Sångensemblernas underordnade position kan förstås utifrån att det nästan bara var flickor som hade valt dessa grupper och maktbalansen kan därför sägas spegla genusförhållanden generellt, där flickors och kvinnors aktiviteter och arbete ofta är lägre värderat (Connell, 2009; Rosenberg, 2012). Det hierarkiska förhållandet kan även ses som en konsekvens av den exponering och upplyfta position pop/rock har i elevernas vardagskultur.

Men hur var det med improvisations- och renässansensemblerna då? Jo, här finns det goda skäl att tala om en tredje genrepraktik – den *skolmusikaliska* – som inte lika tydligt sammanföll med stereotyp maskulina eller feminina uttryck. Skolmusikalisk anspelar då på att det rörde sig om musik som eleverna endast mötte i skolan och att undervisningsformerna uttalat efterfrågade kunskaper i notläsning och musikteori. Eftersom eleverna i dessa grupper hade olika förkunskaper, där flickorna i högre utsträckning har den efterfrågade ”skolningen”, medan pojkarna hade en autodidakt bakgrund anpassades undervisningen efter dessa förutsättningar. Detta ”tvingade” lärarna till ökad styrning och till kompromisser som, visade det sig, inte bara fick undervisningen att fungera väl utan också ledde bort från stereotypa uttryck för kön.

En slutsats i denna studie blev därmed att genus uttrycktes mer stereotypt i genrepraktiker som eleverna kunde relatera till i sin vardagskultur, som exempelvis rockband och körsång. Medan musik som de inte tidigare hade mött och där de saknade tydliga förebilder för hur musiken skulle låta och framföras, i det här fallet improvisation och renässansmusik, var mindre genusmarkerad.

Studien visade således att i framför allt pop/rock- och vokalpraktikerna gjordes kön som ett binärt motsatspar. Könsgörandet sammanföll alltså

med det omgivande samhällets heteronormativa särskiljande mellan mäns beteende och kvinnors beteende, ett särskiljande som genom historien har bildat ramar för hur vi agerar. Självklart har innehållet i särskiljandet förändrats över tid och det ser olika ut i olika grupper, kulturer och situationer, men själva idén tenderar att stå sig över tid (Connell, 2009). Att detta särskiljande blir tydligt just i pop/rockgrupperna och i vokalgrupperna kan delvis förstås som en konsekvens av att elevernas musikaliska fritidsintressen i hög grad har varit könsseparerade under uppväxten.¹¹ Vokalpraktiker, där flickor är överrepresenterade är oftast organiserade i formella, institutionaliserade kontexter såsom samfund och kulturskolor, medan populärmusikaliska praktiker, där majoriteten av pojkarna i studien hade sin bakgrund oftast sker i hemmet eller i icke-formella sammanhang som i egna replokaler tillsammans med vänner. Det betyder att flickornas fritidsmusicerande i hög grad liknade den undervisning musiklärarna erbjöd i studiens vokalsembler, medan pojkarnas fritidsaktiviteter mer överensstämde med den informella karaktär som eftersträvades i pop/rockpraktiken där lärarna tog ett steg tillbaka och agerade bandmedlem snarare än lärare.

Maktrelationer

Ett intressant resultat i studien är att flickorna ogärna talade om maktobalans i relation till kön, även i situationer där observationerna visade att detta var ett uppenbart problem. Det fanns dock tillfällen när de trots allt lyfte maktrelationer som ett problem. Ett exempel var i låtskrivargrupperna där några flickor valde att spela in sina låtar hemma eller hos vänner för att ”slippa slåss med killarna om studion”. Ett annat exempel är flickan som inte ville spela trumset i skolan, trots att det var hennes huvudinstrument. När jag frågade henne varför beskrev hon att hon inte ville utsätta sig för kritik från killarna då hon inte spelade ”med en massa fills”.

När jag analyserade studiens resultat kunde jag i materialet se effekter av vad forskning kallar en postfeministisk diskurs¹² – som sedan början av 2000-talet har cirkulerat i sociala medier och i populärkulturen. Vid tiden

¹¹ Se Bergman (2009), Eros (2008), Warzecha (2013).

¹² Se Pomerantz, Raby & Stefanik (2013), Ringrose (2013).

för studien förespeglade denna media-genererade, nyliberala tankeströmning unga västerländska flickor att de ”redan har allt”. I några studier som genomförts av australiensiska och brittiska forskare beskrivs tonårsflickor som att de är fångade mellan å ena sidan en populärkulturell diskurs som talar om ”girl power” och ”successful girls” och å andra sidan en skolvardag där det är lågstatus att lyfta jämställdhetsfrågor samtidigt som den innefattar erfarenheter av ojämlika villkor och kränkningar. Enligt dessa studier hade flickornas erfarenheter av kränkningar och särbehandling färgats av den postfeministiska diskursen, så att de inte såg sina egna erfarenheter som ett strukturellt problem utan istället som ett individproblem som tydde på svaghet eller andra tillkortakommanden. I min studie kunde jag alltså se hur flickorna föreföll påverkade av den postfeministiska diskursen när de undvek att förstå sina egna upplevelser av särbehandling som ett uttryck för ett strukturellt problem som var relaterat till kön. Jag bevittnade dock inte några direkta kränkningar under mina observationer och flickorna talade heller inte om några sådana situationer med mig. Istället var det fråga om subtila situationer av underordning där flickorna till synes accepterade att stå tillbaka vad gällde exempelvis tillgång till utrustning, lokaler och lärarhandledning. Det handlade också om situationer där flickorna inte i lika stor utsträckning som pojkarna drev sina musikaliska idéer och tillfällen där de tackade nej till att spela solo och istället valde att kompa en pojke som ”tog solot”. Vid dessa tillfällen, som för mig framstod som uttryck för en strukturell underordning, motiverade flickorna individuellt sina val med att de inte ansåg sig tillräckligt skickliga för att kunna göra anspråk på musikaliskt utrymme, vare sig det gällde exempelvis solosatser på instrument, studiotid eller på att ta lärarens tid i anspråk. Eller så talade de om sig själva som att de saknade den motivation som krävdes för att säga ifrån. Detta är exempel på hur flickorna såg sin underordnade position som individuellt betingad och som en naturlig följd av att de ansåg sig ha brister vad gällde kompetens och motivation. Flickorna angav alltså egna tillkortakommanden som anledning till att de tog ett steg tillbaka snarare än att de talade om att undervisningen inte var jämställd. Detta var före den rörelse som bland annat ledde fram till MeToo. Idag kan jag se hur polariseringen har ökat mellan att erkänna maktobalanser i termer av patriarkala strukturer och att förstå maktobalans som en individfråga där varje individ äger möjlighet att styra sina villkor och förutsättningar.

Talet om dem som kunde varit med

Under den tid som gått sedan min studie genomfördes så har mycket hänt vad gäller att flytta fram HBTQ-personers positioner i det svenska samhället. Så även inom skolan. Ett exempel är Skolverkets nya skrivningar kring jämställdhet och likabehandling.¹³ Ett annat är att begrepp som en, icke-binär, trans, hen och cis-person förstås och används av allt fler lärare och elever i skolan. Att tala om könsidentitet som flytande är bland allt fler unga människor en självklarhet. Vid tiden för min studie var det inte så, och som jag tidigare nämnt omtalade aldrig de deltagande eleverna sig själva eller sina klasskamrater som något annat än tjej och kille. Observationerna och intervjuerna kan sammanfattas som att eleverna utgick ifrån att alla deras klasskamrater var heterosexuella cis-personer, om ingenting annat angavs. Det är självfallet inte sannolikt att så var fallet, men min poäng är att det inte gavs möjlighet för vare sig elever eller lärare att bryta den förväntade hetero- och cis-normen utan att det medförde en kostnad i form av att kategoriseras som annorlunda och i förlängningen kanske också riskera att bli exkluderad.

Det är dock viktigt att hålla i minnet att jag inte ställde några direkta frågor till enskilda elever som handlade om egna eller klasskamraters könsidentitet eller sexuella identitet. Detta dels eftersom studiens syfte var att undersöka dominerande könsmonster på gruppnivå i musikundervisningen, och dels för att frågor kring könsidentitet och sexuell läggning var, och fortfarande är, etiskt problematiska. Särskilt när det handlar om ungdomar.

Det fanns emellertid vid flera intervjutillfällen elever som, utan att jag ställde frågor om det, beskrev en rädsla för att vissa specifika musikaliska handlingar kunde göra att de riskerade att ”bli dömda som homosexuella” (Borgström Källén, 2014, s. 134). Detta dök upp när vi talade om varför pojkar valde bort att ta sånglektioner och varför de undvek att sjunga vad de själva beskrev som ”sött” och ”wailigt”. En pojke uttryckte det som att:

¹³ Se Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4064>

” Då får man ofta bilden av att han gillar andra pojkar. Då vågar man inte riktigt göra det heller” (s. 134).

Här är det dock viktigt att komma ihåg kontextens betydelse för elevernas stereotypa uppfattningar, det vill säga betydelsen av att varje gymnasieskola har unika elevsammansättningar och förutsättningar. Vad som uppfattas som normbrytande, eller vad som ger upphov till en rädsla för att inte passa in i en grupp går därför inte att generalisera från kontext till kontext, även om heterosexualitet som norm kan sägas vara generell för hela det omgivande samhället.

Intressant i detta sammanhang är att eleverna och lärarna i studien ibland talade om ”de andra”, det vill säga om elever, artister, musiker eller lärare som spelade eller sjöng på ett sätt som beskrevs som ”ovanligt” i relation till den könsidentitet eller sexuella läggning de tillskrevs. Vid dessa samtal var både elever och lärare noga med att påpeka att ”dessa andra” visserligen var ovanliga och annorlunda men de var även skickliga och/eller intressanta musiker. Bland dessa ovanliga musiker fanns också elever med som exempel och de beskrevs alltså både som annorlunda eller avvikande och som skickliga, begåvade och intressanta. Berättelserna om dessa ovanliga elever, som jag alltså inte själv observerade men som fanns närvarande i termer av ”jag vet en som...” och ” en elev jag hade var...”, fungerade i studien som ett slags alibi för elever och lärare. Ett slags bevis för att undervisningen inte var så könsstereotyp som observationerna och intervjuerna indikerade.

Ett resultat från studien som är viktigt att lyfta utifrån ovanstående är att det är centralt att problematisera de deltagande elevernas och lärarnas förståelse av musikaliskt normbrytande. Studien pekar mot att förståelsen av vad som sågs som normbrytande ibland stannade vid instrumentval, det vill säga vid om en elev spelade ett för sin könstillhörighet ovanligt instrument. Det kunde alltså ses som normbrytande i sig att spela ett för gruppen flickor eller gruppen pojkar ovanligt instrument, medan ingen vikt fästes vid hur eller vad eleven spelade, eller sjöng. De flickor som spelade elgitarr i studien är ett exempel på detta. Vid en första anblick kunde de tyckas bryta ett könsmonster då de spelade ett instrument som var ovanligt för gruppen flickor vid tiden för studien, och som ofta förknippades med normativ maskulinitet av det omgivande samhället (Bergman, 2009; Karlsson,

2002; Leonard, 2007). Men vid en fördjupad analys stod det klart att det inte räcker med att byta instrument för att bryta mot könsstereotypa normer, utan det handlar också om hur eleverna använder instrumentet. Flickorna som spelade elgitarr anpassade nämligen sitt spel efter könsstereotypa förväntningar på normativt feminint beteende. De intog, eller tilldelades, en understödjande och ackompanjerande funktion i ensemblegrupperna och de spelade med ett musikaliskt uttryck som uppfattades som ”tjejigt” av lärarna och klasskamraterna.

I intervjuerna talade dock några av pojkarna om en slags tänk-om-flickor, det vill säga flickor som inte bara valt ett ovanligt instrument utan som också spelade på ett för flickor oförväntat sätt. Pojkarna sa till exempel: ”tänk om hon faktiskt spelade ett fett till elgitarrsolo, hon skulle bli beundrad av alla” och ”tänk om hon skulle spela trumset i skolan as-hip och cool”. Eleverna talade alltså om hur de tänkte sig att dessa tänk-om-flickor skulle blivit mottagna om de hade existerat på deras skola.

Intressant här är att dessa tänk-om-flickor inte beskrevs utifrån sexuell läggning, medan pojkar som ansågs bryta normer genom att uttrycka sig ”feminint” kopplades till en laddning kring homosexualitet. En anledning till detta kan vara att de pojkar som ansågs bryta mot förväntade heteronormativa uttryckssätt faktiskt existerade som verkliga elever på skolorna, även om detta inte framgick i de studerade ensemblegrupperna, medan tänk-om-flickorna endast existerade i samtal. Det är dock viktigt att påpeka att de pojkar som omtalades som att de sjöng ”polerat” och ”skolat” också beskrevs som ”riktigt bra sångare”. De ansågs alltså vara kunniga och skickliga musiker. En intressant jämförelse kan göras med en amerikansk studie (Taylor, 2009) som visade att pojkar som spelade tvärflöjt, ett instrument som är könskodat som feminint, på high school vann legitimitet och respekt bland sina kamrater först när de var framgångsrika i olika musiktävlingar. Dessa resultat är intressanta i relation till teorier om maskulinitet (Connell, 2009) som talar att hur framgångsrik heterosexuell maskulinitet traditionellt har konstruerats genom en betoning på tävling, handlingskraft och expertis. Frågan blir då om epitet som ”riktigt bra sångare” och framgångar i musiktävlingar kan verka beskyddande för pojkar som ägnar sig åt ”tjejiga” musikaliska uttryck.

Pojkarnas rädsla eller aversion mot att sjunga vad de uppfattade som skolat eller polerat kan även förstås mot bakgrund av vad de ansåg vara ”rätt” sound för en rocksångare. Det som de själva benämnde som att sjunga ”rätt” eller ”brötigt”. Det går alltså att förstå pojkarnas aversion mot skolad sång som att det handlar om en strävan efter genreförtrogenhet, och inte om en rädsla för att låta ”feminina”. Men tidigare forskning¹⁴ har visat att genreuttryck, eller stilideal, där just en ”rå” och ”brötigt” röstanvändning eftersträvas, inte enbart kan kopplas till musikstilens kännetecken utan de är även starkt kopplade till att utövaren oftast är en man som förväntas leva upp till könsstereotypa föreställningar om heterosexuell maskulinitet. Att sjunga ”rätt och brötigt” får alltså sångaren att framstå som heterosexuell och maskulin.

Utifrån resultaten av den här studien och andra musikpedagogiska studier¹⁵ är det lätt att se en feminin normering kring sång som undervisningsämne och som huvudinstrument som en ”kvinnofälla”. Men det kan också ses som begränsande för pojkars uttrycksmöjligheter och lärande i sång. En förhoppning är att lärare idag talar om rösten utan att könsmärka elevens möjligheter att använda den. Att de talar om den som ett instrument med nästintill obegränsade möjligheter att utföra en rik variation av ljud. Ljud som inte är kopplade till elevens könstillhörighet, även om rösten som instrument självfallet har rent fysiska begränsningar när det gäller omfång.

En sådan utveckling är troligen redan i rörelse. Jag har bland annat sett en förändring vad gäller huvudinstrument på ämneslärarprogrammet i musik de senaste åren, där fler män väljer sång. Min förhoppning är att denna utveckling kommer att göra skillnad när det gäller elevens möjligheter att uttrycka sig musikaliskt med sin röst så att vokala ljud, eller sound, inte indelas efter kön.

¹⁴ Se Leonard (2007), Walser (1993).

¹⁵ Se Dibben (2002), Green (1997, 2002), Hentschel (2017), Lorentzen (2009).

Avslutning

Som jag skrev i början av detta kapitel är ett grundantagande från min sida att könsnormer i musikundervisning måste sättas i relation till kontext. Det betyder att kön görs på olika sätt beroende på vilken typ av undervisning det handlar om. Det har till exempel stor betydelse om det handlar om frivillig undervisning eller om det är obligatorisk musikundervisning i grundskolan (Borgström Källén & Lindgren, 2017, 2018). Elevsammansättning i relation till socioekonomiska aspekter som klass och härkomst spelar också in.

Det finns dock mycket som talar för att utbildningskontexter som vänder sig till elever som har musiken som sitt huvudsakliga intresse, som ägnar sig åt musik på frivillig basis och som kanske dessutom ser musiken som sitt framtida yrke har särskilda utmaningar när det gäller genus och musikaliskt lärande. Jag tänker då på kontexter som kulturskolor, profilklasser, estetiska program, folkhögskolor och högre musikutbildning. Argument för denna slutsats är för det första att musikpedagogisk forskning visat att genuskonstruktioner i musikundervisning är kontextberoende, vilket blir tydligt vid en jämförelse mellan studier som gjorts i olika undervisningskontexter.¹⁶ För det andra att jag funnit likheter mellan hur kön konstruerades i min avhandlingsstudie och hur det gestaltades i ett utvecklingsprojekt jag genomfört i högre musikutbildning,¹⁷ det vill säga i en annan undervisningskontext men där musiken också var ett uttalat specialintresse för studenterna. Projektet visade att studenter och lärare könskodade sina musikaliska handlingar utifrån ett likartat mönster som elever och lärare gjorde i min studie på estetiska programmet. För det tredje har musikpedagogisk forskning tidigare visat att musikleärarstudenter i Sverige haft en likartad bakgrund, där de flesta har gått samma typ av förberedande musikutbildningar (Bladh, 2002; Bouij 1998; Georgii-Hemming, 2005; Gullberg, 2002; Olsson, 1993). Det vill säga musikleärarutbildningar har hittills vanligen rekryterat studenter med liknande musikalisk utbildnings-

¹⁶ Se exempelvis Abramo (2009), Armstrong (2011), Bergman (2009), Borgström Källén & Lindgren (2017, 2018), Hentschel (2017), Onsrud (2013).

¹⁷ Se

https://hsm.gu.se/digitalAssets/1371/1371147_slutrapport_musikochgenus_liten.pdf

bakgrund, en kedja av utbildningar som har anpassats till musikhögskolors antagningskrav. En majoritet av lärarna som arbetar på estetiska programmens musikinriktningar har därför troligen skolats i en utbildningsdiskurs där undervisningstraditioner reproduceras från generation till generation. Denna utbildningstradition, som likt en rundgång kan sägas leva sitt eget liv, och som andra forskare¹⁸ har pekat på som trögrörlig, upprätthåller idéer kring vad som är god undervisning vad gäller innehåll, undervisningsformer och normer för kvalitet.

Med en genusteoretisk blick, där socialt förkroppsligande av genus ständigt görs i alla former av mänsklig interaktion, är en konsekvens att genus också görs inom denna utbildningskedja. Något som troligen bidrar till att förändringar i musikutbildningar går trögt, särskilt eftersom genus är starkt sammankopplat med lärares instrument- och genreinriktning liksom med deras musikaliska preferenser. Hillevi Gantez (2009) menar att när vi människor anpassar våra kroppar och våra ljud i enlighet med den ständigt verksamma och på flera sätt tvingande heterosexuella matrisen, så skyddar vi oss samtidigt och blir mindre sårbara för andras kritik. Detta oavsett om vi befinner oss i en vardaglig situation eller om vi är musiker på en scen. Tröghet vad gäller förändringar kan därför delvis ses som en konsekvens av att längtan efter konformitet, likhet och anpassning, är starkare än en längtan efter förändring. Detta eftersom konformitet oftast erbjuder oss en känsla av säkerhet och social gemenskap. Annorlunda uttryckt: Det är bekvämare att göra genus som ”vanligt” när vi musicerar för då minskar risken att bli ifrågasatt vid exempelvis konserter och repetitioner. Strävan efter konformitet kan därför stå i vägen för förändringar vad gäller maktbalanser och arbetsfördelning.

Slutligen vill jag återkoppla till den skolmusikaliska genrepraktiken som jag beskrev tidigare i kapitlet. Det som kännetecknade denna praktik i min studie var för det första att eleverna i de två grupperna, improvisations- och renässansensemblerna, tydligt lämnade sina egna personliga musikpreferenser utanför undervisningsrummet. För det andra att det musikaliska materialet var nytt och okänt för eleverna. De hade alltså ingen

¹⁸ Se Bladh (2002), Ericsson & Lindgren (2011), Green (2008), Gullberg (2002), Holmberg (2010), Olsson (1993), Richmond (2012), Woodford (2002).

koppling till musiken utanför skolan och de behövde därför en tydlig styrning från lärarna för att kunna spela den. Eleverna hade för det tredje inte några förebilder eller förlagor att förhålla sig till som kunde påverka deras föreställningar om hur musiken ”borde” framföras eller vem som ”borde” spela eller sjunga vad. Vad gäller improvisationsgruppen hade eleverna självfallet en idé om vad improvisation var, men de kunde inte relatera sina egna erfarenheter till det material läraren använde eftersom materialet låg utanför deras referensramar. För det fjärde talade eleverna om skolmusikpraktiken som att den endast kunde äga rum i skolan, vilket bidrog till att den frikopplades från deras eget identitetsskapande i relation till musiken. Det som visade sig intressant med ett genusperspektiv i fokus var att när eleverna arbetade med musik som var obekant för dem så gav det dem inte bara möjlighet att bredda sina referensramar musikaliskt, utan det gav dem också möjlighet att frigöra sig från för givet tagna idéer kring ”hur musiker brukar agera” och ”hur artister brukar låta och se ut”. Eftersom eleverna i dessa grupper saknade förebilder och förlagor i form av artister och musiker de kände till hade de heller inga förväntningar kring kopplingen kön och val av instrument, eller kön och sätt att spela och sjunga, och därmed minskade de könsstereotypa uttrycken och gestaltningarna. Det betyder självklart inte att undervisningen enbart bör innehålla musik som är främmande för eleverna eller musik som saknar relevans för dem i deras vardag, utan snarare att all musik som spelas i ensembleundervisningen, oavsett genre och musikstil, skulle vinna på att behandlas som just obekant och okänd. Det vill säga att lärarna reflekterar tillsammans med eleverna kring hur musik som är bekant för dem kan gestaltas på oväntade och nya sätt. Istället för att följa elevernas förväntningar om att reproducera covers av favoritartister kan läraren, oavsett genre och musikstil, leda undervisningen mot att förändra det redan kända och bekanta till något som för eleverna är oväntat, även om det musikaliska materialet är välkänt för dem. Detta kan exempelvis göras genom att uppmuntra ett laborerande, undersökande arbetssätt, där lärare och elever tillsammans experimenterar för att hitta nya infallsvinklar och uttryck vad gäller instrumentval, kroppsspråk, formspråk, soundideal och vokala uttryck.

Vidare läsning

För mer ingående läsning om studien som presenteras i detta kapitel så rekommenderas min avhandling *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel* från 2014. Forskning om instrumentval, musikundervisning och genus i ett vidare perspektiv återfinns exempelvis i Abeles (2009), Armstrong (2011), Freer, (2010), Green (1997, 2002), Harrison (2007), O’Neill (2002) och Wych, (2012).

För forskning som berör musikundervisning i grundskolan med fokus på sång i en svensk kontext så rekommenderas Hentschel (2017). I två artiklar (Borgström Källén & Lindgren 2017, 2018) fördjupas kontextens betydelse, utbildningens sammanhang och förutsättningar, för hur genus uttrycks i musikundervisning. Till sist rekommenderas Borgström Källén & Sandström (2019), en artikel som belyser likheter mellan dans- och sångundervisning, det vill säga specifika förutsättningar för röst och dans som handlar om att den egna kroppen är det primära instrumentet.

Referenser

- Abeles, H. (2009) Are musical instrument gender association changing? *Journal of Research in Music Education*, (2), 127–139.
- Abramo, J. M. (2011). Gender differences of popular music production in secondary schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21–43.
- Ambjörnsson, F. (2003/2008). *I en klass för sig Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Armstrong, V. (2011). *Technology and the gendering of music education*. Farnham: Ashgate.
- Bayton, M. (1997). Women and the electric guitar. I S. Whiteley (Ed.), *Sexing the Groove – Popular Music and Gender*. London: Routledge.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik, Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborgs universitet.

- Björck, C. (2011). *Claiming Space, Discourses on Gender, Popular Music and Social Change*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Borgström Källén, C., & Lindgren, M. (2017). Performing gender when music is, or is not, at stake – a meta-analysis on students' adaption to discourse. *Nordiskt Nätverk i Musikpedagogisk Forskning (NNMPF)*. Yearbook 18, 97–116.
- Borgström Källén, C., & Lindgren, M. (2018). Doing gender beside or in music: Significance of context and discourse in close relationship in the Swedish music classroom. *British Journal of Music Education*, 35(3), 223–235.
- Borgström Källén, C., & Sandström, B. (2019). Kropp, blick och plats – konstruktioner av dans- och vokalundervisning. *Educare – vetenskapliga skrifter*, No 2 (2019): Aesthetics, learning and education - Part I
- Bouij, C. (1998). *"Musik – mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Diss. Institutionen för musikvetenskap. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. I urval av D. Broady & M. Palme. Fjärde upplagan. Stockholm: Stehag, B. Östling Symposion.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus*. Eslöv: Stehag, B. Östling Symposion.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason. On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (1990/1999/2006). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter, On the Discursive Limits of "Sex"*. London, New York: Routledge.
- Connell, R.W. (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos AB.
- Connell, R. (2009). *Short introductions gender*. (Second Edition). Cambridge: Polity.

- Dibben, N. (2002) Gender, identity and music. In D. J. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 117–133). Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). Tiden går men formen består: Institutionella diskurser och frusna ideologier inom utbildningsväsendet. I M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & Öberg, J. (Red.), *Musik och kunskapsbildning, En festskrift till Bengt Olsson*, Göteborgs universitet. Göteborg: Intellecta Infolog AB.
- Eros, J. (2008). Instrument Selection and Gender Stereotypes: A Review of Recent Literature. *Research in Music Education*, 27:57–64.
- Fabbri, F. (1982). A theory of musical genres: Two applications. I D. Horn & P. Tagg, *Popular Music Perspectives. Papers from the First International Conference on Popular Music Research*, Amsterdam, June 1981. Göteborg, Exeter: International Association for the Study of Popular Music.
- Ferm Almqvist, C. (2019) Towards offering equal learning opportunities for female students in popular music ensemble education: relate, respond, and re-do, *Music Education Research*, (21)4, 371-386.
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the missing males problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(17): 17–30.
- Ganetz, H. (2009). *Rundgång. Genus och populärmusik*. Halmstad: Makadam förlag.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter – Fem musiklärares livshistorier*, Diss. Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Green, Lucy (1997). *Music, gender and education*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, L. (2006) Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–18.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Burlington, VT: Ashgate.

- Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Diss. Musikhögskolan Piteå.
- Harrison, S. D. (2007) A perennial problem in gendered participation in music: What's happening to the boys? *British Journal of Education*, 24(3), 267–280.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. Diss. Umeå universitet.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö. Lund: Media Tryck.
- Högskolan för scen och musik. (2012). *Musik och Genus, röster om normer, hierarkier och förändring*. C. Olofsson (Red.). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Diss. Lunds universitet. Malmö: Media-Tryck.
- Kuoppamäki, A. (2015). *Gender lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*. PhD dissertation. The Sibelius Academy of the University of the Arts, Helsinki.
- Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. Örebro: Örebro universitet.
- Leonard, M. (2007). *Gender in the music industry, rock, discourse and girl power*. Surrey: Ashgate.
- Lilliestam, L. (2006/2009). *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Lorentzen, A.H. (2009). *Fra syngedame til produsent, Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige projektstudioet*. Diss. Oslo universitet.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings, music, gender & sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nerland, M. (2007). One to one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3): 399–416.

- Olsson, B. (1993). *SÄMUS, en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- O'Neill, S.A. (2002). Crossing the divide: Feminist Perspectives on Gender and Music. *Feminism & Psychology*, 12:133–189.
- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. Diss. Bergens universitet.
- Pomerantz, S., Raby, R., & Stefanik, A. (2013). Girls Run the World?: Caught between Sexism and Postfeminism in School. *Gender & Society*, 27:185–207.
- Richmond, J. W. (2012). The sociology and policy of ensembles. I G.E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education 1* (pp.790-806). New York: Oxford University Press.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education? Girls and the sexual politics of schooling*. New York: Routledge.
- Rosenberg, T. (2012). *Ilska, hopp och solidaritet. Med feministisk scenkonst in i framtiden*. Stockholm: Atlas.
- Taylor, D.M. (2009). Support structures contributing to instrument choice and achievement among Texas all-state male flutists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 179:45–60.
- Walser, R. (1993) *Running with the Devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music*. Hanover: University Press of New England.
- Warzecha, M. (2013). Boys' Perceptions of Singing: A Review of the Literature. *Update Applications of research in Music Education*, 32:43–51.
- Woodford, P.G. (2002). The social construction of music teacher identity in under graduate music education majors. I R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*: 675–694. New York: Oxford University Press.
- Wych, G. M. F. (2012). Gender and instrument associations, stereotypes and stratification: A literature review. *Research in Music Education*, 30, 22–31.

4. Spotify som lärandemiljö

Susanna Leijonhufvud

Introduktion

Enkelheten i att ha hela världens musik tillgänglig genom några få knapptryckningar, givet en internetuppkoppling, ger för handen att det är möjligt att byta ut inköp av fysiska skivor mot abonnemang av digitala strömningstjänster. Det är möjligt att få ta del av andras musik likväl som det är möjligt att dela egenskriven och producerad musik enklare än någonsin förr. Inte bara musik utan även explicit musikundervisning finns tillgängligt via strömningstjänster. Det finns numera otaliga instruktionsvideos kring instrumentspel eller musikproduktion på YouTube samt *back tracks* vilket exempelvis Jan Utbults instrumentskolor erbjuder, tillgängliga på Spotify, som komplement till traditionellt notbaserade spelböcker.

Tjänster som YouTube och Spotify har det senaste decenniet öppnat en musikalisk värld i och utanför musikklassrummet som vida överstiger det som en musikpedagog förr kunde samla ihop och förmedla under ett livs värv. Vår samtid, där strömning är mer regel än undantag, är en fantastisk tid med avseende på tillgänglighet och tillgång till musik. Samtidigt kan dessa strömningstjänster vara förrådiska tillgångar då tjänsterna inte enkom är tänkta att nyttjas i utbildningssyfte – de omsluts och innefattar politiska och ekonomiska krafter vilket styr innehåll och utbud på olika sätt. Av den anledningen kan det finnas anledning för pedagoger som nyttjar en resurs som läromedel i sin undervisning att utnyttja sin kritiska kompetens för att inte helt och hållet gå i marknadskrafternas ledband (Leijonhufvud, 2018). Föreliggande kapitel kommer att behandla exempel

på en kritisk granskning där Spotify får tjäna som exempel på en sådan tjänst vilket musikpedagoger kan nyttja i sin undervisning.¹

2018 hade det svenskgrundade företaget Spotify existerat på marknaden i precis ett decennium. Företaget har gått från en betaversion spridd bland endast speciellt inbjudna i ett fåtal europeiska länder till att fungera som en gratistjänst av musik för mer än 200 miljoner användare i över 60 nationer utspridda över många av världens tidszoner. Företaget har börsnoterats i USA och beskrivs i finansvärlden så väl som i musikbranschen som världsledande vad gäller musikdistribution. Frontfiguren, och tillika en av grundarna, Daniel Ek har beskrivits som den mäktigaste mannen i musikindustrin i den etablerade tidskriften *Forbes* (2012). Det är inte för inte dessa stora ord används om Spotify. Företaget var det första på marknaden att lansera en teknisk-digital lösning för musikdistribution som kunde härbärgera musikbranschens ekonomiska och juridiska krav tillsammans med användarnas krav på gratis information (musik ses i detta fall som information) tillgängligt på internet (Lessig, 2005). Spotify var alltså det företag vars tjänst på allvar skulle komma att utgöra ett hot mot vad den etablerade fildelning- och piratkulturen erbjöd användare vid nollnolltalet. Spotifys ekonomiska och teknologiska modell har sedan lanseringen 2008 möjliggjort att människor, unga så väl som gamla, ekonomiskt svaga så väl som välbärgade, kan ta del av ett överflöd av musik i en vid flora av musikaliska genrer, i princip var och när som helst. Denna tillgänglighet har beskrivits i termer av att Spotify har demokratiserat musiklyssnandet.

Den illegala fildelningen av digitaliserad musik som kom igång på allvar kring millennieskiftet tvingade många skivbutiker att slå igen under det första årtiondet. Skivbolagen försökte bekämpa piratkulturen genom att få regeringar att stifta lagar mot illegal fildelning. Bolagen började också själva att märka digitala musikfiler med DRM-koder vilket innebar att filen bara kunde spelas upp på den digitala utrustning som hade laddad ned filen

¹ Notera att användandet av upphovsrättskyddat material t.ex. musik tillhandahållet av en strömningstjänst är godkänt att göra i undervisningssyfte (SFS 1960:729). Om syftet däremot är underhållning gäller särskilt avtal, exempelvis att framföra musik vid ett uppspel eller om musik används som bakgrundsmusik i ett uppehållsrum. Kommunala skolor har kollektivt tecknat sådana avtal emedan friskolor behöver teckna egna avtal för dessa ändamål (stim.se).

och om användaren köpt rättigheten att ”läsa upp” DRM-skyddet. *Download* musiken från iTunes fungerade exempelvis på detta sätt. I denna miljö trädde det svenskggrundade företaget Spotify in som en aktör med en affärsmodell vilken kunde tillhandahålla musik, med samma enkelhet som piratkulturen erbjöd inklusive överföring av musikfiler på flera olika digitala utrustningar knutet till samma användare, t.ex. dator och mobil, men på ett lagligt sätt – upprättskydds innehavarna fick betalt för musiken. Spotify har beskrivits som en aktör som helt enkelt tog över det utrymme som piratkulturen hade öppnat upp. Detta systemskifte har dock inneburit att avsaknaden av fysiska skivaffärer har bibehållits. Situationen i Sverige är den att det är tämligen svårt att köpa fysiska skivor i en butik och botanisera i fysiska musikaliska utbud. Istället hänvisas musikkonsumenter till musikdistributionstjänster på nätet.

Spotify är den strömningstjänst som, under sitt initiala decennium, har kommit att helt dominera den svenska marknaden för inspelad musik. Denna dominans gäller inte bara för den privata marknaden mellan artister och fans, utan även för den gemensamma och offentliga sfären. Bibliotek och arkiv har i allt större utsträckning slutat att köpa in fysiska skivor för utlåning till låntagarna. Istället blir låntagare hänvisade till att musik är åtkomligt för alla och envar via strömning. På detta sätt spelar bibliotek och arkiv ut sin roll inte bara gällande tillhandahållandet av musik men även gällande kompetens kring musik. Det kanske tydligaste exemplet på strömningens kolonisering av det publika och tillika offentliga finns att hämta hos Sveriges Radio (SR). Företagsnamnet Spotify nämns regelbundet i SR:s radioprogram, företagsnamnet och logotype finns manifesterat på Sveriges radios digitala sajt i samband med radioprogrammens musikaliska innehåll. Genom att SR går via Spotify möjliggörs alltså musik för lyssnarna efter ordinarie programs sändningstid utan att SR själva behöver skaffa sig rättigheter för ett sådant erbjudande. Manifestationen av Spotifys tjänster i public service domäner positionerar företaget till samma renommé och trovärdighetsnivå som Sveriges Radio har bland sina lyssnare. Även institutioner så som Svenskt Visarkiv har delar av sin katalog tillgängligt för allmänheten genom Spotifys service vilket finns inkorporerat via *widgets* på visarkivets hemsida. På det här sättet får Spotify tilldelat en roll, från etablerade offentliga institutioner, som tillhandahållare av musik så väl som musikalisk kunskap till folket, en position som ger

Spotify en roll som musikalisk utbildare sammanflätat med en status som svensk public service (Leijonhufvud, 2018).

Det är på bakgrund av denna situation, Spotifys dominans av tillhandahållandet av inspelad musik samt tjänstens status likt public service, som problemområdet tecknar sig. Användandet av en strömningstjänst för att lyssna på musik innebär en rad utmaningar för musikpedagogen. En kommersiell produkt, vilket Spotify i grund och botten tillhandahåller, bör inte behandlas som ”ren” och därmed oproblematiskt och okritiskt användas i icke-kommersiella sammanhang så som den obligatoriska skolan. En tjänst utvecklad för en privat marknad bär alltid spår av inbyggda kommersiella, ekonomiska och teknologiska intressen. Det kan dock vara svårt för användaren att tydligt märka hur dessa intressen kommer till uttryck. Henry Giroux, en av vår samtids mest ivriga förespråkare för ’kritisk pedagogik’, understryker vikten av att pedagoger och högre utbildning må ta sitt ansvar och bli medvetna om hur kommersiella krafter agerar på samt formar demokrati, kultur och medborgarskap (2004).

