

Magisteruppsats, självständigt arbete i
musikvetenskap, avancerad nivå, 15 hp

”Komponera mera!”

- *En studie om kreativa
lärandeprocesser i musikskapande på
grundskolan*

*Författare: Göran Nikolausson
Handledare: Karin Larsson Eriksson
Examinator: Karin Hallgren
Termin: HT20
Ämne: Musikvetenskap
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4MV20E*

Svensk titel: "Komponera mera!" – En studie om kreativa lärandeprocesser i musikskapande i grundskolan

English title: "Let's make more music" – A study of creative learning processes in composing music in primary school

Abstract

The qualitative study deals with creative learning processes in music making within the framework of a teaching practice in primary school according to a music teacher's teaching and the students' experiences of it. Methodological starting points for the study are participatory observation, semi-structured interviews and a self-evaluation questionnaire with open-ended questions. The theoretical framework of the study is Martin Fautley's composing model, which illuminates composing as a learning activity in eight steps. Another theoretical starting point is Lars Lindström's portfolio model which illuminates significant knowledge qualities in creative processes with the help of process and product criteria. The results of the study show that teaching in music making gives the students the conditions to reflect on their own and others' creation when the teacher emphasizes the process as much as the product. The students can thereby develop their understanding of the different phases of the creative process and of different aspects of the created product. Furthermore, the study shows that process evaluation can be used as an analysis tool. Partly to gain insight into students' cognitive processes during a creative process, partly to draw attention to and put into words the silent knowledge dimension that the process criteria illuminate and which can otherwise easily be overlooked. By using these criteria in the teaching formatively, the teacher can map the students' knowledge development in music making and adapt their teaching to promote their further learning. In a collaborative music making, the students develop both subject-specific qualities, as well as general skills such as creativity, collaboration and digital competence.

Keyword

Music making, composing, creativity, music production, digital music tools, teaching, learning, process, product, process criteria, product criteria, novice, expert.

Abstrakt

Den kvalitativa studien behandlar kreativa lärandeprocesser i musikskapande inom ramen för en undervisningspraktik i årskurs 9. Detta sker både utifrån en musiklärarens undervisning och elevernas upplevelser av densamma. Metodologiska utgångspunkter för studien är deltagande observation, halvstrukturerade intervjuer och en självvärderingsenkät med öppna frågor. Som teoretiskt ramverk används dels Martin Fautleys komponerandemodell, vilken belyser komponerande som en lärandeaktivitet i åtta steg, dels Lars Lindströms portfoliomodell som med process- och produktkriterier belyser betydelsefulla kunskapskvaliteter i skapandeprocesser. Av studiens resultat framgår att undervisning i musikskapande där läraren betonar process lika mycket som produkt får eleverna förutsättningar att reflektera över sitt eget och andras skapande. Genom ett sådant arbetssätt kan eleverna utveckla sin förståelse om skapandeprocessens olika faser och om olika aspekter hos den skapade produkten. Studien visar också att processvärdering kan användas som ett analysverktyg dels för att få insyn i elevernas kognitiva processer under en skapande process, dels för att uppmärksamma och sätta ord på den tysta kunskapsdimension som processkriterierna belyser och som annars lätt kan förbises. Vidare förefaller det som att kriterier med nivåbeskrivningar är lämpliga att använda för att kartlägga och bedöma elevernas kunskapsutveckling i musikskapande samt för att främja till elevernas fortsatta lärande. I ett kollaborativt musikskapande utvecklar eleverna olika ämnesspecifika kunskapskvaliteter i musik, men också generella kompetenser, såsom kreativitet, samarbetsförmåga och digitalitet samt ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.

Nyckelord

Musikskapande, komponerande, kreativitet, musikproduktion, digitala verktyg, undervisning lärande, process, produkt, process- och produktkriterier, novis, expert.

Tack

Först av allt vill jag rikta ett stort tack till min familj som har varit ett stort stöd för mig under hela arbetet. Jag vill också tacka min handledare Karin Larsson Eriksson som med goda råd har väglett mig under hela processen med denna uppsats. Vidare vill jag visa min tacksamhet till min universitetskollega Hans-Erik Holgersson för expertis vid anpassning av terminologi i Lindströms portfoliomodell i bild till musik.

Innehållsförteckning

1	Inledning	6
1.1	<i>Från novis till expert</i>	6
1.2	<i>Syfte</i>	8
1.3	<i>Avgränsning</i>	9
2	Musikskapande inom musikutbildning.....	10
3	Teoretiska utgångspunkter	14
3.1	<i>Musikskapande och lärande.....</i>	14
3.1.1	Lärande i komponerande	15
3.1.2	Komponerande som lärandeaktivitet i åtta steg	17
3.2	<i>E-portföljer– Process- och produktvärdering.....</i>	18
3.2.1	Förverkligandet av intentionen – produktkriterium	21
3.2.2	Anpassning av terminologi gällande Färg, form och komposition ...	21
3.2.3	Sound, dramaturgiskt berättande och form - produktkriterium.....	22
3.2.4	Hantverksskicklighet – produktkriterium.....	22
3.2.5	Undersökande arbete - processkriterium.....	23
3.2.6	Kreativ förmåga - processkriterium	23
3.2.7	Förmåga att utnyttja förebilder - processkriterium	24
3.2.8	Förmåga till självvärdering - processkriterium	24
3.2.9	Process- och produktkriteriernas relevans för studien	24
3.2.10	Matris med produktkriterier	25
3.2.11	Matris med processkriterier.....	26
4	Metodologiska utgångspunkter.....	28
4.1	<i>Studiens inriktning, upplägg och metodval</i>	28
4.2	<i>Urval.....</i>	29
4.3	<i>Observation av en undervisningspraktik i musik</i>	29
4.4	<i>Elevintervjuer</i>	31
4.5	<i>Bearbetning av datainsamlingen.....</i>	33
4.6	<i>Tematisering av intervjuerna</i>	34
4.7	<i>Metoddiskussion.....</i>	35
5	Arbetsområde ”Slakta låten” i årskurs 9.....	39
5.1.1	Lektion 1: Förberedande lektion – Musik och känsla	39
5.1.2	Lektion 2: Introduktion av arbetsområdet ”Slakta låten”.....	40
5.1.3	Lektion 3: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”	41
5.1.4	Lektion 4: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”	42
5.1.5	Lektion 5: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”	43
5.1.6	Analys av lärarens undervisning	44
5.1.7	Sammanfattning och analys av elevernas upplevelser av undervisningen	46
6	Intervjuer om komponerande och musikskapande	51
6.1	<i>Undersökande arbete</i>	51
6.1.1	Engagemang, uthållighet och tålamod	51
6.1.2	Komplexitet och självständighet	52
6.1.3	Samarbete	53

6.1.4	Sammanfattande kommentar och analys.....	54
6.2	<i>Kreativ förmåga</i>	56
6.2.1	Att lära sig något nytt	56
6.2.2	Att vara kreativ och experimentera	57
6.2.3	Att lösa musikaliska problem i processen	57
6.2.4	Sammanfattande kommentar och analys:.....	58
6.3	<i>Förmåga att utnyttja förebilder</i>	59
6.3.1	Att låta sig inspireras av andra	59
6.3.2	Personlig stil.....	60
6.3.3	Sammanfattande kommentar och analys:.....	60
6.4	<i>Förmåga till självvärdering</i>	61
6.4.1	Förverkligande av intentionen.....	62
6.4.2	Att värdera musikaliska kvaliteter.....	62
6.4.3	Att kunna uppfatta brister i arbetet.....	63
6.4.4	Sammanfattande kommentar och analys:.....	64
6.4.5	Att använda process- och produktkriterier i undervisningen	66
7	Diskussion och slutsatser	68
7.1	<i>Resonemang om relevans för lärares profession</i>	69
7.2	<i>Förslag till vidare forskning</i>	71
8	Käll- och litteraturförteckning	72
	Bilagor	75
	<i>Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor till elever</i>	75
	<i>Bilaga 2 Intervjufrågor till elever - process- och produktvärdering</i>	76