Syftet med föreliggande kapitel är att presentera en kritisk granskning av vad denna typ av musikalisk strömningstjänst erbjuder för sina användare i en pedagogisk kontext.² Tidigare forskning, som har studerat musikpedagogiska sammanhang där digital programvara på något sätt används i undervisningen, visar att digitala verktyg används tämligen okritiskt och obekymrat. YouTube, iTunes och Spotify omnämns som verktyg för musiklyssning, inspiration, musikalisk orientering, och även för gehörsträning (King et al., 2017). Detta utan att kritiskt granska exempelvis de ekonomiska, teknologiska och juridiska hinder som inverkar på den musikkatalog som tjänsterna erbjuder eller det faktum att varje strömning genererar data om användaren till företaget som tillhandahåller musiken och musiktjänsten. Inte heller problematiseras gränssnittets användarvänlighet för olika användargrupper eller musikens strömmade ljudkvalitet. Strömning beskrivs som oproblematiska tjänster vilka ”levererar” och som inte kräver något i retur. Det som tjänsterna inte erbjuder åsidosätts implicit i undervisningen utan att ersättas eller komplimenteras

² Notera att de referenser som görs till Spotifys strömningsservice kan vara förändrade när denna text läses jämfört med när texten skrevs då tjänsten är satt i ständig förändring.

på något sätt. På det sättet riskerar digitala tjänster att de facto konstituera musikundervisning.

Detta kapitel kommer att presentera ett axplock från avhandlingen *Liquid Streaming – the Spotify Way to Music* (Leijonhufvud, 2018). Avhandlingens titel *Liquid Streaming* är dels en lek med ord men anspelar även på avhandlingens huvudresultat vilket visar att strömning som företeelse är flytande, flyktig och föränderlig på många plan vilket ligger i linje med Zygmunt Baumans samtidsanalys av en 'flytande modernitet' i en tid mellan eror (Bauman, 2000). Undertiteln *The Spotify Way To Music* refererar till Christopher Smalls begrepp 'musicking' eller 'to music' vilket är Smalls verbalisering av substantivet 'music' där begreppet 'to music' accentuerar att musik är något människor *gör* och inte primärt något som *är* (Small, 1998). De teman som tas upp från avhandlingen är de som har störst bäring och relevans för musikpedagogers användning av Spotify som musikdistributör. Inledningsvis presenteras översiktligt den teori och metod som avhandlingens undersökning bygger på. Därefter kommer tre kondenserade presentationer av (i) vilka andra aktörer som Spotify är beroende av för att musik ska kunna strömmas till en användare, (ii) hur Spotifys musikdistribution av nödvändighet är nätverkat av musik och användare, och (iii) musikalisk kunskap som presenteras med musiken i tjänsten. Därefter följer ett avsnitt som sammanfattar några huvudsakliga drag kring Spotify som en musikalisk lärandemiljö. Avslutningsvis presenteras samtida skandinaviska forskningsprojekt som har studerat Spotify ur ett användarperspektiv.

Teori och metod

Undersökningen, som låg till grund för avhandlingen *Liquid Streaming* (2018), inleddes hösten 2012. Vid den tidpunkten höll fortfarande strömningstjänster för musik, som Spotify, att etableras på en bredare front. För att undersöka vad Spotify kunde erbjuda lyssnare och vad som behövdes för att en lyssnare skulle kunna strömma musik via Spotify inleddes en explorativ studie. Studien baserades på analyser av strömningstjänstens gränssnitt, företagets websidor samt medial rapportering kring företaget Spotify och den strömningstjänst företaget tillhandahöll.

Mötet mellan människa och strömmad musik tedde sig mycket komplex vid en initial analys. Detta möte inkluderade dessutom digital teknologi, satt under ständig förändring och utbredd över världen. För att hårbärgera och greppa denna komplexitet behövdes en bred teoretisk ansats. Teorin bakom insamling och analys av material var på ett övergripande plan – sociologisk. Navet i denna sociologiska ansats blev på ett tidigt stadium, som tidigare nämnts, Zygmunt Baumans samtidsanalys om det *flytande* (Bauman, 2000). Mycket snart under undersökningens initiala fas stod det klart att strömningstjänsten erbjudanden till användaren oupphörligen förändrades. Menyalternativen som presenterades i tjänstens gränssnitt förändrades över tid. Tillgänglig musik blev plötsligt otillgänglig och vice versa. Skärmdumpar av tjänstens gränssnitt, tillgängliga via Google-sökningar, gav olika bilder av användargränssnittet beroende på i vilket land som tjänsten användes i. Gränssnittet var även olika beroende på om tjänsten användes via telefon eller dator. Tjänsten är dessutom baserad på användarhistorik vilket gör att tjänsten även ser olika ut för samma person på samma utrustning men skiljer sig åt över tid. Detta medförde att undersökningen behövde förhålla sig öppen för ständiga förändringar – resultatet av studien skulle aldrig kunna komma att bli ett resultat som var tidlöst och objektivt.

Insamlandet av material gjordes uteslutande med hjälp av Bruno Latours *Actor-Network Theory* (ANT) vilket i korthet innebär att insamlandet och analys av material förutsätter varandra (Latour, 2011). ANT utgår från en *sak* vilken kan betraktas som en *aktör* (eller ett nätverk). Därefter följer forskaren *sakens* kopplingar, associationer, till ytterligare *aktörer*. På så sätt framträder kopplingar som bildar *nätverk*. ANT blir, på så sätt, en metod för att kartlägga vad och vilka som är inblandade, associerade till *saken*, i det här fallet Spotifys strömningstjänst. *Saken* kan även betraktas som ett nätverk varpå det blir forskarens uppgift att undersöka vilka aktörer som ingår i nätverket och tillsammans gör nätverket till den *sak* den är. Aktörer och nätverk måste hela tiden prövas på deras relevans som aktör respektive dess associerade koppling till nätverket. En *aktör* i Latours ANT-teori (ursäktat tautologin) definieras som en aktör om och endast om aktören associerar, har förbindelse till, andra aktörer.

Spotifys strömningstjänst kan betraktas som en aktör då företaget Spotify tillhandahåller strömningstjänsten genom att kontinuerligt arbeta med och

utveckla tjänsten, användare kan också förstås som aktörer genom att de använder tjänsten och strömmar musik. Skivbolag kan förstås som aktörer i nätverket då de tillhandahåller kataloger av inspelad musik till tjänsten vilket användare strömmar. Företaget Spotify, användare och skivbolag blir på så sätt nätverkade aktörer i strömningstjänsten Spotify. Det är dessutom så att detta 'något', Spotifys strömningstjänst, kan betraktas både som en *aktör* som möjliggör för andra aktörer att agera, och som ett *nätverk*, tjänsten är nätverkad med andra aktörer för att tjänsten i dess helhet ska kunna fungera och erbjuda strömmad musik. Omvänt gäller även att en aktör, tex företaget Spotify, kan betraktas som ett nätverk, där varje del av nätverket består av ett antal aktörer. På detta sätt erbjuder ANT en ständigt pågående och oskiljaktig dualistisk rörelse mellan två olika perspektiv att betrakta en *sak* – både som en aktör *och* som ett nätverk (Latour, 2011, s. 800). Ett exempel som Latour använder sig av för att på ett pedagogiskt sätt förklara vad ANT innebär är den misslyckade uppskjutningen av rymdraketen Columbia 2003. Utredningen av Columbias dramatiska explosion visade att rymdfärjan inte bara var att betrakta som ett enskilt objekt som var tänkt att kunna flyga ut i rymden. Columbia behövde även NASA och dess komplexa organisation för att kunna flyga. Materialegenskaper, hållfasthet och matematiska beräkningar var lika avgörande för rymdfärjans flygförmåga som byråkratin i NASA. I likhet med Latours förklaring av ANT som ett sätt att lyfta fram och kartlägga vad rymdfärjan Columbia behövde för att flyga ut i rymden har jag använt mig av ANT för att lyfta fram och kartlägga vad strömningstjänsten Spotify behöver för att kunna erbjuda strömmad musik.

Undersökningen fokuserade initialt på Spotifys användargränssnitt. ANT ledde dock till att undersökningen behövde utvidgas till att behandla källor från media så som tidningsartiklar, rapporter från musikindustrin och olika webbsidor där aktörer presenterade sig själva och sina tjänster. Tjänstens gränssnitt samt det insamlade materialet från media innehöll, förutom text, bilder, symboler, hypertexter, funktioner, programvara och ljudkvalitet. Ljudkvalitet ska i detta sammanhang inte förstås som ljudkvalitet i avseendet distorsion. Inte heller ska det förstås som musikkvalitet i bemärkelsen att viss genre eller vissa artister har en högre musikalisk kvalitet än andra. Begreppet används i avsaknad av ett exakt begrepp som

Running app. Användaren strömmar primärt musik som ska hjälpa till att hålla energin och löptempo uppe. Samtidigt mäter appen användarens löptakt och omvandlar denna data till att sätta musikens tempo, som alltså i sin tur styr användarens löpning. Detta exempel tydliggör problematiken kring vem eller vad som styr vem (eller vad). Det är alltså inte bara människan som använder, och styr, den digitala teknologin, den digitala teknologin kan likväl betraktas som att den använder och styr människan.

Strömning som en aktör och ett nätverk

Spotifys strömningstjänst för musik härrör främst till en aktör – *företaget* Spotify. Företaget kan i sin tur betraktas som ett nätverk av aktörer; dess personal, dess företagskultur och organisation men även dess ledning och då med ett särskilt fokus på en av grundarna – Daniel Ek, en person som framstår som konstnärlig ledare för projektet Spotify. Daniel Ek är den aktör som personifierar ideologin att göra all musik tillgänglig för alla överallt. Aktören företaget Spotify framställs vila på i huvudsak två ben, en ideologisk folkhemsinriktad idé som innebär tillhandahålla och sprida så mycket musik som möjligt till så många som möjligt utan ekonomiska eller större teknologiska begränsningar. Det andra benet, vilket företaget och tillika tjänsten Spotify, vilar på är traditionellt ekonomiskt och juridiskt. Både ekonomi och juridik verkar också som aktörer på den strömmade musiken då dessa aktörer möjliggör, så väl som begränsar, tillgången på musik, vilket Spotify alltså inte förfogar över på egen hand. En av dessa aktörer, som alltså bildar en nätverkskoppling till Spotifys service, utgörs av de tre stora majorbolagen. Dessa skivbolag förfogar över enormt stora musikkataloger och då särskilt de så kallade *back catalogues*, vilket innebär möjligheten för fans att lyssna på äldre inspelningar från tiden innan den digitala distributionen. Denna nätverkskoppling är ingalunda enkelriktad. Majorbolagen behöver Spotify lika mycket som Spotify behöver majorbolagen. Ingen aktör placerar sig hierarkiskt i relation till den andre.

Spotifys företagsorganisation och företagskultur kan även de, betraktas som aktörer då det gäller att förstå vad Spotifys strömningstjänst kan erbjuda. Hela organisationen består av små självständiga arbetsgrupper organiserade i ett *agile management*. Det innebär bland annat att olika delar

av företaget har ansvar för olika delar i tjänstens gränssnitt vad gäller design så väl som funktion. För att kunna, inte bara vara med i konkurrensen om lyssnarna utan, utgöra själva fronten och leda utvecklingen av strömningstjänster med musik så måste tjänsten oupphörligen förbättras och förnyas. Detta görs med hjälp av aktören och företagsdevisen: ”Think it, Build it, Ship it, Tweak it!”. Tjänsten uppdateras och ändras minst var tredje vecka enligt Spotifys egna interna arbetsdokument som avhandlingsarbetet tagit del av. Användaren informeras om denna ständiga uppdatering och transformation genom Spotifys användaravtal. I avtalet står att läsa att användaren, genom att fortsätta använda tjänsten, accepterar förändringar av tjänsten. Vari en sådan förändring består behöver dock inte framgå explicit för användaren. En skrivning likt denna är absolut nödvändigt och inte unikt för just Spotify. Det skulle vara ohållbart för en användande att kontinuerligt behöva sätta sig in i alla dessa förändringar, det skulle störa användbarheten och den centrala användarupplevelsen. Syftet är naturligtvis att förbättra användarupplevelsen och användarvänligheten. Baksidan är dock att användaren inte riktigt vet när något och vad som ändras. Det enda som är säkert är *att* det ändras. Devisen innebär även att uppdateringar och utvecklingar ännar Spotifys gränssnitt innan ändringarna är prövat i full skala. Det betyder att det är användaren och den användardata som genereras vilken bestämmer huruvida programändringen ska kvarstå, tas bort eller justeras – tweakas. Företaget baserar alltså inte endast sin tjänst på vad de tror eller vad en enskild aktör inom företaget bestämmer, i stället är det majoriteten av användare som genom sin användning kommer att bestämma hur något ska utformas i musiktjänsten. Det innebär i förlängningen att det är den stora massan som faller avgörande för hur tjänsten ska utformas.

Spotifys strömningstjänst är en programvara som kan laddas ned på varje enhet som ska styra eller spela upp strömmad musik från Spotify. Förutom själva strömningstjänsten, dess visuella design för att passa olika digitala enheter, dess funktioner och musiken som går att strömma med hjälp av tjänsten, så behövs en internetuppkoppling via telekomföretag som kan leverera strömmad data över internet. Användaren måste dessutom ha tillgång till ett internetabonnemang som tillåter den surfmängd som det enskilda musiklyssnandet kräver eller tillgång till fri uppkoppling likt gratis wi-fi. Det finns i huvudsak tre olika sätt att strömma musik från Spotify

enligt företagets digitala infrastruktur. Förstahandsalternativet är att musik återuppspelas från samma enhet som redan spelat upp musiken. Musiken är då lagrad i enhetens så kallade *cacheminne*. Musik spelas även upp från enhetens cacheminne då musik sägs strömmas *off-line*. Att endast lyssna på redan cachad musik kan vara ett sätt för en användare med begränsad surfmöjlighet att lyssna på musik. Defaultläget hos Spotify är i sådana fall 3333 låtar på en enhet.³ Det andra alternativet för Spotify-strömmad musik är att musiken hämtas från andra Spotify-an slutna enheters cacheminnen som finns i närheten. Denna typ av peer-to-peer (P2P) strömning påminner om ett så kallat BitTorrent system vilket företaget patenterade 2006. Det tredje och sista strömningsalternativet hos Spotify är att låten måste hämtas från någon av Spotifys tre moderservrar placerade på olika platser; Stockholm, London och Ashburn i Virginia USA (Yanggratoke, 2013). Detta tredje alternativ vill företaget undvika så långt det är möjligt dels beroende på den fördröjning som de långa avstånden medför men även ”trafikstockning” som uppstår när många förfrågningar sker samtidigt. Enligt en studie som Spotifys analytiker gjort, strömmas hela 55% av användarna något de redan har lyssnat på. Mer än var tredje låt strömmas med hjälp av BitTorrent systemet, och knappt var tionde låt strömmas från någon av moderservrarna (Kreitz & Niemelä, 2010). Sådana siffror visar alltså att det är tämligen svårt att komma in som ny låt hos en enskild lyssnare då över 90% av all strömmad musik delas av andra i närheten som strömmas från samma tjänst och alltså delar samma BitTorrent system. Ytterligare en aspekt på dessa siffror är att de tydligt visar på en viss tendens att människor lyssnar på samma saker om och om igen vilket tyder på en viss konformism hos lyssnaren trots det jättelika utbudet av musik som Spotify förfogar över.

³ Denna siffra kan i många fall justeras lokalt av användaren.

Spotify som nätverkad aktör med användare och musik

Det som är unikt med strömmad musik är att strömning är en dubbelriktad företeelse i realtid. Tidigare har sändning av media (radio och TV) fungerat på ett radikalt annorlunda sätt än vad strömning gör. Kommunikation har tidigare byggts på att information, t.ex. musik, har distribuerats linjärt från en sändare till en mottagare. Vad gäller public service och radio så har vem som helst som har haft möjlighet att fånga upp den sända signalen, kunnat plocka upp signalen och därmed lyssna till signalen. Den som har sänt ut informationen vet inte nödvändigtvis vilken eller vilka mottagare som faktiskt mottar innehållet, var dessa mottagare exakt befinner sig, vad dessa mottagare emottar samtidigt i form av annan information eller vad dessa mottagare har mottagit tidigare. Med strömning är det radikalt annorlunda. Ingenting kan strömmas som inte har blivit efterfrågat av någon – en användare. Strömning erbjuder alltså en dubbelriktad kommunikation där specifikt efterfrågad information skickas till en mottagare samtidigt som information om den skickade informationen sänds tillbaka.

Så snart en låt strömmas samlas information om vilken låt det är som strömmas, via låtens ISRC-nummer, en digital kod som häftats till varje del-bit av den totala musikfilen. Sådan användargenererad data kan exempelvis vara; hur lång tid som låten spelas upp, om användaren engagerar sig i låten på något sätt genom att gilla, lägga låten till en spellista eller om låten delas med en vän. Förutom sådan information, som har direkt att göra med uppspelningen av musiken, vilket till stor del handlar om att samla statistik som ligger till grund för utbetalning av royalties till musikens rättighetsinnehavare, samlas *surplus values* in. Dessa extravärden kan vara i princip all typ av information som den digitala enheten i fråga kan samla in; GPS-position, tidigare sökningar, andra öppna sökfunktioner et cetera. Ett besök till en av Spotifys websidor [spotify.com](https://www.spotify.com) visar att inte mindre än 102 cookies används för att samla information om användaren (testet gjorde jag med en Chromeläsare på en MacBook 2017-09-11). Anledningen till att Spotify samlar denna typ av information med hjälp av *cookies*, *mobile device identifies* och *software developer kit* är att säkerställa att tjänsten fungerar optimalt för användaren utan buggar och fel.

Informationen ligger även till grund för att företaget ska kunna optimera tjänsten för användaren och ge en individualiserad upplevelse. Men informationen kan även användas av tredje part så som andra med Spotify nätverkande företag så länge som informationen bidrar till användarupplevelsen. Det innebär alltså, ur ett användarperspektiv, att även en till synes gratis digital aktivitet så som Spotifys *Freemium* är inte gratis – tjänsten ”betalas” med användargenererad information. Användaren är alltså nödvändig för att få tjänsten att fungera fullt ut. Någon har uttryckt de tänkvärda orden ”If you’re not paying for it – you’re the product!”.

Den andra centrala spelaren i nätverket mellan Spotifys strömningstjänst och dess användare är musiken. I takt med att digitaliseringen har ökat, har kostnaden för inspelnings- och musikproduktionsutrustning minskat. Det har alltså blivit möjligt för fler att spela in och producera musik vilket innebär att det totala utbudet av musik ökar enormt. Enligt Spotify kom det, 2014, in 20 000 nya låtar varje dag vilket ska läggas till den katalog av 30 miljoner tracks som Spotify, enligt egen utsago, förfogar över. Det finns ingen möjlighet att kontrollera huruvida dessa siffror stämmer, men det som är tydligt är att Spotify ger tillgång till ett överflöd av musik. Utmaningen är inte längre för den enskilde artisten att göra musik, utmaningen har istället flyttat över till att höras genom det brus som den totala mängden musik ger upphov till. Trots det stora överflödet av musik är det vissa artister och vissa låtar som inte finns på Spotify, vissa låtar och eller artister som nyss inte fanns dyker plötsligt upp. Det går alltså inte med säkerhet att fastställa vilka artister som finns på Spotify och huruvida dessa artister kommer att finnas där fortsättningsvis. Det arrangemang som finns mellan Spotify och deras användare är att användaren har fri tillgång till den musik som finns för tillfället. Detta gör att ”privata samlingar” som skapas digitalt i form av spellistor kan plötsligt visa sig delvis eller helt innehållslösa. Musikkatalogen är flytande.

Strömmad musik distribueras i digitala format. Olika tjänster använder sig av olika sådana digitala format. Dessa format erbjuder, enkelt uttryckt, olika kvalitet på den inspelade musiken. Är musiken väldigt komprimerad tar den lite plats och kan enkelt distribueras och lagras, lite data går åt för att strömma, cacha eller ladda ned musiken. Ju närmare den strömmade filen ligger den ursprungliga masterfilen, vilken innehåller maximal information av den slutliga musikproduktionen, desto mer utrymme kräver

filen för att skickas eller lagras. Spotify har valt att lägga sig på en mellan-nivå när det gäller format och skriver själv att de erbjuder musik i Ogg Vorbis och AAC-format. Kvaliteten på musiken kan också komma att påverkas av den strömningshastighet som tjänsten använder. Gratisversionen av Spotifys tjänst finns exempelvis bara med 96 kbit/sekund medan *Premium*-abonnemanget erbjuder 320 kbit/sekund för AAC. Ett Premium-abonnemang ger även lyssnaren tillgång till avancerade inställningar när det kommer till ljudet. Användaren kan exempelvis välja att lyssna till musik i en brusig eller helt tyst omgivning, något som kommer att justera ljudbilden. Förutom dessa inställningar i programvaran, vilket alltså även är kopplat till den typ av abonnemang som lyssnaren har tillgång till, påverkar lyssnarens val av hörlurar eller högtalare hur nära den uppspelade musikfilen ligger den ursprungliga masterversionen som musikens producenter har mastrat.

Det är dessutom så att strömningstjänsten i sig, som alltså företrädevis används i bullriga miljöer så som det urbana livet i den kosmopolitiska storstan erbjuder, till mestadels erbjuder ett musiklyssnande via mobiltelefon och hörlurar (Nylund Hagen, 2015; Skånland, 2012). Det innebär i sin tur att musiken inte bör ha för stor dynamisk variation då plötsliga styrkeförändringar kan skada hörseln. Musik som strömmas med reklamavbrott, vilket all musik implicit kan göra och därmed måste ställas in efter, behöver anpassa sin ljudvolym efter reklamen så väl som det störande ljudet ”utanför” den ljudkapsel som lyssnaren inbäddar sig själv i. Denna ljudjusterande företeelse där olika inspelat material, olika typer av musik tillsammans med reklam, är mer känd under begreppet ’loudness war’. Enkelt uttryckt står begreppet för att dynamiken i musiken minskas till förmån för att maximera musikens volym överlag. Detta får till följd att musikalisk dynamik, och många musikaliska uttryck kan försvinna från ljudbilden helt och hållet varpå lyssnaren aldrig får uppleva dessa kvaliteter i musiken.

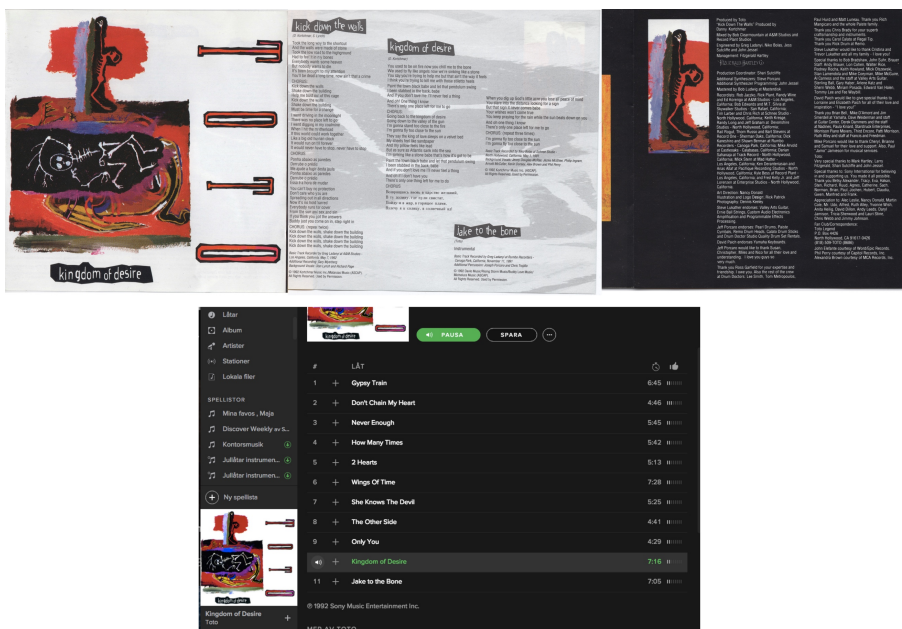
Musikalisk kunskap presenterad av Spotify

Spotify erbjuder enligt deras egna uppgifter över 30 miljoner låtar. Mängden tillgänglig musik har sedan länge förlorat sitt egenvärde. Istället ligger

fokus på hur det är möjligt att skapa mening i detta brus av musik, att hitta det relevanta och skilja ut det från det irrelevanta. Det som har kommit att bli den avgörande aspekten för musikkonsumtion via strömning är hur det är möjligt att hitta det vi vill hitta, och vidare hur vi hittar det vi ännu inte visste att vi ville hitta. Det vill säga hur musik presenteras för oss och vilken musik som presenteras blir helt avgörande för vårt användande av tjänsten och därmed vår upplevelse, erfarenhet och lärande av musik. Spotify erbjuder en variation av möjligheter när det gäller denna guidning. Det mest elementära sättet för användaren att söka efter en viss typ av musik, en artist eller en låt är att skriva in låttiteln, artistsnamnet eller genren i gränssnittets sökruta. Här är användaren begränsad dels till att bara kunna söka efter det redan kända (och rättstavade) dels att endast kunna söka efter de ord vars tecken finns representerade på användarens tangentbord. Det betyder att musik med annan härkomst än vad det latinska alfabetet kan erbjuda har en mycket liten chans att framträda vid en dylik sökning. För att underlätta sökandet för användaren erbjuder Spotify en rad olika tjänster. Här finns traditionella topplistor, på världsbasis eller sorterade på land, här finns genreuppdelade listor med låtar för speciella tillfällen, sorterade på teman, eller låtar sorterade på genre. Tjänsten erbjuder dessutom möjlighet att skapa så väl som följa andras spellistor. Användaren kan ”upptäcka” automatiskt genererade sammansättningar av artister som tjänsten ”räknar ut” att just den användaren skulle kunna vara intresserad av. Dessa beräkningar, som utförs av smarta algoritmer, baserar sina kalkyler på användarens tidigare aktivitet hos tjänsten, så kallad användargenererad data. Här visar sig paradoxen att ju mer en användare använder tjänsten aktivt, desto större träffsäkerhet kommer dessa algoritmer att kunna ha. En användare som tycker att tjänstens förslag inte är bra nog och inte passar har alltså inte använt tjänsten nog mycket och nog aktivt.

Strömningstjänsten som Spotify tillhandahåller är främst en auditiv tjänst där lyssnandet är tänkt att stå i fokus. Trots det kräver tjänsten en hel del visuellt engagemang av användaren (jämför traditionell markbunden radio). För att veta vilken låt, eller vilket stycke som spelas så behöver användaren titta på den display som användarens enhet har. Här ska tilläggas att den största delen av strömmarna använder sin mobiltelefon för att strömma musik. En sådan skärm tillåter inte särskilt mycket visuell

information vilket medför att information en är begränsad till låtens och artistens namn, utgivningsår samt albumets namn och namnet på den juridiska rättighetsinnehavaren. Information om medverkande musiker, textförfattare, producent, arrangör, inspelningsstudio et cetera finns inte representerat i tjänsten, inte ens på den största visuella displayen – datorskärmen. Detta innebär att kunskap om musik blir väldigt begränsat i Spotifys användargränssnitt. En jämförelse med information om musiken som bifogades inspelad musik illustreras i figur 1.



Figur 1. Jämförelse mellan presentation av Toto's album *Kingdom of Desire*. Utdrag ur CD-häfte (ovan) samt skärmdump av Spotifys visuella presentation (nedan)⁴

Här jämförs ett utdrag ur Totos CD-häfte till albumet *Kingdom of Desire* med samma inspelade verk på Spotify. CD-häftet presenterar låtens namn så väl som dess text, namn på kompositör, textförfattare, medverkande musiker och namn på inspelningsstudio. Den numera framlidne trummissen i Toto, Jeff Porcaro, specificerar till och med vilka cymbaler och trumstockar han har använt. Självklart kan det senare ses som ett sätt att marknadsföra namn på musikinstrumentföretag men det säger också att

⁴ Publicerad enligt SFS (1960:729) Upphovsrättslagen; 22 §, 23§ samt 49 a§.

dessa val är noggrant gjorda och har betydelse för det slutgiltiga musikaliska resultatet. I den visuella presentation som Spotify erbjuder (Figur 1) är all sådan information dold för användaren. Här syns endast artistens, låtarna och albumets namn, låtarnas längd samt rättighetsinnehavarens namn till musiken. Det innebär att den användare som enkom tar till sig inspelad musik genom en strömningstjänst så som Spotify erbjuder, riskerar att bli fattigare på musikalisk kunskap än den lyssnare som får medpresenterad information till den inspelade musiken så som den traditionella skivan erbjuder.

Konklusion

Spotify erbjuder, i det närmaste, ett överflöd av musik, gammalt så väl som nytt, i en vid flora av genrer och teman för mängder av digitala enheter på marknaden. Ingen låt är mer än några knapptryckningar bort. Spotify har lyckats göra lejonparten av inspelad musik tillgängligt för fattig och rik, ung och gammal, storstadsbo eller landsortsbo på ett sätt som inte varit möjligt tidigare. Innebär denna musikaliska lyssnarrevolution att alla har tillgång till all musik överallt och när som helst? Det kan tyckas så. En mer noggrann och kritisk läsning av strömningstjänsten visar dock att dessa generaliseringar och förenklingar inte riktigt håller ihop. Här finns ett antal problemkomplex som blir viktiga att beakta som pedagog. (i) Tjänsten anpassas och förändras kontinuerligt efter teknisk utveckling så väl som användargenererad data. Detta innebär att ingen kan ta tjänsten så som den ter sig för givet. Innehåll kan ändras, läggas till och försvinna, funktioner likaså. (ii) Företaget har gjort det möjligt att ta del av allt musikaliskt innehåll som företaget förfogar över helt gratis mot att annonsörer lägger in visuell reklam i användarens gränssnitt så väl som audiell reklam mellan låtar. Hur användargenererad information från en sådan reklamfinansierad användning används, var den tar vägen och hur den kan komma att påverka användaren är inte transparent. Tjänsten levererar inte bara – den kräver användardata. Dessa aspekter bör varje pedagog vara medveten om och förhålla sig till kritiskt om vi ska följa Giroux rekommendation om att ta vårt ansvar som utbildare. (iii) I Sverige har Spotify kommit att bli en helt dominerande aktör för inspelad musik, företaget har dessutom lyckats få en exceptionell position med hög trovärdighet som närmast kan liknas

vid public service. Detta innebär bland annat att traditionella samlingar av inspelad musik, musikarkiv, bibliotek eller samlingar på institutioner har avvecklats till förmån för tjänster så som Spotify. En sådan typ av emigration innebär (a) att förflytta det gemensamt ägda till det privat ägda, (b) byta fysiska artefakter mot tillgång som är föränderlig, (c) en förflyttning av kunskap hos dem som förr förestod fysiska samlingar till aktörer som nätverkar i digitala tjänster. Emigrationen är en transformation av det fasta till det flytande.

Vad gäller den musikpedagogiska praktiken så bör varje musikpedagog vara varse att även om Spotify förfogar över en bländande mängd musik och funktioner för att upptäcka ny musik finns all anledning att beakta det faktum att bara för att en viss artist är tillgänglig i dag behöver den inte vara det i morgon. Den musik som presenteras på tjänsten behöver inte dessutom presentera kunskap om musiken, musikens tillkomst eller musikerna som medverkat vid inspelningen. Detta ställer delvis större krav på pedagogen än vad som krävdes då inspelad musik var tillgängliggjord via skivor med skivkonvolut där information om musiken fanns utskrivet. Strömmad musik kräver av pedagogen att ta reda på kunskap om musiken på annat sätt än vad strömningstjänsten erbjuder samt att vidareförmedla detta till eleverna för ett berikat musikalisk lärande. Dessutom återfinns låtar och musikstycken många gånger i olika versioner, det vill säga med olika masteringar. Det kan då vara helt avgörande att pedagogen presenterar en masterad version som lyfter fram musikproduktionen i hela dess potential. Det kan dessutom finnas en musikpedagogisk vinst att pedagogen presenterar olika masteringar för att eleverna ska ”få upp öronen” för just detta fenomen. Pedagogen bör även beakta de förhållanden som eleverna befinner sig i så som eventuella teknologiska och ekonomiska begränsningar huruvida de har tillgång till tjänsten, att de uppfyller tjänstens användarvillkor, utrymme att ladda ned programvaran och att strömma musik. Även frågan om högtalarelement; hörlurar eller högtalare och prestanda på dessa samt kunskapen om att korrigera ljudkvalitéinställningar i programvaran må beaktas av pedagogen som antagit ett förhållningssätt som företrädare av en kritisk pedagogik. Här har pedagogen ett extraordinärt ansvar som den kunnige som kan stötta eleven att navigera i vad den ekonomiskt teknologiska lösningen erbjuder så att eleven inte blir ledd i marknadskrafternas ledband utan kritiskt motstånd.

Forskning om strömningstjänster så som Spotify visar att kvinnor tenderar att fråga män om hur de ska lära sig funktioner i tjänsten (Johansson et al., 2017) varför en tjänst så som Spotify blir vridet till pojkars favör (Eriksson & Johansson, 2017). Om inspelad musik endast finns tillgängligt för elever via strömningstjänster innebär detta alltså att musikundervisning i sig kan få en genusfärgad bias. Enkelheten gällande tillgängligheten av strömmad musik ställer alltså högre och till viss del kanske även mer komplexa krav på musikpedagogen än vad som rådde innan den digitala revolutionen.

Vidare läsning

Det som presenterats i detta kapitel står att läsa i fördjupad och utvecklad form i avhandlingen *Liquid Streaming*. Flera skandinaviska forskarlag har, under samma tidsperiod som *Liquid Streaming* skrevs, studerat strömmad musik. Först ut var det Oslo-baserade projektet *Cloud and Concerts* (2011–2015) under ledning av Arnt Maasø och Anne Danielssen. Detta projekt fokuserade främst hur användargenererad data från tjänsten WiMP (nuvarande Tidal) skapas och hur den användes för att få kunskap om användares demografiska data, deras lyssningsvanor samt hur och när de sammanställer spellistor. Vid samma tid pågick ett projekt vid Södertörns Högskola, *Music Use in the Online Media Age* (2012–2015) under ledning av Sofia Johansson. Här studerades återigen lyssnarvanor, denna gång mer specifikt i grupper av så kallade unga vuxna. Det visade sig bland annat att den sociala aspekten av musikströmning, viljan att dela och visa för andra vad man lyssnade på, inte alls var lika framträdande hos informanterna som den många gånger skrivs fram, inte minst av företagen själva t.ex. Spotifys och Facebooks inkorporering av varandras tjänster i respektive gränssnitt (Johansson et al., 2017). Ytterligare ett svenskt projekt, *Streaming Heritage* vid Umeå universitet (2014–2018) under ledning av Pelle Snickars, har undersökt flera av Spotifys funktioner på ett mycket grundligt sätt med avseende på hur användargenererad metadata skapas genom att använda sig av *botar* (Eriksson et al., 2019; Fleischer & Snickars, 2018). Och slutligen, vid Musikhögskolan i Piteå finns för närvarande ett forskningsprojekt *Evolving Bildung using Spotify as a case* (2017–2020) under ledning av Cecilia Ferm Almqvist, som studerar hur olika användare, i varierande åldrar och med varierande musikalisk bakgrund, använder

Spotify i deras egen musikaliska bildningsresa (Ferm Almqvist et al., Forthcoming). Genom att söka efter forskning från medverkande forskare i dessa projekt, kan den intresserade komma vidare i som förståelse och kritiska insikt kring strömmad musik. God läsning!

Referenser

Adami, E. (2013). *A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity*. NCRM Working Paper. NCRM, London, UK.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Eriksson, M., Fleischer, R., Johansson, A., Snickars, P., & Vonderau, P. (2019). *Spotify teardown: inside the black box of streaming music*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Eriksson, M., & Johansson, A. (2017). Tracking Gendered Streams. In: *Culture Unbound, Volume 9(2)*, 2017: 163–183. Published by Linköping University Electronic Press:

Ferm Almqvist, C.; Allan, J.; Burkart, P.; Ekberg, N.; Leijonhufvud, S., & Schwieler, E. (Forthcoming). *Explorativ bildning i strömmade media – Spotify som ett case*.

Fleischer, R., & Snickars, P. (2018). *Den svenska enbörningen: storyn om Spotify*. Stockholm: Mondial.

Forbes (2012). "Spotify's Daniel Ek: The Most Important Man In Music", By: Steven Bertoni, Jan 4, 2012. At: <https://www.forbes.com/sites/stevenbertoni/2012/01/04/spotify-daniel-ek-the-most-important-man-in-music/#561af01a64ca> (Hämtad 2020-03-05)

Gillespie, T. (2014). The Relevance of Algorithms. In: *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. In: T. Gillespie, P. Boczkowski, & K. Foot (Eds.). Cambridge, MA: MIT Press, pp. 167–194.

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. In: *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1:1, 59–79.

- Haraway, D. J. (2000). A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In: N. Badmington (Ed.) *Post-humanism*. Basingstoke: Macmillan, pp. 69–84.
- Johansson, S.; Werner, A.; Åker, P., & Goldenzwaig, G. (2017). *Streaming music: practices, media, cultures*. London: Routledge
- King, A., Himonides, E., & Ruthmann, A. (Eds.) (2017). *The Routledge companion to music, technology, and education*. New York: Routledge.
- Kreitz, G., & Niemelä, F. (2010). *Spotify - Large Scale, Low Latency, P2P Music-on-Demand Streaming*. IEEE P2P Communications Society (Proceedings).
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2. ed.) London: Routledge.
- Latour, B. (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist In: *International Journal of Communication* 5 (2011), pp. 796–810.
- Leijonhufvud, S. (2018). *Liquid Streaming. The Spotify Way To Music*. (Diss.) Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Lessig, L. (2005). *Free culture: the nature and future of creativity*. New York: Penguin Books.
- Nylund Hagen, A. (2015). *Using Music Streaming Services: Practices, Experiences and the Lifeworld of Musicking*. (Diss.) Oslo: University of Oslo.
- Pauwels, L. (2012). A multimodal Framework for Analyzing Websites as Cultural Expressions. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 17, pp. 247–265.
- SFS 1960:729. Upphovsrättslagen.
- Skånland, M. S. (2012). *A technology of well-being: a qualitative study on the use MP3 players as a medium for musical self-care*. (Diss.) Saarbrücken: LAP Lambert.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.
- Sterne, J. (2012). *MP3: the meaning of a format*. Durham: Duke University Press.

stim.se [www] <https://www.stim.se/sv/musik-i-din-verksamhet/vilken-stimlencens-passar-mig/anvanda-musik-i-skolor-och-utbildning> (Hämtad: 2019-08-19)

Valin, J.-M., Maxwell, G., Terriberry, T. B., & Vos, K. (2013). *High-quality, Low-Delay Music Coding in the Opus Codec*. AES Convention October 17–20, 2013. New York, USA. (Convention paper)

Yanggratoke, R., Kreitz, G., Goldmann, M., Sadler, R., & Fodor, V. (2013). On the performance of the Spotify backend. In: *Journal of Network and Systems Management*, 2013.

5. Framåtsyftande återkoppling i musikundervisning

Annika Falthin

Introduktion

Bedömning i skola förknippas kanske i första hand med att avgöra vilka kvalitéer av kunskap elever visar för att översättas till ett omdöme eller betyg. Det här kapitlet handlar dock om *formativ* bedömning, den bedömning som görs inför och vid varje undervisningstillfälle; hur undervisningen kan utformas för att möta elevernas behov samt vägleda och stödja eleverna i deras lärande och utveckling. Utifrån tre liknande undervisningssituationer exemplifierar och resonerar jag om hur formativ bedömning kan ta sig uttryck i musikundervisning i skola. De tre situationerna är hämtade från min avhandling *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet* (Falthin, 2015). Studien hade sitt huvudsakliga fokus på ungas meningsskapande och musikaliska lärande, inte specifikt på formativ bedömning, varför jag i det här kapitlet även tillför resonemang och referenser från litteratur som inte återfinns i avhandlingen. Innan de konkreta exemplen presenteras och följs upp kommer en kortfattad översikt av hur formativ bedömning kan förstås och jag förklarar några teoretiska begrepp samt att jag särskilt lyfter fram hur rytm kan ha betydelse för lärande och utveckling.

Formativ bedömning

Formativ bedömning kan beskrivas som en process som leder den lärande framåt (Fautley & Colwell, 2012). Det handlar i hög grad om hur lärare gör bedömningar som kan vägleda eleven vidare samt hur eleven själv kan

göras medveten om sin process och bedöma sina olika steg för att utveckla kunskaper. Med andra ord handlar inte bedömning i det här fallet om att avgöra hur väl något har utvecklats. Det är fråga om avvägningar i praktisk handling av hur något och om vad som behöver göras för att utveckla elevs/studenters kunskaper inom något område. Bedömningsbegreppet är dock inte helt oproblematiskt. Begreppet kopplas snarare till bedömning *av* än *för* lärande inte minst beroende på den debatt om betyg och nationella prov som föregick de senaste läroplanerna för grundskolan, Lgr11 (Skolverket, 2019), och gymnasiet, Gy11 (Skolverket, 2011) och som fortfarande pågår. I kölvattnet av att de gällande läroplanerna infördes 2011 har också lärares dokumentation av lärande ökat, inte minst i och med införandet av betyg i lägre årskurser, eller som Olle Zandén och Cecilia Ferm Thorgersen (2015) uttrycker det; att dokumentation av lärande står i förgrunden istället för lärande som en direkt konsekvens av införandet av Lgr11. Tilläggas bör dock att dokumentationsivern inte förespråkas i läroplanerna men att skolhuvudmän, kommuner och privata aktörer åren innan reformen infört olika former av lokala dokumentationssystem för sina skolor som alltså delvis lever kvar parallellt med att Lgr11 och Gy11 infördes. Att de dubbla systemen lever sida vid sida har också inneburit att kursplanernas centrala innehåll och kunskapskrav gärna bryts ned på detaljnivå, prickas av och betygssätt istället för att förstå kunskapsinnehållet som integrerat med varandra. Problematiken föranledde att Skolverket hösten 2018 gav ut *Allmänna råd och kommentarer till betyg och betygssättning* (2018) där det bland annat tas upp risker med att använda detaljerade kunskapsmatriser och betygssättning på enskilda prov.

För att återkomma till formativ bedömning finns det en hel del skrivet i ämnet. En förgrundsperson, Dylan Wiliam, som utvecklade begreppet, tillsammans med Paul Black, beskriver i en intervju i *The Times educational supplement*, Tse, (Stewart, 2012) att det var ett misstag av honom och Black att använda ordet *assessment* i begreppet eftersom det i så hög grad associeras med betyg, prov och examinationer. I samma intervju uttrycker Wiliam att det är bättre att benämna formativ bedömning som bedömning för lärande, *Assessment for learning*, AFL. Wiliams uttalande om sitt och Blacks ”misstag” citeras av Martin Fautley (2015) som trycker på att i AFL behöver inte ens betyg eller tester vara inblandade utan att det handlar om dialog mellan lärare och elev för att förbättra elevens lärande. Fautley som

i huvudsak forskar om bedömning i relation till musikundervisning föreslår dock att vi kan tala om AFL som *Feed Forward*, på svenska enkelt uttryckt som *mata på* men kanske tydligare uttryckt som *framåtsyftande återkoppling*. Framåtsyftande återkoppling, feed forward, är något som är så självklart i musikundervisning att elev och lärare sällan verbaliserar att så sker (Fautley, 2015). Det kan handla om hur lärare förevisar, spelar eller sjunger med eleven, växlar mellan eller i kombination med att visa praktiskt, beskriva verbalt och gestikulera för att förmedla hur eleven ska musicera. För musklärare, uttrycker Fautley, är skiftet från att göra bedömningar *av* lärande till bedömning *för* lärande inte stort. Musklärare i allmänhet undervisar formativt men däremot menar han att det kan innebära skillnad i hur de tänker och vilken inställning de intar, uttryckt som ”a repositioning of mindset” (2015, s. 519).

Det är ändå min erfarenhet som lärarutbildare att muskläroarstudenter gärna uppfattar formativ bedömning företrädesvis med att ställa frågor som är avstämmande och framåtsyftande, var är vi – vart ska vi. De uppmärksammar inte alltid hur de i övrigt arbetar formativt, vad som sker i det direkta mötet mellan lärare och elev under övning och musicerande. Ett av säkerligen flera skäl till det är att övervägande litteratur om formativ bedömning håller sig på ett allmänt plan där ord som återkoppling, diskussion och framåtsyftande frågor är vägledande för att arbeta formativt (Jönsson, 2017; Klapp, 2015; Lundahl, 2011; Wiliam, 2013). Formativa handlingar i praktiken sker, som Fautley påpekar (2015), men kanske bara delvis eller inte alls i språklig form.

Interaktion är multimodal

I förra avsnittet skrev jag att när musklärare instruerar och interagerar med sina elever blandar de en mängd olika sätt; spelar före och med, visar fraseriing med gestik, härmar ljud et cetera. De använder och kombinerar en mängd olika resurser från olika teckensystem, (eng. modes) för att kommunicera. Deras sätt att kommunicera kan alltså förstås som multimodalt. De skapar tecken för att kommunicera och använder sig då av olika semiotiska resurser när de undervisar. Det gör naturligtvis även andra lärarkategorier men inte med samma uppsättning och kombinationer av

resurser. Kommunikation förstås med det här synsättet alltid som multimodal (Kress, 2010). I ljuset av ett sådant synsätt är det heller inte konstigt att allt som sker i lärandesituationer inte uttalas eller ens kan uttalas språkligt (Jfr Polanyi, 1966; Schön, 2003/1995).

Semiotiska resurser – kommunikativa resurser, kan exempelvis vara ett noterat tecken för ritardando eller vara en gest för detsamma. Inte minst när det gäller kroppsliga rörelser och gestik har det i musicerande kontexter utvecklats ett omfattande system av semiotiska resurser, 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). Det är alltså frågan om socialt och kulturellt utvecklade resurser som får sin meningspotential, möjliga kommunikativa betydelse, beroende på hur de används (van Leeuwen, 2005). I sin tur innebär det att semiotiska resursers mening inte kan vara statisk utan beror på genre, hur resurser kombineras i exempelvis musik i olika sammanhang och att det ständigt utvecklas nya (Kress, 2010). Genrebegreppet ska här förstås orientera mot vilken social situation det är fråga om där en särskild sorts handlingar sker; kombinationer av semiotiska resurser som ger ”mallar” för olika former av kommunikation (van Leeuwen, 2005).¹

I en musikundervisningssituation används och skapas genrerelaterade semiotiska resurser som inkluderar den sociala lärandesituation i skola, vad som ska läras och det som i dagligt tal kan benämnas som genrespecifika uttryck i musik. Hur det tar sig uttryck beror på teckenskaparens tidigare erfarenheter och vad som uppfattas som möjligt och lämpligt i situationen. Vad som uppfattas som lämpligt beror i sin tur på konventioner inom genren och hur teckenskaparen sätts igång av andras teckenskapande. I en undervisningssituation sätts handlingar igång av alla deltagare. Deras handlingar, även om det tillsynes inte sker någon aktiv handling, fungerar som *igångsättare* (eng. prompt) för varandra. Handlingarna i sin tur liksom rummets resurser som står till buds, vilka i en musikal rimligen är musik-

¹ Genrebegreppet behandlas i denna antologi delvis utifrån andra utgångspunkter i Karl Asps och Carina Borgström Källéns respektive kapitel.

instrument, ljudanläggning, noter med mera, innebär erbjudanden att skapa *mening* med, alltså sammanhang och därmed förståelse.

Om kommunikation ses som beroende av deltagarnas tidigare erfarenheter, som respons på varandras handlingar och vad som teckenskaparen finner lämpligt i situationen har det stor betydelse för hur lärare undervisar formativt; vilka erbjudanden av mening som läraren genom sina handlingar möjliggör samt vad eleverna i sin tur kan tillgodogöra sig och utmanas av. I resultatet av min undersökning (Falthin, 2015) framgick det tydligt hur läraren särskilt använde rytm för att skapa sammanhang och därmed erbjuden mening. Hur läraren gjorde detta återkommer jag till men först mer allmänt om rytm och lärande.

Rytm och meningsskapande

I musikaliska sammanhang är rytm och puls av naturliga skäl centrala semiotiska resurser för meningsskapande, inte minst när det handlar om lärande. Rytm är förstås även centralt i språk. Rim och ramsor och att rabbla fakta rytmiskt i lek och lärande är givna sätt att träna minnet och erövra kunskaper. Men det kan också vara så att barn och unga som läser samtidigt som de klarar av att markera en jämn puls har bättre läsförståelse än de som under tiden för läsningen läser utan eller har svårighet att hålla en jämn puls. Forskarna som studerat detta, Adam Tierny och Nina Kraus (2013), antar att det hänger ihop med hur hjärnan processar ljuden. Jämnare reaktioner kunde utläsas på deltagarna som höll en stadig puls samtidigt som de läste än de som inte gjorde det. Det förefaller alltså som; om ljuden görs i förhållande till en jämn hör- eller kännbar puls ökar det förståelsen av ljuden. Det här kan jämföras med hur visst tal är lättare att lyssna på än annat vilket hänger ihop med att när talet lätt flyter på motsvaras det av musikalisk frasindelning vilket är något som bland andra Theo van Leeuwen och Frederick Erickson behandlar. Van Leeuwen har bland annat studerat talade dialoger och musik i media (1999) och Erickson (1995, 2004) vardagliga situationer som middagskonversation och skolundervisning, och då särskilt turtagning mellan lärare och elever. Han påvisar med hjälp av rytmisk notation hur elevers tal under turtagande blir allt ledigare rytmiskt ju säkrare de blir på det de uttrycker/förväntas

uttrycka. Han menar i likhet med van Leeuwen (2005) att musik men särskilt rytm skapar sammanhang och därmed förståelse, med andra ord mening. Liksom Tierny och Kraus (2013) betonar trycker även Erickson (1995, 2004) på att det för lärare och forskare finns starka skäl att vidare utforska rytmens betydelse för lärande.

Såväl från sociologiska som psykologiska och neurologiska perspektiv lyfts alltså rytm fram som väsentligt för förståelsen för att länka ihop information och därmed skapa mening. Hur rytm sedan kombineras med tonhöjd, klang och andra musikaliska parametrar är naturligtvis också betydelsefullt. Musik och synkrona rörelser som att musicera och dansa ihop socialiserar oss för att komma överens och samarbeta och det utvecklas tidigt hos små barn (Cirelli, Trehub & Trainor, 2018).

Framåtsyftande återkoppling under turtagning

Istället för att använda benämningen formativ bedömning i rubriken till det här avsnittet har jag valt en rubrik som syftar på att eleverna av läraren, i följande exempel, får bekräftelse på sina handlingar samtidigt som läraren instruerar för att de ska komma vidare. Det är också fråga om turtagning mellan lärare och elev, den enes handlingar leder till den andres handlingar och vice versa. Jag beskriver tre liknande situationer där lärare och elev under någon till några minuter interagerar under ordinarie musiklektioner på högstadiet. För att förstå sammanhanget behövs några ord om eleverna och vad som föregått situationerna.

Ingen av de tre eleverna deltog i någon organiserad musikundervisning eller musicerade med andra på fritiden, men deras förkunskaper och förhållningssätt skiljde sig något. Eleverna, är här benämnda som E, M och V. Eleven E i första exemplet var relativt ny i klassen och så också för läraren. E uttryckte att det var roligt att spela i skolan och särskilt trummor men att hen inte gärna tog initiativ själv utan spelade det instrument som läraren bad hen att spela. Eleven sa sig aldrig spela utanför skolan och i skolan väntade E helst på att läraren skulle hjälpa hen att komma igång. När hen övade och spelade tillsammans med andra var det lite försiktigt,

E spelade sällan starkt eller med varierad dynamik. Också eleven M, i det andra exemplet, sa sig bara spela i skolan men hade utöver den ordinarie musikundervisningen även musik i skolämnet *Elevens val*. Eleven valde helst att spela elbas, elgitarr eller trumset och uttryckte ett starkt musikintresse och kunde för det mesta komma igång med egen övning efter lärarens genomgångar. Med hjälp av tabulatur hittade M var fingrarna skulle placeras på gitarr eller bas och om M kände igen musiken hade hen någorlunda kunskap om hur det skulle spelas rytmiskt. Eleven V i det sista exemplet uttryckte också ett starkt musikintresse och hade liksom M även musik i *Elevens val*. Hen spelade ett flertal instrument som fanns i hemmet och hade tidigare tagit några lektioner på gitarr. I skolan valde V att variera instrumentvalen så mycket som möjligt och kunde utan större svårigheter komma igång med egen övning såväl innan som efter lärarens genomgångar. V kunde koda av tabulatur och enklare ackordanalys, tillika enklare notation av tonhöjd och rytm.

De tre eleverna liksom deras klasskamrater var väl införstådda med lärarens sätt att arbeta med ensemblespel. Första gången ett stycke introducerades presenterades musiken genom att läraren spelade något känt eller specifikt utsnitt ur stycket och att både läraren och eleverna berättade om sina eventuella erfarenheter av musiken. Med hjälp av styckets text och form erbjöds eleverna därefter att lyssna och sjunga till originalversionen. Läraren själv sjöng med i sångstämman och växlade mellan att visa i formskissen var de var och låtsades med gestik spela med i specifika ackompanjemangsfigurer, solon eller utfyllnader. Läraren fortsatte med att gå igenom varje instrumentstämman med hjälp av notbilder konstruerade av läraren; en blandning av traditionell rytmisk notation, ackordanalys, utskrivna tonnamn, tabulatur och av läraren påhittade ”ramsor”. Ramsorna som också kunde ha en melodi var till för att komma ihåg rytmiska figurer. Under genomgången använde läraren ibland instrument för att demonstrera, men vanligen att hen låtsades spela, alltså med gester låtsades spela aktuellt instrument samtidigt som hen sjöng med i stämman på beskrivande text, ljud eller ramsor vilka förklarade hur grepp skulle spelas eller stämmans karaktär. Läraren förevisade stämmorna i jämn puls. Gestik och andra tecken som läraren använt under första genomlysningen återkom under stämgenomgången. Därefter delades stämmor ut och eleverna tog sina notblad, hämtade instrument och började öva, de flesta var och en för

sig men i närheten av klasskamrater som spelade samma instrument. I och med att eleverna, vanligen cirka femton elever, satt i samma musiksals eller i angränsande rum utan dörrar mellan, omgavs alla av ljudet av olika stämmor – i olika tempi, på olika ställen och upprepningar. Det är från sådana tillfällen de tre följande situationerna är hämtade.

Delar av exemplen finns både representerade i text och i transkriptioner, notbilder. Det går alltså att följa förloppet även i notbilden. Till hjälp finns det siffror i texten som hänvisar till händelseförloppet i transkriptionerna. Pilarna i notbilden representerar vilka av lärarens och elevens handlingar som skapar fokus och sätter igång varandras nästa handling. Pil mot eleven från vad läraren gör innebär att lärarens handling fungerar som en *igångsättare* för elevens följande handling och pil mot läraren tvärtom, alltså vad eleven gör som påverkar lärarens nästa handling. För att på några ställen särskilt peka på hur läraren gör snabba bedömningar, alltså avvägningar i realtid hur hen ska agera för att möjliggöra elevernas utveckling, är en del tolkningar insprängda i den annars beskrivande texten.

Exempel 1: Lära sig en spelstämman

Det första exemplet är hämtat nästan direkt efter lärarens genomgång. Eleven E hade innan lärarens genomgång inte hört stycket förut och det skilde sig mot tidigare repertoar de spelat i skolan. Stycket var ett förslag från några elever i klassen.² Hen tyckte det var ett ”konstigt” stycke och yttrade inga önskemål om vilken instrumentstämman hen ville spela. E blev tilldelad en slagverksstämman för congas och när de skulle gå igenom den tillsammans, E och läraren, saknades en conga. Läraren valde ändå att gå igenom stämman:

E och läraren står mitt emot varandra och har congan mellan sig. Läraren som håller upp notbladet³ för stämman säger att det egentligen ska vara två conga men att E får låtsas att den andra står till höger om E. Läraren låtsas slå ett slag på den imaginära congan och fortsätter med två snabba slag på den befintliga och

² *Trololo* – en schlager från 70-talets Sovjet som vid tiden för undersökningen (Falthin, 2015) var en enorm Youtube-hit bland särskilt pojkar och män med en ansevärd mängd parafraaser som följd. Enligt Wikipedia heter artisten i originalet och tillika upphovsperson Eduard Chil.

³ För att ta del av noterna som eleverna spelade efter se Falthin (2015).

säger samtidigt med en stavelse på varje notvärde ”Bom tacka”. Bom i lite mörkare register än tacka. Hen fortsätter: ”Liksom den ena där ” och upprepar rytmen muntligt samtidigt som hen spelar; Bom i luften och tacka på congan. E svarar med att spela två jämna snabba slag på congan (tacka). Läraren säger att det är bra och att det går att slå i luften: ”så här” hen upprepar talljuden och rörelser igen. E nickar. Läraren fortsätter: ”Så blir det så här”. De tittar i noterna som läraren håller upp med ena handen. Läraren följer med den lediga handens pekfinger förloppet i noterna och pulsen syns nu hos hen som en nickning med huvudet samtidigt som hen säger: ”Bom tacka tyst, bom tacka tyst” (1), bom – en betonad åttondel i lågt register, tacka – två sextondelar i högre register. Ordet ”tyst” representerar en fjärdedelspaus i stämman, ”tyst” i ett register mellan bom och tacka. Med blicken följer E förloppet i notbilden (2). Under den noterade rytmen står det ”bom tacka”, bom lite längre ner än tacka, pausen är noterad med ett streck. E tittar till på congan (3) och med ögonen på noterna spelar hen alla slagen på congan tillsammans med lärarens ”bom tacka” (4).

The musical score is divided into two systems. The first system (measures 1-5) features a teacher's vocal line and a student's conga accompaniment. The student's conga part includes annotations for 'Blick/Kropp' (eye/body) and 'Elev E' (student E) with numbered boxes (1-5) indicating specific actions or observations. The teacher's conga part includes dynamic markings like *mp*, *f*, and *mf*. The second system (measures 6-7) features a student's vocal line and a teacher's conga accompaniment. The student's vocal line includes annotations for 'Blick/Kropp' (eye/body) and 'Elev E' (student E) with numbered boxes (6-7) indicating specific actions or observations. The teacher's conga part includes dynamic markings like *f* and *mf*.

Figur 1

Läraren fortsätter tillsammans med E i en takt men gör bedömningen, eftersom E spelar rätt rytm (hen spelar på en conga och väljer alltså att inte spela i luften) att de kan gå vidare och övergår till att informera om nästa rytmiska figur (5). ”Nu kommer nästa” vilket får E att sluta spela (6) och läraren fortsätter ”Det är nu som det jobbiga kommer [...]. Då ere så här”. Det följs av en muntlig gestaltning av stämman: ”Bam tyst tyst tyst pa bam tyst tyst (paus) pa” samtidigt som hen pekar med i stämman (7). Rytmen förändras något och läraren fortsätter ”pa bam tyst” med en stark betoning på bam samtidigt som hen skjuter fram huvudet. Pekfingret i noterna följer nu med i stämmans rytm. Med blicken följer E noterna.

The musical score is divided into two systems. The first system covers measures 8 and 9. The second system covers measures 10, 11, 12, 13, and 14. The score includes parts for 'Blick/Kropp' (eye/body), 'Elev E' (student E), 'Conga', and 'Lärare Röst' (teacher voice). Annotations include 'vä hand på kinden, vilar på ett ben' (left hand on cheek, rests on one leg), 'Hö hand' (right hand), 'fortsät betoning med huvudet' (continuation of emphasis with head), and 'forts pekar markerat i rytm' (continuation of marked pointing in rhythm). Dynamics like *f*, *mf*, and *ff* are used to indicate emphasis. A dotted line connects the student's 'Hö hand' to the teacher's 'fortsät betoning med huvudet' and 'forts pekar markerat i rytm'. The teacher's vocal part includes the lyrics 'bam tyst pa bam tyst pa bam h pa bam pa bam h pa bam h pa bam pa bam pa bam h pa' and 'bam tyst tyst tyst pa bam tyst tyst (paus) pa'. The teacher's vocal part also includes 'ansats att fortsätta' (attempt to continue), 'pekar markerat på varje' (pointing marked on every), 'Erik', and 'och det kan du' (and you can do it). The teacher's vocal part also includes 'marcato bam bam bam tyst' and 'och det kan du'.

Figur 2

Efter tre takter spelar E med (Figur 2:8.) Läraren övergår till att markera pausen med en tydlig inandning och eftersom E spelar med gör läraren bedömningen att hen inte behöver säga ”tyst” på pauserna, men markerar dem för säkerhets skull, och att de kan fortsätta (9). I sista takten i formdelen ökar läraren alltmer röststyrkan, betonar varje stavelse och markerar samtidigt rytmen genom att skjuta

fram huvudet och med pekfingeret peka med i notbilden; tre fjärdedelar följt av paus: ”bam, bam, bam tyst” (10). Tyst säger läraren lite svagare. E, som gjort en ansats att fortsätta, slutar att spela när han hör lärarens första markerade fjärdedel (11). Läraren tittar direkt på E efter sitt sista slag (12) och E upprepar rytmen (13). Läraren bekräftar verbalt att E har uppfattat ”och det kan du se med ögonen?” E 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 ...”. Läraren följer förloppet med ett finger i noterna och efter en takt börjar E spela rytmen på congan [...]. De fortsätter en stund till i samma stil och läraren visar en rytm där det ska vara kantslag och säger med pressad intensiv röst ”väggen den e gul”. Den rytmiska ramsan står i noterna. Eleven upprepar. När läraren har gått fortsätter E att öva en stund. Hen provar de olika rytmerna med korta pauser emellan. E har kontroll över hur hen ska spela de olika rytmerna och hur det ska låta men sätter ännu inte ihop allt i en följd.

I det beskrivna och med hjälp av pilarna i notbilderna framgår det hur läraren och eleven uppmärksammar varandras handlingar och sätts igång av dem samt vilka bedömningar läraren gör under tiden. Till exempel väljer läraren att fortsätta och förevisa nya rytmer när eleven genom att spela med i de förra visat att hen har uppfattat rytmen. Läraren väljer också att förbise när eleven i början inte upprepar slagen på den imaginära congan, ett val läraren gör eftersom hen spelar rytmen korrekt men på en conga.

Exempel 2: Spela favoritinstrumentet på en välkänd och omtyckt låt

Till skillnad mot det beskrivna om läraren och E var repertoarvalet i följande exempel väl känt för eleverna och de uttryckte att de tyckte mycket om låten.⁴ Skillnad är också att i den här situationen har eleven M börjat öva på stämman och dessutom spelar det instrument som M sa sig tycka mest om, elbas. M har när läraren kommer hunnit koda av notbilden och öva på var hen ska placera fingrarna. M spelar de jämnt upprepade åttondelarna, markerade som åtta prickar i varje takt med siffror, till en basfigur kommer. Figuren föregås av en åttondelspaus på första taktslaget. Läraren

⁴ *Don't stop believin'* Skrivna och framförd av J. Cain, S. Perry och N. Schon medlemmar i Journey som också spelade in låten i början av 80-talet. Låten har använts i filmer och tv-serier och för eleverna var den framför allt välbekant genom en vid tiden för undersökningen (Falthin, 2015) bland flera av eleverna omtyckt tv-serie, Glee.

hade under genomgången av stämman gestaltat den genom att med eftertryck säga ”uh”. M saktar ner och spelar figuren långsamt men utan pausen. Läraren har hört vad eleven övar på när hen kommer till eleven och ber att få höra från början:

Hela kroppen gungar när läraren säger: ”uh! kom ihåg uh”. Efter skratt och ett litet missförstånd om tempo räknar läraren in och M börjar spela. M sitter på en stol och läraren på huk framför M och sjunger med i bas-stämmans åttodelar ”en, två, tre, fyr, fem, sex, sju, ått”. Läraren pekar också med i noterna som ligger på golvet mellan dem. På M:s munrörelser syns det att också hen räknar med [...]. När basfiguren kommer säger läraren med eftertryck ”Uh” på pausen och fortsätter sjunga med i figuren på text: ”Jag spelar bas gör jag” (Figur. 3: siffra 1). M var inte beredd men sätter snabbt fingrarna på plats när hen hör lärarens ”uh”. Hen missar första tonen men kommer in på figurens andra ton (2). En kamrat bredvid säger något som får M att sluta spela och titta mot kamraten, svara något och skratta (3). Utan att gå ur musikens puls riktar läraren tillbaka uppmärksamheten och fortsätter med allt starkare röst: ”Åh från början ge ej upp!” (4). M sätter snabbt fingrarna på plats (5), och fortsätter. Läraren håller igång spelet, de till karaktären tunga åttodelarna genom att säga ”Feta på” följt av ett blixtnabbt och starkt: ”Nu kommer det snart”. Läraren gör alltså bedömningen att hen både behöver hålla igång spelandet och varna i tid för figuren (6). M förbereder vänsterhanden samtidigt som hen spelar på lös sträng E, som det ska vara (7). Under tiden sänker läraren röststyrkan och följer med i basstämman rytm genom att säga ”nollan är det” (lös sträng), åter igen bedömer läraren att hen behöver hålla igång flödet. När figuren kommer är M beredd och spelar figuren felfritt, hen tittar upp mot läraren som för att fråga om de är klara (8), vilket läraren uppfattar och fortsätter sjungande: ”jag spelar bas kom nu” (i stället för som tidigare ”jag spelar bas gör jag”) (9). De fortsätter och den här gången förbereder M figuren i tid utan att läraren signalerar när det är dags. Läraren och M konstaterar att M klarar det nu och kan öva själv till alla stämmor ska sättas ihop vilket M gör med hjälp av att säga ”Uh” på pausen innan figuren kommer. ”Uh” hörs inte men syns på läpparna och på hur kroppen gungar till.

The figure shows a musical score with two systems. The first system includes staves for 'Röst (E)', 'Elev Blick/kropp (E)', 'Elbas (E)', and 'Röst Lärare'. The student's part (Elev) has lyrics: 'vä.ha . fing och band', 'kämrat', and 'bashalsen'. The teacher's part (Röst Lärare) has lyrics: 'En två tre fyr fem sex sju ått', 'Uh! jag spe-lar bas gör jag åh från bö-rjan ge ej upp', and 'svarar något?. skratt'. The second system includes staves for 'Röst (E)', 'Elev Blick/kropp (E)', 'Elbas (E)', and 'Röst Lärare'. The student's part (Elev) has lyrics: 'noter', 'bashalsen noter', 'bashalsen', and 'lärare'. The teacher's part (Röst Lärare) has lyrics: 'fe-ta på', 'Nu ko-mmer det snart', 'No - llan är det', and 'Uh! jag spe-lar bas kom nu'. The score includes musical notation for voice and piano, with dynamic markings like *f*, *mp*, and *ff*. There are also numbered boxes (1-9) and arrows indicating specific moments of interaction or feedback.

Figur 3

Som i exemplet med E framgår det även i det här exemplet, med M, hur elev och lärare uppmärksammar varandras handlingar och hur det fungerar som igångsättare för nästa handling. Läraren gör bedömningen att hen inte behöver bryta av i stämman, utan kan instruera med hjälp av att sjunga med och sticka in korta språkliga meddelanden under tiden som eleven spelar. Som också i fallet med E använder läraren röstapparatens resurser för att förmedla vad som är förgrunden. Läraren varnar och i det här fallet tar hen tillbaka initiativet och riktar vidare genom att använda högre register och öka ljudstyrkan samt när det gäller att hålla igång spelandet använder läraren rösten rytmiskt men i lägre register och med svagare volym. Liksom med E avslutas sekvensen med en bekräftelse om att eleven kan öva vidare själv.

Exempel 3: Eleven har initiativet

I det sista exemplet övar V på en keyboardstämma, samma stycke som E övade slagverk på. Läraren hade gjort om originalets stråkstämmor och anpassat dessa för keyboard. V kände till stycket sedan tidigare men det var varken något som hen lyssnade på eller tyckte särskilt mycket om. Men som de flesta av eleverna uttryckte V att det inte spelade så stor roll för att det blir roligt i alla fall när alla har lärt sig och de spelar tillsammans. Liksom i fallet med M hörde läraren vad V övade på och hade egentligen tänkt att snabbt förklara för eleven att hen skulle spela ackorden utan grundtoner i basen. Lärarens erfarenheter av V var att hen i hög utsträckning klarade av att själv ta sig igenom det mesta de spelade i skolan. När läraren vände sig mot V för att förklara bad V läraren att lyssna på om hen i övrigt hade förstått rätt. Läraren som gjort en ansats att gå vidare till andra elever stannade kvar bredvid V. Eleven började från början och spelade nu introduktionen rätt. Läraren sjöng med men på basstämmans toner och markerade synkoperna i rytmen med gestik och röst. När eleven började på versen övergick läraren till att sjunga sångstämman när hen märkte att eleven spelade rätt. De fortsatte till V stannade upp för att hen inte hittade ett ackord.

V stönar, tittar i noterna och letar efter hur hen ska ta greppet (Figur 4: siffra 1.) Läraren tittar snabbt i noterna och på tangenterna och säger att V ska: ”kasta sig ner” (2). V hittar ackordet och slår an det och frågar om det är rätt (3). V fortsätter utan att vänta på svar. Eleven bedömer alltså själv att hen spelar rätt men uppfattar inte att hen spelar frasen i dubbla tempot. Läraren som har gjort en ansats att följa med när V började spela (4), övergår till att bekräfta att det är rätt toner och samtidigt rätta till tempot: ”ja, fast vänta, de e så här” (5). Samtidigt har läraren gjort en lätt rörelse i höger hand för att börja visa i luften, läraren stabiliserar tempot med rörelsen (6). V uppfattar tempot (7) och spelar i tempo samtidigt som läraren låtsas spela stämman och sjunger på fjärdedelar: ”Lång lång lång lång.” Läraren bedömer att hen behöver ledsaga stämman. Pulsslagen syns som en gungande rörelse i kroppen och hos V syns de som framåtriktade nickningar. Läraren som gjort en ansats att fortsätta ledsaga avbryter sig när V kommer av sig igen och säger: ”Nu kommer det värsta” (8). V tittar i noterna och sätter fingrarna till rätta och börjar åter spela. Läraren väntar ut till hen ser att V hittat greppet (9) och följer sedan sjungande med i stämman genom att beskriva vad som ska ske: ”F dra ihop, Ess dra ihop [...]”

The figure shows a musical score for a piano exercise with vocal and physical accompaniment. The score is divided into two systems, each with staves for Voice (Röst), Student (Elev), and Teacher (Lärare). The first system (measures 19-21) is marked 'a tempo' and includes lyrics like 'aäh', 'Är det där', and 'da sen ka-star-du dig ner'. The second system (measures 22-24) is marked 'rubato' and 'a tempo' and includes lyrics like 'Bam', 'Du fast vä-nta De e så här', and 'Lång lång lång lång'. Annotations include 'Blick/Kropp' (eye/body) and 'Piano' parts with numbered boxes (1-9) and arrows indicating specific physical actions or corrections. The Teacher's part includes instructions like 'grepp noter' (grasp notes), 'h. hand' (right hand), and 'Stabiliserande' (stabilizing).

Figur 4

De fortsätter på liknande sätt. Eleven tar initiativ och driver själv övningen framåt samt korrigerar sig med hjälp av läraren som framför allt stabiliserar rytmen. Läraren förhåller sig alltså till elevens riktadhet och ömsom bekräftar, väntar ut och stabiliserar. När läraren gick vidare till andra elever fortsatte V att öva, tog om de fraser där hen var osäker och det dröjde inte länge förrän hen kunde hela stämman i jämn puls i tempo.

Några veckor senare spelade V stämman när eleverna framträdde med stycket, även E spelade vid samma tillfälle men spelade då trumset.⁵ Båda eleverna sa sig inte tycka om stycket men när de spelade tillsammans med andra under tre föreställningar var det ”bara roligt”, och E berättade att spela trumset på stycket var det roligaste på hela terminen. M som heller inte tyckte om stycket valde att inte delta men var med och spelade i andra stycken under föreställningarna.

Förgrund – Bakgrund

I avsnitten som följer resonerar jag om vilka val läraren gjorde, om vad i situationerna som kom i förgrund respektive bakgrund och hur det är möjligt att förstå dessa bedömningar. Jag gör också några jämförelser med andra studier.

Individanpassning under turtagning

Beskrivna exempel var tre liknande situationer, när lärare under någon till några minuter instruerar och interagerar med enskilda elever efter genomgång med hela gruppen av nytt material. Jag vill med dessa fall peka på de små detaljerna, vilka avväganden en lärare gör i mötet med enskilda elever i likande situationer. Innan jag går in mer övergripande på hur läraren agerade tar jag upp de små skillnaderna, hur läraren i realtid gjorde bedömningar om hur hen skulle leda arbetet framåt med varje elev.

I det första exemplet med E har inte läraren hört vad eleven så långt har övat på, det är nästan direkt efter genomgången med hela gruppen. Eleven har inte haft mer än några minuter att öva själv men hen höll också låg profil i klassrummet, det hördes sällan hur eleven övade. Av den här situationen är det möjligt att tolka lärarens handlingar; dels att inte vilja utsätta

⁵ När E tillsammans med läraren gick igenom trumsetstämman arbetade de på liknande sätt som med slagverksstämman med den skillnaden att läraren så fort eleven i handling visade att hen förstod övergick från att gestalta stämman med onomatopoetiska ljud till att sjunga sångstämman istället. E hade alltså förståelse för styckets karaktär och förlopp när de tillsammans gick igenom trumsetsstämman varför läraren bedömde att hen kunde arbeta med att förmedla styckets karaktär och helhet samtidigt som de gick igenom stämman.

eleven för att behöva visa hur långt av stämman eleven klarat själv innan de går igenom stämman tillsammans, dels för att stycket var annorlunda mot vad de tidigare spelat i skolan varför läraren kan antas förutsätta att eleven inte kommit igång själv. Under turtagningen mellan dem instruerar läraren vidare med att förevisa nästa rytm när eleven efter någon takt spelat med den förra, alltså när läraren uppmärksammat att eleven förstått rytmen. Märkbart är hur läraren och eleven håller igång det rytmiska flödet under repetitionen. Läraren gestaltar rytmerna med framför allt rösten, med onomatopoetiska ljud, och pekar med i notbilden. Den jämna pulsen hörs men syns också i lärarens gestik. Eleven tittar sällan på läraren men har blicken på noterna, hen kommer alltså in någon takt efter läraren och spelar med. Både läraren och eleven får på så sätt bekräftat att eleven har förstått och att läraren kan fortsätta. De språkliga instruktioner läraren ger innan hen börjar med nästa rytm är snabba instick, de fungerar som en upptakt till en kommande takt med en ny rytmisk figur. Läraren förbiser att eleven inte spelar på den imaginära congan, att eleven därefter istället spelar alla slagen på den verkliga congan. Förbises görs också att eleven spelar förhållandevis svagt och inte märkbart härmar karaktären på slagverksstämman så som läraren gestaltar den (vilket framgår av den transkriberade notbilden mer än av den beskrivna texten). Varför läraren inte rättar eleven eller försöker få eleven att spela mer för stämman karaktäristiskt kan förstås som att läraren troligen gör bedömningen att det är bättre att eleven hör vad hen själv spelar istället för att låtsas spela på en conga. Och för att känna igen hur de olika rytmerna ska låta och hur stämman hänger ihop är det möjligen, under denna initiala övning, en lagom utmaning att lära sig översätta stämmans notbild.