1 Inledning

1.1 Från novis till expert

Ibland brukar femårsåldern nämnas som kreativitetens ”guldålder” och att denna skaparkraft sedan minskar när barnen börjar i skolan samt att endast konstnärer förmår överträffa deras uppfinningsrikedom.¹ En slutsats av ett sådant påstående är att det femåriga barnet med förhållandevis begränsade erfarenheter av skapande har en större utvecklad kreativ förmåga än exempelvis elever i grundskolan samt att barnet nästan befinner sig på en nivå som motsvarar en experts. Detta skulle säkerligen kunna stämma om kreativitet endast relaterade till en individs fantasiförmåga. Enligt Lev Vygotskij består dock kreativitet av både påhittighet och om rika erfarenheter av verkligheten samt en kombinationsförmåga som gradvis utvecklas hos individen.² Flera vetenskapliga studier visar också att det sker en utveckling i barnets skapande även efter att det börjar i skolan och att elevens förmåga är mer utvecklad än femåringens.³

Som en del av skolans uppdrag ingår att eleverna ska tillägna sig skapande förmåga och få utlopp för sin kreativitet i skolan.⁴ Ett bakomliggande syfte är att forma eleverna till självständiga samhällsmedborgare med ett utvecklat kritiskt sinne och med god samarbetsförmåga.⁵ Skapande finns med i den befintliga läroplanen både som en generell och ämnesspecifik kunskapskvalitet. I kursplanen i musik betonas exempelvis att eleverna ska få tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel, vilket anses vara betydelsefullt för elevernas identitetsskapande och musikaliska kunskapsutveckling.⁶ Vidare framgår där att musik kan uttryckas med både röst, musikinstrument, musikaliska begrepp och symboler samt med digitala verktyg. Användande av digitala hjälpmedel förenklar processerna kring komponerande och musikskapande, vilket gäller framförallt för de elever som inte har några musikaliska hantverksmässiga färdigheter sedan tidigare.

¹ Jfr Lindström 1999: s. 11.

² Lindström 1999: s. 11.

³ Lindström 1999: s. 11.

⁴ Skolverket 2011: s. 5.

⁵ Strandberg 2007: s. 63.

⁶ Skolverket 2011: s. 16.

Genom de digitala verktygen demokratiseras således musik som uttrycksform.⁷ Musikskapande och komponerande kan ske enskilt eller som en kollaborativ aktivitet. Inom populärmusik sker musikskapande ofta i grupp, vilket också gäller i skolans värld.⁸ I kollaborativa musikskapandeprocesser utvecklas förutom ämnesspecifika kunskapskvaliteter också generella kompetenser, såsom samarbetsförmåga, kollektiv intelligens, visualisering, initiativförmåga, risktagande och fantasi.⁹ Dessutom har musikskapande beröringspunkter med entreprenörskap, då det stimulerar elevernas kreativitet och vilja till att pröva egna idéer.¹⁰ En kreativ förmåga i musik kan därför anses som förberedande för att utveckla kreativ kompetens inom många olika och valfria områden.¹¹

Flera nationella utvärderingar i musik visar att musikskapande inte har någon framträdande roll i grundskolans musikundervisning,¹² trots att musikskapande tillsammans med musicerande och musiklyssnande utgör ämnets kärna.¹³ En bakomliggande orsak till detta är att många musklärare upplever att de inte har tillräcklig kompetens för att undervisa i digitalt musikskapande.¹⁴ Vidare anser musklärare att det är svårt att bedöma musikskapande där digitala verktyg ingår, då det är svårt att veta vem som gör och vad som har gjorts. Dessutom framkommer i en av utvärderingarna att många av de musikskapande aktiviteter som sker inom ramen för musikundervisning inte alltid främjar kreativitet, vilket också gäller när digitala hjälpmedel används.¹⁵ Detta beror på att inte elever i tillräcklig utsträckning får arbeta med musikskapande i processform och att de inte ges förutsättningar att reflektera över sitt eget och andras skapande. Många av de uppgifter som elever får arbeta med är heller inte utformade på ett sätt att de bidrar till fördjupad förståelse om skapandeprocessen och om olika aspekter hos den skapade produkten. Dessutom avsätts för lite tid för att de skapande uppgifterna ska uppnå den fördjupning som är

⁷ Jfr Skolverket 2017: s. 11.

⁸ Fautley 2014: s. 148.

⁹ Gullö & Thyren 2019: s. 196.

¹⁰ Skolverket 2017: s. 14.

¹¹ Jfr Linge 2013: s. 23.

¹² Skolverket 2015: s. 216.

¹³ Skolverket 2017: s. 5.

¹⁴ Skolverket 2015: s. 202f.

¹⁵ Skolinspektionen 2019: s. 6.

nödvändig för att eleverna ska kunna utveckla sin kreativa förmåga.¹⁶ Sammanfattningsvis bedöms musikundervisning som inte främjar elevernas kreativitet riskera att få negativa konsekvenser för deras identitetsutveckling och möjligheter att utveckla egna idéer.¹⁷

Mot bakgrund av musikskapandets positiva effekter på elevers lärande har ett intresse väckts i mig att studera hur musikundervisning kan utformas för att främja ett lärande där elever får utlopp för sin musikaliska kreativitet och därigenom kan tillägna sig förmåga till eget skapande. Utgångspunkt för studien är två teoretiska modeller om lärandeprocesser dels en studie om komponerande som en lärandeaktivitet i åtta steg,¹⁸ dels en studie om portföljvärdering av elevers skapande i bild som belyser utvecklingen från novis till expert.¹⁹ Föremål för studien är också en undervisningspraktik i musik i grundskolans årskurs 9 där såväl undervisning som lärande studeras. Målsättningen med studien är att lärare ska uppmärksamma musikskapande som en aktivitet för lärande för att främja utvecklingen av elevers kreativitet samt att tillämpa process- och produktvärdering formativt i undervisningen för att stödja dem i deras kunskapsutveckling.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att beskriva olika processer som förekommer inom komponerande och musikskapande. Detta sker dels genom observation av ett arbetsområde komponerande och musikskapande inom ramen för en undervisningspraktik i musik, dels genom intervjuer och en enkät med öppna frågor som belyser elevers tankar om musikskapande.

- Hur ser processen ut i komponerande inom ramen för en undervisningspraktik i årskurs 9 och vilket lärande är det som främjas?
- Hur resonerar elever kring olika processer i musikskapande utifrån sina upplevelser och erfarenheter?

¹⁶ Jfr Skolinspektionen 2019: s. 6.

¹⁷ Skolinspektionen 2019: s. 6.

¹⁸ Fautley 2010: s. 138.

¹⁹ Lindström 1999.

1.3 Avgränsning

I föreliggande studie ligger fokus på att belysa olika metoder och arbetssätt som används inom komponerande och musikskapande i undervisning samt elevers upplevelser och erfarenheter av skapandeprocesser i en undervisningspraktik. Med utgångspunkt i två modeller dels komponerande som lärandeaktivitet, dels process- och produktvärdering som portfoliomethod belyses musikundervisningen hos en musiklejare. Vidare analyseras elevernas upplevelser och resonemang kring musikskapande med hjälp av processkriterier som beskriver olika kunskapskvaliteter i en skapandeprocess utifrån samma portfoliomodell. Någon processvärdering där elevernas kunskaper kartläggs och bedöms utifrån nivåbeskrivningar görs däremot. En bakomliggande orsak till detta är att studien endast omfattar elevernas tankar och resonemang kring två musikproduktioner som de har skapat med några månaders mellanrum. Detta gör att det är svårare att bedöma den utveckling som sker hos eleverna än om studien hade pågått under en längre tidsperiod. En annan orsak är att flertalet av musikproduktionerna har tillkommit genom kollaborativt musikskapande, vilket gör det mer komplicerat att värdera var och ens insats i arbetet än om eleverna hade skapat musik individuellt. Mot bakgrund av detta är det således inte optimalt att göra en nivågradering av elevernas kunskaper utifrån en skala från novis till expert. Av samma anledning görs inte heller någon produktvärdering av elevernas musikproduktioner.