I det andra exemplet med eleven M hade läraren hört vad eleven övade på och bedömde att det var basfiguren eleven behövde hjälp med, men inte taget ur sitt sammanhang. Läraren gör också bedömningen att eleven kan spela utan att läraren förevisar vilket läraren istället gör i realtid. I exemplet framgår det hur läraren driver på vidare, tar tillbaka initiativet när eleven tappar fokus och förmedlar att eleven ska spela karaktäristiskt för stämman. Det är framför allt, liksom i fallet med E, sin röst som läraren använder för att gestalta karaktären och driva arbetet framåt. För att exemplifiera hur läraren använder röstapparaten återkommer jag till situationen med M:

[...]. När basfiguren kommer missar M första tonen och gör en ansats att sluta spela. Läraren ändrar då strategi och går upp i register och dynamik för att dels få M att fortsätta ”äh från början ge ej upp”, dels vägleda till figurens nästa insats. Med stark röst, utan att tappa flödet, informerar hen om att M ska börja från början och ropar i fortissimo att inte ge upp ”äh från början ge ej upp”. När åttondelarna återkommer minskar läraren röststyrkan när hen återigen sjunger på åttondelarna på stämmans ton för att hålla igång flödet: ”femman är det ganska länge”. Hen ökar volymen i nästa takt för att i takten därpå, när lilla E spelas, gå över till tal i något högre register än hen nyss sjöng. Istället för att gestalta den låga tonen varnar läraren alltså för basfiguren den gången. Samtidigt håller hen igång flödet och beskriver karaktären på det som spelas genom att med rösten upprepande och markerat tala på åttondelarna. Läraren gestaltar det hen säger: ”pumpa på”.⁶ Precis innan M behöver förbereda basfiguren för att hinna i tid utropar läraren i stigande register: ”Nu kommer det snart”. Medan M förbereder basfiguren spelar hen åttondelar på lös E-sträng och läraren sänker volymen och säger i lågt register ”Nollan är det”. Hen har gått över till fjärdedelar. Det kan förstås som lugnet före figuren, där dynamik och register ändras igen [...].

Hur det kommer sig att läraren sedan gör bedömningen att inte behöva varna nästa gång basfiguren kommer framgår inte tydligt men att så skedde var ändå fallet. En möjlig tolkning är att läraren uppfattade det av elevens kroppsliga rörelser och/eller av sina tidigare erfarenheter av eleven.

I situationerna med E och M är det i första hand läraren som driver arbetet framåt och tar initiativen att så sker. Båda eleverna tittar i notbilden, följer med blicken lärarens i noterna pekande finger och de hör lärarens röst. Möjligen att de även uppfattar pulsen av lärarens kroppsliga rörelser. Eleverna *översätter* lärarens kombinationer av tecken till instrumentet, de gör *transmodala översättningar*, och det hela sker utan att läraren och eleverna går ur den för repetitionen jämna pulsen.

I den sista situationen med V är det istället eleven som tar initiativen och tar aktivt stöd av läraren för att komma vidare. Läraren har hört hur eleven

⁶ ”Pumpa på” – att något ska spelas stadigt upprepande med en tung känsla.

övar och har en förförståelse av att eleven i hög grad klarar att översätta de av läraren konstruerade notbilderna själv till vad som ska spelas på instrumentet. I början ledsagar läraren stämman men när hen uppmärksammar att eleven spelar rätt övergår läraren till att sjunga styckets sångstämma. När eleven kommer av sig sticker läraren in språkliga meddelanden som hjälp och stabiliserar elevens rytmiska misstag genom att åter igen sjunga med i stämman på ledsagande eller förklarande text.

Samtliga situationer avslutades med att läraren, innan hen gick vidare till andra elever, bekräftade med något ord att eleven var på rätt väg och att eleven kunde öva vidare själv. Eleverna fortsatte att öva på det de gått igenom för att i slutet av lektionen sätta ihop sina stämmor med andras. Ensemblesituationerna innebar en bekräftelse på vad som vidare behövde utvecklas vilket gjordes såväl i ensemblespelet som i enskilda korta möten med läraren under följande lektioner.

Avstämmande och framåtsyftande frågor som tas upp som centralt i litteratur om formativ bedömning⁷ var inte explicita i den här lärarens undervisning men efter den individuella turtagningen med läraren visade eleverna i de här exemplen att de visste hur och på vad de skulle öva för att komma vidare. Därmed inte sagt att framåtsyftande frågor inte kunde ha bidragit till att eleverna än mer hade utvecklats eller tydligare medvetandegjort sina handlingar. Hur utfallet i så fall hade blivit kan dock inte besvaras av de här exemplen.

Transmodala översättningar eller att förevisa

Läraren i den här textens exempel spelade sällan själv när hen instruerade enskilda elever men hoppade in och spelade i ensemble om det saknades någon stämma. Varför läraren valde att instruera utan instrument kan ha flera orsaker. Själv uttryckte läraren att det var för att eleverna skulle få känna känslan av att ”äga” sitt instrument och erövra det själv. Men det fanns också andra orsaker som att läraren sällan stannade mer än någon eller några få minuter hos var och en (mer fanns det inte tid för om alla skulle hinnas med). Till exempel i sekvensen med M interagerade läraren med eleven endast i 40 sekunder. Att ha tillgång till dubbla instrument,

⁷ Se exempelvis Jönsson (2017), Klapp (2015), Lundahl (2011) och Wiliam (2013).

vilket skulle behövas om endast den korta tiden står till buds, är inte alltid möjligt. Det tar tid om eleven måste flytta sig från instrumentet för att ge läraren plats vilket förutom tidsaspekten skulle innebära att de spelar en i taget. Möjligheten att kunna levandegöra stämman med röstapparaten och gestik samtidigt som eleven har blicken på noterna och på sitt instrument, alltså gör transmodala översättningar, kan skapa snabbare förståelse. Läraren gjorde med andra ord bedömningen att hålla igång flödet och att om möjligt kunna gestalta stämman utan instrument till en jämn puls samt att eleven översätter i realtid är att föredra, framför att eleverna ser och hör någon annan som kan spela samma instrument, vilket skulle kunna innebära viss fördröjning. Eleven behöver alltså inte lyfta blicken från sitt eget instrument och noterna för att se hur läraren spelar. Att inte se någon förevisa på samma instrument som eleven spelar på kan dock innebära att eleven går miste om att utveckla sitt tekniska kunnande och därmed möjligheter att utveckla sitt musikaliska uttryck på instrumentet. Bedömningarna denna lärare gjorde hänger dock både samman med vad hen såg som väsentligt, att snabbt få elever med olika kunskaper att kunna musicera tillsammans och att det handlar om just undervisning i heterogena grupper som kanske endast har 40 minuter till en timmes undervisning i veckan. I andra sammanhang, såsom undervisning med ett mindre antal elever i grupperna eller i enskild undervisning, kan bedömningarna bli annorlunda, så också med en annan lärare och även troligen beroende på instrument. Oavsett finns det skäl för lärare att reflektera över vilka konsekvenser det blir beroende på de val som görs. För att ta ett helt annat exempel från högre musikutbildning:

I en undersökning av distansundervisning i det ”tredje undervisningsrummet” en till en-undervisning på musikhögskolor på olika kontinenter (Levinsen, Orngreen & Buhl, 2013) visade det sig att undervisningen på instrument som cello och sång där student och lärare var riktade mot varandra och såg varandras kroppar, oavsett om läraren höll i ett instrument eller inte, upplevde både studenterna och lärarna att såväl ögonkontakten som gestiken var väsentlig för en väl fungerande kommunikation. De uppfattade att de skapades en god kontakt och att det känslomässigt fungerade väl trots att de skilde världshav mellan dem. Med piano-undervisningen blev det inte samma goda resultat. Eftersom lärare och elev i pianoundervisning vanligen sitter bredvid varandra innebär det att

den ögonkontakt och överblick av varandras kroppar inte sker på samma sätt som när man är placerade mitt emot varandra. Läraren kanske visar före, lägger en hand på elevens axel för att få eleven mer avspänd i axlarna, visar med gestik något i noterna och så vidare. Eftersom dessa sätt att kommunicera inte kunde möjliggöras inriktades tekniken på att skapa kameravinklar att direkt ögonkontakt mellan lärare och elev var möjlig samt att det bestämdes att läraren skulle fokusera på att använda språkliga metaforer. Glömde läraren att ha ögonkontakt när denne kommunicerade något upplevde studenten sig avskärmad och obekvämt samt uttryckte känslan av att konstruktiva dialoger uteblev när studenten uppfattade att kritik riktades. En av slutsatserna forskarna drog av studien var att trots ypperlig ljudkvalité och väl fungerande kameravinklar var det svårt att skapa den känsla av närhet som skulle behövas när det gällde just piano-undervisningen. Det beror förstås inte bara på konventioner när det gäller pianoundervisning eller designen av situationerna utan även på individerna i sammanhanget. Men det säger något om vikten av att läraren på ett konstruktivt sätt har ett riktat fokus mot den lärande att denna upplever trovärdighet och respekt. Ett intressant resultat av hela undersökningen var att samtliga inblandade upplevde att den nya undervisningssituationen medförde att det blev mer medvetna om sina multimodala handlingars betydelse, särskilt de icke verbala, och att de reflekterade över hur de brukade undervisa i vanliga fall, alltså när student och lärare var i samma fysiska rum.

En ny undervisningssituation behöver inte vara att undervisningen sker på distans utan kanske kan vara att prova att undervisa och förevisa på andra sätt än man brukar. Under den tid som jag genomförde observationer i klasserna, som de tre exemplen är hämtade ifrån, observerade jag inte att läraren provade andra sätt att undervisa. Däremot under intervjuer med läraren, när hen såg filmer från undervisningen, hände det att läraren under tiden filmerna gick kunde säga för sig själv ”Ja så gör jag” för att sedan stoppa filmen och pröva verbalisera handlingarna och resonera om vilka effekter hens agerande fick på elevernas lärande. Lärarens sätt att undervisa byggde på högst medvetna val även om hen inte hade verbaliserat allt. Att alla elever ska få uppleva att det är ”lätt” att lära sig ett instrument och snabbt kunna musicera tillsammans var något som läraren uttryckte som mest väsentligt, därmed valet av arbetssätt. Valen baserades

också på lärarens egna erfarenheter som elev och student, att hen aldrig eller sällan upplevt sig få spela ensemble och ej heller sådan repertoar hen själv tyckte om. Läraren uttryckte att hens egen studietid övervägande handlade om tonbildning och notprickning utan musikaliskt sammanhang. Läraren refererade indirekt till en studie om musikundervisning på kulturskola (Rostvall & West, 2001) och liknade den studiens resultat med sina egna erfarenheter som elev.⁸ Lärarens val kan sägas vara baserade på hens ”intresse” (Kress, 2010) vilket i sin tur var baserade på lärarens egna erfarenheter av att vara elev och önskan om att få musicera med andra samt de förutsättningar som musikundervisning i skola erbjuder.

Växelverkan individ – grupp

I det här kapitlet har jag valt att lyfta exempel som behandlade en elev och en lärare i interaktion trots att det är fråga om gruppundervisning om cirka femton elever i obligatorisk musikundervisning i skola. Det har dock varit mitt syfte att lyfta exempel på interaktion mellan en lärare och en elev fast det är fler i rummet. Skälet till det är att det var uppenbart i studien (Falthin, 2015) hur väsentlig denna korta stund var för elevernas lärande. Förutom den snabba progression som uppstod under dessa korta stunder möjliggjorde läraren för eleverna att de kunde arbeta vidare själva under lektionen. Eleverna själva uttryckte också att den direkta interaktionen, när läraren riktade sin uppmärksamhet till individen, var det allra viktigaste för deras möjligheter att skapa mening. De beskrev att det var vid dessa tillfällen som de ”förstod” hur noterna i notbilden hängde ihop med hur det skulle låta, underförstått hur det rytmiskt skulle spelas. När eleverna övade själva och spelade tillsammans i ensemble blev det synligt hur lärarens kombinationer av tecken hade skapat kroppsliga minnen hos eleverna, hur exempelvis ”uh” syntes på eleven M varje gång hen spelade basfiguren, hur ramsor syntes på elevernas läppar när de spelade specifika rytmer.

⁸ En avhandling om hur ett antal gitarr- och trumpetlärare på kulturskola satte i förgrunden att koda av notbilder och hitta rätt ton på bekostnad av rytm, puls och på bekostnad av musikaliskt sammanhang. I rapporten av undersökningen framställdes musikundervisningen som tråkig, icke utvecklande och att själva musicerandet oftast uteblev. Studien fick mycket uppmärksamhet när den publicerades.

Den enskilda stunden med läraren beskrev alltså eleverna som väsentlig för att förstå, men att *kunna spela* berättade eleverna, det upplevde de när de spelade tillsammans och alla klarade sina stämmor. Känslan som då uppstod beskrev eleverna med ord och kroppsliga uttryck som ”skön”. Vad, vilken repertoar, de spelade hade mindre betydelse i sammanhanget menade de. Att synkronisera sin stämma tillsammans med andras stämmor och att den fungerar i ensemblesituationen kan förstås som en musikalisk socialisering som skapar överenskommelser om vad som är väsentligt i sammanhanget (jfr Cirelli, Trehub & Trainor, 2018).

Den växelverkan, mellan att ta del av instruktioner riktade mot hela gruppen respektive att som enskild elev få lärarens odelade uppmärksamhet riktad mot sig hade stor betydelse för elevernas möjlighet att skapa mening av lärarens teckenskapande. I sin tur skapade det en känsla av att uppleva sig som kapabel att delta i ensemblespel. Väsentligt i sammanhanget var att i lärarens sätt att undervisa, hans teckenskapande, fanns det igenkännande från tidigare instruktioner.

Teckenskapande för formativ musikundervisning

Lärarens teckenskapande för att möjliggöra musicerande i heterogena grupper i skola kan sägas bygga på; dels genrespecifika semiotiska resurser för de musikstilar de spelade i, dels anpassningar och modifieringar av dessa för stämmor och instrumentering. Denna form av teckenskapande skulle kunna uttryckas som en skolmusikgenre, en hybrid mellan originalmusik och musik som skrivs direkt för skolbruk.

I de beskrivna exemplen använde sig läraren av specialanpassad notation; traditionell notation blandat med text och symboler som motsvarande vad läraren förevisade med exempelvis onomatopoetiska ljud eller gestik.⁹ Igenkänningsfaktorn mellan notbild och lärarens gestaltningar av musiken kan sägas vara hög. En förutsättning för att förstå notbilden var dock att eleverna fick höra stämman gestaltad samtidigt som de följde med i notbilden, särskilt i de fall där musiken inte tidigare var känd för dem. Att hitta vilka toner de skulle spela kunde de flesta elever, men de behövde i

⁹ Vilka eventuella konsekvenser det kan bli av att eleverna möter anpassad ”hemgjord” notation diskuterar jag i avhandlingen men lämnar det ämnet obesvarat här.

varierad utsträckning hjälp med stämmors rytmiska förlopp för att förstå och skapa sammanhang. Som framgått använde läraren i hög grad sin röstapparat för att skapa tecken för att gestalta rytmer men använde även gestik; peka in och med i noterna och rörelser för att låtsas spela på ett instrument. Som vanligt hos musicerande personer, men av didaktiska skäl troligen mer utmärkande hos musiklärare, var musikens puls också synlig i lärarens kroppsliga rörelser, i huvudrörelser såväl som i hela kroppen.

Musikspecifika genererelaterade semiotiska resurser som att använda uttryck som exempelvis ”pumpa på” och onomatopoetiska ljud för att härma slagverk kombinerade läraren med sin rösts olika registerlägen och dynamiska resurser för att visa vad som var i förgrund respektive bakgrund. I sin tur bildades på så sätt tecken för att samtidigt hålla igång flöde och stämmans karaktär. Lärarens sätt att kombinera olika semiotiska resurser och binda ihop det hela rytmiskt i jämn puls bygger troligen på lång erfarenhet av hur eleverna är hjälpta av rytm som meningsskapande resurs, alltså skapar sammanhanget för vad de ska spela. Som jag tagit upp i tidigare avsnitt är förstås rytm och puls självklarheter i musicerande men också för just meningsskapande och därmed lärande (Erickson, 1995, 2004; Tierny & Kraus, 2014; van Leeuwen, 1999, 2005), aspekter som är väsentliga att vara uppmärksam på i sin undervisning.

En annan aspekt som framkom i undersökningen var att lärarens form på lektionerna, med hög igenkänningsfaktor mellan introduktionen av stycke, stämgenomgångar och ensemblespelet, skapade för eleverna trygghet. De uppfattade inte i första hand att läraren kontrollerade eller bockade av vad de kunde under det enskilda mötet med läraren eller under ensemblespelet. Det var musicerandet, att möjliggöra för att kunna spela tillsammans som var i förgrunden, inte bedömningen av utfallet.

Vidare läsning

I det här kapitlet finns ingen redovisning av hur analysen av de presenterade exemplen gick till. För att förstå vilka teoretiska begrepp och överväganden jag gjorde hänvisas läsaren till min avhandlings teori- och metodkapitel samt hur resultatet är presenterat (Falthin, 2015). Hur jag sedan resonerade om konsekvenser av lärarens design, vad den erbjöd för möjlig

kunskapsutveckling och upplevelse av musik behandlas i diskussionskapitlet i avhandlingen. För att kunna undersöka multimodala aspekter av lärare och elevers teckenskapande tog jag i första hand hjälp av socialsemiotiska teorier om multimodalitet vilket jag har refererat till i den här texten (Kress, 2010, van Leeuwen, 2005). Ett närliggande perspektiv som beaktar multimodalitet särskilt i förhållande till didaktiska frågor och som jag också använde i avhandlingen är *Design för lärande*. För att närmare fördjupa sig i perspektivet och hur det kan relateras till andra teorier om lärande samt i relation till hur man själv planerar och genomför undervisning rekommenderas *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande* (Selander, 2017) och *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv* (Selander & Kress, 2017).

Referenser

- Cirelli, L., Trehub, S., & Trainor, L. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Science*.
- Erickson, F. (1995). The music goes round and round: How music means in school. *Educational Theory* 45(1), 19–34.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge: Polity Press.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högskoliet*. Diss. Lunds universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Fautley, M., & Colwell, R. (2012). Assessment in the Secondary Music Classroom. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2015). Music Education Assessment and Social Justice: Resisting Hegemony Through Formative Assessment. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

- 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.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande Bedömning*. 4: uppl. Malmö: Gleerups.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Levinsen, K., Orngreen, R., & Buhl, M. (2013). Telepresence as educational practice in the third teaching-room-a study in advanced music education. *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL*. (pp. 250–257).
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: KMH-förlaget.
- Schön, D.A. (2003[1995]). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. (New ed.). Aldershot: Arena.
- Selander, S., & Kress, G.R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. (1 uppl.). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4000> (Hämtad 20200317)
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbarnet 2011* (reviderad 2019). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206> (Hämtad 20200317)

- Stewart, W. (2012). Think you've implemented Assessment for Learning? *Tes.com*.
<https://www.tes.com/news/think-youve-implemented-assessment-learning> (Hämtad 20180830)
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). The Ability to Move to a Beat Is Linked to the Consistency of Neural Responses to Sound. *The Journal of Neuroscience*, *September 18, 2013* • *33*(38):14981–14988.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. London: Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- 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*, pp. 37–50.

6. Musikaliska ledare i stämman – Körforskning med olika metoder

Sverker Zadig

Det här kapitlet handlar om informella ledare inom en kör samt forskningsprocessen för att undersöka vilka dessa ledare är och hur de fungerar som ledare. Utgångspunkten för beskrivningarna är hämtad från min sammanläggningsavhandling *Ledarna i kören, vokala samarbeten mellan mellan körsångare* (Zadig, 2017). I avhandlingens olika delstudier ligger fokus på det musikaliska ledarskap som kan finnas emellan körsångarna i olika körer, och inte på körledaren eller dirigenten som ledare. För att undersöka de informella ledarna i kören användes olika kvalitativa metoder såsom intervjuer samt individuella inspelningar av körsångare. Inom ramen för avhandlingsarbetet genomfördes flera olika delstudier vilka resulterade i fyra artiklar som alla genomgick peer-review och publicerades i vetenskapliga tidskrifter. De fyra artiklarna bands sedan samman i det som i en *sammanläggningsavhandling* kallas *kappan*. I kapitlet presenteras de fyra delstudiernas olika metoder och genomförande. Vidare reflekterar jag över de svårigheter och problem jag mötte vid insamlandet av empiriskt material. Genom att beskriva min egen process i forskningsarbetet vill jag bidra med insikter som kan vara väsentliga för studenter inför egna liknande studier.

Introduktion och bakgrund

Min idé att börja forska och studera hur körsångare samarbetar musikaliskt, kom från egen erfarenhet som körsångare och även som körledare. I hög utsträckning hade jag själv en uppfattning om att det fanns musikalisk

kommunikation mellan sångarna. Självklart fanns den kommunikation som uttrycks med ord och där sångare kanske talar om för varandra hur något bör sjungas, eller rent av försöker att korrigera varandra. Det jag ville fokusera på var snarare den medvetna eller omedvetna kommunikation som skedde i musicerandet, mellan körsångarna. Min egen erfarenhet som körsångare var att det var lättare att sjunga en avancerad körstämma tillsammans med andra körsångare (i samma körstämma som min) än att sjunga den helt solistiskt. Som körledare var min erfarenhet att placeringen av körmedlemmar var av avgörande vikt för effektiviteten och säkerheten i såväl repetitions- som konsertarbetet i kören.

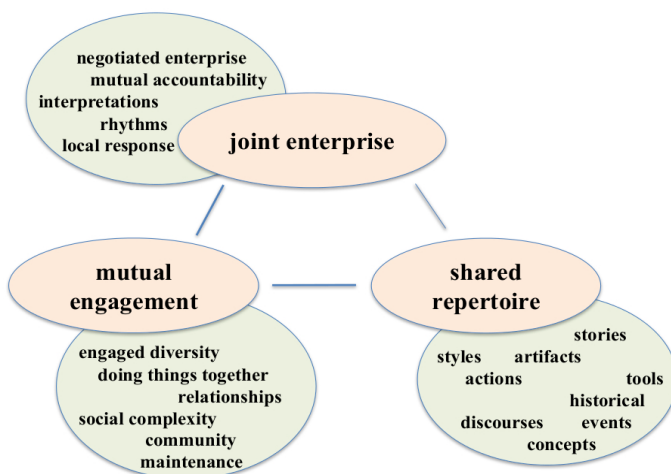
I mitt dagliga arbete som musiklärare, där digitalitet utgör en allt större del av yrkesrollen, mötte jag också olika inspelningsprogram och kom då på möjligheten att spela in flera sångare i samma stämma samtidigt fast på olika kanaler. Ganska länge hade jag själv uppfattningen att dessa inspelningar skulle betraktas som kvantitativa studier. Det skulle, rent tekniskt sett, kunna vara möjligt att mäta och jämföra de olika parallella inspelningarna med varandra matematiskt. Jag kom dock till insikt om att för att jämföra parallella inspelningar av sångare var det nödvändigt att också lyssna på de olika inspelningarna såväl individuellt som tillsammans. Jämförelserna mellan sångarna/inspelningarna måste därför göras från utskrivna grafer av det inspelade. Grafer som kunde jämföras genom att de hade samma referensmarkeringar i tidsförlopp. Dessa sedermera visuellt och kvalitativt tolkade och använda grafiska bilder av inspelningsförlopp, blev också mycket mer tillgängliga för andra läsare som även kunde göra sin tolkning och jämförelse av materialet. Ett kvantitativt material skulle också kunnat jämförts men närheten till det musikaliska, klingande och sångliga hade varit svårt att uppfatta.

Ett problem för mitt avhandlingsskrivande, men samtidigt en sporre och utmaning, var att det fanns få tidigare studier om just musikaliskt samarbete mellan körsångare. Flera texter presenterade fenomenet som en självklarhet ”som alla känner till” men utan att egentligen gå in på hur detta samarbete sker (Bergström, 2000; Bonshor, 2016; Haugland Balsnes, 2009, 2014; Henningsson, 1996; Knudsen, 2003; Linzander, 1982; Sandberg Jurström, 2001, 2009; Stenbäck, 2001; Tunsäter, 1982). Några forskare har dock beskrivit musikaliskt samarbete emellan körsångare, Einarsdóttir (2012, 2014) delvis grundat på en tidig artikel av mig själv (Zadig, 2011a)

samt Bonshor, (2014a, 2016). Ytterligare några har beskrivit musikaliskt samarbete såväl mellan instrumentalmusiker som körsångare vilket jag sett som överförbart också på musicerande i kör (Daugherty, 2013; Green, 2005; Heiling, 2000; Palmer, Spidle, Koopmans & Schubert, 2013; Rasch, 1979; Vercoe, 1990; Weman Ericsson, 2008).

Teoretisk utgångspunkt

Det överbryggande teoretiska perspektivet för samtliga delstudier i avhandlingen och därmed grunden för analyserna är sociokulturellt. I ett sociokulturellt perspektiv beskrivs individer som finns och gör något tillsammans i en gemenskap (Säljö, 2000). Människor intar också olika roller i olika situationer, till exempel som körsångare med olika förväntade beteenden. ”Vi lär oss hur vi skall förhålla oss i olika sociala praktiker och vi vet i de flesta fall vad som förväntas när vi agerar med olika situerade identiteter” (Säljö, 2005, s. 226). Körsångarna har själva valt att tillsammans engagera sig för den repertoar eller stil kören har. Denna gemenskap och sociala praktik kan ses som en ”Communities of practice” så som Wenger (1998) beskriver den, där alla körsångarna tillsammans blir delaktiga i gruppens förmågor (Figur 1).



Figur 1. Den teoretiska modellen av *Communities of Practice* efter Wenger (1998, s. 73) är användbar för att beskriva samarbetsprocesserna inom körer och mellan kördeltagarna.

Sångarna i körer kan sägas bilda en community, de delar många erfarenheter i grupp i en sociokulturell gemenskap. Wenger (1998) beskriver tre dimensioner som väsentliga för att ingå i eller tillhöra en community of practice (i) *mutual engagement*, (ii) *joint enterprise* och (iii) *shared repertoire* (Figur 1). Dessa begrepp gäller i högsta grad körsångare vilka är delaktiga i en gemenskap där de på olika sätt delar dessa tre grundläggande dimensioner.

Wengers begrepp används inte sällan omtolkade eller översatta till svenska med ambitionen att förtydliga eller placera dem i en aktuell praktik eller diskurs. Bigestans (2015) använder, i sin avhandling om utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola, översättningen *görande* i olika kombinationer:

- i. deltagande i gemensamt görande,
- ii. gemensamt görande,
- iii. förståelse av gemensamt görande i likartade termer och begrepp.

Kenny (2016) preciserar begreppen för respektive kategori utifrån musicerande sammanhang: (i) *mutual engagement* preciseras med *domain*, det vill säga i vilket område, miljö eller sammanhang det musiceras; (ii) *joint enterprise* relaterar till *process*, den som samlar alla deltagares gemensamt förhandlade mål; (iii) *shared repertoire* blir hos Kenny *practice*, den inarbetade rutin och de etablerade resurser som finns.

För att inte riskera att missförstås använder jag fortsättningsvis Wengers engelska begrepp genomgående och undviker såväl översättningar som andras uttolkningar till andra begrepp. Exemplifieringarna som presenterats är ämnade att bredda förståelsen och uppfattningen av de tre begreppen *mutual engagement*, *joint enterprise* och *shared repertoire*. Begreppen är inte självklara, inte minst vid översättning till svenska. Speciellt riskerar *shared repertoire* att bli lite dubbelydigt och att missförstås när det används kring körsång, där deltagarna självklart använder samma *musikaliska repertoar* i sitt musicerande – den körmusik och tonsättningar som sjungs i kören. Betydelsen hos Wenger är dock framför allt att körsångarna delar en gemensam *handlingsrepertoar*, det vill säga termen *shared repertoire* kan vara de olika sätt eller möjligheter körsångarna har att kommunicera med varandra, genom att titta på varandra, företrädesvis varandras munnar för att avläsa text och rytm, större kroppsrörelser, huvudnickningar,

stampande med fot, gungande med notpärm eller genom att lyssna till varandras sång.

Metod och design

Avhandlingen bygger som nämnts på olika kvalitativa studier. Artikel I (Zadig & Folkestad, 2015) bygger på intervjuer med körledare. I Artikel II (Zadig, Folkestad & Lyberg Åhlander, 2017) utvecklar jag en undersökningsmetod som ligger till grund för undersökningarna i artikel III (Zadig, Folkestad, & Lyberg Åhlander, 2016). Artikel IV (Zadig, Lyberg Åhlander & Folkestad, 2016) slutligen, bygger på intervjuer med körsångare. Se flödesschema i figur 2 för överblick av hur de olika artiklarna bildar en linje från intervjuer med körledare via inspelningar till intervjuer med körsångarna. De kvalitativa studierna har således dels genomförts med intervjuer med rutinerade körledare enskilt samt i fokusgruppsamtal med körsångare, dels genom inspelningar av körsångare.

Här presenteras den övergripande designen genom sammanfattningar av artiklarna i avhandlingen, och sambandet mellan dessa. Metoderna, med hänsyn till datainsamling, informanter och material, presenteras utförligare i respektive originalartikel samt i kappan kortfattat i respektive artikels sammanfattning.

I	II	III	IV
Intervjuer med körledare	Metod att spela in körsångare på individuella kanaler	Inspelning av körsångare när de sjunger tillsammans	Intervjuer med körsångare i fokusgruppsamtal

Figur 2: Flödesschema med de fyra artiklarnas tematik.

För det här kapitlet har jag valt att kortfattat sammanfatta de fyra artiklarna i sammanläggningsavhandlingen tillsammans med mer reflekterande avsnitt kring de metoder jag använt; reflektioner som jag i efterhand blivit

mer uppmärksam på och som, om jag förstätt dem tidigare, kunde ha underlättat avhandlingsarbetet betydligt.

Studien i *Artikel I* byggde på semistrukturerade intervjuer. Syftet var att utröna vad rutinerade körledare hade för erfarenhet och förståelse av eventuella musikaliska samarbeten mellan körsångare och vilka konsekvenser detta kunde ha för körarbetet. Intervjuerna genomfördes med erfarna svenska kördirigenter (n=26). Urvalet av informanter gjordes med avsikten att få ett strategiskt urval: stor spridning på erfarenhet, kön, ålder, region och också de typer av körer som informanterna huvudsakligen arbetar eller arbetat med. Informanterna handplockades också med avsikten att få olika kördiskurser representerade som skol- och ungdomskörer, kyrkokörer, universitetskörer samt med fristående körer. Även grupperna av körsångare som informanterna, alltså körledarna, arbetade med representerar ett brett område: amatörer och professionella, manskör, damkör, barnkör, ungdomskör och blandad kör.

Att genomföra intervjuer är spännande och i ett vetenskapligt arbete är det nog lätt att bli ivrig för att komma igång med själva intervjuerna. Dels kan informanterna förväntas ge kloka och intressanta synpunkter på området, dels finns det troligtvis som forskare och intervjuare, en insikt om att det kommer att krävas tid för att transkribera och gå igenom texterna varför man snabbt vill komma igång. Intervjuerna behöver dock förberedas väl. Det kan inte nog understrykas vikten av att inför slutskrivande av resultat från intervjuer inte bara redovisa innehållet eller samtalet i intervjuerna utan att även detaljer kring själva tillfällena då intervjuerna gjordes. Att i samband med intervjuer notera saker som hur den initiala kontakten med informanten tagits, liksom vad som sagts om själva undersökningen då vid första kontakten, och sedan i samband med den faktiska intervjun. Det kan vara så att även om det självklart är viktigt att informanten är medveten om syftet med intervjun, kan det samtidigt vara betydelsefullt att *inte säga för mycket*. Forskaren får inte presentera förutfattade tankar eller hypoteser kring området. I mitt fall innebar detta exempelvis att även om jag själv både som körsångare och körledare upplevt ett musikaliskt samarbete mellan körsångare skulle det vara förödande för mina resultat om detta presenterades informanterna före intervjuerna. Värdet för min undersökning var och blev just detta att det var informanterna som själva uttryckte sig i termer av att det finns ledare

i körstämmorna, likväl som följare. Detta uttrycktes på olika sätt, somliga informanter framhöll det musikaliska ledandet medan andra talade om mer klangligt styrande av stämman. Här ses musikaliskt ledande - utifrån informanternas resonemang - som melodiskt, rytmiskt, artikulations- och intonationsmässigt ledande. Klang i min studie ses av informanterna som fristående från detta musikaliska ledande. Såsom klangfärgen är för en enskild ton (eller flera) hos en sångare, kan den ”smitta” eller sprida sig, det vill säga, det är inte den som avger klangen som är ”aktiv” i detta spridande utan de som lyssnar och anpassar eller ansluter sig till att likna eller härma den klangen. Klangen kan förvisso ha ett musikaliskt värde men utifrån samtalen med informanterna är det inte att betrakta som ett musikaliskt ledande. Av ovanstående förklaring är det tydligt att det egentligen snarare handlar om klangliga följare än ledare, men informanterna menar att det finns de sångare i körer som har så pregnant klangfärg på sina röster att andra sångare anpassar sig, eller sin röst, att likna ”klangledaren”.

Det är av vikt att organisera hur intervjun dokumenteras och ett vanligt tillvägagångssätt är att spela in hela samtalet. Det kan vara bra att starta inspelningen tidigt det vill säga redan under samlingen för intervjun och inte minst att låta ”bandet gå” även efter att den formella intervjun är klar. Informanten kan mycket väl tillägga något som kan ha relevans när denne funderat vidare på någon intervjufråga. Självklart är det den faktiska intervjun som utgör underlag för resultatet av undersökningen, men även eventuella kommentarer utanför intervjun kan kommenteras i undersökningens resultat. Det är då väsentligt utifrån ett forskningsetiskt perspektiv med återkoppling till informanterna, att även kommentarer utanför intervjun kan komma att utgöra underlag i studien.

Efter intervjutillfällen skall hela intervjun transkriberas ordagrant, lämpligen även med markeringar för diverse uttryck såsom skratt, betoningar, funderingar och liknande. Att transkribera inspelad text tar överraskande lång tid vilket måste finnas med i planeringen. Detta kan också leda till att efter någon genomförd intervju som ett långt trevligt samtal, effektiviseras själva intervjuerna av ren självbevarelsedrift inför transkriptionsarbetet.

En intervjuguide är självklar inför såväl strukturerade som semistrukturerade intervjuer. Det är viktigt att fundera igenom tänkbara (och otänkbara)

följdfrågor och stickspår. Målet är naturligtvis att om flera intervjuer ska ingå i materialet, dessa är gjorda under så lika förutsättningar som möjligt och med samma frågeunderlag. För mina intervjuer med körledare hade jag flera alternativa tänkbara utvecklingar av frågor, (se vidare i intervju-guiden som finns som bilaga till avhandlingen). För att förbereda intervjuerna är det klokt att göra en eller flera prov- eller pilotintervjuer, kanske med någon god vän eller kurskamrat.

Resultatet som redovisas i *artikel 1* visar att samtliga intervjuade hade upplevt förekomst av informella ledare i sina körer. Alla svarade mer eller mindre omedelbart på huvudfrågan, vilken uppfattning informanterna hade om hur sångarna lär sig i körer; med hjälp av varandra och att det finns ledare i körstämorna som andra kan ”hänga på” eller följa. Vid följdfrågan vad som händer i kören om denna ledare oväntat saknas, gavs intressanta svar. De flesta av informanterna menade att då träder någon annan sångare fram som ledare i stämman. Två huvudkategorier svar identifierades: (i) dels med fokus på ledare av det musikaliska förloppet, ”musikanterna”, och (ii) dels med fokus på körklngen, ”klangspridarna”.

Som en slutsats, i syfte att utveckla körer för att låta mer homogent, synkroniserat och klangligt, kan det vara värdefullt att identifiera informella stämledare och överväga var dessa placeras i körstämman, och även i vilken grad detta fenomen bör lyftas och diskuterats med körmedlemmarna.

Studierna som redovisas i *artikel II* och *III* byggde på individuella inspelningar med headset mikrofoner av körsångare när de sjöng tillsammans i kör. I *Artikel II* redovisas en metodstudie vars syfte var att hitta, utveckla och utvärdera en visuell-auditiv metod för att samla och analysera data från enskilda körsångare. Multi-track inspelningar utfördes och analyserades. I undersökningen som redovisas i *artikel III* utvecklades sedan ytterligare denna metod; hur individer i en kör kan ta ledande initiativ och på vilket sätt musikalisk informellt ledarskap kan visa sig. Datainsamlingen skedde genom inspelningar på separata kanaler av de enskilda körsångarna med headsetmikrofoner. Grafer av inspelningar kunde jämföras och analyseras.

I figur 3 framgår det hur grafer kunde se ut och hur de jämfördes med varandra. Här är det inspelningarna av tre tenorer under en körrepetition

av Otto Olssons Advent, imitationspartiet, som jämförs. Det är den tredje genomsjungningen och tenor 2 har hittat några toner som egentligen inte ligger i tenorstämman. Han ligger något före Tenor 1 och 3 och de försöker framförallt hitta tonen C# och även efterföljande toner, eller fragment av dessa. Det bör påpekas att sångarna var mycket oerfarna körsångare, gymnasister som endast sjungit i kör några veckor. Undervisande vid just denna repetition var dessutom en lärarstudent som inte hade full uppmärksamhet över vad som hände.



Figur 3. Inspelning nr. 3, Tenor (Voice) 1, Tenor 2 och Tenor 3.

Den genomgående svårigheten eller snarare besvärligheten med inspelningsmetoden var att varje inspelningsstillfälle tog lång tid att genomföra. Varje tillfälle måste förberedas i mycket god tid då apparatur och kablage skulle ställas upp och dras fram. Alla inspelningsmikrofoner kopplades via så kallade xlr-kontakter via kablar till ljudkortet som sedan överförde alla spåren till inspelningsprogrammet i datorn. Initialt krävdes det också en egen investering i apparatur. Under arbetet med min tidigare undersökning som redovisas i licentiatuppsatsen *Vi sjunger så bra tillsammans* (Zadig, 2011), gjordes inspelningar med högst åtta sångare/kanaler och Örebro universitet, där jag var licentiand, tillhandahöll ett ljudkort för detta. De första inspelningarna för Artikel II och III var också gjorda på samma sätt men sedan byggdes apparaturen ut till att möjliggöra inspelning av 24 kanaler/sångare. Ett annat också initialt problem var att bemästra den tekniska apparaturen. Eftersom inspelningarna gjordes över en utsträckt tid och jag normalt inte sysslar med denna typ av inspelningar gällde det att alla kopplingar gjordes korrekt från mikrofoner till de tre ljudkortet vilka var sammanlänkade via optiska kablar som sedan samlade all data via programmet *Cubase*. De första inspelningarna gjordes i programmet *ProTools*.

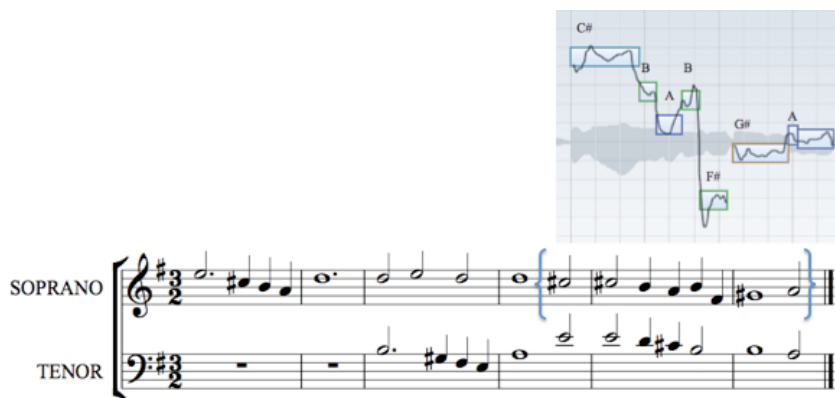
Mina rekommendationer vid inspelning och teknik är att verkligen vara ”påläst” och att kunna både genomföra och felsöka inspelningsrutin. Vid ett inspelningsstillfälle var allt riggat med kablar och mikrofoner till alla sångare, men jag misslyckades med inställningarna och fick ingen inspelning registrerad. Ganska irriterande, och onödigt.

Ett problem som uppstod vid ett tillfälle var att någon person inte ville bli inspelad. Det innebar att hela den körstämman vid det tillfället inte kunde användas för studien eftersom det skulle bli ett ”glapp” mellan några sångare. Ett sådant intermezzo kan inte ifrågasättas utan måste respekteras även om det är förargligt. I detta fallet var det också lite oväntat eftersom körledaren i förekommande kör i förväg hade berättat om de inspelningar som skulle göras. Jag hade skickat information om undersökningen tillsammans med samtyckesblanketter. Undersökningarna fokuserade inte på de individer som spelades in men självklart var det så att jag skulle kunna lyssna enskilt på varje röst och körstämma. Men enligt de forskningsetiska reglerna har man alltid rätt att avbryta sin medverkan.

Trots dessa missöden med inspelningar som inte fungerade och med någon sångare som ångrade sig och inte ville bli inspelad, samlades ett stort material in med användbara inspelningar.

Undersökningens valda metod visade sig fungera för att registrera, jämföra och analysera data från enskilda sångare och det gick tydligt att se hur vissa sångare vokalt gjorde saker som andra sångare tog efter. Körsångarnas stämmor och sångarnas individuella agerande kunde iakttas och därmed kunde informellt ledarskap identifieras. Det var sedan möjligt att, i studien som redovisas i artikel III, i grafer visa skillnader i precision vad gäller artikulation och intonation mellan sångarna och även påverkan: när en informell ledare *ligger på*, något före de övriga, och andra följer. Med graferna gick det att följa påverkan och inflytande mellan sångare inte bara inom samma körstämma utan också mellan sångare i olika körstämmor.

Det som visade sig hända vid det tidigare exemplet (Figur 3) från Otto Olssons Advent var att Tenor 2 råkade hamna i eller sjunga parallellt med sopranstämman (Figur 4). Han drog också successivt med sig fler och fler av de andra tenorerna i stämman. Ett utmärkt exempel på en ledare, även om det vid detta tillfället var en negativ sådan. Här är det tydligt att det Tenor 2 gör, även påverkar de kringsittande tenorerna och lockar dem att också sjunga mer och mer fel för varje genomdrag av partiet.



Figur 4. Inspektion nr. 3, (Voice) tenor 2, tillsammans med noterna till tenor och sopranstämman där inspirationen till felsången av tenor 2 är uppenbar.

Viktigt att påpeka är, att det inte endast är genom att ligga först som en ledare visar sig. Det kan vara så att en sångare ligger för tidigt eller före av misstag eller på grund av bristfällig rytm- eller sångförmåga. För att en

musikalisk ledare skall kunna bekräftas måste denne göra något som tydligt följs efter av någon annan eller andra sångare (eller musiker). Den informella ledande rollen kunde således vara såväl positiv som negativ. En trygg och självsäker sångare kunde tyvärr vilseleda sångare av misstag. Resultaten visar att det finns sångare som agerar som informella ledare i körer, och att dessa sångare inte alltid är medvetna om sin egen roll som ledare.

Studien som redovisas i *artikel IV* hade som syfte att undersöka körsångares syn på informella musikaliska ledare och hur de relaterar till detta informella ledarskapet. Med hjälp av fokusgruppintervjuer, och med stimulated recall som metod fick körsångare reagera och diskutera tillsammans. Som stimulated recall användes tidigare inspelat material från repetitioner och konserter med respektive fokusgrupp.

Fokusgrupp, eller fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod beskrivs av Wibeck (2000) som ett samtal i en grupp med en samtalsledare eller moderator ”som initierar diskussionen och introducerar nya aspekter av ämnet i den mån det behövs”. Metoden etablerades efter en observation av gruppintervjuer då intervjuaren ansågs ställa ledande frågor – i stället ombads deltagarna att tala mer själva, med intervjuaren som moderator. Under 1950-talet och framåt användes fokusgrupp som metod framförallt inom marknadsundersökningar, men från 1980-talet har intresset ökat inom samhällsvetenskaplig forskning. Utmärkande för denna typ av gruppintervju är att fokusgrupper är en forskningsteknik för datainsamling där samtalstemat bestäms av forskaren men målet är att deltagarna interagerar med varandra.

Metoden stimulated recall (Bilodeau, Fox & Blick, 1963) kom till inom psykologi för minnesträning och språkinläring, som en utveckling av ”reminders”, stimuli, som används för att väcka exempelvis språkliga minnen till livs. Den har sedan utvecklats tekniskt genom exempelvis filmning för att stimulera minnesbilden vid en intervju eller diskussion. Metoden har också blivit vanlig inom sport, i synnerhet lagsporter, där återspelade händelser används för att utröna möjliga förbättringar. En risk med Stimulated Recall kan vara att de intervjuade i sina utsagor gör egna tolkningar av vad de tror hände, eller kanske till och med vad de önskar hände.

Fokusgruppsintervjuerna för avhandlingens artikel IV, genomfördes med en förutbestämd intervjuguide som utgångspunkt, och med vissa tänkbara följdfrågor som kunde dyka upp ur samtalen. På så vis gav denna semistrukturerade form möjligheter att även diskutera andra teman som kunde tas upp av informanterna. Analyserna och kategoriserandet från fokusgruppintervjuerna, presenterade i artikel IV, gav relativt likvärdiga resultat, även om de var sinsemellan olika starka i olika utsagor. Resultaten visar att sångarna i olika hög grad var medvetna om sin egen funktion som ledare eller följare. De flesta av dem hade en klar uppfattning om vem i gruppen som fungerade som en musikalisk ledare, någon var omedveten om sitt eget ledarskap. Vidare konstaterades det att de som tog rollen som följare kunde ändra sig och ta en ledarroll.

Vid analysen av det samlade materialet har fyra genomgående teman trätt fram:

- (i) informellt ledarskap, framförallt gällande intonation och rytm – såväl avseende notläsning som gehörskunnande,
- (ii) informellt ledarskap gällande klang och samklang, såväl som konflikt mellan olika klangideal,
- (iii) rollen som följare, i något fall med möjlighet att tillfälligtvis axla en musikalisk ledarroll,
- (iv) uttalanden som handlade om placeringar i kören och/eller körstämman, med betydelse för kommunikation/koordination och körens uttryck.

Slutdiskussion

I denna del relateras resultaten av forskningsöversikten till undersökningsmodell samt koppling till Communities of Practice (Wenger, 1998).

Slutdiskussionen i sammanläggningsavhandlingen förs kring de övergripande resultaten om förekomsten av informella ledare inom körstämman. Där sammanförs också hur resultat och resultatdiskussionerna i de separata artiklarna sammanfaller inom de tre kategorierna inom Communities of Practice (Wenger, 1998). Dessa tre kategorier, vilka används som teoretiskt samlande begrepp för körsångarnas relationer till

varandra, lyfter fram tre faktorer som beskriver samarbetet: (i) Mutual engagement, vilket innebär att körsångare valt att vara delaktiga i en gemenskap både på det musikaliska planet och det sociala, för olika körer kan det ena eller andra väga tyngre; (ii) joint enterprise, där det gemensamma projektet eller åtagandet framför allt är det musikaliska, det gemensamma resultatet och konstnärliga målet, samt (iii) shared repertoire som visar körens tradition och historia dels praktiska traditioner i arbetssätt men också inriktning eller musikalisk stil eller genre, körens diskurs.

Enligt min erfarenhet är en av orsakerna till att börja sjunga i en kör att ens egen röst inte egentligen är viktig utan vitsen är att sjunga tillsammans med andra, i det aktuella inspelningsintermezzot går det naturligtvis att hävda motsatsen, eller åtminstone uppleva det så (sett ur körsångarens perspektiv).

Körmetodiska konsekvenser

Resultaten från avhandlingen, där det framgår att det finns informella ledare i körstämmor, visar att körarbete kan förbättras och utvecklas genom att uppmärksamma detta informella ledarskap. En informell musikalisk ledare kan påverka andra körsångare inom områdena *precision*, *artikulation* och *klang*.

Några reflektioner som eventuellt kan förbättra körarbete, (för fler aspekter kring körmetodik hänvisas till motsvarande avsnitt i avhandlingen) kan vara att ta upp fenomenet med musikaliska ledare inom en kör, och uppmärksamma detta. Att i kören tillsammans reflektera kan leda till konstruktiva diskussioner och eventuellt större tolerans mot vissa *påstridiga* sångare? Det kan i sin tur leda till större förståelse och medvetenhet om det faktiska musikaliska samarbetet i en kör, där kanske stafettpippen att leda kan cirkulera – medvetet eller omedvetet. Jag har med många körledarkolleger diskuterat huruvida det är lämpligt att göra de informella ledarna formella, att utse så kallade *stämfiskaler* eller stämledare. Stämfiskal är ett begrepp som ibland används om en person i varje stämma som har ansvar för exempelvis närvaron, att föra anteckningar som sedan vidarebefordras till vid repetitionen frånvarande. En stämfiskal kan i vissa

körer också ha ett musikaliskt ansvar för sin stämma. Det finns troligtvis både för- och nackdelar med utsedda musikaliska ledare. Risken med formaliserade ledare kan bli att andra körsångare lutar sig tillbaka och litar på dessa. Å andra sidan kan en fördel vara att de som har musikaliskt ansvar inom en stämma även, liksom konsertmästarna i en orkester, samlar de andra sångarna för stämrepetitioner och liknande.

Avslutande reflektioner

Varför skrev/genomförde jag en sammanläggningsavhandling genom att skriva separata artiklar? – Med en sammanläggningsavhandling kan det vara lättare att låta avhandlingen ”spreta” så länge det finns en samlande linje. I min avhandling är temat kring samarbete och musikaliskt ledande inom körstämman det övergripande, men undersökningsmetoder är helt skilda mellan intervjuer och inspelningar. Det kunde gå att skriva in detta även i en monografi men möjligheten att helt fokusera på det ena eller andra arbets sättet ser jag som enklare vid en sammanläggning. Arbetsgången för en sammanläggningsavhandling skiljer sig från en monografi. Sammanläggningen bygger på enskilda studier eller artiklar som tematiskt hör ihop och kompletterar varandra. För att sammanläggningen ska så att säga kunna läggas samman, krävs att de olika artiklarna också blivit vetenskapligt accepterade. Detta blir de genom att de skickas till utgivare av tidskrifter eller annan litteratur inom området (musikpedagogik i det här fallet). Väl där granskas texten av *peer reviewers*, anonyma forskare inom fältet som var för sig läser texten och bedömer dess vetenskaplighet. Antingen refuseras texten helt eller accepteras, eller vilket kanske är vanligast accepteras den under förutsättning att vissa ändringar görs som förtydliganden, kompletteringar eller andra förbättringar. Hela denna process tar tid vilket betyder att artiklar måste skickas in väldigt tidigt i hela forskarutbildningen, något som kanske inte är möjligt om grunderna för denna ännu inte är tillgodogjorda. Jag själv fick flera av artiklarna helt refuserade och måste arbeta om dem. Vid arbetet med en viss artikel är det kanske nödvändigt att skriva den med sikte på en särskild tidskrift eller publicering. Då är det också klokt att ta del av tidigare artiklar i motsvarande publikation och läsa in sig på hur uttrycket ser ut, både formellt när det gäller principer för referenser et cetera men också tonen

och anslaget i språket. Rejäl otur hade jag med en artikel som jag skrev med sikte på en amerikansk web-publication just inom körforskning. Jag följde noga deras författaranvisningar och tittade på motsvarande tidigare antagna artiklar och skickade in. Sedan hände ingenting alls, på flera månader. Inte ens en bekräftelse på att min artikel var mottagen. Både jag och min bihandledare försökte maila till editorerna men när en av dessa adresser visade sig vara ogiltig, ringde jag till en paraplyorganisation för publikationen. Det visade sig att tidskriften låg nere på obestämd tid. Trots detta fanns författaranvisningar och inga antydningar om ickeexistensen. Detta sinkade mig nästan ett halvt år då jag sedan fick skriva om artikeln med sikte på annan tidskrift.

Ett ytterligare förhållningssätt som skiljer sig mellan att skriva sammanläggningsavhandling och monografi är att artiklarna i sammanläggningsavhandlingen kan skrivas av flera forskare, vilket är särskilt vanligt inom naturvetenskaplig vetenskapsdisciplin. Min bihandledare kom från medicinsk forskningstradition vilket bidrog till att jag kom att skriva artiklar tillsammans med mina handledare. I forskarutbildningar sker artikelförfattande ofta tillsammans med en av eller båda, handledarna och detta blir vanligare även inom utbildningsvetenskaperna (Jeppsson & Haglund, 2019). Det betyder inte att det ”blir lättare” eller att handledarna ”gör jobbet”. Men det gör processen skarpare då också deras rykte står på spel genom att publicera med sina namn. Praxis är att doktoranden står som huvudförfattare, först av de uppräknade namnen. Den som står sist är sedan den som bidragit mest i utarbetandet av artikeln, och nästa handledare eller övriga står emellan dessa.

Vidare läsning

Det finns flera olika infallsvinklar kring samarbete inom körer och i synnerhet musikaliskt samarbete, om det finns intresse att fördjupa sig inom området. Till stor del kan detta samarbete också betraktas med psykologiska och gruppsykologiska aspekter och det finns god anledning att fördjupa sig i musikpsykologi. Det finns riklig litteratur kring musikpsykologi, i synnerhet på engelska. En mängd enskilda böcker liksom bland andra tidskriften *Psychology of Music* där peer-reviewed artiklar

ges ut av *The Society for Education, Music and Psychology Research*. Flera artiklar handlar om hur körsång kan påverka exempelvis mående, såsom *The effects of group singing on mood* (Unwin, Kenny & Davis, 2002). Den som forskat och skrivit mest kring musikaliskt samarbete i kör är Bonshor, som även nämns i denna artikel flera gånger. Bonshor beskriver i bokkapitlet *Confidence and the choral singer: The choir as a community of practice*, liksom jag, samarbetet i kören utifrån teorin Communities of Practice (Bonshor, 2014b). I kapitlet behandlar han också till stor del säkerhet och förtroende inom kören. Bonshor har också med texten *Collaboration in the choral context: The contribution of conductor and choir to collective confidence* (Bonshor, 2013), studerat samarbetet mellan körledare och kör inom kollektivt förtroende, vilket naturligtvis betyder mycket för körers framgång och resultat.

Referenser

- Bergström, A. (2000). *"att nudda musikens själ". Om ledarskap, kommunikation och läroprocesser i en kör*. Örebro: Örebro University.
- Biggestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Diss. Institutionen för språkdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bilodeau, E. A., Fox, P. W., Blick, K. A. (1963). Stimulated Verbal Recall and Analysis of Sources of Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 422–428.
- Bonshor, M. J. (2013). Collaboration in the choral context: The contribution of conductor and choir to collective confidence. *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 749–754). University of Music and Performing Arts, Vienna, Austria.
- Bonshor, M. (2014a). Choral Confidence: Some Effects of Choir Configuration, Cohesion and Collaboration. *The Phenomenon of Singing*, [S.l.], v. 9, pp. 90–97, jan. 2014.
<http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/1022>
- Bonshor, M. (2014b). Confidence and the choral singer: The choir as a community of practice. In U. Geisler & K. Johansson (Eds.), *Choral singing:*

Histories and practices (pp. 185–207). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.

Bonshor, M. (2016). Sharing knowledge and power in adult amateur choral communities: The impact of communal learning on the experience of musical participation. *International Journal of Community Music*, 9(3).

Einarsdóttir, S. L. (2012). *J. S. Bach in everyday life: The “choral identity” of an amateur “art music” Bach choir and the concept of “choral capital”*. Diss. Exeter: University of Exeter.

Einarsdóttir, S. L. (2014). ‘Leaders’, ‘followers’ and collective group support in learning ‘art music’ in an amateur composer-oriented Bach Choir. *British Journal of Music Education*, 31, 281–296.

Haugland Balsnes, A. (2009). *Å Lære i kor, Belcanto som praksisfellesskap*. Diss. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Haugland Balsnes, A. (2014). *Å synge i kor. Ideal for menneskelig fellesskap?* Kristiansand: Portal forlag.

Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Diss. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Henningsson, I. (1996). *Kör i cirkel. Ett forum för individuell och kollektiv utveckling*. Göteborg: Musikhögskolan, FS, SKS och KFUM-KFUK’s Studieförbund.

Jeppsson, F. & Haglund, J. (2019). Sampublicering med studenter – ett sätt att stärka forskningsanknytningen i lärarutbildningen. *Högre utbildning*, 9(1), 98–111. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v9.1528>.

Kenny, A. (2016). Communities of musical practice. *SEMPRE Studies in The Psychology of Music*. New York: Routledge.

Linzander, K-G. (1982). Människan i kören. I K. Bengtsson (Red.), *Människan i kören: handledning i körpsykologi* (s. 7–10). Stockholm: AB Carl Gehrman’s förlag.

Sandberg Jurström, R. (2001). *Sång i samspel. En studie av körsångares lärande i kör*. Göteborg: Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.

- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar, En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stenbäck, H. (2001). *Lärande i kör, En studie av körsång i gymnasium och folkhögskola*. Lic. Luleå: Musikhögskolan i Piteå.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005): *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Tunsäter, A. (1982). Människan i kören. I: K. Bengtsson (Red.) *Människan i kören: handledning i körpsykologi* (s. 38-50). Stockholm: AB Carl Gehrman's förlag.
- Unwin, M., Kenny, D. & Davis, P. (2002). The effects of group singing on mood. *Psychology of Music*, 30, 175–185
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund. Studentlitteratur.
- Zadig, S. (2010). Musical learning – Learning in a choir. How do singers in a choir cooperate, learn together and learn from each other? In: U. Geisler & K. Johansson (Eds.), *Choir in focus 2010*, (pp. 140–149). Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Zadig, S. (2011a). The single voice in the choral voice. How does the role of informal leaders in the choral voices affect the other singers? In: U. Geisler & K. Johansson (Eds.), *Choir in focus 2011*, (pp. 64–74). Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Zadig, S. (2011b). *Vi sjunger så bra tillsammans. Om medvetet eller omedvetet samarbete mellan körsångare samt om formella och informella ledare i körstämman*. Lic. Örebro: Musikhögskolan vid Örebro universitet.
- Zadig, S. & Folkestad, G. (2015). Informella stämledare. Körledares erfarenheter av samarbete mellan sångarna i körstämman. I E. Georgii-Hemming, S.-E.

Holgersen, Ø. Varkøy & L. Vägevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok. 16.* (pp. 183–207). Oslo: NMH-publikasjoner.

Zadig, S., Folkestad, G. & Lyberg Åhlander, V. (2017). Choral singing under the microscope: Identifying vocal leaders through comparison of individual recordings of the singers. *Finnish Journal of Music Education*.

Zadig, S., Folkestad G. & Lyberg Åhlander, V. (2016). Multi-track recordings of choral singers: Development and validation of a method to identify activities and interaction in the choral voice, based on recordings of the individual singers. *Bulletin of empirical music education research. Vol. 7(1)*. pp. 1–20.

Zadig, S., Lyberg Åhlander, V. & Folkestad, G. (2016). Körsångares erfarenhet av informellt ledarskap i körstämman. *Svensk tidskrift för musikforskning vol. 98 – Swedish Journal of Music Research Vol. 3.* s. 23–44.

Zadig, S. (2017). *Ledarna i kören: Vokala samarbeten mellan körsångare*. Diss. (Studies in music and music education 2017:1 red.). Malmö: Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music.
[http://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/ledarna-i-koeren\(ce5f4ce0-6af5-41d6-b515-042ad4c61489\).html](http://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/ledarna-i-koeren(ce5f4ce0-6af5-41d6-b515-042ad4c61489).html)

7. Deltagande aktionsforskning som en väg att stärka musiklärares agens

Johan Nyberg

Introduktion

”Jag måste bara få säga en sak: jag tycker att du är en jättebra pedagog men en *use!* lärare!” Eleven hade sprungit ikapp mig i korridoren, och med tårarna sprutande släppte hon ut all den frustration hon samlat på sig under en just avslutad lektion i musikteori. Efter två och ett halvt års forskarstudier i musikpedagogik var jag tillbaka på heltid som musiklärare med nya tankar kring hur jag ville utveckla min undervisning. Detta innebar ett behov av att hitta balansen mellan beprövad erfarenhet från drygt tio års musikundervisning och nya kunskaper om gymnasielevers begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik (Nyberg, 2011, 2013). Att hitta rätt balans visade sig vara långt ifrån oproblematiskt. Min strävan var att utifrån mina nyvunna kunskaper skapa en förändrad lärandemiljö med större inflytande och delaktighet från eleverna, något som också ställde krav på ett nytt förhållningssätt till undervisning och min roll som lärare. I fallet med den frustrerade eleven innebar denna strävan inte enbart att balansera mina erfarenheter som forskare och lärare, utan också ett möte med en mycket disparat undervisningsgrupp med stor variation i kunskapsnivå och grad av självförtroende och självkänsla. Detta, tillsammans med deras sätt att agera i klassrummet, visade sig innebära en stor pedagogisk utmaning.¹ Mitt spontana svar till den frustrerade eleven var

¹ I efterhand så har jag jämfört undervisningen av denna grupp med den typ av spel som finns på nöjesfält i kategorin ”Whack-a-Mole”: så fort – eller innan – du har klarat av ett hinder så dyker nästa upp, och nästa och nästa till dess att speltiden (läs lektionstiden) är slut.

att säga ”Tack!”, för enligt min uppfattning hade hon helt rätt. Vid de tillfällena då denna episod kom på tal under återstoden av hennes gymnasietid rodnade eleven alltid till en början av skam, och bad sedan om ursäkt. Idag hoppas jag att hon också känner ett visst mått av stolthet eftersom hon kunde – och vågade – begreppsliggöra det som jag inte kunde få till i min undervisning. Det hon beskrev i våra samtal kring den här händelsen var en upplevelse av ett glapp i undervisningen mellan min kunskap om ämnet och lärande, respektive min förmåga att anpassa undervisningen efter varje enskild elevs behov och kunskapsnivå. Med hennes ord innebar det att ”pedagogen” tog överhanden på bekostnad av ”läraren”.² Därigenom pekade hon rakt på det som detta kapitel handlar om: behovet för den professionella läraren att också vara någon som hela tiden lär sig, men också de svårigheter det kan innebära att försöka åstadkomma förändring.

Situationen som beskrivs i inledningen, och många andra möten mellan mig och mina elever, har gjort mig uppmärksam på olika aspekter av musikundervisning och lärande, exempelvis nyfikenhet, kommunikation, erfarenheter och inte minst motstånd.³ Tillsammans utgör dessa aspekter några av byggstenarna i det jag kommit att kalla för musikundervisning som ett kunskapsäventyr, en möjlighet för både lärare och elever att uppleva lärande som en upptäcktsresa. Frågan är dock vilka förutsättningar som behöver finnas för att detta ska kunna bli verklighet?

För mig var nycklarna till mitt kunskapsäventyr kollegialt lärande och forskning – det senare först i form av litteratur och därefter egna forskarstudier. I detta kapitel kommer jag att beskriva hur musiklärare kan skapa förutsättningar för sitt eget lärande för att på så sätt kunna hitta och utforma sina egna kunskapsäventyr. Materialet som presenteras kommer till största delen från min avhandling (Nyberg, 2015), och syftet är att beskriva hur deltagande aktionsforskning kan fungera som en möjlig väg för mu-

² Syftet med denna text är inte att reda ut innebörden i begreppen pedagog respektive lärare, utan att lyfta fram ett exempel på hur elevers begreppsliggörande kan visa på deras erfarenheter och förståelse av undervisning och lärande.

³ Oftast har situationerna bestått av ett nästan totalt haveri i min undervisning och därför följts av frågan: ”Hur i hela friden hamnade vi här?”. Ytterligare exempel finns beskrivet i mitt kapitel i Vejbystrandsgruppens första antologi (Nyberg, 2013).

siklärare att bli stärkta i sin yrkesutövning, bland annat genom att utveckla det som kallas *agens*: känslan av att själv vara upphov till förändring och förmågan att utvecklas som pedagog (Allsup & Westerlund, 2012; Uddholm, 2012; Wiggins, 2007). I jämförelse med den utveckling skolan genomgått under senare år så ser jag dessa förutsättningar för förändring och utveckling som avgörande för att kunna stärka musikläraryrket som profession, och i förlängningen gynna elevers lärande.

Musikundervisning som ett kunskapsäventyr – med vilka förutsättningar?

”Den svenska skolan har problem!” är en fras som i dagsläget känns rätt så sliten. Sällan handlar den om faktiska problem definierade inom professionen, och ännu mera sällan kommer de som utför det grundläggande pedagogiska arbetet till tals – lärarna. I stället för att erbjudas färdiga paketslösningar för problem definierade utanför en skolas verksamhet behöver de som driver den dagliga kärnverksamheten ges utrymme och ansvar för reflektion kring vad som är viktigt att förändra och bibehålla i just deras arbete. För mig blev det uppenbart att jag som musiklärare efter min första omgång forskarstudier behövde tid för att kunna forma den typ av undervisning jag strävade efter – något som uppdagades inte minst genom situationer som den jag har beskrivit i inledningen. Jag hade svårigheter att hitta balansen mellan nya och gamla kunskaper och erfarenheter och att få dessa att fungera i min undervisning. Av den anledningen behövde jag ta ansvar för att en förändring skulle kunna bli verklighet. Ett sådant behov av förändring är ett exempel på ett problem som formulerats inifrån en undervisningspraktik, där svaren inte står att finna i att jag blir presenterad med en externt framtagna paketslösning. Det jag som lärare behövde var tid för reflektion och erfarenhetsutbyte med andra som hade kunskap om, och insikt i lärarprofessionens ramverk och vardag.

I dagens utbildningssystem har tid för reflektion och kollegiala samtal blivit en sällsynt lyx, undanträngt av krav och allt större fokus på utvärdering, redovisningsplikt, effektivisering, bedömning och marknadsekonomi

(Apple, 2004; Biesta, 2007; Liedman, 2011; Stenlås, 2013). Anledningen till denna skiftning i lärares yrkesutövande är en förändring i synen på allmän utbildning, där övertygelsen att mätbarhet och marknadsekonomiska principer *per automatik* borgar för pedagogisk kvalitet och goda studieresultat har blivit ledande. Denna förändring har lett till en mängd utbildningsreformer i snabb takt, men med ett minimum av reflektion (Liedman, 2011; OECD, 1992). En av följderna är förlusten av professionell autonomi vilket har lett till en deprofessionalisering av läraryrket. Därigenom blir lärare mottagare och utförare av uppdrag utan stark anknytning till deras professionella omdöme – ett arbete som sedan ska bedömas, utvärderas och värderas (Broady, 2012; Schmidt, 2012; Vetenskapsrådet, 2003). Detta påverkar inte enbart elevers lärande utan innebär också en stor utmaning för lärares professionsutveckling (Apple, 2004; Carlgren, 2013; Liedman, 2011). Där ämnes- respektive läraridentiteter tidigare var tydliga och framträdande drag har dessa kompletterats med vad som kan beskrivas som en *prestationsidentitet*, något som bland andra Eva Georgii-Hemming (2005) och Karl Asp (2015) har undersökt i förhållande till musiklärares identitetsskapande.⁴ I den rollen ska lärare konkurrera med (var)andra genom att ansvara för marknadsföring och kvalitetsgranskning, gärna i relation till nationell och internationell ranking och genom mätning av testresultat. För musiklärare, varav många redan tyngs av extra arbete utanför lektionstid, innebär detta att musikaliska kunskaper och lärande i musikklassrum ska kunna redovisas på ett sätt som alla ska kunna förstå oavsett bakgrund – något som inte är möjligt utan att riskera att musikämnets estetiska kvaliteter går förlorade. En följd av denna förändring i musiklärares uppdrag är att fokus hamnar på undervisnings- och kunskapsresultat på bekostnad av undervisnings- och lärandeprocesser. Därigenom minskar möjligheterna för lärare och elever att skapa och uppleva musikundervisning som ett kunskapsäventyr – en process som kan erbjuda nya upptäckter och leda till ett varaktigt intresse för musik, lärande och musikundervisning (Karlsen, 2011; Nyberg, 2015).

⁴ Se också Calander och Lindblad (2005).

Ett sätt att belysa balans och förhållande mellan musiklärarkyrkets yttre krav, inre behov och grad av autonomi är genom begreppet *agens*. Anthony Giddens (1979) beskriver agens som ett flöde av handlingar i ett socialt sammanhang bestående av aktörer (*agents*) och strukturer. Aktörers handlingar omfattar både reflektion och för andra synliga aktiviteter, medan strukturer består av de regler och resurser som formar ett socialt sammanhang, exempelvis ett skolsystem. De handlingar som genomförs inom en struktur påverkas och är beroende av tid, rum och rådande paradigm, men också den typ av kunskap som ligger till grund för aktörers handlingar. Det flöde av handlingar som Giddens beskriver går åt bägge håll, det vill säga handlingar inom en struktur påverkar i sin tur de regler och resurser som ligger till grund för denna. Ett förenklat exempel på agens kan vara hur musiklärare handlar baserat på den kunskap de har om de ramfaktorer som omger deras undervisning – exempelvis styrdokument, klass- eller gruppstorlek, kunskap om bedömning med mera.⁵ I musikpedagogisk forskning beskrivs hur agens kan visa sig hos musiklärare i form av känslor och förmågor, exempelvis känslan av att själv vara upphov till förändring och förmågan att utvecklas som pedagog. Agens omfattar också det handlingsutrymme och den vilja som finns för utveckling av den egna professionen (Sæther, Bergman & Lindgren, 2017). Därmed rymmer agens också *intention* hos en aktör, exempelvis en musiklärare. Ett mer konkret exempel på agens i en musikundervisningskontext kan vara hur musiklärare använder och utvecklar sitt yrkesspråk. Musikpedagogisk forskning har påvisat yrkesspråkets betydelse för att musiklärare ska kunna finna och skapa handlingsutrymme i relation till de starka krav på redovisning som finns i dagens skolsystem (Zandén, 2010, 2011; Nyberg, 2015). För att kunna utveckla sitt yrkesspråk behöver musiklärare resurser som ger möjligheter till förändring, liksom intresse och vilja. Det krävs också kunskap om vad som behövs för att en förändring ska kunna genomföras. Agens kan därför ses som en grund för, men också ett resultat av, kollegialt lärande. Vilka möjligheter finns det då till kollegialt lärande, och vilket utrymme skapar musiklärare för detta?

⁵ Med ramfaktorer avses de ”begränsningar inom vilka vissa verksamheter är möjliga, andra inte” (Lindensjö & Lundgren, 2014 s. 25).

Att dela erfarenheter med kollegor är inte enbart ett lagstadgat krav i och med att utbildning ”ska vila på beprövad erfarenhet” (SFS2010:800 kap. 1, 5§; se även Skolverket, 2012). Kollegialt lärande har också visat sig vara en möjlighet för lärare att växa i sin yrkesroll (Langelotz, 2014; Nyberg, 2015). En av förutsättningarna för att detta ska ske är att lärare blir medvetna om och sätter sig in i de ramfaktorer som omger den egna praktiken, sociala likaväl som fysiska och administrativa (Barone, 2007). En annan är att utveckla det Sidsel Karlsen (2011) beskriver som *kollektiv agens* och vad som därigenom är möjligt att uppnå tillsammans med andra. Kollektiv agens innebär att deltagare i ett socialt sammanhang, exempelvis kollegialt lärande bland musiklärare, uppstår ansvar för sina handlingar och visar öppenhet för förändring i samspel med andra. Därigenom kan en grupp kollegor gemensamt utveckla sin professionalitet och forma sin framtida yrkesverksamhet. I fortsättningen av detta kapitel kommer jag att redogöra för hur en grupp musiklärare på gymnasiet nationella estetiska program valde att arbeta med kollegialt lärande kring bedömning och betygssättning inom ramen för ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Metoden de valde för att genomföra projektet var *deltagande aktionsforskning*.

Ett möte mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

Kollegialt lärande kan ske i en mängd olika former. Oavsett tillvägagångssätt finns det faktorer som avgör om arbetet med utveckling av den egna professionen leder till bestående förändringar. Dels gäller det att frågeställningar och problem har ursprung i den egna praktikens behov, dels att deltagarna förändrar sitt sätt att tänka och reflektera kring sitt yrke. Risken är annars stor att deltagarna efter en tid återfaller i gamla handlingsmönster (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). För att kunna åstadkomma bestående förändringar krävs först och främst att musiklärare får möjlighet att lägga tid på att utvecklas i sin profession. Vi måste dock ta vara på den tiden, och dessutom inta ett kollegialt förhållningssätt till förändring där vi utvecklar vår förmåga till kollektivt reflekterande kring sådant som rör utbildning, skola, undervisning, kunskap och lärande – det Karlsen (2011) benämner *kollektiv agens*. Därför krävs det inte bara möjligheter, utan

också mod att vilja åstadkomma förändring genom att utveckla agens och professionalitet (Benedict, 2007; Colwell, 2003; Smylie, 1996; Stanley, 2009; Zandén, 2010). Det sätt musiklärarna som omnämns i detta kapitel valde för kollegialt lärande var deltagande aktionsforskning. I följande avsnitt beskrivs deltagande aktionsforskning som teori och förhållningssätt, med exempel på praktiskt genomförande. Som avslutning presenteras det aktionsforskningsprojekt som ligger till grund för detta kapitel.