I den avslutande diskussionen diskuteras vilken betydelse process- och produktvärdering kan ha för musiklejares undervisning för att kartlägga och belysa elevers kunskapsutveckling samt för den egna musikundervisningen i syfte att skapa bättre lärmiljöer för eleverna.

Utifrån resultatet i studien är det inte möjligt att dra några generella slutsatser om de metoder och arbetssätt som den studerade musiklejaren använder i sin undervisning eller om elevers komponerande och musikskapande i skolan. Däremot kan studien ses som ett bidrag till att belysa dels en undervisningsmetod och ett arbetssätt som används för komponerande och musikskapande inom en undervisningspraktik, dels det lärande som sker hos dennes elever i en skapandeprocess. Studien orienterar sig i kunskapsfältet komponerande och musikskapande inom disciplinen musikpedagogik.

2 Musikskapande inom musikutbildning

I kapitlet redogörs för vetenskapliga studier som belyser lärandeprocesser i komponerande och musikskapande. Först omnämns några studier som har haft relevans för senare forskning inom området. Därefter redovisas några resultat från studier som har gjorts om musikskapande med digitala hjälpmedel, däribland svensk musikpedagogisk forskning.

Musikskapande är ett väl etablerat område i skolundervisning i stora delar av världen.²⁰ Det är också ett område som har varit föremål för vetenskapliga studier. Flera av dessa har influerats av Stuart Wallas pionjärbete om den kreativa processen, vilken belyses i fyra steg i boken *The Art of Thought* från 1926.²¹ När det gäller barns och elevers musikskapande är det framförallt två huvudmodeller som har varit dominerande. Dels har forskarna Keith Swanwick och June Tillman tagit fram en teoretisk modell som kallas ”spiralmodellen”, vilken belyser barns musikaliska utveckling i komponerande i fyra steg,²² dels har den amerikanske forskaren Peter R. Webster utvecklat en modell som beskriver kreativt tänkande i musik utifrån ett divergent och konvergent perspektiv.²³ En annan forskare som har studerat komponerandeprocesser hos elever är den brittiske forskaren Martin Fautley. I en teoretisk modell beskriver Fautley komponerande som en lärandeaktivitet i åtta steg.²⁴ Modellen bygger på tidigare studier om novisers komponerande, men också forskning om experters komponerande har beaktats.²⁵ Till skillnad mot Swanwicks och Websters modell fokuserar Fautley i första hand på de olika faserna i en komponerandeprocess och inte på utvecklingen som sker av elevernas skapande förmåga i musik.

Elevers förmåga till eget skapande har även varit föremål för Lars Lindströms forskning. I en studie om portföljvärdering i ämnet bild har Lindström tagit fram en teoretisk modell som med hjälp av process- och produktkriterier beskriver utvecklingen av en skapande förmåga från novis till expert. Modellen är tänkt att

²⁰ Fautley 2005: s. 39.

²¹ Wallas 1926.

²² Swanwick 1986.

²³ Webster 1988.

²⁴ Fautley 2010: s. 138.

²⁵ Jfr Fautley 2005: s. 41.

användas i formativt syfte och kan med viss anpassning gällande terminologi även tillämpas för att belysa skapandeprocesser i andra ämnen såsom musik, då flera av kunskapskvaliteterna är generella inom de estetiska ämnena.²⁶

Under senare år har den teknologiska utvecklingen och dess inverkan på kompositionsprocesser varit föremål för flera studier, bland annat av svenska forskare. I Göran Folkestads avhandling *Computer based creative music making – young people's in the digital age* redogörs för grundskoleelevers komponerande i årskurs 9. Studiens resultat visar på tydliga skillnader i processerna kring hur elever komponerar musik.²⁷ I en del elevers kompositioner var melodier och rytmkomp mest framträdande medan andra elevers musikproduktioner var uppbyggda som sound, liknande ljudlandskap. Studien visar också skillnader gällande arbetsgången i processen, där en del elever arbetade horisontellt med sina musikproduktioner medan andra delade upp sina låtar och arbetade med en del i taget.

I Bo Nilssons avhandling *"Jag kan göra hundra låtar" – Barns musikskapande med digitala verktyg* framgår att yngre barns kompositioner i regel både har form och struktur och att det finns en balans mellan improvisation och planering i deras kompositioner.²⁸ Studien visar också att de deltagande barnen använde de digitala verktygen genom att utforska dess möjligheter och begränsningar.

I en studie som Cecilia Wallerstedt har gjort tillsammans med några forskarkollegor fick några elever i åttaårsåldern komponera musik i ett datorprogram som var responsivt.²⁹ Trots verktygets alla möjligheter visade det sig att det var svårt för eleverna att komponera musik. Forskarna menar att komponerande i grupp är en kommunikativ utmaning, då det framförallt handlar om att lösa musikaliska problem. För att kunna planera och strukturera ljud till en låt med hjälp av de digitala verktyg som används är det nödvändigt att de begrepp som används är begripliga för alla i gruppen. Forskarna framhåller dock att dessa inte behöver vara musikteoretiska begrepp.

²⁶ Lindström, 2002, s. 102.

²⁷ Folkestad 1996.

²⁸ Nilsson 2002.

²⁹ Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling & 2014: s. 68-69.

Enligt forskaren Stuart Wise är ett musikteoretiskt kunnande inte en förutsättning för att komponera musik med digitala verktyg. Resultatet från en studie som Wise har gjort tillsammans med några andra forskare visar att elever som inte hade någon musikteoretisk skolning istället kunde använda sitt musikaliska omdöme som en kompass på ett väl fungerande sätt när de arbetade med programmet Garageband.³⁰ I sitt skapande utgick eleverna från klingande musik och utvecklade sin musikteoretiska förståelse under processen.

Föreställningen om att musikskapande måste utgå från en färdig idé är något som Dave Collins och Michael Dunns har problematiserat i sin forskning.³¹ I en studie om hur några studenter på en kompositionsutbildning skapade musik kunde de visa att ingen av studenterna fullföljde en övergripande idé i sitt arbete. Istället växte idéerna fram genom ett experimentellt problemlösande med ständig pendling mellan uppspelning och inspelning och där varje steg i processen utvärderades på vägen mot en färdig komposition. Skapandeprocessen tog sin utgångspunkt i att bearbeta och utveckla detaljer istället för att arbeta med hela musikproduktionen.

Anniqa Lagergrens avhandling *Barns musikkomponerande i tradition och förändring* visar att det finns ett samband mellan hur elever tar sig an en kompositionsuppgift i kollaborativt musikskapande där digitala hjälpmedel ingår och vilka slags hantverksfärdigheter som eleverna har.³² Av studiens resultat framgår att kulturskolans elever skapade musik på ett mer traditionalistiskt sätt än grundskoleeleverna och att detta skedde med de musikinstrument som de spelade på kulturskolan. Eleverna på grundskolan använde istället flera instrument i sina inspelningar och bytte även instrument mellan varandra. En annan skillnad var att eleverna på kulturskolan hämtade sin inspiration från spelböcker medan grundskoleeleverna använde internet som resurs och lyssnade dessutom på musik under tiden som de komponerade.

³⁰ Wise 2011: s. 117–134.

³¹ Collins & Dunn 2011: s. 246ff.

³² Lagergren 2014.

Utifrån den föreliggande studiens syfte och frågeställningar är det i första hand Martin Fautleys komponerandemodell i åtta steg och Lars Lindströms portfoliomethod om skapande i bild som ligger till grund och som bildar studiens teoretiska ramverk. Dessa två teorier behandlas mer utförligt i nästa kapitel.