Deltagande aktionsforskning (fortsättningsvis förkortat DAF) innebär att problemformuleringar inifrån en praktik undersöks i samarbete med en extern forskare.⁶ Ett sätt att beskriva denna typ av arbete är att ett möte organiseras mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Syftet med DAF är att i kollaborativ anda undersöka förutsättningar för, och effekter av social interaktion, för att sedan med hjälp av vetenskapliga metoder och forskningsresultat kunna uppnå förändring baserad på deltagarnas målsättningar (Lewin, 1946).⁷ Därmed sker ett möte mellan verksamhetsutveckling och forskning där målet är att forska *med* praktiken, till skillnad från *på* eller *om* densamma. Eftersom arbetets fokus ligger på frågeställningar som formulerats inifrån praktiken erkänns också värdet av den kunskap som utvecklas inom en praktik – kunskap som är sammanlänkad med, och sprungen ur, social interaktion och vardagliga skeenden och handlingar. Förhållningssättet i denna typ av forskning bygger på ett holistiskt perspektiv på kunskap och demokratiska principer (Reason & Bradbury, 2006). I förhållande till utbildningssammanhang kan DAF därför ses som forskning genomförd i nära samarbete med pedagogiska praktiker (Vetenskapsrådet, 2003) och är av stor vikt för att kunna undersöka, förstå och utveckla vardagens skolverksamhet ”inifrån” genom att visa på ”innebörder, strukturer och inbyggda dilemman [...] som vi ofta på förhand tror oss känna till” (Evaldsson, 2003 s. 26). Deltagarna från praktiken äger alltså inte bara frågeställningen som arbetet kretsar kring utan är också

⁶ Deltagande aktionsforskning (DAF) är en av flera förgreningar kopplade till praktikbaserad forskning och bygger på den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewins (1890–1947) forskningsarbete kring gruppdynamik och organisationsutveckling.

⁷ Ett deltagande aktionsforskningsprojekt kan därmed bygga på dubbla syften och målsättningar: de som hör till forskarens eget arbete samt de som är knutna till den praktik inom vilket projektet genomförs.

starkt delaktiga i utformande och genomförande av forskningsprocessen. Förhållningssätt och metod säkerställer att resultaten från denna process också är sprungna ur och starkt kopplade till den egna praktiken och inte en färdig paketlösning framtagen utifrån. Ett projekt baserat på DAF ger därmed goda förutsättningar för deltagarna att påbörja ett kunskapsäventyr.

När det gäller den deltagande forskaren så utgörs skillnaden mellan DAF och andra typer av forskningsansatser bland annat av de krav som ställs på forskaren att se bortom traditionella, akademiska (och ibland hierarkiska) strukturer. Forskaren behöver därför vara öppen gentemot övriga deltagare och ha djup kunskap om den praktik där forskningsarbetet genomförs. Det senare är av stor vikt eftersom forskningen bedrivs inom ramen för den dagliga verksamheten (Reason, 2006; Svensson, 2002). En annan skillnad i jämförelse med andra forskningsansatser är att den typ av kunskap som utvecklas bygger på djup interaktion mellan forskare och övriga deltagare. Den kan därmed ses som delad.⁸

Forskarens primära uppgift inom DAF är att agera som processguide (Raelin, 1999), inte att vara den som förväntas sitta inne med svaren på projektets frågeställningar. Därför behöver följande förutsättningar vara erkända och uppfyllda för arbetet i ett DAF-projekt i en skolverksamhet:

1. Deltagare inom en skolpraktik producerar kunskap och utvecklar identiteter och språk genom att delta i skolors dagliga aktiviteter.
2. För att kunna nå djup kunskap om forskningsdeltagarnas dagliga aktiviteter i och utanför klassrummet krävs att data genereras över en längre tidsperiod.
3. Analysarbetet ska baseras på material från dagliga skolaktiviteter med fokus på forskningsdeltagarnas lärande och identitetsutveckling, exempelvis frågeställningar och problem sprungna ur undervisningspraktiken.

⁸ Alla som arbetar med DAF är inte överens om att externa deltagare som är forskare behövs för att kunna genomföra ett projekt, men för att resultaten skall kunna betecknas som forskning – och därmed kunna utgöra en vetenskaplig grund – krävs ett vetenskapligt tillvägagångssätt med systematisk och noggrann dokumentation, distansering via teoretisk reflektion och produktion av argumenterande text som behöver granskas av forskarutbildade (Ewald, 2009).

4. Arbetet ska bygga på ett tätt samarbete mellan forskare och forskningsdeltagare som kollaborativt reflekterar kring meningskapande och dilemman i en vardaglig skolpraktik.
5. Transparens inom projektet måste förankras både internt (inom den praktik där projektet genomförs) och externt (resultat och arbetsätt behöver granskas av någon utanför den praktik där projektet genomförs). (Cain, 2008; Evaldsson, 2003; Reason, 2006; Rönnerman, 2004; Svensson, 2002; Wennergren, 2007)

DAF kan beskrivas som ett förhållningssätt, där arbetet i ett forskningsprojekt sker i upprepade, cykliska processer. Traditionellt genomförs arbetet i fyra steg: *planering – genomförande – utvärdering – reflektion*. Processen har inget i förväg bestämt slut eftersom nya frågor väcks under arbetets gång, något som kräver att alla deltagare fokuserar på vad dessa kan innebära för fortsatta vägval (Cain, 2008; Reason, 2006; Rönnerman, 2004). Målet med detta arbetsätt är att deltagarna skall komma fram till om det behöver göras förändringar inför kommande arbetscykel (exempelvis i arbetsätt), om det finns något som behöver lyftas till diskussion (är deltagarna överens om målsättningen) och vilken input som kan behövas för att svara på och väcka frågeställningar (exempelvis resultat från tidigare forskning). För att kunna förverkliga denna typ av process är möjligheten för deltagarna att avsätta tid för projektet avgörande, liksom öppenhet och förmåga hos deltagarna att kommunicera (Langelotz, 2014).

En kort sammanfattning är att DAF bygger på ett förhållningssätt som erkänner och bygger på kunskap utvecklad inom en praktik; en holistisk syn på kunskap; och ett demokratiskt, kollaborativt och vetenskapligt arbetsätt vilket kräver tid. Fördelarna är inte enbart att frågeställningar och den kunskap som utvecklas inom ett DAF-projekt härrör från den egna praktiken. Forskning om effekterna av DAF-projektet i skolmiljö visar att lärare som deltagit i denna typ av projekt inte bara har kunnat utveckla sin egen praktik, utan också bidragit till andra lärargrupper utveckling på de skolor där projekten genomförts. Arbetsättet har också medfört en stärkt autonomi för de deltagande lärarna och en känsla av makt över sin egen arbetssituation – exempelvis i frågor om beslutsfattande och den egna förmågan och möjligheter till förändring (Salo & Rönnerman, 2013). Därmed har lärare kunnat stärka sin agens.

”Likvärdighet stavas inte ’precis samma sak’ ” – ett forsknings- och utvecklingsprojekt om musikundervisning som bedömningspraktik

Upprinnelsen till det forsknings- och utvecklingsprojekt (FoU-projekt) som beskrivs i följande avsnitt var dubbla frågeställningar (se fotnot 7): från mig som doktorand i musikpedagogik och från en grupp musiklärare på gymnasiet estetiska program med inriktning musik. Där min tidigare forskning hade fokuserat på gymnasieelevers begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik (Nyberg, 2011, 2013) ville jag nu förstå mer om motsvarigheten hos musiklärare i relation till musikundervisning som en bedömningspraktik. Av den anledningen kontaktade jag under vårterminen 2013 ett antal gymnasieskolor med en förfrågan om att delta i ett DAF-projekt. Jag fick ett positivt svar från en gymnasieskola i ett storstadsområde där musiklärarna hade ringat in just musikpedagogisk bedömning som ett utvecklingsområde.⁹ I följande avsnitt kommer jag att beskriva för- och planeringsarbete och genomförande av DAF-projektet, och delar av de forskningsresultat som presenteras i min avhandling (Nyberg, 2015).

Design av ett DAF-projekt om musikpedagogisk bedömning

Gymnasieskolan som tackade ja till att delta hade en rektor som ansvarade för musik- och teaterinriktningarna. Tillsammans med hen och en av musiklärarna arbetade jag fram en presentation av ett tänkt DAF-projekt fokuserat på musikpedagogisk bedömning. Presentationen genomfördes i januari 2013 som en punkt på dagordningen under ett musiklärarmöte på skolan. Redan innan det var dags för mig att presentera projektidén bjöds jag in att delta i lärarnas ordinarie arbete som kretsade kring betygssättning och det bedömningsstöd som Skolverket just publicerat – ett tecken på den öppenhet och nyfikenhet musiklärarna uppvisade, men också fördelen med att som forskare ha erfarenhet av musiklärarens vardag. På mötet beslutades att jag och två av musiklärarna under vårterminen 2013 skulle bilda en arbetsgrupp med uppgift att utarbeta en projektplan för ett FoU-

⁹ Skolan drevs (och drivs fortfarande) med kommunen som huvudman och erbjöd vid tillfället för FoU-projektet flertalet estetiska programinriktningar, däribland tre profiler riktade mot musik.

projekt med start på höstterminen kommande läsår. Detta förslag delades sedan med musiklärarna och skolans rektor och reviderades enligt deras önskemål. Den slutgiltiga projektplanen fick arbetsnamnet ”Likvärdighet stavas inte ’precis samma sak’”. Syftet var att utveckla måluppfyllelsen och fördjupa elevers lärande inom kurserna *Instrument eller sång 1* och *2* (Skolverket, 2011) och besvara forskningsfrågan ”På vilka sätt kan vi skapa förutsättningar för likvärdig bedömning i kurserna *Instrument eller sång 1* och *2*, oberoende av elevens val av huvudinstrument?”. Projektplanen kompletterades med en forskningsplan och bifogades en ansökan om ekonomiskt stöd hos FoU-avdelningen på kommunens utbildningsförvaltning – pengar som skulle användas till att frigöra tid för musiklärare som ville delta i projektet.¹⁰ Ansökan blev godkänd tidigt på höstterminen 2013, och i september presenterades ett arbetsmaterial för alla skolans musiklärare. Presentationen beskrev syfte, mål, möjliga arbetssätt och forskningsetiska regler tillsammans med en förfrågan om vilka som önskade att delta i DAF-projektet.¹¹ Sammanlagt anmälde sig sju av elva musiklärare, och ett beslut togs om att arbetsprocessen skulle vara öppen också för icke deltagande lärare. Anledningen var dels att undvika risken för en uppdelning i ”vi och dom”, och dels att inte gå miste om värdefull kollegial återkoppling under projektets genomförande. Tillsammans med presentationer utanför skolan möjliggjorde detta arbetssätt den transparens som behövs i genomförandet av ett DAF-projekt.

Nu fanns den kärngrupp på plats som behövdes för att kunna genomföra den cykliska fyrstegsprocess som beskrivits tidigare (*planering – genomförande – utvärdering – reflektion*), liksom de andra förutsättningar som krävs för ett

¹⁰ Forskningsplanen innehöll bland annat det syfte och de frågeställningar jag som forskare bar med mig in i projektet: Att utveckla kunskap om musiklärares bedömningsarbete och begreppsliggöranden av kunskap och lärande i musik genom att besvara frågorna Hur begreppsliggör lärare på det estetiska programmet, med inriktning musik, kunskap, lärande och bedömning i kurserna *Instrument och sång 1* och *2* och inom ämnet musik? Vilka kunskapskvaliteter framträder i kommunikationen kring kunskap och lärande i musik, och hur värderas dessa kvaliteter?

¹¹ Frivillighet att delta ansågs vara en förutsättning för deltagande, och för att om möjligt få tillgång till erfarenheter över skolgränser och kollegialt utbyte mellan lärare som ensamma undervisade på sina instrument skickades en förfrågan till två andra skolor med motsvarande program om att delta i DAF-projektet (en kommunal och en fristående). Dessa valde dock att avstå.

projekt baserat på deltagande aktionsforskning. Lärarnas deltagande skedde utanför deras ordinarie schema, men vid behov så fanns möjligheten att ta in vikarier i undervisningen. Det första som bestämdes var hur arbetsfördelningen inom gruppen skulle se ut. De två musiklärare som jag arbetat med under förarbetet behöll sina administrativa uppdrag (med viss nedsättning i tjänst), och kärngruppen omfattade därmed tre olika ansvars- och deltagarområden i följande, överenskomna roller: en forskare som deltagare som vid behov och enligt överenskommelse skulle kunna leda gruppens arbete, förse gruppen med arbetsmaterial och ansvara för arbetets forskningsanknytning. Två deltagare med administrativa uppgifter och huvudansvar för att organisera gruppens arbete så att syftet skulle kunna uppfyllas, och med ansvar för återkoppling till skolledning och projektföranskrivaren. Fem deltagare med ansvar att balansera sin ordinarie undervisning med gruppdeltagandet och att styra gruppens arbete i den riktning som önskades. Utöver kärngruppen bidrog övriga musiklärare och elever på skolan i delar av DAF-projektet. En lärare utanför kärngruppen tackade ja till att delta i en rad lektionsobservationer. Andra tog del av det öppna material som kärngruppen producerade och deltog i olika typer av möten och konferenser där DAF-projektet togs upp – exempelvis ämnes- och kurskonferenser, arbetslagsmöten och arbetsplatsträffar. Alla ordinarie möten med kollegor, skolledning och föreläsare, där innehållet berörde syftet med DAF-projektet, utgjorde källor till arbetsmaterial som sedan införlivades i kärngruppens arbete. På det sättet isolerades inte gruppens arbete från det pågående, ordinarie arbetet på skolan.¹²

Genomförande

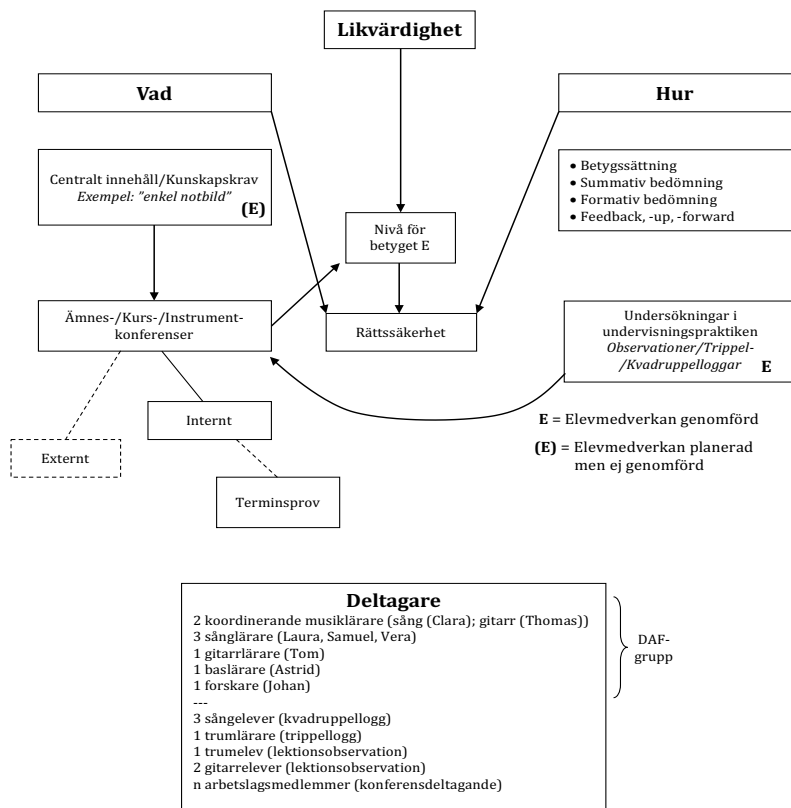
Kärngruppen beslutade gemensamt att längden på en arbetscykel (fyrstegsprocess) skulle vara ungefär en månad (jfr Cain, 2008; Rönnerman, 2004), inkluderat ett kärngruppsmöte per arbetscykel för planering och reflektion. Sammanlagt genomfördes sex cykler och sju kärngruppsmöten under perioden september 2013 till och med maj 2014. Alla möten dokumenterades i form av ljudinspelningar och varade som kortast 60 minuter

¹² Som exempel kan nämnas att jag och musiklärarna med administrativt ansvar deltog i en ämnesövergripande läsgrupp kring formativ bedömning. Vi presenterade också DAF-projektet vid två olika externa konferenser: en om skolforskning och en för karriärtjänstlärare.

och som längst fyra timmar. Utöver ljudinspelningarna förde jag en loggbok och deltagarna med administrativa uppgifter gjorde motsvarande, men mer renodlat kring skolans utvecklingsarbete.¹³ Övriga deltagare tog ansvar för den personliga dokumentation som behövdes för att föra gruppens arbete framåt. Arbetet under de olika cyklerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelningar och fältanteckningar, både av mig som forskare men också någon av musiklärarna i kärngruppen. Mellan kärngruppsmötena genomfördes de aktioner som planerats, följt av personliga reflektioner som låg till grund för gemensam reflektion och utvärdering under nästföljande kärngruppsmöte. Utvärdering och reflektion ledde sedan fram till en plan för kommande arbetscykel. Kommunikationen under arbetscyklerna skedde antingen via mail eller i de mindre konstellationer som arbetet baserades kring, och all kommunikation stämde sedan av under kärngruppsmötena.

Inför det första kärngruppsmötet fick alla deltagare formulera problem- och intresseområden som skickades till mig och musiklärarna med administrativt uppdrag. Vi sorterade och kategoriserade sedan detta material och skapade ett underlag för dialog i kärngruppen. Detta arbetssätt upprepades sedan under varje arbetscykel. Under det första kärngruppsmötet skapades en översiktlig arbetsplan utifrån det sammanställda materialet kopplat till DAF-projektets syfte och forskningsfråga. I skapandet av arbetsplanen fanns undervisningspraktiken och kursplanerna för *Instrument eller sång 1* respektive 2 (Skolverket, 2011) med som raster. Arbetsplanen, inklusive en översikt av hela projektet, finns beskrivet i figur 1.

¹³ I den här artikeln är syftet att beskriva lärarnas arbete i DAF-projektet och de olika rollerna i kärngruppen mer detaljerat än mitt avhandlingsarbete. Den processen går att ta del av i själva avhandlingen (Nyberg, 2015) som finns tillgänglig på <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A999352&dsid=-6493>



Figur 1. Översikt DAF-projektet – arbetsplan inklusive planering, genomförande och deltagare¹⁴

Det övergripande målet för DAF-projektet grundades i musiklärarnas behov av att reflektera kring styrdokument och bedömning. Önskemålet var att undersöka hur beprövad erfarenhet och yrkeskunnande – ”magkänslan” som en av deltagarna uttryckte det – kom till användning i undervisning och bedömning och vilka behov som fanns för att utveckla musiklärarnas yrkespraktik. Ett annat sätt att uttrycka det är att musiklärarna ville och behövde veta hur ”kartan” förhöll sig till ”verkligheten” och ”omgivningen”. ”Kartan” utgjordes i det här fallet av de styr-

¹⁴ Streckade linjer i översiktens Vad-del markerar planerade men inte genomförda samarbeten/integreringar/återkopplingar inom DAF-projektet. Deltagarnas namn är fiktiva.

dokument som introducerats två år tidigare (SFS2010:800; Skolverket, 2011). Musiklärarna upplevde att det fanns mer detaljer att sätta sig in i jämfört med föregående läroplan (Skolverket, 1994, 2000) samtidigt som de i samband med skiftet från 1994 till 2011 års läroplan hade varit tvungna att ägna mycket arbetstid åt att administrera en sammanslagning av två skolor till den som de nu arbetade på. ”Omgivningen” bestod därmed i större utsträckning än tidigare av administrativa och organisationsrelaterade frågor. Kvar fanns deras beprövade erfarenhet, men där musiklärarna upplevde ett behov av fokus på implementering av de nya styrdokumenterna fanns i stället krav på att de skulle lägga tid på andra ramfaktorer än de didaktiska. Därigenom upplevde de ett glapp mellan ”karta” och ”omgivning” som hos vissa deltagare visade sig i form av svag agens: upplevelsen av att inte själv vara upphov till förändringar och därmed en osäkerhet kring sin förmåga som pedagog. Andra deltagare uppvisade starkare agens. Denna yttrade sig exempelvis i form av nyfikenhet på vilka möjligheter eller hinder en mer detaljerad läroplan kunde innebära. För dessa musiklärare framstod DAF-projektet som ett möjligt kunskapsäventyr. Gemensamt för alla deltagare var en stark yrkesstolthet och uppfattningen att arbetet med att tolka och förstå den nya läroplanen tillhörde deras professionella uppdrag.

Det första området i arbetsplanen som kärngruppen valde att arbeta med var rättssäkerhet i bedömning och betygssättning. Även om kraven på rättssäker bedömning och betygssättning rent tekniskt kan uppfyllas utan krav på likvärdighet (jfr Klapp Lekholm, 2010) så ville musiklärarna diskutera innebörden i begreppet likvärdighet. Därför formulerade de en uppgift till kommande kärngruppsmöte: att ta fram ett exempel var på vad medlemmarna i kärngruppen ansåg vara en ”enkel notbild”, ett begrepp hämtat från kursplanen för *Instrument eller sång 1* (Skolverket, 2011). Beslut togs att notbilderna skulle delas med alla i gruppen via e-post, och att var och en skulle reflektera kring de olika exemplen fram till kommande kärngruppsmöte. Vid behov skulle musiklärarna kontakta mig med frågor eller funderingar, vilket några också gjorde. Fokus för kärngruppsmöte två låg på de exempel av ”enkel notbild” som medlemmarna tagit fram. Dessa sattes upp på en whiteboard, och gruppen valde att först närma sig exemplen som tavlor på en utställning vilka de kunde betrakta och reflektera och samtala fritt kring. Gruppens arbete hade en tendens att fastna

diskussioner om vad som skulle bedömas, och i mindre utsträckning handla om hur och varför bedömning genomfördes eller skulle kunna genomföras. För att kunna undersöka också dessa bedömningsaspekter beslutade gruppen därför att i kommande arbetscykel fokusera på musiklärarnas bedömning i praktiken. Verktøget för detta blev lektionsbesök med observationer och tillhörande loggbok. Genom att använda observation och loggbok fick deltagarna möjlighet att reflektera kring vad som annars kan vara dolda aspekter i undervisning och bedömning.

Ett schema för lektionsobservationer togs fram och valet av loggbok föll på vad som benämndes trippellogg och kvadruppellogg (Tabell 1) baserat på Maj Björks och Monika Johanssons (1996) dubbellogg, ett redskap utvecklat för lärares reflektion och lärande.

Tabell 1. Mall för trippel- och kvadruppelloggar

Observatörens anteckningar	Observatörens reflektioner	Undervisande lärares kommentarer	Deltagande elevs kommentarer
...
...

De numeriska prefixen kommer sig av antalet moment som varje logg omfattar. I trippelloggen består det första och andra momentet av lektionsobservatörens anteckningar och reflektioner kring undervisningens händelseförlopp. I det tredje momentet återkopplar den undervisande läraren till observatörens noterade händelseförlopp och reflektioner. Kvadruppelloggen är identiskt uppbyggd men med tillägget att den elev/de elever som deltagit i undervisningen får möjlighet att reflektera kring observatörens anteckningar och reflektioner. Målsättningen med loggböckerna var att fånga den kontinuerliga bedömning som sker i undervisningen och utveckla denna bedömning i kollaborativ riktning. Med hjälp av kvadruppelloggarna omfattade det kollaborativa inslaget också eleverna och deras erfarenheter.

För att användandet av observationer och loggböcker som verktyg skulle rymma med förhållningssättet i DAF att forska *med* en praktik bestämdes

det att musiklärarna och jag skulle agera som observatörer. Det fjärde momentet i kvadruppelloggen genomfördes av mig i form av semi-strukturerade intervjuer. Beslutet baserades på min position som utomstående och tidigare erfarenhet av att intervjua just gymnasielever på det estetiska programmet (jfr Nyberg, 2011).¹⁵ Intervjuerna genomfördes i direkt anslutning till de lektioner som observerades och spelades in i audio. Jag fick i uppdrag att renskriva och anonymisera loggböckerna, och innehållet användes sedan som underlag för reflektion och dialog i kärngruppens fortsatta arbete kring likvärdighet, rättssäkerhet, bedömning och betygssättning. Detta arbete fyllde de resterande arbetscyklerna fram till och med DAF-projektets avslutande kärngruppsmötet.

Arbetsättet och de verktyg musiklärarna valde för genomförandet av DAF-projektet krävde öppenhet gentemot varandra. Kärngruppen utvecklade därigenom ett kollegialt lärande baserat på kritisk vänskap, egen och gemensam reflektion och iscensättandet av möten mellan olika erfarenheter och ståndpunkter. Nyckeln till detta var att, i motsats till debatt, hela tiden sträva mot diskussion och dialog vilket de deltagande musiklärarna enligt min bedömning alltid lyckades åstadkomma. Samtalen i kärngruppen kom att utvecklas till det William Isaacs (2001) beskriver som *konstruktiv diskussion* och *genererande dialog*. Bägge formerna av samtal bygger på viljan att vända sig till varandra och att göra överväganden. I den förstnämnda leder övervägandet till försvar i form av undvikande och skydd mot upplevd attack, men också vägvalet att analysera och använda fakta för att nå lösningar på problem och en eventuell syntes av åsikter. Ett exempel kan vara att erkänna skiftande, men likvärdiga förhållningssätt till undervisning, kunskap och lärande. I den senare formen av samtal leder övervägandet till att lyssna utan motstånd för att sedan kunna nå en fas av reflekterande dialog. Det kräver att deltagarna öppet granskar handlingars underliggande orsaker, normer och synsätt för att till sist kunna undersöka okända möjligheter och komma till nya insikter – exempelvis att bli

¹⁵ Av tio planerade lektionsobservationer genomfördes sju: två gitarrlektioner, tre sånglektioner, en baslektion och en trumlektion. Musiklärarna i kärngruppen gjorde noggranna övervägningar för att försäkra sig om att elever inte skulle känna sig tvingade att tacka ja, och alla medverkande lärare och elever gav sitt samtycke till deltagande. Sammanlagt deltog fem lärare och sju elever, och arbetet resulterade i fyra trippel- och tre kvadruppelloggar.

medveten om och ändra sitt förhållningssätt till undervisning, kunskap och lärande. I nästa del av detta kapitel beskriver jag min förståelse och tolkning av det musklärarna i gruppen kom fram till i sina konstruktiva diskussioner och genererande dialoger.

Deltagande aktionsforskningsprojekt som ett musikpedagogiskt kunskapsäventyr

Det DAF-projekt som beskrivits omfattade dubbla syften: de deltagande musklärarnas och mitt som forskare. I nästa del av detta kapitel kommer jag med hjälp av mina forskningsresultat (Nyberg, 2015) att belysa och beskriva utkomsten av vårt arbete i relation till dessa syften: från det övergripande, exempelvis lärares förhållningssätt till skola och utbildning i stort, till det mer specifika som rör kunskaps- och undervisningssyn kopplat till gymnasiets estetiska program.

Att följa kartan i förhållande till verkligheten och omgivningen
Arbetet i DAF-projektet utgick som tidigare nämnts från behovet inom kärngruppen att reflektera kring yrkesutövande i förhållande till de ramar som finns för det estetiska programmet som utbildning. I inledningen av projektet uttryckte några av musklärarna att de upplevde den aktuella läroplanen för gymnasiet (Skolverket, 2011) som mer omfattande och svårtolkad än den föregående (Skolverket, 1994, 2000). För vissa framstod innehållet också som motsägelsefullt i förhållande till deras tidigare erfarenheter av liknande arbete med styrdokument kopplat till undervisning och bedömning, en upplevelse som inte är unik. Olle Zandén och Cecilia Ferm Thorgersen (2014) beskriver hur musklärare i arbetet med att implementera nya styrdokument börjar ifrågasätta sitt yrkeskunnande. Därmed riskerar musklärares agens att försvagas.

En liknelse som framkom i det inledande arbetet med kärngruppen var hur ”kartan” (de nya styrdokument) förhöll sig till ”verkligheten” och ”omgivningen” (musklärarnas arbetssituation och professionella omdöme). Genom reflektion och dialog lyckades musklärarna under projektets gång omvandla det svårtolkade och motsägelsefulla från hinder till möjligheter. De deltagare som uttryckt en svag agens såg inte längre

”kartan” som ett facit eller en manual, utan mer som ett verktyg för att kunna förstå och välja bland en mängd olika vägval. Vilka val lärarna sedan gjorde i sin undervisning efter det avslutade DAF-projektet är inte möjligt att svara på utan att genomföra en ny undersökning. Det som framgår av mina forskningsresultat är dock de olika förhållningssätt till undervisning, bedömning, kunskap och lärande som de deltagande musiklärarna begreppsliggjorde, och ur vilka tänkbara bakgrunder dessa utvecklats. Gemensamt för alla deltagande lärare är att det inte längre handlade om att välja mellan antingen ”kartan” eller ”vekligheten” och ”omgivning”. I stället kan dessa länkas samman med hjälp av egna och andras erfarenheter och en vilja till förändring. I förhållande till den titel lärarna gav projektet så stavades likvärdighet nu med säkerhet inte ”samma sak”.

Arbetet som ledde fram till denna förändring i förhållningssätt till, och förståelse av, styrdokumentens möjliga kopplingar till beprövad erfarenhet och den egna undervisningen skedde också utanför kärngruppen, exempelvis i instrumentspecifika konferenser. Under en sådan konferens deltog två kärngrupsmedlemmar, Samuel och Clara, i arbetet kring bedömning och öppnade upp en dialog med instrumentkollegor. Specifikt rörde det sig om att lyfta fram att kollegial reflektion kring innehållet i kursplanen för *Instrument eller sång 1* inte alltid är ämnad att delas direkt med eleverna. Clara beskrev sina tankar om att förmågan att få till ett ”sångsound” kunde ses som mer än det klingande resultatet, där soundet utgår från en sångteknisk förmåga: ”Jag placerar struphuvudet på ett visst ställe, sluter stämbanderna på ett visst sätt, käken är placerad här. Det är en annan sak än själva ljudet.” De kollegor som inte hade deltagit i kärngruppens arbete menade att den typen av kunskap låg långt över vad som krävdes av eleverna i den aktuella kursen. Det Clara försökte beskriva var de kunskaper hon menade var nödvändiga för att *lärare* ska kunna reflektera kring kursinnehållet och bedöma elevens kunskaper, förmågor och behov. Denna kunskap och förmåga till begreppsliggörande var enligt Clara alltså inte något eleverna nödvändigtvis behövde förstå för att kunna få till ett sound. När Samuel, en av de kärngrupsmedlemmar som hade uttryckt stark oro över arbetet med att implementera kursplanerna, förklarade att denna typ av reflektionsförmåga och kunskapsnivå inte var ämnad som ett kunskapskrav för elever på den aktuella nivån, utan som ett verktyg för lärare så förstod övriga kollegor tanken om kursplanens

möjliga användningsområden. Genom att påvisa att kursplanens innehåll kunde användas på detta sätt bidrog Samuel och Clara därmed till ett kollegialt lärande över kärngruppens gränser.

Musiklärares förhållningssätt

Exemplet där två kärngrupsmedlemmar bidrar till kollegialt lärande visar hur lärares förhållningssätt, i detta fall till styrdokumentens innehåll och möjliga användningsområden, kom att förändras under DAF-projektets gång. Förändringar skedde också i musiklärares förhållningssätt till undervisning, elevers förmågor och fokus i det estetiska programmet som utbildning. I mitt arbete med att analysera forskningsmaterialet som genererades under DAF-projektet så framträdde ett mönster kopplat till skolans organisation och arbetssätt. Detta mönster kan delvis förklara de förhållningssätt som musiklärarna bar med sig in projektet och hur dessa förändrades.

Deltagarna i kärngruppen kom som tidigare nämnts från två skolor som slogs samman läsåret innan de valde att delta i DAF-projektet. Sammanläggningen innebar inte enbart ett möte mellan lärarkollegier, utan också två typer av skolorganisation med tillhörande förhållnings- och arbetssätt. Jag har valt att kalla dessa *singulärkultur* respektive *delandekultur*. Det som främst skiljer dessa åt är typ och grad av kollegialt arbete.¹⁶ I tabell 2 finns en översikt med fyra olika parametrar kopplade till typ av kultur.

¹⁶ Ett konkret exempel på delandekultur, om än i mindre format, är det arbetssätt som krävs för att kunna genomföra ett utvecklingsarbete med hjälp av deltagande aktionsforskning.

Tabell 2. Översikt över typer av skolorganisation och tillhörande förhållnings- och arbetssätt som framträdde i DAF-projektet.

Parameter	Singulärkultur	Delandekultur
Förhållningssätt till kunskap, lärande och bedömning	Atomistiskt	Holistiskt
Förhållningssätt till undervisning	Atomistiskt Produktioner i fokus	Holistiskt Centralt innehåll i fokus
Organisationstyp	Top-down (lärare genomför ledningsbeslut) Skilda arbetsrum, olika byggnader och våningsplan för lärare Arbetslag kopplade till ämne	Bottom-up (lärare delaktiga i beslutsprocesser) Delade arbetsrum, samma byggnad och våningsplan för lärare Arbetslag kopplade till årskurs
Kollegial kommunikation	Huvudsakligen kursrelaterad Huvudsakligen med ämneskollegor	Kurs- och ämnesövergripande (starkt fokus på centralt innehåll) Med lärare från flera ämnen än enbart det egna
Professionella och kompetenta lärare oavsett organisationsbakgrund		

Ett *atomistiskt förhållningssätt* innebär att musiklärarna håller ett starkt fokus på de egna kurserna. Som exempel kan nämnas att Samuel i inledningen av projektet lyfte fram elevers svaga notläsningskunskaper i kursen *Instrument eller sång 1* som ett problem, både för elevernas kunskapsutveckling och för honom då han upplevde att tiden inte räckte till för att ”undervisa i musikteori på sånglektionerna”. Eftersom Samuel undervisade sina sång-elever också i musikteori ställde jag frågan om Samuel hade olika krav på notläsningskunskap i musikteori respektive sång, och i så fall varför? Han insåg då att innehållet i musikteoriundervisningen skulle kunna vara till hjälp för både honom och eleverna i sångkursen. En sammankoppling mellan kursernas centrala innehåll skulle därmed kunna underlätta för elever och lärare vad gäller mål, kunskap och betygssättning – i det här fallet

kopplat till notläsningskunskaper.¹⁷ I dialog med kärngruppen blev lösningen på Samuels problem att inta ett *holistiskt förhållningssätt*. Eftersom Samuel undervisade samma elever i sång som i musikteori så skulle han kunna koppla samman det centrala innehållet i kurserna genom att stämma av kursprogressioner och delvis ha samma undervisningsmaterial. Därigenom skulle han inte bara kunna stötta eleverna i sitt lärande utan också få tiden att räcka till. För de lärare som inte undervisade samma elever i flera kurser skulle det holistiska förhållningssättet kräva mer av kollegialt utbyte kring centralt innehåll, kursprogression och undervisningsmaterial.

De musklärare som förhöll sig atomistiskt till kunskap, lärande, bedömning och undervisning såg också scenproduktioner som en avgörande del i programmets utformning. Detta produktionsfokus för undervisningen innebar att produktioner alltid sattes upp, medan lärare som uttryckte ett starkare fokus på centralt innehåll gällande undervisning ansåg att produktioner inte alltid var aktuella. De menade att arbetet med produktionsuppsättningar måste ställas i relation till elevers förutsättningar och vilja. Om detta övervägande inte gjordes såg de en risk att den musikaliska kunskap eleverna utvecklade skulle bli ytlig, eller i värsta fall inte tillräcklig för att kunna nå kursmålen.

Inom vissa områden så delade samtliga musklärare i kärngruppen ursprungligen ett atomistiskt förhållningssätt. Ett exempel är arbetet med att undersöka innebörden i begreppet ”enkel notbild” från kursplanen *Instrument eller sång 1*. Orsaken till detta förhållningssätt var helt enkelt att lärarna inte i detalj hade diskuterat kursplanens innehåll över instrument- eller kursgränser förrän i samband med DAF-projektet. I arbetet med ”enkel notbild” blev det, som tidigare beskrivits, ett fokus på just vad begreppet kan omfatta. Här kom lärarna fram till att begreppet måste få vara instrumentspecifikt, men också kopplat till på vilket sätt en ”enkel notbild” är tänkt att användas i undervisningen. Astrid, som undervisade i bas, påpekade att ett av exemplen på en ”enkel notbild” skulle vara lite knepig för basister. Även om den enbart innehöll långa notvärden och få

¹⁷ Sådana sammankopplingar är något som musikelever på det estetiska programmet framhåller som avgörande för deras lärande, meningsskapande och intresse (Nyberg, 2011, 2013).

språng var den skriven i g-klav med ett tonomfång som de flesta basar inte har. Efter Astrids kommentar brast gruppen ut i skratt och kom genast på fler aspekter av notläsning som var instrumentspecifika: ”Hur spelar en trummis ackord i samklang?” ”På samma sätt som en sångsolist – inte alls!” Här insåg musiklärarna att likvärdighet innebar en frihet att välja och anpassa det centrala innehållet i kursplaner efter det som är instrumentspecifikt, men också i relation till *syfte*. Kärngruppsdeltagarna kom till insikt om att vissa notexempel var framtagna med *a prima vista*-läsning i åtanke, medan andra var tänkta som arbetsuppgifter över tid. Detta väckte frågan om vilka syften kunskapskravet ”att avkoda och realisera en enkel notbild” kunde tänkas ha: för instudering eller för direktutövande?