3 Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet redogörs för de teoretiska ramverk som ligger till grund för studien. Initialt behandlas teorier om komponerande och musikskapande som en social lärandeprocess. Därefter redovisas en teoretisk modell om komponerande som lärandeaktivitet i åtta steg. Vidare belyses teorierna i en portfoliomethod om utvecklingen av en skapande förmåga från novis till expert. Till metoden finns även två bedömningsmatriser som med process- och produktkriterier beskriver sju kunskapskvaliteter på fyra olika nivåer. Metoden är ursprungligen utvecklad för ämnet bild, men har med viss bearbetning gällande terminologi anpassats för att kunna användas i ämnet musik.

3.1 Musikskapande och lärande

Musikskapande är en social process som har beröringspunkter med de processer som förekommer i ett lärande.³³ Läraren bör mot bakgrund av detta beakta de processer som förekommer i ett musikskapande och utnyttja dessa för att främja elevers lärande i musik. En viktig aspekt i ett lärande handlar om att den som ska lära sig något är villig att sträcka sig över sin egen kompetens och bekvämlighetszon, vilket också innebär ett slags risktagande.³⁴ På ett liknande sätt handlar även en skapandeprocess om en villighet i att ta risker genom att pröva olika lösningar i ett musikaliskt problem.

Den sociala miljön är också av stor betydelse för elevens lärande. Ett kollaborativt musikskapande växlar ofta mellan uppgiftsrelaterade och socioemotionella problem kontra det som är kreativt och uttrycksfullt, vilket får konsekvenser för de inblandade i gruppen.³⁵ För att främja ett lärande behöver läraren därför skapa en miljö där alla elever kan känna sig trygga och bli uppmuntrade till att våga ta risker när de arbetar med sina kompositioner istället för att känna att deras idéer kanske inte är tillräckligt bra. Förutsättningarna för en kreativ och produktiv inlärningsmiljö stärks dessutom när eleverna blir engagerade i vad som ska läras och får möjlighet att reflektera över sina handlingar samt att de får använda sig av sina tidigare erfarenheter.³⁶ Detta leder

³³ Wiggins & Espeland 2012: s. 341.

³⁴ Wiggins & Espeland 2012: s. 343.

³⁵ Jfr Wiggins & Espeland 2012: s. 346.

³⁶ Jfr Wiggins & Espeland 2012: s. 346.

till att eleverna kan lära sig att formulera sin förståelse av komponerande utifrån sina egna erfarenheter.³⁷

3.1.1 Lärande i komponerande

Komponerande i kollaborativa former är vanligt förekommande både i populärmusik och inom ramen för skolans musikundervisning.³⁸ Enligt den brittiske forskaren Martin Fautley är ett av syftena med kollaborativt komponerande att den kognitiva bördan kan fördelas mellan flera individer och att eleverna därigenom får möjlighet att arbeta inom sina zoner för proximal utveckling.³⁹ För en lärare med elever som komponerar i grupp är emellertid aktiviteten i sig förenad med viss problematik. Detta har sin bakgrund i att komponerande är ett kunskapsområde som omges av kognitiva beskrivningar av kreativa handlingar, samtidigt som läraren endast har en begränsad tillgång och insyn i den kognitiva processen hos eleverna.⁴⁰ Enligt Fautley är komponerande något som sker både avsiktligt och medvetet där det bakomliggande syftet är att producera ett musikstycke.⁴¹ För att främja elevers lärande i komponerande behöver läraren därför ha insyn i skapandeprocessens samtliga faser, det vill säga från musikalisk idé till färdig musikprodukt.⁴² Fautley menar att det finns ett stort behov av en teoretisk modell i komponerande, då lärares förståelse för vad som sker när elever komponerar i grupp i många fall verkar vara mer erfarenhetsmässig än grundad i vetenskapliga teorier.⁴³ Mot bakgrund av detta har han utvecklat en teoretisk modell som behandlar komponerande som en lärandeaktivitet i åtta steg. Med hjälp av denna kan läraren handleda eleverna genom de olika stegen i processen, vilket främjar deras lärande till att komponera musik. Att göra en dekonstruktion av den kollaborativa komponeringsprocessen menar Fautley även har ett praktiskt värde. Genom att läraren får tillgång till kompositionsprocesserna hos sina elever skapas också goda förutsättningar för att det ska kunna ske en utveckling i form av förbättringsarbete av elevers musikproduktioner. Vidare kan läraren genom att koppla formativ bedömning till

³⁷ Wiggins & Espeland 2012: s. 343.

³⁸ Fautley 2010: s. 148.

³⁹ Fautley 2015: s. 1.

⁴⁰ Fautley 2005: s. 39.

⁴¹ Fautley 2010: s. 137.

⁴² Fautley 2010: s. 137.

⁴³ Fautley 2005: s. 48.

komponerandeprocessen uppmärksamma eleverna på vilket slags kunnande som krävs för att bli bättre på att komponera musik.⁴⁴ Därigenom blir också komponerande en aktivitet där eleverna kan bygga vidare på sina förkunskaper och utveckla sina kunskaper över tid. Enligt Fautley bör det huvudsakliga syftet med att komponera musik i skolan vara att komponera musik, inte att eleverna ska ha producerat en komposition.⁴⁵ Mot bakgrund av detta bör lärarens främsta fokus i undervisningen vara att ombesörja att det sker en reell utveckling i elevers lärande snarare än att oroa sig för att elevernas framväxande kompositioner visar små tecken på musikalisk utveckling över tid.⁴⁶

Enligt Fautley är kollaborativt musikskapande förenat med viss komplexitet när det gäller summativ bedömning av elevernas individuella kunskaper.⁴⁷ För att lösa denna problematik kan lärare välja mellan tre olika angreppssätt, ett sätt är att bedöma prestationen i grupp där samtliga i gruppen får samma betyg, ett annat är att på något annat sätt bedöma eleverna individuellt.⁴⁸ Det tredje sättet är att ge eleverna två separata uppgifter, en gemensam för gruppen och en individuell, där den senare baseras på var och ens bidrag till gruppen. Läraren är den som är ytterst ansvarig vid en helhetsbedömning av gruppen utifrån de kriterier som denne anser vara lämpliga. Enligt detta sätt blir varje gruppmedlemmas åsikt betydelsefull och för detta ändamål kan kamrat- eller självbedömning fungera som en lämplig metod.⁴⁹ Det åligger varje elev att förhandla med läraren om sitt eget bidrag till gruppen med utgångspunkt i kriterier såsom samarbete, deltagande och vilja att bidra med idéer. Detta innebär således att eleverna ges ett visst ansvar för bedömningen, samtidigt som äktheten när det gäller lärarbedömning bibehålls.⁵⁰ Vilket tillvägagångssätt som ska tillämpas vid summativ bedömning relaterar i regel till någon av de vanliga frågorna - vad eller vem bedömningen är till för.

⁴⁴ Fautley 2013: s. 4.

⁴⁵ Fautley 2013: s.4.

⁴⁶ Fautley 2013: s. 4.

⁴⁷ Fautley 2010: s.149.

⁴⁸ Fautley 2010: s. 149.

⁴⁹ Fautley 2010: s. 149.

⁵⁰ Fautley 2010: s. 149.

3.1.2 Komponerande som lärandeaktivitet i åtta steg

Första steget i en komponerandeaktivitet börjar med ett stimulus som ska väcka lust hos eleverna till att vilja påbörja en skapandeprocess (komponerandets stimulus).⁵¹ I nästa steg tydliggörs utgångspunkterna för komponeringsprocessen (bekräftelsefasen). I samband med detta kan det vara lämpligt att läraren med hjälp av formativa utvärderingsdialoger klargör för eleverna vad som förväntas av dem.⁵² I det tredje steget frambringar eleverna idéer som prövas och omprövas (generering och utnyttjande av idéer). För att förbättra och effektivisera elevernas inläring kan läraren via formativa bedömningsstrategier spegla deras lärande i komponeringsprocessen och leda dem vidare från ett frambringande till ett utnyttjande av musikaliska idéer. Vid nästa steg av processen sker ett urval av de idéer som har störst potential att bli något musikaliskt meningsfullt (organisering). I denna del av processen är det både logiskt och även av stor betydelse att läraren ingriper i komponeringsprocessen för att vägleda eleverna. Det femte steget i processen innebär att eleverna får presentera sina musikproduktioner för lärare, klasskamrater etc med det bakomliggande syftet att få deras feedback för att kunna göra ytterligare förbättringar av sina musikaliska idéer (presentation av pågående arbete). Vid det sjätte steget sker en vidareutveckling av musikproduktionen som i huvudsak innebär att omorganisera eller rekonfigurera befintligt material (revision). Det sjunde steget syftar till att manipulera och omarbeta det musikaliska materialet på ett mer väsentligt och omfattande sätt (transformation och utveckling). Det som kan vara till hjälp för eleverna i denna del av processen är att läraren utformar såväl process som tillvägagångssätt för att utveckla idéer i kompositionen.⁵³ Detta är i sig också en bedömningsaktivitet, eftersom läraren bedömer elevernas musikaliska utveckling. Kompositionsprocessens åttonde och sista steg består av en presentation av den färdiga kompositionen som kan vara ett framträdande eller en skolredovisning (framförande).⁵⁴

⁵¹ Fautley 2010: s. 138-139.