Den typ av skolorganisation musiklärarna kom från verkar ha haft stor betydelse för hur de upplevde arbetet med implementeringen av kursplanerna från 2011. De som hade sin bakgrund i singularärkulturen uttryckte större oro och talade mer om brist på tid, bland annat för kollegialt arbete kopplat till det egna ämnet, för bedömningsfrågor och för att kunna hinna med alla kursmoment i undervisningen. Motsvarande gällde inte för de lärare som hade sin bakgrund i delandekulturen, och minst för de lärare som införlivade kursplanens mål, centrala innehåll och kunskapskrav i sin undervisning vid fler tillfällen än under betygs- och utvecklingssamtal. Ett sätt att se på dessa skillnader är att singularärkulturen kan ha bidragit till en svagare agens. Det gäller framför allt handlingsutrymme, vilket verkar ha påverkat känslan av att själv vara upphov till förändring, förmågan att utvecklas som pedagog och viljan till en sådan förändring (jfr Sæther, Bergman & Lindgren, 2017). Där kollegial kommunikation i singularärkulturen främst rörde det egna ämnet hade musiklärarna från delandekulturen erfarenhet av att i större utsträckning reflektera kring kunskap, lärande och undervisning tillsammans med kollegor från andra ämnen. Denna erfarenhet verkar ha lett till ett vidgat perspektiv på det egna ämnesområdet. I samspel med den delaktighet i organisationens beslutsprocesser som präglar delandekulturen har detta vidgade ämnesperspektiv givit möjlighet att utveckla en stark agens. Lärare med bakgrund i en delandekultur har kunnat möta de ökade samhälleliga kraven på redovisningsplikt tillsammans med skolledning och kollegor från andra ämnen.

Musiklärarnas bakgrund kan dock inte sägas vara helt avgörande för graden av agens eller vilja till förändring. Thomas, med bakgrund i delandekulturen, delade upplevelsen av brist på handlingsutrymme i form av tid för kollegiala samtal kring det egna instrumentet, och uttryckte en önskan om starkare styrning från skolledningen medan Laura, ursprungligen från samma skola som Thomas, i stort delade de förhållningssätt som karaktäriserar singulärkulturen. Hennes vilja och förmåga till förändring handlade mer om vilken typ av organisation hon ville arbeta i och hur hon ville bedriva undervisning. Detta ledde till ett aktivt, väl övervägt och argumenterat val präglad av stark agens som handlade om önskat förhållningssätt till undervisning och organisation på det estetiska programmet. Därmed kan frågan ställas om en delandekultur, exempelvis den som krävs i genomförandet av ett DAF-projekt, ger upphov till starkare agens hos musiklärare? Det som framgår av det arbete som jag och de deltagande musiklärarna genomförde är att delaktighet genom kollegialt arbete öppnat upp för en stärkt agens. Genom nyfikenhet på musikundervisningens många olika aspekter och öppenhet gentemot varandra har musiklärarna tillsammans skapat ett kunskapsäventyr.

Avslutning

Att *problematisera* verkligheten är det första steget till kunskap, och det är ett steg som omöjligt kan överhoppas. (Asplund, 1970 s. 117)

Upplevelsen hos musiklärare av musikundervisning som ett kunskapsäventyr vilar på vissa förutsättningar. Den ena gäller *möjligheten* för lärare att uppfylla det Johan Asplund (1970) beskriver som första steget till kunskap: att problematisera verkligheten. Detta bygger på de förutsättningar som musiklärare ges inom skolan som organisation (nationellt, regionalt och lokalt). Den andra förutsättningen gäller musiklärarens *vilja och förmåga* till problematisering och hur detta kommer till uttryck. Med andra ord: hur stark musiklärarens agens kan bli avgörs av yttre likaväl som inre faktorer.

Ett av de verktyg som musiklärare kan använda för problematisering av sin verklighet är deltagande aktionsforskning, där ett möte uppstår mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Det som framgår av det DAF-projekt som beskrivits i denna text är att en miljö där musiklärare får

möjlighet, men också avkrävs att dela erfarenheter med kollegor, bidrar till en stärkt agens. Musiklärarna stärkte sin agens genom att få, men också iscensätta, möjligheten att arbeta kollegialt kring frågor om likvärdighet och bedömning. Vilka förhållningssätt till undervisning, kunskap och lärande som ett sådant arbete leder till hos musiklärare blir då snarare en fråga om valmöjligheter än om tvång. Med en stark agens så finns möjligheten för musiklärare att välja vilken typ av kunskapsäventyr de vill att deras musikundervisning skall vara.

Vidare läsning

Nedan finns en översikt över litteratur som kan vara av intresse för den som vill veta mer om aktionsforskning och agens. Vissa texter förekommer som referenser i detta kapitel medan andra är tillägg som jag kan rekommendera och själv hade velat läsa under mitt avhandlingsarbete.

Litteratur om aktionsforskning

En tydlig beskrivning av deltagande aktionsforskning som metod och förhållningssätt, och hur ett arbete kring professionsutveckling kan genomföras, finns i Lisa Björklund Boistrups och Joakim Samuelssons (2013) rapport av ett FoU-projekt om bedömning i matematik. Hur dokumentation och rapportering av pedagogiskt utvecklingsarbete kan genomföras beskrivs av Annette Ewald (2009). Texten inkluderar också bakgrund, historik och en översikt av aktionsforskning som länk mellan forskning och praktik. Ytterligare exempel kring det senare finns i *Aktionsforskning i praktiken* (Rönnerman, 2008), en antologi som utöver ett inledande kapitel med en beskrivning av de kännetecken som kan sägas karaktärisera aktionsforskning innehåller exempel där aktionsforskning använts som metod för kompetensutveckling respektive organisationsutveckling.

För en internationell utblick kring aktionsforskning i musikpedagogik kan Tim Cains (2008) översikt och problematisering av aktionsforskning inom det musikpedagogiska fältet vara av intresse. Här tydliggörs spännvidden i forskningsområdet, men också behovet av en välgrundad förståelse för metod och förhållningssätt i denna typ av forskningsansats.

I Sverige finns många utbildningsmöjligheter i deltagande aktionsforskning, bland annat i regi av Swedish Participatory Research Community (SPARC). Ett exempel på resultaten från en utbildning i SPARC:s regi finns i antologin *Ett dussin russin! Tolv texter om deltagarbaserade verksamheter i utbildning och forskning* (Esseveld, Holmstrand, Härnsten, & Qvarsell, 2016). Utgåvan består av texter författade av deltagarna i två kurser om deltagande aktionsforskning. I introduktionen beskrivs utbildningens utformning och bakgrund, och de tre följande delarna handlar om vuxenutbildning, lärande i icke-formella sammanhang respektive frågor hämtade från skol- och utbildningsvärlden. I den sistnämnda finns ett kapitel med fokus på forskningsetik gällande det DAF-projekt om musikpedagogisk bedömning som beskrivits ovan.

Litteratur om agens

Musiklärare behöver vara starka i sin yrkesroll för att kunna bibehålla, utveckla och ibland till och med återta ett professionellt perspektiv på musikundervisning. Randall Allsup och Heidi Westerlund (2012) lyfter fram de behov och möjligheter som krävs för att lärare i stället för att ses som antingen syndabockar eller frälsare ska kunna verka som ”agenter” för förändring. Författarna vill i denna artikel betona att agens inte utvecklas enbart genom förmågan att anpassa sig till rådande förhållanden, utan också genom förmågan att kunna växa inom, och påverka undervisningens föränderliga verklighet. Liknande perspektiv finns i antologin *Flip the system: förändra skolan från grunden* (Evers, Kneyber & Kornhall, 2017). Här argumenterar lärare och andra utbildningsexperter, exempelvis Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Gert Biesta, och Pasi Sahlberg, för att vi ska lämna det opedagogiska ekonomiska synsätt som präglar dagens skola bakom oss genom att i stället ta till oss en mer human och demo-kratisk inställning till utbildning – detta genom att placera lärare vid rodret för utbildningssystemen världen över.

För vidare läsning om agens ur ett musikpedagogiskt perspektiv finns utöver tidigare nämnda artikel av Sidsel Karlsen (2011) också en artikel skriven av Eva Sæther, Åsa Bergman och Monica Lindgren (2017). Författarna tar upp hur musiklärares arbetsvillkor och musikämnets plats i utbildningslandskapet sätts i nytt ljus med avseende på agens, enkulturation och demokrati genom introduktionen av El Sistema i svensk

kulturskola. Studien bygger på empiriska data från El Sistemas etablering i Göteborg och Malmö.

Referenser

- Allsup, R. E., & Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1): 124–48.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(Jan./March): 12–44.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Asplund, J. (1970). *Om undran inför samhället*. Stockholm: Argos.
- Barone, T. (2007). Interlude: Imagining Ms. Eddy Alive; or, the Return of the Arts Teacher and her Personalized Curriculum. I: L. Bresler, (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, pp. 239–244. New York: Springer.
- Benedict, C. (2007). Naming Our Reality: Negotiating and Creating Meaning in the Margin. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1): 23–35.
- Biesta, G. (2007). Why ”What works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1): 1–22.
- Broadly, D. (2012). Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal. I: A. Burman & P. Sundgren (Red.): *Svenska bildnings-traditioner*, (s. 285–308). Göteborg: Daidalos.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3): 283–313.
- Calander, F. & Lindblad, S. 2005: Nu var det 2030. *Pedagogiska magasinet*, 2005 (1). <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2005/02/17/nu-2030>

- Carlgrén, I. (2013). *Hur lärare ska få kunskap bestäms uppifrån*. <http://www.skola-ochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgrén-kunskapsimplementering-genom-pabjuden-kollegialitet/>. (Hämtad 20190613)
- Colwell, R. (2003). The Status of Arts Assessment: Examples from Music. *Arts Education Policy Review*, 105(2): 11–18.
- Evaldsson, A-C. (2003). Mångkulturalitet och jämställdhet i vardaglig skolverksamhet. I: I. Carlgrén, I. Josefson, & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*, (s. 27–34). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ewald, A. (2009). *Att möta och förstå förskola och klassrum*. Kristianstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan Education Ltd.
- Isaacs, W. N. (2001). Toward an Action Theory of Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7–8): 709–748.
- 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.
- Klapp Lekholm, A. (2010). *Lärares betygssättningspraktik. Forskning om undervisning och lärande. Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*, 3(jan.). Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4(2): 34–46.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers förlag.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.

- Nyberg, J. (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik, det känns verkligen stort. En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik*. Lic. Stockholm: KMH Förlaget.
- Nyberg, J. (2013). Den största tersen någonsin – Gymnasieelevers begreppsliggörande av kunskap och lärande i musik. I: Ferm Thorgersen, C. (Red.), *Perspektiv på praktikinära musikpedagogisk forskning: Utkomsten av en forskarskola* (s. 125–151). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Nyberg, J. (2015). *Music Education as an Adventure of Knowledge – Student and Teacher Experience as Conceptualizations of Musical Knowledge, Learning and Teaching*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för konst, kommunikation och lärande.
- OECD (1992). *Review of Education Policy in Sweden. Examiners' Reports and Questions*. Paris: Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs/Education Committee.
- Reason, P. (2006). Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal Of Management Inquiry*, 15(2): 187–203.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Inquiry & participation in search of a world worthy of human aspiration. I: P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*, (pp. 1–19). London: Sage Publications.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Salo, P. J., & Rönnerman, K. (2013). Teachers' professional development as enabling and constraining dialogue and meaning-making in Education for All, *Professional Development in Education*, 39(4): 596–605.
- Schmidt, P. K. (2012). Ethics or choosing complexity in music relations. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(1): 149–69.
- SFS2010:800 (2010). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

- Skolverket (2000). *Gy 2000:05. Estetiska programmet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Smylie, M. A. (1996). From Bureaucratic Control to Building Human Capital: The Importance of Teacher Learning in Education Reform. *Educational Researcher*, 25(9): 9–11.
- Stanley, A. M. (2009). *The experiences of elementary music teachers in a collaborative teacher study group*. Diss. Michigan: UMI Publishing.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I: L. Svensson, G. Brulin, P. E. Ellström & Ö. Widegren (Red.), *Arbetsliv i omvandling. Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*, (s. 1–22). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Sæther, E., Bergman, Å., & Lindgren, M. (2017). El Sistema – musklärare i en spänningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2): 9–27.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development – Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Auckland, New Zealand: Ministry of Education.
- Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsakt – En kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsakt*. Diss. Stockholm: KMH Förlaget.
- Vetenskapsrådet (2003). *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wiggins, J. (2007). Compositional Process in Music. I: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, s. 453–470. New York: Springer.

- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, O. (2011). Professionalise or perish. A case for heightened educational quality through collegiate cooperation. I: S-E. Holgersen & S. Graabræk Nielsen, (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook 12*, (s. 117–134). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2014). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1): 1–14.

8. Att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken

Annette Mars

Introduktion

I blivandet från musiklärarstudent till musiklärare förväntas studenter utveckla kunskap inom en rad områden: kunskap om lärande ur ett meta-perspektiv, förmåga att omsätta teoretisk kunskap till praktiskt görande och utveckla förståelse för relationen mellan pedagogik och didaktik – kunskaper som lärare förväntas bemästra. I kapitlet sätts fokus på musiklärarstudenters och musiklärares utveckling av undervisningspraktiker. Genom att konkret beskriva musiklärares och elevers användning av artefakter vill jag synliggöra hur pedagogisk hantverkskicklighet och ämneskunnande medför transformering av artefakter. Transformeringen beskrivs med hjälp av Wartofskys (1979) hierarkiska indelning av artefakter på primär, sekundär och tertiär nivå.

Kapitlet inleds med en beskrivning av de teoretiska utgångspunkterna. I nästkommande del ges exempel på hur en och samma artefakt används på primär, sekundär och tertiär nivå beroende av användares didaktiska och ämnesmässiga kunskap samt syftet med artefaktens mediering. Exempen kommer främst från min avhandling (Mars, 2016b) och dess delstudier (Mars, Sæther & Folkestad 2015; Mars, 2015, 2016a), från en rapport om lärares digitala kompetens (Mars, Brännström & Brännström, 2017) samt musikläraren Rickard Carlssons blogg (Carlsson, UÅ). Avslutningsvis diskuteras hur artefaktsnivåer kan användas för att tydliggöra på vilka sätt musikverktyg och musikartefakter används och huruvida denna användning bidrar till att undervisningens kvalitet ökar. Utgångspunkten är att belysa vikten av lärares hantverkskicklighet genom att beskriva och tydliggöra utövandet och den didaktiska tillämpningen av artefakter.

Teoretisk genomgång

I detta kapitel förstås pedagogisk hantverksskicklighet utifrån James Wertsch (1998) beskrivning av hur en skicklig användare av verktyg skapar möjligheter för att lägga till rätta för lärande och utveckling. David Wood, Jerome Bruner och Gail Ross (1976) menar att skickliga lärare kan använda verktyg medvetet och systematiskt och därmed möjliggöra för elever att fördjupa sin kunskap. Vidare kopplas användande av verktyg och artefakter till ämneskunnande, eftersom ämneskunnande enligt Roger Säljö (2000), Wertsch (1998) och Mars (2016) innebär kunskap om vilka verktyg och artefakter som är användbara vid olika tillfällen. Användning av verktyg och artefakter utifrån primär, sekundär samt tertiär nivå diskuteras med utgångspunkt i Wartofsky (1979).

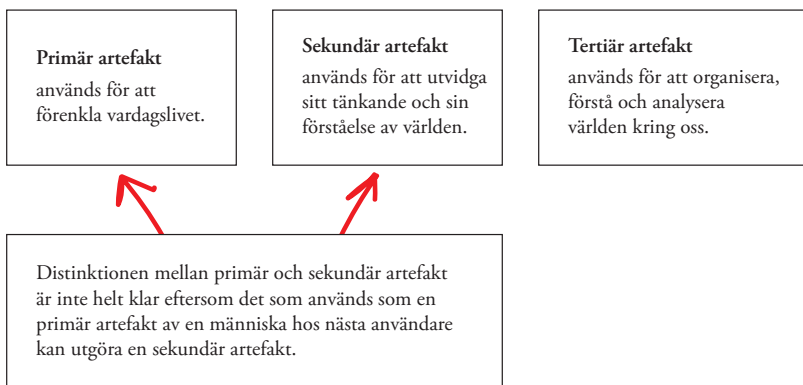
I musik sammanfaller artefakter och verktyg med ämneslärande på så sätt att färdighetsträna instrumentspel ses som ett ämnesinnehåll (Skolverket, 2015, 2019). Lärande av ämnesinnehåll med hjälp av olika artefakter och verktyg behöver föregås av att elever och lärare först tillägnat sig artefakterna och verktygen (Säljö, 2005). När en artefakt är ny och elever inte är vana att hantera artefakten kommer kognitiv kraft gå till att förstå själva artefakten, annat ämnesmässigt lärande och att lära sig hantera artefakter och verktyg står alltså i konkurrens med varandra i våra musikklassrum. Som musiklektörer behöver vi veta vilken ämneskunskap som är i fokus, eftersom tillägnande av verktyg och artefakter tar kognitiv kraft (Mars, 2016b). Artefakter kan kopplas till människors kollektiva minne (Wertsch, 1998) och en dialektisk relation mellan tanke och handling, eftersom det enligt Säljö (2005) är konstruktionen av artefakten samt lärarens och elevens kunskap och erfarenheter som avgör på vilka sätt och varför olika artefakter används. Det innebär att en artefakt blir meningsfull för elever när de förstår innebörden av och nyttan med artefakten, vilket också visar sig i Kenneth Silseth och Øystein Giljes (2017) studie om multimodala texter i undervisning och bedömningssituationer med studenter i högre utbildning. Silseth och Gilje menar att det är problematiskt att använda multimodala texter som examinationsform eftersom studenter upplever att ett ovanligt sätt att arbeta tar tid i anspråk från själva ämneslärandet, vilket i sin tur leder till att studenterna blir motvilliga till att arbeta med multimodala texter. Enligt Silseth och Gilje

behöver lärare kunna använda informationen från olika multimodala texter (som exempelvis film, musik, bild) i summativ bedömning och inte bara bedöma den skrivna texten (som exempelvis uppsatser och essäer). Lärarna behöver alltså kunna använda artefakten – den multimodala texten – som en representation på sekundär nivå för att studenterna ska uppleva användandet av verktygen och skapandet av artefakten som meningsfulla i förhållande till det ämneskunnande de ska tillägna sig.

Benämning av artefakter

Genom att människor utvecklar artefakter kan dessa få ny betydelse och nya användningsområden och omvänt kan användandet av artefakter i nya miljöer utveckla artefakten i sig och därmed kan nya användningsområden bli tillämpningsbara. Det är så att säga en dialektisk relation mellan den fysiska världen och mellanmänskliga relationer samt kulturella erfarenheter som gör artefakter tillgängliga för nya användare (Jakobsson, 2012). I olika lärandekulturer används olika externa minnessystem för att minnas hur den klingande musiken ska spelas. I en skriftlig lärandekultur, vilken utgör kontexten för studierna i detta kapitel, utgörs ett sådant minnessystem exempelvis av skrivna ackordsprogressioner (Mars, 2016a, 2016b). Säljö (2013) beskriver hur skriftliga externa minnessystem är centrala i skriftlig lärandekultur och hur det i sin tur leder till att minneskraft används för att lära sig och förstå dessa skriftliga artefakter. Längre fram i texten kommer jag exemplifiera hur artefakterna kvintcirkel samt skriven ackordsprogression tillsammans med en trumstock används på primär, sekundär och tertiär nivå beroende av vilken kunskap användaren har.

I mina studier (Mars, 2015, 2016b) blev det en utmaning att definiera och benämna nivån en artefakt användes på då själva intentionen i musiklärarens respektive elevernas handling sågs som avgörande för att kunna precisera artefaktens nivå. Men eftersom metod hade utgjorts av både observationer *av*, och intervjuer *om*, handlingar i kontexten musikaliskt lärande blev det möjligt att genomföra en analys kring artefaktsnivåer. I figur 1 på nästa sida ges en förklaringsmodell för de olika artefaktsnivåerna.



Figur 1: Förklaringsmodell av primär, sekundär och tertiär artefakt utifrån Jakobsson (2012), Yrjö Engeström (1990), Mars (2016b), Säljö, (2013), Wartofsky (1979).

Artefaktens användning och transformering

I följande del beskrivs klassrumsnära exempel på artefakter i musikämnet och hur de används på primär, sekundär och tertiär nivå samt hur dessa artefakter transformeras utifrån människors olika kulturella erfarenheter.

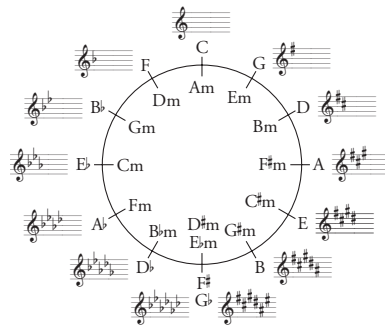
I Mars, Sæther och Folkestad (2015) och Mars (2015, 2016a) utgjordes de externa minnessystemen i musikämnet främst av notskrift, ackordschema, kvintcirkeln, text och tabulatur; det vill säga olika kodsystäm som användes för att eleverna skulle minnas och beskriva den klingande artefakt som uppstår i musicerande och musikskapande. De citat som återges nedan är hämtade från Mars, Sæther och Folkestad (2015) samt Mars (2015, 2016a) och återges på artikelspråket som är engelska för att du som läsare ska kunna identifiera de olika textpartierna i ursprungsartikeln.

Att artefakter i form av skriftliga minnessystem var viktiga för elever tydliggörs i Mars, Sæther och Folkestad (2015) samt Mars (2016a) där betydelsen för skriftliga artefakter beskrivs genom att exemplifiera på vilka sätt eleverna närmade sig musikaliskt lärande. I studierna använde eleverna på olika sätt skriftliga minnessystem för att minnas olika musikstycken samt dokumentera och minnas sina egna musikstycken. Att skriftliga minnessystem är centralt även för musikläraren Cornelis (Mars, 2015) blir

synligt då han explicit uttrycker att eleverna inte kommer minnas sina egenskapade musikstycken om det inte använder skriftliga minnessystem.

You think you will remember, but you don't.

I Mars (2015) använder musikläraren Cornelis en artefakt på sekundär nivå för att skapa en teoretisk mall för eleverna när de ska skapa musik. Eleverna har fått möta olika musikartefakter i de musikskapandeprojekt de haft under sin skolgång, åk 4–9. De elever i årskurs nio som Cornelis arbetar med i denna studie har valt musik som *Elevens val* och är särskilt intresserade av att musicera, men befinner sig på olika nivå musikaliskt. Att Cornelis förklarar musikskapande utifrån kvintcirkeln kan ses som att han använder den på sekundär nivå och eleverna som använder kvintcirkeln utifrån hans givna instruktioner använder den då på primär nivå. I följande exempel introducerar Cornelis kvintcirkeln för första gången och eleverna prövar att implementera den tänkta teoretiska modellen.



Cornelis framed the task in every composing project he introduced to the pupils. For the band in the musical theatre project he framed it by the use of the circle of fifths.

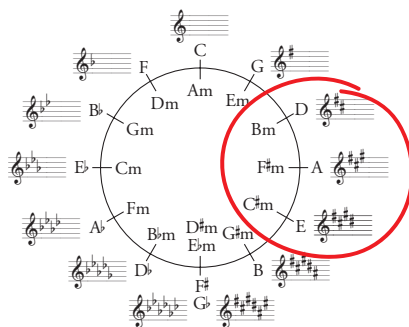
Cornelis: I thought we should start by looking at what is known as the circle of fifths. (The pupils turn to the smart board where there is a circle of fifths and text about its).

Cornelis: There is no right or wrong in composition. It is the person composing that decides how the music sounds. However, far back in history, we have taught our ears that some chords fit together

better than others. Visually, it's very well made – the circle of fifths. It shows the six major and minor chords that best fit together.

När Cornelis undervisade om musikskapande utifrån kvintcirkeln involverade han eleverna med praktiska övningar.

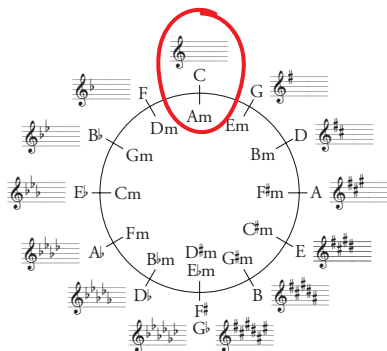
Cornelis: Just to make it easy we will have eight bars. And I suggest that we write in A major.



Cornelis: Let's put some chords on the whiteboard and see how it sounds. Totally random. Just throw in some chords. Name a chord that fits.

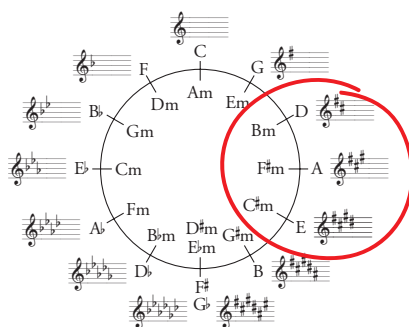
Pupil1:C

Cornelis: Does C fit?



Pupil 1: Oh you mean?

Cornelis: With help from the circle of fifths.

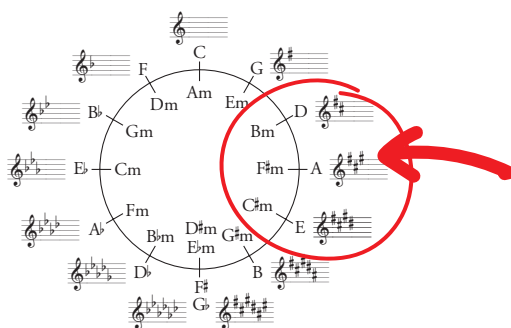


Pupil 1: D major.

Cornelis: D major. Alright. Perfect. Anybody else? You can use the same chords again if you want you can go around [the circle of fifths]. Pick a new chord.

Pupil 2: G major?

Cornelis: Does G major fit? If you look at A (points at the circle of fifths).



Pupil 2: Aha, E major.

Cornelis: E major mmmm. We can take the chord from the inside of the circle as well.

Pupil 3: G minor.

Cornelis: G minor? We have A here, where is G minor? (Mars, 2015, s. 13-14)

I exemplet ovan bad musikläraren Cornelis, eleverna att välja ackord slumpvis samtidigt som han hade ramat in uppgiften genom att använda kvintcirkeln. Genom att både ha en ram och möjlighet att gå utanför ramen möjliggjorde Cornelis eget musikskapande för alla eleverna i

gruppen, oavsett vilka förkunskaper de hade. Artefakten kvintcirkeln var en av flera olika artefakter som användes i Cornelis musikundervisning för att rama in uppgiften i elevernas musikskapande, men han lät inte artefaktens tänkta användning begränsa eleverna. Hans goda ämneskunskaper i musik medförde att han smidigt kunde växla mellan artefakter samt guida elever när de gick utanför uppgiftens inramning. Det var alltså själva musikskapandet, möjliggörandet för eleverna i klassrummet, som var målet med artefaktens utformning och användning, inte själva artefakten i sig. Det visar sig exempelvis när en elev har skapat musik med hjälp av artefakten kvintcirkeln. Men hen gick ifrån artefaktens ursprungliga användningsområde och utvecklade istället sin komposition med följande ackordsprogression: | D | D/B | Gm | Gm | där Gm sticker ut från det mönster som eleverna uppmuntrades att använda med hjälp av kvintcirkeln. Detta blir också en exemplifiering av hur en artefakt förändras utifrån elevens kulturella erfarenheter då eleven harmoniskt föredrog en annan ackordsprogression än den Cornelis instruerat. Eftersom artefaktens användning var tänkt att underlätta elevens musikskapande uppmuntrade han eleverna att göra aktiva kreativa val. Skillnaden mellan musiklejaren Cornelis och elevernas användning av kvintcirkeln kan uttryckas som att musiklejarens förståelse för artefaktens medierande potential är mer utvecklad än elevernas.

Samma artefakt, primär, sekundär och tertiär

I (Mars, 2016a) beskrivs hur eleven Isabell använder en artefakt på sekundär nivå medan musiklejaren Cornelis använder samma artefakt på tertiär nivå då de visar varsitt musikstycke för varsin grupp elever som ska spela bas, gitarr och piano. Det verkade som att elevernas och musiklejarens syfte med att använda ett visst verktyg skilde sig åt i pedagogisk mening, vilket utgör ett exempel på hur samma typ av skriftliga artefakt används på olika artefaktsnivåer. När Cornelis introducerade ett nytt musikstycke som eleverna skulle spela markerade han inledningsvis varje fjärdedel med hjälp av en trumstock på Whiteboardens uppskrivna ackordsprogression. Syftet framstod som att eleverna skulle kunna skifta mellan varje ackord

korrekt och med fjärdedelsackompanjemang. Men när jag frågade Cornelis om varför ackordanalysen och trumstocken användes i denna kombination gav han uttryck för en djup förståelse och ett tydligt mål med sitt didaktiska val. Cornelis beskrev att det var enkelt för eleverna att initialt spela på sina instrument med fyra slag i varje takt och att det innebar att varje elev kunde delta och lyckas med uppgiften. Att börja med en enkel rytm hade även andra pedagogiska konsekvenser; han kunde följa hur eleverna skapar ett arrangemang.

Cornelis: I feel that there is a lot of value in arranging together with the students. Because if you think with a rhythm I actually know how it goes. If I decide the arrangement beforehand, then the moment when I can ask the student “What does the guitar do here?” is lost. (Mars, 2016a, s.18)

Progressionen gällande rytmisering av ackompanjemanget till den valda låten var uppenbar för Cornelis. Han använde den uppskrivna ackordprogressionen och trumstocken som pedagogiska verktyg för att göra eleverna medvetna om hur de kan arrangera musiken.

In an ideal class you’ll go through the song, and then you’ll listen, and then say that now we’re going to make this into music and less mechanics. You listen together and arrange the music together with the students to make them aware. Playing four beats to a bar is almost a necessary evil to teach them the chords, and then, to spice up the song, you go to the next step, to play a rhythm and create more of an arrangement. Often you’ll have to know the song before you know the finer points. [By “the song,” the teacher means the chords.]

Then there is very often a question of how to play a song. When you’ve written down a song and you have not shown how it goes, the student will very often ask how many beats there are in each bar.

In reality the students are asking what kind of meter it is, but the students think they are asking how many times they have to press down the chord on the piano for example.

Isabell använde samma verktyg och artefakt som sin musiklärare Cornelis, ackordsprogressionen skriven på tavlan och en trumstock för att markera alla fyra fjärdedelar i varje takt, vilket också utgör den rytm de andra eleverna ska spela. När Isabell förklarar sina didaktiska val har hon liknande förklaringsmodell som sin musiklärare på primär och möjligen sekundär nivå eftersom hon använde ackordsprogressionen och fjärdedelsackompanjemanget för att förenkla musicerandet rent motoriskt.

Isabell: Yes, but it's because it's better that you have a song that actually works with the chords, so it's fluent before you start with rhythms that make it like chopped up in the song. (Mars, 2016a, s.18)

De elever som spelade använde den skrivna ackordsprogressionen och ljudet av trumstockens markerande av fjärdedelarna på primär nivå eftersom detta förenklade musicerandet för dem och gjorde att de kunde spela med de låtar Isabell och Cornelis visade dem.

I ovan exempel beskrivs hur ackordsprogressionen används på primär nivå av de musicerande eleverna, och av Isabell på en primär och delvis sekundär nivå medan musikläraren kan använda samma artefakt på tertiär nivå. Intentionen hos användaren av vad artefakten kan mediera ses i analysen som avgörande för artefaktsnivån. Eleverna som musicerade följde ackordsprogressionen som en karta för hur de skulle spela Isabells musikstycke, utan att utveckla vare sig rytm eller dynamik. Cornelis och Isabell som var i undervisande position använde samma artefakt på tertiär respektive sekundär nivå, och här ses skillnaden i artefaktsnivå utifrån hur de förstod artefaktens medierande potential.

Musikläraren Rickard Carlsson, som tillfrågats och medgivit att nämnas vid sitt namn i detta kapitel, har inte ingått i några av mina forskningsstudier, men på hans blogg musikrumrickard (Carlsson, UÅ) finns flertalet exempel på när han skapar artefakter på tertiär nivå. I nedan två exempel har Carlsson bearbetat problemet med att musiklärare fastnar vid tavlan för att i puls peka ut för eleverna var i ackordsprogressionen de befinner sig.

RicBlues D-

dur: <https://www.youtube.com/watch?v=VLh6v3zKj2M&> samt

RicBlues A-dur

Bass&Drums: https://www.youtube.com/watch?v=1_DHdk44tfM

Med de båda youtubeklippen vill jag exemplifiera hur Carlsson utvecklar artefaktens inneboende potential. Genom att vara en skicklig användare av mjukvaran Powerpoint, det vill säga använda den på tertiär nivå, kan han förändra sitt lärarskap i klassrummet. I samtal med Carlsson säger han att han var frustrerad över att fastna vid tavlan när eleverna skulle lära sig en låt. Detta löser alltså Carlsson genom att i Powerpoint skapa ytterligare en "lärare" i klassrummet som markerar var i ackordsprogressionen eleverna befinner sig så att han själv kan gå ut i klassrummet och interagera med eleverna simultant med att de färdighetstränar på sina instrument. Det är Carlssons didaktiska och ämnesmässiga kunskap samt hans digitala kunskap som gör att han använder Powerpoint på tertiär nivå i sitt lärarskap.

I Annette Mars, Maria Brännström och Laura Brännströms (2017) rapport framkommer en annan bild av lärares användning av digitala verktyg i undervisningen. I rapporten som var en del av ett FoU-program kring digitalisering i skolan 2014–2016, analyserades bloggar där lärare skrev om sin process när de skulle implementera digitala verktyg i sin undervisning. Ett av huvudresultaten i rapporten var att de digitala verktygen inte förändrade lärarnas undervisning nämnvärt eftersom de inte behärskade dem, lärarna använde alltså digitala verktyg och artefakter på primär nivå. I jämförelse med slutsatserna i Mars, Brännström och Brännström (2017) verkar alltså musikläraren Rickards förmåga att använda digitala artefakter på tertiär nivå utgöra ett undantag. Men vid ett tillfälle använder även lärarna i studien digitala verktyg och artefakter på sekundär nivå, det är när lärarna i undervisar om källkritik. Vidare ger lärarna också uttryck i sina bloggar för att deras elever utvecklar ny kunskap och problematiserar med hjälp av vald artefakt, det vill säga även eleverna använder artefakten på sekundär nivå. Att de digitala verktygen och artefakten används på sekundär nivå i uppgiften kring källkritik kopplas i rapporten till att elevernas vardagsliv och erfarenheter blev tydligare i uppgiften. Lärarna såg och eleven förstod innebörden och nyttan av artefakten samt den kunskap som var i fokus för uppgiften. För lärarna var det förmågan att kunna bedöma och kritiskt granska källor som sågs som en viktig kompetens för eleverna att utveckla. Lärarna ökade medvetenheten kring

de förmågor som eleverna skulle träna vilket medförde att de blev tryggare med de digitala verktygen och artefakterna som användes och därmed i större utsträckning ville använda dem i undervisningen. Inom ramen för den egna undervisningspraktiken utvecklades lärarnas användning av de digitala verktygen och artefakterna i deras undervisning.

Det vill säga: lärarna lyfter blicken och intar ett metakognitivt förhållningssätt till sin undervisning och elevernas utveckling. Lärarna lägger fokus på processen att lära elever att reflektera/resonera kring olika frågeställningar och problemformuleringar istället för att ha fokus på en slutprodukt och resultat. Detta förhållningssätt involverar även eleverna i processen att lära sig tänka kritiskt och granskande. (Mars, Brännström & Brännström 2017, s. 14)

Avslutande ord

I detta avslutande avsnitt vill jag visa på vikten av att se sitt eget kunnande i undervisningspraktiken. Jag har i kapitlet lyft fram egen och andras forskning kring artefakter och artefaktsnivåer samt argumenterat för att de tertiära artefakterna blir intressanta för lärare eftersom dessa används för att organisera, förstå och analysera världen kring oss. I kapitlet har framhållits att det krävs omfattande förberedelse och kunskap för att kunna använda en artefakt på tertiär nivå. En följd av mitt resonemang blir att en artefakts nivå är avhängt personen som använder den. Emellertid kan hävdas att huruvida en artefakt är primär, sekundär eller tertiär ligger i artefaktens utformning, vilket står i kontrast till detta kapitelns resonemang där det är människans förståelse och utförande av artefakten som skapar artefaktsnivån. I kapitlet har jag med konkreta exempel velat synliggöra hur skickliga musklärare kan skapa mening och möjliga kunskapsrum genom att kunnigt och medvetet använda artefakter. Därmed finns det en relevans för musklärostudenter och musklärare att veta på vilken nivå en artefakt förstås och används. Genom att identifiera om en artefakt används på primär, sekundär eller tertiär nivå kan vi bli medvetna om vilka förmågor vi behöver utveckla. Jag menar att förmågan att som musklärare skapa möjligheter för musikaliskt lärande är en balansakt mellan ämneskunnande, didaktiskt kunnande och förmåga att hantera olika verktyg. Vidare blir utifrån kapitlets resonemang är ämnes-

kompetensen avgörande för att lärare ska kunna välja rätt verktyg och artefakt till rätt elev. När du som lärare kan identifiera vilken nivå du använder verktyg och artefakter på vet du också vilka förmågor och vilken kunskap du behöver utveckla för att organisera din undervisning på bästa sätt.