⁵² Fautley 2010: s. 138-139.

⁵³ Fautley 2010: s. 138-139.

⁵⁴ Fautley 2010: s. 139.

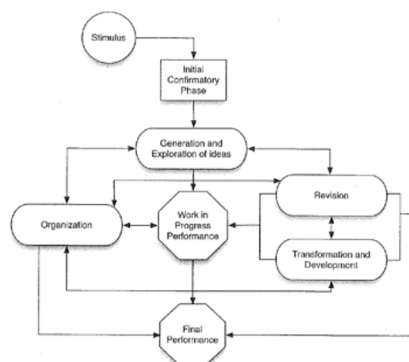


Fig. 11.1 The composing process deconstructed

Figur 1: visar en schematisk framställning av hur komponerande i åtta steg integrerar kompositionsprocessen, med de flera potentiella vägarna⁵⁵.

3.2 E-portföljer– Process- och produktvärdering

Enligt Fautley ska inspelningar av elevernas komponerande uppfattas som bedömningsbara bevis och därför måste de också behandlas som sådana.⁵⁶ Genom den digitala teknikens utveckling har det blivit allt vanligare att dokumentera elevers musikaliska arbeten digitalt i form av portföljer och e-portföljer.⁵⁷ Förutom att samla elevernas digitala musikproduktioner i en mapp i datorn kan e-portföljer kompletteras med insamlade dokument, där elevernas tankar och reflektioner kring sina musikaliska arbeten finns nedtecknade. En forskare som har utvecklat en specifik portföljmetod där både elevernas arbeten och deras tankar kring dessa finns dokumenterade är Lars Lindström. Metoden kallas portföljvärdering och är en teoretisk modell som med i förväg fastställda kriterier beskriver dels olika kvalitetsaspekter i elevens färdiga produkter, dels hur eleven har tagit sig an en uppgift och löst olika problem under arbetsprocessen.⁵⁸ Modellen har tidigare använts i studien *Portföljvärdering av elevers skapande i bild - Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98)*, som gjordes på uppdrag av Skolverket. Ett syfte med denna studie var att ge en flerdimensionell redogörelse för den skapande förmågan. Ett annat syfte var att pröva nya former för utvärdering genom olika bedömningsmetoder i enlighet med läroplanens kunskapssyn i grundskolan och

⁵⁵ Fautley 2010: s. 139.

⁵⁶ Fautley 2010: s.147.

⁵⁷ Fautley 2010: s. 147.

⁵⁸ Lindström 1999: s. 6.

gymnasieskolan.⁵⁹ Av studiens resultat framgår att det är möjligt att bedöma olika aspekter av elevers skapande på ett sätt som främjar likvärdighet, både vad gäller kvaliteter som hör till processen och till produkten.⁶⁰ Portföljmetoden är uppbyggd kring sju kunskapskvaliteter som värderas inom konstvärlden och som också är grundad i forskning om den skapande processen. Som ett komplement finns två bedömningsmatriser med utarbetade kriterier, vilka belyser ovanstående kvalitetsaspekter på fyra olika nivåer. Av dessa kriterier relaterar tre till den färdiga produkten medan övriga fyra är direkt kopplade till den arbetsprocess som föregår produkten.⁶¹

Produktkriterierna behandlar ”Förverkligande av intentionen” (eleven uppnår det som han eller hon har avsett)⁶² och ”Färg, form och komposition” (kan framkalla önskade effekter med hjälp av mediespecifika element och principer)⁶³ samt ”Hantverksskicklighet” (behärskar material och tekniker).⁶⁴

Vidare belyser processkriterierna ”Undersökande arbete” (är uthållig, ger inte upp inför svårigheter); ”Uppfinningsförmåga” (ställer problem, prövar nya lösningar)⁶⁵ och ”Förmåga att utnyttja förebilder” (söker aktivt upp och utnyttjar förebilder) samt ”Förmåga till självvärdering” (beskriver och reflekterar över olika kvaliteter i arbetet).

I en skapandeprocess samspelar process- och produktkriterierna med varandra på olika sätt. Därför är det betydelsefullt att processen betonas lika mycket som produkten vid analys av kunskapsutvecklingen i ett lärande. Vidare är process- respektive produktkriterierna något flytande, då de också berör kvalitetsaspekter i de övriga.

I processkriteriet ”Undersökande arbete”, vilket belyser själva arbetsprocessen i ett skapande finns exempelvis beröringspunkter med processkriterierna ”Uppfinningsförmåga”, ”Förmåga att utnyttja förebilder” och ”Förmåga till

⁵⁹ Lindström 1999: s. 5.

⁶⁰ Lindström 2001: s. 116ff.

⁶¹ Lindström 1999: s. 6.

⁶² Lindström 1999: s. 6.

⁶³ I denna studie översätts dessa begrepp till ”Sound, form och dramaturgisk berättelse”.

⁶⁴ Lindström 1999: s. 6-7

⁶⁵ I denna studie översätts detta begrepp till ”Kreativ förmåga”.

självvärdering”. Likaså relaterar produktkriteriet ”Hantverksskicklighet” till ”Färg, form och komposition”, då kreatörens praktiska kunnande är en av förutsättningarna för att ge produkten dess yttre form. Det bör också tilläggas att produktkriteriet ”Förverkligande av intentionen” kan definieras som en interaktion mellan process och produkt, då det både belyser kreatörens inre idéer och förhållandet mellan dessa samt de idéer som kreatören ger en yttre form.⁶⁶ I tillägg finns också ett åttonde kriterium i form av ett helhetsomdöme, där läraren tar hänsyn till andra aspekter, såsom komplexiteten i arbetet och med vilken självständighet som arbetet har utförts.

För att läraren ska få insyn i de kognitiva processer som sker hos eleverna har Lindström utformat elva frågor som främst relaterar till arbetsprocessen. Genom att ställa dessa frågor till eleverna blir det möjligt för läraren att både kartlägga deras förståelse av en skapandeprocess och bedöma deras kunskapskvaliteter utifrån bedömningsmatrisens nivåbeskrivningar. Vidare får läraren värdefull information dels om elevernas intentioner med sina arbeten och sin arbetsprocess, dels om deras egna tankar och värderingar av produkten.

Denna studie har främst fokus på kunskapskvaliteter som relaterar till själva skapandeprocessen i musik. Det innebär dock inte att process- och produktkriterierna ska separeras från varandra, då de samspelar med varandra på olika sätt.⁶⁷ Processen och produkten är också i ständig dialog i skapandet, eftersom det är i själva processen som kreatörens tankar och handlingar synliggörs. Mot bakgrund av detta görs i denna studie en översiktlig redogörelse av både process- och produktkriterierna.

**Produkt
cess**

Fig. 2.3 För att exempelvis en variation ska återfinnas i den färdiga produkten måste den först ha inträffat i form av en händelse under processen. Därmed blir process och produkt ouplösligt förenade med varandra.

Figur 2 Process och produkt ska inte separeras från varandra.⁶⁸

⁶⁶ Lindström 1994: s. 19.