Vidare läsning

I kapitlet har verktyg och artefakter presenterats utan djupgående teoretisk genomgång. Om du funnit intresse för begreppen och vill fördjupa dig teoretiskt rekommenderas Jakobsson (2012) där centrala begrepp inom sociokulturell teori förklaras på ett förtjänstfullt sätt. Vill du ytterligare fördjupa din kunskap kring musikartefaktens möjligheter finns det tre avhandlingar i musikpedagogik som på olika sätt använder Wartofskys (1979) hierarkiska indelning av artefakter. Bygdéus (2015) har studerat körledarpraktiker och använder verktyg och artefakter för att analysera och beskriva kördirigenters arbetssätt och handlingar. Hagerman (2016) har studerat unga kompositörers tillvägagångssätt för att komponera västerländsk konstmusik. Genom att studera kompositörernas kreativa processer menar Hagerman att det även blir möjligt att studera kompositörernas kunskapsutveckling. I Mars (2016) används Wartofskys (1979) artefaktnivåer för att förstå och beskriva ungdomars musikaliska lärande när de tillsammans lär och skapar musik.

I en kommande avhandling av Niklas Rudbäck *Circumscribing tonality: Upper secondary music students learning the circle of fifths* undersöks kvintcirkelns funktion för hur elever lär sig begreppsliggöra och representera musik. I föreliggande kapitel exemplifieras artefaktnivåer med hjälp av kvintcirkeln som musikartefakt. Beskrivningen av kvintcirkelns funktion kommer från en delstudie av Mars (2015) som rör ett skolmusikalprojekt i grundskolan. Att musiklektörer i grundskola bedriver musikalprojekt är en vanlig förekomst, men trots en stor förekomst av denna musikaliska lärandepraktik är den förhållandevis lågt beforskad på avhandlingsnivå i Sverige. Några praktikinära studier om skolmusikal har dock genomförts; Törnqvist (2006), Mars (2016b) samt Edberg (2019). Även om Asps (2015) avhandling inte rör skolmusikalprojekt per se så berör den elevens musika-

liska uppträdande och problematiserar bland annat vad som händer med det musikaliska lärandet när fokus ligger på framträdandet och inte på den individuella utvecklingen av elevers musikaliska kunskap, ett liknande resonemang som Asps går även att finna i Borgström Källén (2014) med ett fokus på genus. Jag vill avsluta med att rekommendera Camilla Jonassons avhandling (2020): *Jag har också rätt att ljudsätta världen. Om tjejer och transpersoners tillblivelser som musikskapare i musikteknologiskt präglade lärmiljöer*.

Referenslista

- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik. En studie av arbetsätt och handling i körledning med barn och unga*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Carlsson, R. (U.Å) *Musikrumrickard*. <https://musikrumrickard.blogspot.com>
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: OrientaKonsultit Oy.
- Hagerman, F. (2016). *”Det är ur görandet tankarna föds” – från idé till komposition: En studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning*. Diss. Stockholm: Kung. Musikhögskolan.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige 2012* årg 17 nr 3–4 (s. 152–170).
- Jonasson, C. (2020). *Jag har också rätt att ljudsätta världen. Om tjejer och transpersoners tillblivelser som musikskapare i musikteknologiskt präglade lärmiljöer*. Diss. Lund: Lunds universitet.

- Mars, A., Sæther, E., & Folkestad, G. (2015). Musical learning in a cross-cultural setting: A case study of Gambian and Swedish adolescents in interaction. *Music Education Research*, 17(3), 296-311.
- Mars, A. (2015). Creating space for composing: Frames, tools and collaboration. *bulletin of empirical music education research*, 6(1).
- Mars, A. (2016a). Past and present intertwining when learning is at stake.: Composing and learning in a musical theatre project. *International Journal of Education and the Arts*. Vol. 17(23).
- Mars, (2016b). *När kulturer spelar med i klassrummet: en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska universitet.
- Mars, A, Brännström, M., & Brännström, L. (2017). *I huvudet på en digitalkompetent lärare. En studie inom Ifous FoU-program "Digitalisering i skolan"*. Malmö: VIS-Vetenskap i Skolan. IFOUS. <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/04/VIS-I-huvudet-pa-en-digitalkompetent-larare-2017.pdf>
- Rudbäck, N. (Forthcoming). *Circumscribing tonality: Upper secondary music students learning the circle of fifths*". Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Silseth, K., & Gilje, Ø. (2017). Multimodal composition and assessment: a sociocultural perspective, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2017.1297292>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport 424). Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om Lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande – Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Diss. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Wertsch, J.V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wartofsky, M. (1979). *Models Representation and the scientific understanding*. Dordrecht, Nederländerna: Reidel.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In: *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89.

9. Ett relationellt perspektiv på musiklärares uppdrag och professionella kompetens

Cecilia Ferm Almqvist

Introduktion

En musiklärares uppdrag handlar om att guida varje elev mot uppsatta mål, att lägga tillräkta för utveckling av de förmågor som formulerats i kurs- och ämnesplaner på olika nivåer. Dessutom har var och en som arbetar i skolan skyldighet att förhålla sig till samtliga mål som uttrycks i generella styrdokument, som Läroplan för grundskolan och Läroplan för gymnasiet. I ett relationellt perspektiv ses alla människor vara relaterade till varandra, i och till den värld som omger dem. Varje människa ses som ett handlande och tänkande subjekt, som blir till i mötet med andra, i specifika tidsliga, rumsliga och sociala situationer. Samtliga kapitel i föreliggande bok, tar upp aspekter på musiklärares yrkeskunnande som utvecklas i mötet mellan teori och praktik. Det är möjligt att säga att musiklärare utvecklar en systematiserad praxisteori, i mötet mellan praktiska handlingar, teoretiska och erfarenhetsbaserade reflektioner, samt etiskt omdöme (Handal & Lauvås, 2010). I ett relationellt perspektiv blir också ett stoff meningsfullt i mötet med andras erfarenheter av detsamma. En människas inre uppfattning av en musikalisk aspekt, eller ett musikstycke, utvecklas i det ”yttre” mötet med andras uppfattningar. För att ett reellt möte skall komma till stånd krävs dialog, vilket i sin tur kräver nyfikenhet, respekt, och medvetenhet, en öppenhet för att ta den andres perspektiv. I ett relationellt perspektiv accepteras föränderlighet. Samhället är föränderligt, människor är föränderliga, vad en skrivning i en kursplan betyder förändras, beroende på i vilken tidslig, rumslig, och social kontext den

aktualiseras. I det här kapitlet erbjuds ett relationellt perspektiv på musiklärarens uppdrag och professionella kompetens, med utgångspunkt i de exempel på möten mellan vetenskaplig teori och musikpedagogisk praktik som tagits upp i bokens övriga kapitel.

Den musikpedagogiska situationen – ett relationellt perspektiv

En musikpedagogisk situation kan sägas utgöra ett intenderat sammanhang där en eller flera lärare, en eller flera elever, möter, uttrycker och lär musik. I möte och samspel med varandra, de redskap som erbjuds, och musik, utvecklas närvarande människor till det de redan är, eller har potential att bli. Läraren är ansvarig för det som sker, och för att situationen läggs till rätta på ett sätt som erbjuder eleverna att utvecklas mot överenskomna mål, att lära det intenderade. Det varje individ uttrycker och delar, bemöts på ett eller annat sätt av kamrater och lärare, vilket inverkar på hur blivandet och lärandet utvecklar sig. Ur ett relationellt perspektiv kan det uttryckas som att musikpedagogiska situationer syftar till att elever utvecklas till kulturvarelser med musik som uttrycksform. Lärarens roll blir därmed att kultivera, att bidra till att eleverna blir musikaliska människor. Innan de didaktiska frågorna tas som hjälp för att belysa vad musikkultiverande kan handla om, fördjupas några tankar om människans kulturella blivande (i musikpedagogiska situationer) ur ett relationellt perspektiv.

Tidigare dominerade en syn där subjektet lärde sig något om världen genom rationellt tänkande, baserat på idealistisk filosofi med subjekt-objekt-relationen i centrum. Individen sågs som en varelse som konstituerade sig själv och världens innebörd genom självreflektion (Uljens, 2001). Under första halvan av 1900-talet satte dock intersubjektivt inriktade filosofer som Arendt, Buber, Merleau-Ponty och Levinas dialogen i centrum för människans blivande. Filosoferna tar utgångspunkt i en intersubjektiv syn på världen där människor blir vad de redan är i mötet med varandra och tingen som handlande tänkande subjekt. En utgångspunkt är viljan att ta varandras perspektiv (Uljens, 2001).

Inom pedagogikområdet blir det möjligt att tala om en dialogfilosofisk vändning, föranledd av frustration över ett antal pedagogiska paradoxer. En paradox är att för att kunna söka efter kunskap behöver individen veta vad den ska söka efter, där dialogfilosofin i stället understryker vikten av att kommunicera för att tillsammans upptäcka det eleven redan bär med sig. En annan är frihetsparadoxen: Det som möjliggör pedagogiskt handlande är att människan är fri, samtidigt som pedagogisk verksamhet är nödvändig för att människan ska bli fri. Inom dialogfilosofin accepteras två sorters frihet. Den transcendentala friheten som ser människan som ett väsen med inlärningsförmåga, och den kulturella friheten, som utvecklas genom kultiverandet: En frihet som möjliggör för människan att överskrida gränser. En relationell syn på pedagogik lägger en förväntan på läraren att skapa ett intersubjektivt rum för musikaliskt lärande (Uljen, 2001).

I det intersubjektiva musikrummet, är respons, eller det Annika Falthin sitt kapitel benämner för framåtriktad återkoppling en viktig del i kultiverandet. Falthins resultat pekar på att läraren använder en mängd uttryck i samverkan, multimodalt, för att leda eleven framåt i den musikaliska lärandeprocessen. En viktig aspekt i sammanhanget är lärarens ansvar för att ta elevens perspektiv, att vara nyfiken på huruvida eleven faktiskt utvecklar kunskaper, eller stannar i den kompetens eleven hade med sig sedan tidigare. Det syns i exemplen att läraren handlar på ett sätt som bygger på en värdering av var eleven befinner sig, och behöver för att komma vidare. För att kultivering skall komma till stånd, blivandet av musikaliska människor, är det av vikt att eleven på samma sätt bygger sitt handlande som en följd av lärarens. Av lika stor vikt, ur ett relationellt perspektiv, blir det alltså att läraren lägger tillräkta för att elevens självaktivitet, och ”kollar av” om eleven faktiskt följer den utstakade vägen. Ett sådant förhållningssätt ställer höga krav på dialog och ömsesidig tolkning av mål för verksamheten. Falthin utgår ifrån multimodal socialsemiotisk teori om hur lärande går till genom handlingar i sociala rum. Hon använder sig av en multimodal socialsemiotisk analysmetod, vilken konkretiseras i ett partitur där samtliga handlingar, oavsett uttrycksform, utförda av såväl elev som lärare visas tidsmässigt, kronologiskt i förhållande till varandra. Det blir därmed mycket tydligt vad som faktiskt händer, hur olika inspel i kommunikation eller dialog förhåller sig till och influerar varandra.

I Sverker Zadigs kapitel blir det tydligt hur körsångare tar och får olika roller med målet att uttrycka körmusik tillsammans. Körledaren, som innehar en lärarroll, skapar ett rum för rollfördelningen och det gemensamma musikaliska lärandet, där musiken upptäcks och uttrycks samtidigt. Kören utgör ett intersubjektivt sammanhang där vars och ens inre uppfattning av ett körstyckes olika musikaliska aspekter, så som form, klang, och dynamik utvecklas i det ”yttre” mötet med de andra körsångarnas uppfattningar. För att ett reellt musikaliskt möte skall komma till stånd krävs dialog, vilket i sin tur kräver nyfikenhet, respekt, och medvetenhet, en öppenhet för att ta den andres perspektiv, bland såväl körsångare som körledare. I Zadigs kapitel visas hur social lärandeteori (Wenger) kan användas för att få syn på hur människor agerar tillsammans och utvecklar olika roller. De teoretiska glasögonen hjälper praktikerna att få syn på sin pedagogiska tillvaro, vilket gör att läraren kan välja att kliva fram och inverka på sammanhanget, ett ge elever i uppgift att ta en ledande eller följande roll, för att på så sätt utveckla förmåga till självaktivitet och skapa egna rum för musikalisk bildning.

Att läraren har ett stort ansvar när det gäller vilka roller som erbjuds, och vilket blivande som sker i musikaliska intersubjektiva rum visar dock studien refererad till i Carina Borgström Källéns kapitel. Med hjälp av Connells och Butlers genusteoretiska perspektiv visar Borgström Källén på att relationella situationer i pop/rockmusikaliska rum och vokalmusikaliska rum riskerar traditionella könsroller att konserveras, genom ”könsgörande”, stereotypa mönster och maktrelationer. Däremot i rum, som i studien är representerade av improvisations- respektive renässansensembleverksamhet, där innehållet upptäcks och samtidigt utvecklas formas likvärdiga musikaliska roller, oavsett kön. Kultiverandet där improvisation eller tidig musik utgör det innehåll som upptäcks och samtidigt utvecklas, formas också likvärdiga av en människa, tillrättaläggandet av självaktivitet, behöver guidas på ett tydligt och medvetet sätt, för att traditioner och etablerade förväntningar, skall kunna överskridas. En sådan lärarprofession kräver medvetenhet om vad traditioner, normer, strukturer och stilar kan medföra, om inte lärare har klart för sig var hen vill och en öppenhet för olika vägar att komma dit. Och det kräver en nyfikenhet på individen som ett *vem*, en individ med egna visioner,

drömmar, mål och idéer, oavsett kön, samt en vilja till reell dialog med desamma.

Vad har då läraren för möjlighet att handla i det relationella musikpedagogiska rummet? Som nämndes inledningsvis är lärarens uppgift att guida eleven mot uppsatta mål, att utveckla överenskomna musikaliska förmågor. Läraren gör i sin praktik en mängd val, vilka tar utgångspunkt i och inverkar på det relationella sammanhanget, samt de yttre faktorer som ramar in varje musikpedagogisk situation. De exempel som tagits upp ovan, från bokens tidigare kapitel, visar på risken att irrelevanta krafter inverkar på de val en lärare gör, om hen inte är uppmärksam på det. Genrer, traditioner, stilar och förväntningar kan styra lärarens planering, genomförande och värdering av undervisning och lärandeaktiviteter. De motiv för *vad* läraren väljer som innehåll i sin undervisning och *hur* hen väljer att lägga upp dem, formar frågan *varför*? Dessa tre frågor utgör temat för nästa rubrik som aktualiseras av några av bokens övriga tidigare kapitel.

Vad? Hur? och Varför?

En lärares professionella handlande kan med andra ord definieras som didaktiska val. Valen handlar alltså i första hand om vad som skall läras och hur läraren lägger tillräta undervisningen för att alla elever i ett visst sammanhang skall ha möjlighet att internalisera valt innehåll. Dessutom behöver läraren fundera på varför hen lagt upp undervisningen på valt sätt, och vilka dimensioner av musikämnet som får representera ett valt innehåll, samt vad valen möjligen kan få för konsekvenser för de elever som uppmanas att bearbeta ett visst musikaliskt stoff på ett visst sätt. En lärare behöver därmed kontinuerligt utveckla pedagogisk, didaktisk, och ämnesmässig kompetens, på praktisk, teoretisk och filosofisk nivå (Ferm Thorgersen, 2010).

I ett av bokens kapitel resonerar Karl Asp kring lärares val med utgångspunkt i genrer som innehåll i grundskolans undervisning. Han funderar över om genrer kan ses som statiska, eller om de rent av är utsnitt av en bestämd musikhistorisk beskrivning, och hur en musiklärares syn på genrebegreppet kan styra vilka dimensioner av musik som faktiskt erbjuds elever att ta del av, bearbeta och göra till sin. Läroboken som något som

begränsar lärarens val i förhållande till genrebegreppet tas också upp i kapitlet. Här kommer med andra ord krafter in i den relationella situationen, som eventuellt inverkar på lärarens utrymme för att erbjuda en kultivering som leder till frihet att överskrida. Att genrekunnandet sällan blir praktiskt, samt att det också skall bedömas för att bidra till möjlighet att betygssätta, bidrar möjligen också till essentiell, till förmån för existentiell kultivering, eller bildning. Frågan är vilket handlingsutrymme som blir kvar, eller vad som krävs av en musklärare för att kunna göra aktiva medvetna val i relation till genrebegreppet när det gäller *vad*-frågan. Öppenheten i kursplanen för grundskolan är relativt stor, men om läraren låter en modern syn på genrebegreppet, läromedlens avsmalning samt kraven på ”rättvis” bedömning styra, finns risken att hen bakbinder sig själv, vilket leder till essentiell kunskapsförmedling, och konservativ bildning, där elevens egna drivkrafter, idéer och visioner inte har möjlighet att tas tillvara och utvecklas.

Asp visar dock också på hur musklärare kan välja att designa sin undervisning, hur de kan välja att använda den relationella situationen, och erbjuda elever att dela erfarenheter i ett helhetligt musikaliskt rum. En tanke bakom Lgr11 var just att hur- frågan konstituerar lärarens frihet och handlingsutrymme. Inte ett ord om hur undervisning kan/skall/bör bedrivas skulle nämnas i Lgr11's texter. Det gäller för den medvetna muskläraren att ta vara på detta, vilket återigen ställer krav på att inte låta traditioner och icke reflekterade överenskomna vanor och normer styra lärarens tolkningar av det som uttrycks i kursplanen, eller hur undervisning bör gå till.

Asp nämner Spotify, vilket Susanna Leijonhufvud går vidare med i sitt kapitel. Att som lärare välja att använda Spotify, vad innebär det? Att öppna för en ny värld, eller att smälta av elevernas möjliga möten med musik ytterligare? Leijonhufvuds kapitel visar på möjligheter såväl som utmaningar, och därmed behovet av att som lärare vara och erbjuda sina elever att utvecklas till aktiva medvetna lyssnare. Att använda Spotify för att erbjuda lyssning som grund för kultivering till frihet, kräver att läraren designar sin undervisning på ett sätt som tillhandahåller vad Frederick Pio (2018) benämner som fyra former av hörbarheter: det hörbara (musikens parametrar), det hörda (den subjektiva upplevelsen), det överhörda, (den kollektiva uppfattningen om det estetiska objektet), och det ohörda (det

som pekar på något bortom musiken i sig självt och gör världen och sig själv möjlig att förstå) (Ferm Almqvist, Forthcoming).

Leijonhufvud pekar i sitt kapitel på ett antal utmaningar en lärare som väljer att använda Spotify behöver fundera på och relatera till. För det första behöver läraren vara medveten om att Spotify är ett kommersiellt företag, om än det tagit över en hel del av den musik som tidigare distribuerades av statliga kanaler, som har vinst som syfte. Här visar Leijonhufvud på vikten av att inte gå i ”marknadens ledband”. För det andra sitter människan intimt ihop med Spotify, via algoritmer och teknik på ett ömsesidigt vis, vilket innefattar läraren, men också de elever läraren erbjuder umgänge med Spotify, vilket ställer stora krav på såväl läraren som lyssnare som pedagog. Hur kan lärare och elever ta tillvara det som erbjuds utan att bli styrda av algoritmernas beräkningar baserad på tidigare lyssning? Den tredje utmaningen är juridiken, vad erbjuds och varför med grund i juridiska regler och överenskommelser? Kan delar av den musikaliska världen uteslutas på grund av copyright-tvister, och vad innebär det för en musikpedagogisk situation? Den fjärde är ekonomisk. Vem betalar, och varför, när det är (obligatorisk) statligt finansierad skola som utgör sammanhanget, vem tjänar pengar, och vad blir lärarens och elevernas roller i det sammanhanget? Den femte utmaningen är den tekniska, som är kopplad till den sjätte – ljudkvalitet. Även dessa aspekter inverkar på vilken musik, i vilken form och kvalitet, och vilka hörbarheter som erbjuds. Samtidigt tydliggörs utmaningen med kultivering till självaktivitet och frihet. Att välja innehållet ”att bli en medveten Spotifyanvändare” finns det utrymme för det i dagens musikundervisning? (Ferm Almqvist, Forthcoming).

Hur alla ovanstående aspekter och utmaningar hänger ihop, och hur komplext fenomenet strömmad musik via Spotify är, visar Leijonhufvud med hjälp av *Actor Network Theory*. Teorin blir ett par glasögon som hjälper forskaren, och läsaren, att inse komplexitet, och att kunna se en aktör i taget samt relationerna mellan dessa, vilket är relevant i många musikpedagogiska sammanhang som ofta utgörs av mer komplexa nätverk än vad som visar sig vid en första anblick.

Hur musiklärare bedömer musikalisk kunskap och *vad* som räknas som detsamma, samt vilka möjligheter och utmaningar som visar sig i relation

till tradition och styrdokument tas upp av såväl Falthin, Asp som Johan Nyberg. Även likvärdighetsfrågor i bedömningssammanhang aktualiseras av Borgström Källéns kapitel.

Vad, hur och varför går att koppla till utvecklandet av en systematiserad praxisteori (Handal & Lauvås, 2000). Vem gör vilka val, vem är den medvetne öppne musikläraren? Vilka teorier utvecklas i reflekterandet över erfarenheter, och vilka teorier och aktuell forskning relaterar musikläraren sina erfarenheter till – i stunden, och i eftertänksamhet? Vem ger läraren tid och rum för professionell och kollegial reflektion och möjlighet till utveckling av existerande praktik? I den fortsatta texten tas exempel från tidigare kapitel upp som kan vara relevanta för att ge tankar om hur vidare utveckling av en systematiserad praxisteori kan gå till.

Att utveckla den relationella praktiken

Utveckling av musikundervisning sedd som relationell praktik kräver tid och strukturer. Dels handlar det om att få möjlighet att se praktiken utifrån och därmed kunna utveckla den i sin dagliga profession, dels att tillsammans med forskare bedriva skolutveckling. Med utgångspunkt i det intersubjektiva, dialogiska perspektiv som utgör grund för detta kapitel, är det inte möjligt att helt och hållet lämna ett sammanhang, eftersom praktiken är intersubjektiv, där subjekt och ting är intimt sammanflätade med varandra. Det gör det än mer relevant att lärare erbjuds att utveckla verktyg för att se, medvetandegöra och begreppsliggöra fenomen och dilemman i praktiken, för att i sin tur kunna arbeta utvecklande. Det handlar om att kunna vara i praktiken, och att kunna kliva utanför, för att på så sätt kunna göra och motivera professionella val. Det handlar återigen om att inte fastna i traditioner, kulturer och maktförhållanden, utan att vara öppen och medveten i det intersubjektiva sammanhanget, att kunna bedriva responsiv inkluderande undervisning, vilket till exempel Falthin exemplifierar i sitt kapitel. Annette Mars visar i ett av bokens kapitel hur artefakter kan användas på olika nivåer för att möjliggöra förståelse för egen praktik. I en av de rapporter som refereras i kapitlet har lärares digitala kompetens studerats genom att analysera de bloggar lärarna skrivit för att dokumentera sin process när de arbetat med att implementera digitala verktyg

i sin undervisning. Mars gör det tydligt att de digitala verktygen, eller artefakterna, såväl bloggverktyg som verktyg för musikskapande, behöver införlivas för att de skall kunna användas för utveckling. När bloggverktyget internaliserats blir den som ett par glasögon en människa inte reflekterar över att hen har på sig, men de gör att det som visar sig blir tydligt, och möjligt att förändra. Wartofskys teori hjälper Mars att kunna beskriva hur artefakter kan fungera i olika sammanhang, för att erbjuda kunskapsutveckling.

Nästa steg vad gäller utveckling av musikpedagogisk praktik, är att bedriva den tillsammans med kollegor och forskare i vad som kan benämnas utvecklingsprojekt i vetenskaplig anda, eller aktionsforskning. I aktionsforskning är det frågor som uppstår i den relationella praktiken som utgör grund för utveckling av densamma med förbättring i sikte. Det handlar om att tillsammans dela erfarenheter, sätta upp mål, pröva och värdera, vilket kräver att alla deltagare lämnar sin inre, immanenta, uppfattning av verksamheten, och kastar sig ut i det okända, men trygga, transcendentala gemensamma. Nyberg visar i sitt kapitel hur deltagande aktionsforskning kan användas för utveckling av musiklärares agens, och därigenom också själva den musikpedagogiska praktiken. Nyberg definierar agens som: "...förmågan att utvecklas som pedagog, och känslan av att själv vara upphov till denna förändring – något jag ser som avgörande för att stärka musikläraryrkets professionalitet". Viktigt i sammanhanget är som nämnts att dilemman och frågor som kommer i fokus för forskning och utveckling faktiskt uppstår i den relationella situationen, mellan lärare, elever och de yttre faktorer som ramar in varje specifikt undervisningssammanhang. Att frågor och dilemman tas om hand och diskuteras, reflekteras, prövas och utvecklas i mötet mellan nyfikna och respektfulla kollegor som är villiga att kommunicera, dela erfarenheter och faktiskt utveckla och utvecklas är också centralt. Med andra ord blir det tydligt att dialog är en förutsättning för utveckling av en relationell pedagogisk praktik. En forskare som går in i och blir en del av det relationella sammanhanget, kan erbjuda redskap för att identifiera dilemman, formulera mål, ge perspektiv genom att förmedla teorier och forskning, handleda kollegiet i kollegiala reflektioner över prövade nya sätt att handla i den musikpedagogiska praktiken.

Nyberg lutar sig på Deweys tankar om kommunikation och reflekterade erfarenheter för att ge perspektiv på vad kollegialt utvecklande arbete som

individuell agens som mål kan innebära. Kommunikation, eller kollegial dialog, är centralt i sammanhanget, vilket också är ett sätt att professionalisera läraryrket (Zandén, 2010).

En kollegial forskarpraktik – ett relationellt nätverk

De författare och praktikinära forskare som bidragit med kapitel i den här boken var (som redan nämnts) alla deltagare i den Nationella forskarskolan i musikpedagogik, NFS, tillsammans med sex ytterligare licentiander, för verksamma musklärare under åren 2009–2011 (Ferm Thorgersen, 2012). Därefter fortsatte de flesta efter hand att studera vidare till doktorer, vid samma eller annat lärosäte (Ferm Thorgersen, 2015). Under utbildningens gång drevs informella samlingar där frågor som inte direkt handlade om kursverksamhet eller avhandlingsarbete behandlades, och efter avslutad gemensam forskarskoleverksamhet, fortsatte deltagarna att träffas en till två gånger per år i den så kallade Vejbystrandgruppen. Nätverket har formellt fungerat som en förening, och praktiskt som ett sammanhang där situationen för disputerade musklärare och praktikinära forskare, men inte minst texter och forskningsprojekt diskuterats och bytts insikter och erfarenheter kring. Med grund i licentiatuppsatserna editerades en bok av undertecknad *Perspektiv på praktikinära musikpedagogisk forskning* (Ferm Thorgersen, red. 2013) som används i kurser och utbildningar runt om i Sverige. Och den bok du nu läser är alltså ett resultat av en liknande process, där temat för boken, såväl som texterna och deras framväxt, har utgjort fokus för kollegiala vetenskapliga diskussioner. Vejbystrandgruppen kan ur ett relationellt perspektiv ses som ett relationellt nätverk, men praktikinära musikpedagogisk forskning som gemensamt intresse. Boken kan med andra ord sägas beröra musikpedagogiska relationella situationer på fyra nivåer. Basnivån är den musikpedagogiska praktiken, där elever och andra människor förväntas lära musik, där lärare, lärande, musik och olika ting är intimt förbundna med varandra. Läraren reflekterar kontinuerligt i och över sin praktik och utvecklar en så kallad systematiserad praxisteori, bland annat i relation till existerande forskning. Nästa nivå är kollegiala situationer, där lärare

tillsammans identifierar frågor och dilemman i sin praktik, och arbetar utvecklande med dem, eventuellt tillsammans med forskare. Den tredje nivån är lärarutbildning, där lärarutbildare, och lärarstudenter, tillsammans byter erfarenheter av pedagogisk, didaktisk och ämnesmässig art. Den fjärde nivån är forskarkollegiet, som delar frågor, texter och erfarenheter och tillsammans alstrar praktiktäna musikpedagogisk forskning som rör samtliga tre andra nivåer. Det relationella kan med andra ord sägas fungera så väl lodrätt som vågrätt, om vi tänker oss situationsnivåerna staplade ovanpå varandra.

En vilja i Vejbystrandsgruppen, och i dess föregångare nationella forskarskolan i musikpedagogik, har genomgående varit att bygga broar, att finnas med fötter på flera ställen, för att i realiteten sammanfläta musikpedagogisk teori och praktik. Kapitlen i föreliggande bok, visar med hjälp av det relationella perspektivet, att så faktiskt är fallet. Frågor aktuella i praktiken har beforskats i nära relation till densamma, och erbjuder samtidigt vetenskapliga teoretiska glasögon för att se och möjliggöra utveckling. Samtliga författare är aktiva inom lärarutbildning vid sju av landets lärosäten, och flera arbetar med fortbildning av lärare, och uppdrag vid Skolverk och Högskoleämbete, samt högskolepedagogisk utveckling, vilket visar på lodräta relationer mellan tankefigurernas samtliga fyra nivåer, samt vågräta relationer som förutom elever, studenter, lärare, lärarutbildare och forskare, även involverar institutioner.

Ovan synliggjorda multirelationella sammanhang, torde ha goda möjligheter att bidra till kultivering av elever och andra människor inom musikområdet och bidra till öppna och medvetna såväl forskare, lärarutbildare, lärare som elever. Förutsättningen är dock att det finns en vilja till reell dialog som ifrågasätter och bekräftar på motiverad grund, inom lärarkollegium, forskarkollegium och inte minst musikpedagogiska utbildningar på flera nivåer, en dialog som kontinuerligt får ny energi.

Det pedagogiska uppdraget är ett dubbelt uppdrag, dels för att det handlar om ”att främja elevens, studentens, eller kollegans kunskaps-, färdighets- och attitydutveckling” dels för att det omfattar lärarens och forskarens moraliska och etiska ansvar gentemot elever, studenter och kollegor. Det är möjligt att tala om ett mellanmänniskt existentiellt agerande, vilket kan

tolkas som ett blivande i mötet mellan lärare och elev, lärarutbildare och student, eller kollegor emellan i musikpedagogiska situationer.

Referenser

- Ferm Almqvist, C. (Forthcoming). Thinking, being, teaching, and learning with Spotify – aspects of existential and essential musical *Bildung* through listening in the classroom. In review.
- Ferm Thorgersen, C. (2015). Den fortsatta resan: Varierade karriärvägar för deltagare i den Nationella Forskarskolan i Musikpedagogik. i J-O. Gullö, & P-H. Holgersson (Red.), *Knowledge formation in and through music: Festschrift in honor of Cecilia K Hultberg*. (s. 37–46). Stockholm: Royal College of Music Stockholm.
- Ferm Thorgersen, C. (Red.). (2013). *Perspektiv på praktikenära musikpedagogisk forskning: Utkomster av en forskarskola*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Ferm Thorgersen, C. (2012). Att organisera för musklärares professionella utveckling: om identitetsformation och olika praxisgemenskaper. *Högre utbildning*, 2(1), 5–18.
- Ferm Thorgersen, C. (2010). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur?. *Visions of Research in Music Education*, 15(1).
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Handal, G., & Lauvås, P.(1982/2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2001). Om hur människan blir människa bland människor: Om pedagogik och intersubjektivitet, *Utbildning och Demokrati*, 10(3), 85–102.

Författarpresentationer

Karl Asp är adjunkt i pedagogik vid Mälardalens högskola och undervisar i utbildningsvetenskapliga kurser på de olika lärarprogrammen. Han har också erfarenhet som lektor i musikpedagogik vid andra lärosäten som Kungliga Musikhögskolan, Luleå tekniska universitet samt Göteborgs universitet. Karl har musikhögreexamen från Örebro universitet samt disputerade 2015 vid Lunds universitet på en avhandling som undersöker musikhögskolans val av undervisningsinnehåll. Karls forskningsintresse riktar sig dels mot didaktiska frågeställningar och dels mot filosofiska frågor vilka intresserar sig för människors musikerfarenheter. Han är också inbegripen i forskning kring hållbarhet och musikundervisning.

Carina Borgström Källén är lektor i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hon disputerade 2014 med en avhandling som handlar om samspel mellan genus och genrepraktik i ensembleundervisning i gymnasieskolan. Carina har en bakgrund som musikhögskolelärare i lärarutbildning, i kulturskolan och på gymnasiet estetiska program. Hon har även en musikerutbildning och har arbetat som frilansande musiker. Hennes nuvarande forskningsintressen rör sig kring genus i relation till musikutövande och musikaliskt lärande, social inkludering, intersektionalitet och högre musikutbildning. Carina undervisar för närvarande i musikpedagogik på alla nivåer inom högre musikutbildning, det vill säga i forskarutbildningen, på musikerprogrammet, på ämneslärarprogrammet och på grund- och förskolelärarprogrammet. 2014 erhöll hon ett pris av Musikaliska akademien för sin avhandling.

Annika Falthin är lektor i musikpedagogik på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Hon har lång erfarenhet av att arbeta som musikhögskolelärare i grundskola och som lärare i högre musikpedagogisk utbildning, Stockholms musikpedagogiska institut, SMI. Annika disputerade 2015 med en avhandling om ungas meningsskapande och lärande i musikundervisning. Hur mening genom olika modaliteter skapas under interaktion i musikundervisning och under musicerande såväl i skola som i högre

musikutbildning är något hon i fortsatt forskning intresserat sig för. Därtill är frågor som rör musik i skola och lärarutbildning alltid centrala områden hon intresserar sig för.

Cecilia Ferm Almqvist arbetar som professor i pedagogik vid Södertörns Högskola och är också gästprofessor i musikpedagogik vid Luleå tekniska universitet och Stockholms musikpedagogiska institut. Cecilia disputerade 2004 med en avhandling om musikdidaktisk interaktion i grundskolan, och har sedan fortsatt att intressera sig för demokrati, inkludering, likvärdighet och estetisk kommunikation inom och utom utbildningsinstitutioner. För närvarande arbetar Cecilia med undervisning inom specialpedagogik, relationell pedagogik och frågor relaterade till lärarutbildningsforskning på avancerad- och forskarutbildningsnivå på pedagogiska och musikpedagogiska arenor.

Susanna Leijonhufvud arbetar som postdoc vid Luleå tekniska universitet i ett projekt om Strömmad musik. Hon arbetar också som lektor vid Stockholms Musikpedagogiska Institut och Kungl. Musikhögskolan med fokus på lärarutbildningen i musik. Susanna disputerade 2018 med en avhandling om Spotify som den musiktjänst som nästan helt tagit över människors musiklyssnande i Sverige och därmed står som dominant aktör när det gäller människors musikaliska kunskapsbygge gällande inspelad musik. Tidigare, 2011, har Susanna skrivit en licentiatavhandling om sång ur ett förstapersonperspektiv med en transcendental fenomenologisk ansats. Susanna har även varit projektledare för Skolverkets bedömningsstöd i musik för åk 6. Sedan 2018 är hon även styrelsemedlem i Mirac (Music Focused Interdisciplinary Research & Analysis Centre).

Annette Mars arbetar som lektor i musikpedagogik på Malmö Universitet samt Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet. Hon har lång erfarenhet av arbete som musiklejare främst i grundskolans årskurs 6–9 men även i grundskolans åk 1–5. I sin yrkesroll som musiklejare i grundskolan var musikskapande en central del av hennes undervisning och hon utgick ofta från musikskapandet för att arbeta med musikämnets hela syfte och mål. Annette disputerade år 2016 med avhandlingen När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik som handlar om hur elevers lärandekultur spelar roll för hur de lär och skapar musik här och nu. I hennes fortsatta forskning är elevers de-

mokratiska rättighet att uttrycka sig i och genom musik centralt, liksom hur digitalitet kan användas i lärares undervisning i musik samt i elevers musikaliska lärande.

Johan Nyberg arbetar som musiklärare, gästföreläsare och frilansande musiker. Johan disputerade 2015 med en avhandling om elevers och lärares begreppsliggörande av musikalisk kunskap och lärande, och valde efter det att återvända till arbetet som musiklärare på gymnasiet. Målet var, och är fortfarande, att utveckla sambanden mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. För närvarande arbetar Johan som lektor på S:t Eriks gymnasium i Stockholm och gästföreläsare på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm och Högskolan för scen och musik i Göteborg.

Sverker Zadig har arbetat som musiklärare i Lunds kommun sedan 1978, de senaste 35 åren på gymnasiet, där han är lektor. Han har sedan utbildningstiden lett körer och vokalensembler av de flesta slag, från barn och ungdomskörer, till manskör och manskvartett liksom damkör samt kammarkör både på amatör och semiprofessionell nivå. Sverker har också arbetat med symfonisk kör och varit regiondirigent för körsång i Skåne. Sverker disputerade 2017 och hans forskning, såväl i avhandlingen som i artiklar samt presentationer vid forskarkonferenser nationellt och internationellt, har fokuserat på vad som händer mellan körsångarna musikaliskt i körstämmorna.



KMH

ISBN 978-91-983869-7-4 (Digital)
ISBN 978-91-983869-8-1 (Tryck)