⁶⁷ Jfr Nilsson 2002: s. 45.

⁶⁸ Nilsson, 2002. s. 45.

3.2.1 Förverkligandet av intentionen – produktkriterium

Kriteriet "Förverkligandet av intentionen" beskriver i vilken utsträckning den färdiga produkten överensstämmer med kreatörens ursprungliga idé.⁶⁹ Enligt Lindström är skapandets kärnpunkt förhållandet mellan de idéer som kreatören har i sitt inre och de idéer som får en yttre form.⁷⁰ Lindström använder sig av begreppen intention och vision för att beskriva en skapandeprocess. Intentionen anses som konstant och en vägledande inre kompass för hela arbetsprocessen medan visionen är en inre och visuell föreställning om färdriktningen, men som förändras under arbetets gång. Enligt Lindström uppnås det bästa resultatet genom att stå fast vid intentionen under hela processen och istället pröva olika visioner som leder fram till den lösning som är mest överensstämmande med intentionen. Att ändra sin intention under arbetets gång leder i de flesta fall till en osammanhängande och splittrad arbetsprocess.

3.2.2 Anpassning av terminologi gällande Färg, form och komposition

I Lindströms portfoliomethod relaterar kriteriet "Färg, form och komposition" till bildbyggnaden. För att kriteriet ska vara tillämpligt för musik är det nödvändigt att anpassa terminologin till musikaliska begrepp. I denna studie benämns därför motsvarande kriterium i musik för "Sound, form och dramaturgiskt berättande".⁷¹ I både musik och bild ingår komposition som centrala begrepp, men de har till viss del olika betydelse på grund av de båda ämnenas olika karaktär. Begreppet komposition i musik ska inte uppfattas som en "yta", det vill säga något som endast har ett enda uttryck. Istället syftar komposition på det montage av idéer som skapar enhet, kontrast, balans osv, vilket i förlängningen utvecklas till en berättelse, en dramaturgi för lyssnaren. Bildämnets begrepp "komposition" kan därför liknas vid "det musikaliska berättandet" eller "det dramaturgiska förloppet" i ett musikstycke. Med detta menas dock inte att det måste finnas en sångtext för att ett berättande ska kunna uppfattas. All musikalisk komposition bygger på spänning och avspänning, och därigenom uppstår ett berättande genom musik. Vidare finns vissa skillnader gällande form i bild och musik. En bild eller ett konstverk kan överblickas på en och samma gång, då betraktaren redan från början vet hur det slutar medan i musik finns ingen

⁶⁹ Jfr Lindström 1999: s. 73.

⁷⁰ Lindström 2007: s. 19.

⁷¹ E-postkorrespondens med Hans-Erik Holgersson, universitetslektor i musikteori vid Linnéuniversitetet för anpassning av befintlig terminologi till ämnet musik.

uppfattning om formen på musikstycket förrän musikens sista klang har tonat ut. Det är först då som det är möjligt att rekonstruera händelseförloppet till en musikalisk form. När det gäller ett musikstyckes klangfärg eller ”sound” kan detta liknas vid begreppet färg i en bildbyggnad.

3.2.3 Sound, dramaturgiskt berättande och form - produktkriterium

Kriteriet ”Sound, form och dramaturgiskt berättande” beskriver i vilken utsträckning som musikens form och arrangemang är intuitiva eller avsiktligt organiserade för att skapa en helhet i produkten.⁷² Kriteriet uppmärksammar också i vilken mån kreatören har lyckats skapa variation i sitt musikaliska verk för att inte lyssnaren skall förlora intresse för verket. I en musikalisk komposition kan begreppet textur användas för att beskriva den totala ljudbilden i ett musikverk och syftar då på hur det melodiska och harmoniska materialet tillsammans med de olika klangfärgerna (från instrument, röster mm.) är sammansatta. Kvaliteten i ett musikaliskt verk kan sägas vara kopplad till kreatörens förmåga att använda och utnyttja musikens uttrycksmedel, såsom melodiska linjer, kontraster, dynamik, klangfärg (sound), instrumentation, rytmstruktur, artikulation, ”sväng”, ”beat” och form.⁷³

3.2.4 Hantverksskicklighet – produktkriterium

Kriteriet ”Hantverksskicklighet” beskriver kreatörens hantverksskicklighet dels som ett verktyg för att kunna förverkliga sin vision, dels som en hjälp till att kunna föreställa sig resultatet av arbetet.⁷⁴ Att besitta gedigna hantverksfärdigheter innebär att ha flera valmöjligheter att pröva olika alternativa lösningar på problem som uppstår i processen. Novisen har god hjälp av enkla anvisningar för att lösa problem, men kan också hämmas i sin utveckling om den låter sig bli alltför styrd av dessa. Även om novisens uttryck kan bli både enformiga och statiska, då nyförvärvade kunskaper tar stort fokus, bör dennes försök att bredda sin repertoar uppmuntras och uppmärksammas. Detta gäller också i de fall när resultatet inte har blivit det förväntade. Experten är på grund av sina erfarenheter väl förtrogen med såväl regler

⁷² Jfr Lindström 1999: s.74-75.

⁷³ Jfr Lindström 1999: s. 74-75, Hans-Erik Holgerssons bearbetning av Lindströms begrepp bildbyggnad gällande terminologi till musikstycke.

⁷⁴ Ibid 1999: s. 75.

som teorier och vet när dessa är till nytta. Dessutom kan denne bryta mot dem när så behövs för att åstadkomma en viss önskad effekt.

Nedanstående textavsnitt belyser olika kunskapskvaliteter som är verksamma i en skapandeprocess. Kriterierna är centrala för studien, då intervjufrågorna som eleverna har besvarat främst relaterar till dessa.

3.2.5 Undersökande arbete - processkriterium

Kriteriet "Undersökande arbete" beskriver arbetsprocessen i ett skapande och belyser kreatörens förmåga att angripa problem utifrån olika infallsvinklar samt dennes förmåga att utveckla arbetet genom olika versioner av produkten.⁷⁵ För att en novis ska få förutsättningar att utveckla denna kunskapskvalitet är det av stor betydelse att lärarens undervisning fokuserar på centrala begrepp, principer och perspektiv i det kunskapsområde som behandlas. Vidare är hårt arbete, uthållighet och tålamod samt en mindre del inspiration utmärkande karaktärsdrag hos experten för att förverkliga sina intentioner. Enligt Lindström bör en skapandeprocess pågå under en längre tidsperiod för att ge möjligheter till att pröva och ompröva. Tid behöver också avsättas för reflektion och formativa samtal, vilket skapar förutsättningar för att kritiskt värdera sitt egna arbete.

3.2.6 Kreativ förmåga - processkriterium

Kriteriet "Uppfinningsförmåga" i Lindströms porfoliomethod benämns i denna studie som "kreativ förmåga". Detta beror på att kreativ förmåga förefaller vara ett mer tillämpligt begrepp i musikens terminologi vid jämförelse med uppfinningsrikedom, då studien berör komponerande och musikskapande. Kriteriet belyser kreatörens förmåga att formulera problem, utforska, experimentera samt pröva och ompröva.⁷⁶ En kreativ process kännetecknas av problemlösning, experimenterande och risktagande genom att kombinera idéer och lösningsförslag på ett oväntat sätt, men också att vara mentalt förberedd för att kunna göra upptäckter som sker genom misstag eller på grund av lyckosamma tillfälligheter. Enligt Lindström är det av stor betydelse att läraren uppmärksammar och värdesätter modet hos novisen att fortsätta

⁷⁵ Lindström 1999: s. 76.

⁷⁶ Jfr Lindström 1999: s. 77.

med det som den ännu inte kan. Detta gäller även om resultatet har blivit något annat än det som var novisens ursprungliga avsikt.

3.2.7 Förmåga att utnyttja förebilder - processkriterium

Kriteriet ”Förmåga att utnyttja förebilder” belyser kreatörens förmåga att koppla ihop framställning (produktion) med iakttagelse (perception) och reflektion.⁷⁷ En betydelsefull del av en skapandeprocess innebär att låta sig inspireras och dra nytta av andra förebilders produktioner och tankesätt på ett mångsidigt sätt för sitt eget arbete. Ett sådant förhållningssätt är också något som framhålls inom forskning. Med detta menas att ha förmåga att kunna välja ut och låna sådant som motsvarar de egna intentionerna och utifrån detta kunna sätta sin personliga prägel på det.

3.2.8 Förmåga till självvärdering - processkriterium

Kriteriet ”Förmåga till självvärdering” syftar till att uppmärksamma de förmågor som handlar om att beskriva och reflektera över olika kvaliteter i det egna arbetet.⁷⁸ För novisen är dessa förmågor ofta relativt outnyttjade medan experten behärskar förmågan att tydligt se förtjänster och brister i sitt arbete och kan välja ut de produktioner som motsvarar dennes intentioner. I förhållande till lärandeprocesser och musikskapande ska frågor om gestaltning ses som möjligheter för elever till att utveckla sina förmågor i att uppfatta estetiska kvaliteter i de sammanhang som lärande sker. Det gör att bedömning och återkoppling är viktiga delar. Tillämpning av kriterier i undervisningen som beskriver kunskapskvaliteter på olika nivåer kan hjälpa eleverna att uppmärksamma kunskapskvaliteter som de annars kanske inte skulle reflektera över. En utvecklad förmåga till självvärdering kan vara till ett stöd för eleven i att dels utveckla ett allt större ansvar för sina studier, dels kunna bedöma sina resultat samt ställa sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.⁷⁹

3.2.9 Process- och produktkriteriernas relevans för studien

Utifrån den förestående studiens syfte och frågeställningar är det processkriterierna som främst är i fokus. Av särskilt intresse är processkriteriet ”förmåga till självvärdering”, då flera av intervjufrågorna berör de intervjuades kvalitetsuppfattningar

⁷⁷ Lindström 1999: s. 77.

⁷⁸ Lindström 1999: s. 77.

⁷⁹ Lindström 1999: s. 17.

om olika kvalitetsaspekter i deras komponerande samt i deras musikproduktioner. Även om det i studien inte görs någon specifik kartläggning av elevernas kvaliteter utifrån olika nivåer i processkriterierna är de ändå relevanta, då de både sätter ord på den ”tysta” processdimensionen som förekommer i ett skapande samt belyser den utveckling som sker från novis till expert. Likaså är produktkriterierna av intresse för studien, eftersom de bidrar till att ge djupare förståelse för elevernas tankar och resonemang kring processen och de färdiga produkterna i intervjuerna.

Nedan visas portfoliomethodens tre produktkriterier och fyra processkriterier som belyser den skapande förmågans utveckling från novis till expert på fyra olika kvalitetsnivåer. Matriserna kan användas i formativt syfte för att beskriva den utveckling som sker i elevernas lärande när det gäller komponerande.

Det ska tilläggas att Lindströms portfoliomethod avser bedömning av elever och deras individuella arbeten, vilket skiljer sig från musikskapande som ofta sker i kollaborativa former. Detta får också konsekvenser för bedömning av elevers musikproduktioner, eftersom den arbetsbördan delas mellan flera.

3.2.10 Matris med produktkriterier

Av tabellen nedan framgår att novisen utmärker sig genom att gå in i processen utan att veta vad den söker och har heller ingen förståelse för hur musikalisk dramaturgi skapas. Novisens bristande kunskaper samt ovana och osäkerhet i att använda hantverket försvårar också dennes möjligheter att kunna uttrycka det som eftersträvas.⁸⁰ Expertens ingång i en skapandeprocess är helt annorlunda, då den har dels kunskaperna om hur instrumentet kan användas för att få fram ett specifikt uttryck, dels de färdigheter som krävs för att kunna uttrycka detta på instrumentet.⁸¹

⁸⁰ Jfr Lindström 2001: s. 10.

⁸¹ Jfr Lindström 2001: s. 9.

Produktkriterier	Novis			Expert
Förverkligande av intentionen Kan uppnå det som har varit avsikten med komponerandet	Eleven har ingen medveten avsikt med det den gör	Eleven vet vad den vill åstadkomma, men det den vill få fram går inte att uppmärksamma i musikstycket	Eleven har en klar intention, men den framgår inte av musikstycket förrän musiklyssnaren får det förklarat för sig	Elevens intention framgår på ett övertygande sätt
Sound, form och dramaturgiskt berättande Kan framkalla musikalisk dramaturgi med hjälp av musikens parametrar	Musikstycket uppvisar ingen musikalisk dramaturgi för hur olika parametrar som melodi, rytm, harmonik, dynamik, tempo och klang kan användas för att åstadkomma en musikalisk dramaturgi. Musikstycket saknar försök att med hjälp av enhet, variation, balans, kontrast osv. skapa en komposition där delarna bidrar till helheten.	Musikstycket tyder på vissa insikter hos eleven i hur olika uttrycksmedel kan användas och sättas samman till en helhet, men det finns stora brister i genomförande.	Musikstycket tyder på förståelse hos eleven om hur olika uttrycksmedel kan användas och förbindas till en helhet, men tillämpningen sker på ett tämligen stereotypt sätt.	Musikstycket tyder på att eleven tillägnat sig grundläggande principer för olika uttrycksmedel och använder dem för att åstadkomma dramaturgiska höjdpunkter och helhetsverkan.
Hantverksskicklighet Behärskar instrument och tekniker	Musikstycket tyder inte på någon förmåga hos eleven att hantera musikens parametrar, ej heller att kunna variera dessa för att skapa en musikalisk dramaturgi.”	Musikstycket tyder på viss förmåga hos eleven i att hantera musikens parametrar, men det finns stora brister i tillämpningen	Musikstycket ger prov på förmåga hos eleven att hantera musikens parametrar för att åstadkomma önskade dramaturgiska höjdpunkter, men tillämpningen sker på ett tämligen stereotypt sätt	Musikstycket tyder på en god och flexibel behärskning av musikens parametrar hos eleven och är genomgående av hög teknisk kvalitet.

Figur 3: Matris över produktkriterier baserad på Lindströms portfoliomethod för ämnet bild (1999, s.73-75 , men anpassad genom att terminologin har ändrats för att fungera i ämnet musik.⁸²

3.2.11 Matris med processkriterier

Av tabellen nedan framgår att novisen går in famlande i en arbetsprocess utan att veta vad den söker eller hur den skall nå dit. Under arbetets gång tvingas novisen att hitta nödlösningar, eftersom musikens parametrar vållar till problem.⁸³ Experten skiljer sig från novisen på flera punkter, då denne har en tydlig vision och vet vad som krävs för att nå fram dit. Vidare är experten väl medveten om vad den har gjort och vilka

⁸² Matris bearbetad av Hans-Erik Holgersson, universitetslektor i musikteori.

⁸³ Jfr Lindström 2001: s. 8.

konsekvenser detta får för musikstycket. Dessutom styr experten över slutresultatet genom att vara i ”processen”, dock utan att styras eller bli avledd av yttre faktorer.

Processkriterier	Novis			Expert
Undersökande arbete Är uthållig, ger inte upp för svårigheter)	Eleven ger lätt upp och fullföljer inga egna idéer i sitt arbete samt gör bara det som läraren kräver.	Eleven uppvisar ett visst tålmod och prövar egna lösningar och angreppssätt i sitt arbete, men utvecklar dem inte vidare.	Eleven ger inte upp i första taget utan väljer ett visst angreppssätt i sitt arbete, som den börjar utveckla vidare.	Eleven lägger ned stor möda och närmar sig teman och problem från ett flertal utgångspunkter samt utvecklar arbetet genom en mängd olika musikaliska utkast och skisser.
Kreativ förmåga Ställer problem, prövar nya lösningar	Eleven formulerar inga egna problem och uppvisar inga tecken på att experimentera med sound, form eller musikalisk dramaturgi	Eleven kan ta ett problem som läraren formulerat och förändra det en smula. Vidare uppvisar eleven ansatser till att experimentera med sound, form eller musikalisk dramaturgi.	Det händer att eleven ställer sig egna problem att lösa och utvecklar sina kunskaper. Vidare experimenterar eleven ganska ofta och finner ibland oväntade lösningar på problem.	Eleven ställer ofta upp egna problem eller omformulerar dem som läraren har ställt. Vidare går eleven ständigt vidare och experimenterar regelbundet samt är villig att ta risker och finner ofta oväntade lösningar på problem
Förmåga att utnyttja förebilder Söker aktivt upp och utnyttjar förebilder	Eleven visar inget intresse för andras musik och kan inte dra nytta av den för sitt eget arbete ens när läraren har hjälpt till att leta fram den.	Eleven visar intresse för andras musik som den själv eller läraren har funnit, men nöjer sig med att kopiera av den.	Eleven söker aktivt upp andras musik för att få uppslag till arbetet. Vidare uppvisar eleven förmåga att välja ut det som svarar mot de egna intentionerna	Eleven söker aktivt upp andras musik av olika slag samt kan utnyttja den på ett mångsidigt och välintegrerat sätt i sitt arbete
Förmåga till självvärdering Beskriver och reflekterar över olika kvaliteter i arbetet	Eleven kan inte peka ut vad som är starka och svaga sidor i det egna musikaliska arbetet eller skilja mellan arbeten som är lyckade respektive mindre lyckade. Eleven har inga synpunkter på kamraters musik.	Eleven kan med viss hjälp peka ut starka och svaga sidor och skilja mellan musikaliska arbeten som är lyckade respektive mindre lyckade. Eleven har också synpunkter på kamraters musik, vilket inskränker sig till enkla värdeomdömen (bra/dåligt), (gillar/ogillar)	Eleven klarar i regel av att själv se brister i sitt arbete och kan välja ut musikaliska idéer, skisser och arbeten som belyser den egna utvecklingen. Eleven kan också avge nyanserade omdömen om kamraters musik.	Eleven ser tydligt förtjänster och brister i sitt eget arbete och kan välja ut musikaliska skisser, utkast och arbeten som belyser den egna utvecklingen. Eleven kan också motivera sina omdömen och förklara varför det gick som det gjorde. Dessutom kan eleven avge nyanserade omdömen om sina kamraters musik.

Figur 4: Matris över processkriterier baserad på Lindströms portfoliomethod för ämnet bild (1999, s.76-78). Terminologin har dock behövt anpassas för att vara tillämpbar i ämnet musik.⁸⁴

⁸⁴ Matris bearbetad av Hans-Erik Holgersson, universitetslektor i musikteori.

4 Metodologiska utgångspunkter

Kapitlet inleds med en översiktlig genomgång av studiens inriktning och upplägg samt redogörelse av metodval. Därefter redovisas urvalsprocessen och de praktiska förutsättningar som ligger till grund för studiens genomförande. Vidare redogörs för hur datainsamlingen har bearbetats, sorterats och kategoriserats. I metoddiskussionen presenteras olika faktorer som kan ha haft inverkan på studiens resultat. Avslutningsvis belyses hur studien förhåller sig till vetenskapsrådets riktlinjer.

4.1 Studiens inriktning, upplägg och metodval

Studien behandlar processer i musikskapande både utifrån ett lärar- och elevperspektiv. Centralt för studien har varit att analysera olika lärandeprocesser som sker i komponerande och musikskapande dels genom en komponerandemodell som behandlar komponerande i åtta steg,⁸⁵ dels genom en modell om portföljvärdering som belyser utvecklingen av en skapande förmåga i ett ”novis-expert”-perspektiv. Mot bakgrund av detta har studiens resultat delats upp i två delar. I den första delen behandlas ett arbetsområde i musikskapande inom ramen för en undervisningspraktik i årskurs 9. Den metod som jag har valt för detta är deltagande observation, då mitt syfte är att göra empiriska iakttagelser av händelser som sker i klassrummet och samtidigt åstadkomma så liten inverkan som möjligt på den sociala situationen i klassrummet.⁸⁶ Eleverna har också fått besvara en skriftlig självvärderingsenkät med öppna frågor⁸⁷, vilket har syftat till att ge mig insyn i deras kognitiva lärandeprocesser och upplevelser av undervisningen.⁸⁸ Resultat av denna del presenteras i kapitel 5.

I den andra delen har intervjuer genomförts med tre elever från samma undervisningspraktik. Dessa genomfördes i anslutning till ett annat arbetsområde om komponerande och musikskapande som klassen arbetade med några månader efter att observationsstudien hade avslutats.⁸⁹ Som intervjuform har valts en halvstrukturerad och empatisk livsvärldsintervju. Det bakomliggande syftet med detta har varit dels att eleverna ska kunna ge en så fri beskrivning som möjligt om sina upplevelser och

⁸⁵ Jfr Fautley 2010: s. 138-139.

⁸⁶ Jfr Johansson-Lindfors 1993: s.125.

⁸⁷ Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor där eleverna fått besvara åtta frågor som berör process och produkt i deras musikskapande.

⁸⁸ Patel & Tabelius 1987: s.103.

⁸⁹ Bilaga 2 Intervjufrågor till elever - process- och produktvärdering.

erfarenheter av komponerande och musikskapande, dels att få en mer djupgående insyn i elevernas kognitiva processer vid jämförelse med den skriftliga självvärderingsenkäten.⁹⁰ Resultatet från elevintervjuerna presenteras i kapitel 6.

Under studiens genomförande har också samtal förts med musikläraren om frågor som relaterar till arbetsprocessen, utformning av arbetsområden och innehåll samt dennes tankar om elevernas lärande i komponerande och musikskapande. Mina egna förkunskaper och erfarenheter inom komposition och musikskapande har avgörande för studien för att kunna förstå dels olika didaktiska aspekter och spörsmål i lärarens undervisning, dels det lärande som har skett i och genom elevernas komponerande.⁹¹

4.2 Urval

Utifrån studiens syfte och frågeställningar har det varit betydelsefullt att observera en undervisningspraktik där musikläraren betonar processen lika mycket som produkten i komponerande och musikskapande. Mot bakgrund av detta har ett medvetet urval gjorts. Den musiklärare som har observerats i studien har tidigare medverkat i Skolverkets film om digitala verktyg i musikundervisningen, vilket var en film där jag själv ingick som ämnesexpert i musik.⁹² Under filminspelningen uppmärksammade jag att lärarens undervisning utgick från ett processinriktat arbetssätt i komponerande och musikskapande. Detta var något som jag fann intressant och även ville studera. När det gäller urvalet av vilken skolklass som skulle observeras bestämdes detta av musikläraren. Likaså fick denne välja ut de tre elever från samma klass som skulle intervjuas. De enda krav som ställdes från min sida var att eleverna skulle gå i årskurs 9 och att båda könen fanns representerade.

4.3 Observation av en undervisningspraktik i musik

Observationerna av undervisningspraktiken ägde rum under fem musiklektioner i oktober-november 2017 i samband med att klassen arbetade med ett arbetsområde i komponerande och musikskapande som hette ”Slakta låten”.⁹³ Syftet med

⁹⁰ Kvale 2014: s. 47.

⁹¹ <http://charizma.com/index.asp> (besökt 2020-09-03) Mångårig erfarenhet av bandverksamhet, komposition och skivinspelningar inom konstnärlig verksamhet samt av musikskapande inom ramen för en undervisningspraktik i grundskolan.

⁹² Skolverket 2014.

⁹³ Musiklärarportalen (2017). <https://musiklararportalen.se/wp-content/uploads/2019/09/la%CC%88rarhandledning-slaktala%CC%8Aten.pdf> (besökt 2020-09-12).

arbetsområdet var att eleverna skulle skapa musik i egna musikprojekt utifrån en befintlig musikproduktion. I rollen som observatör förde jag anteckningar om händelseförloppet under musiklektionerna. Dessutom filmades undervisningen med en digital videokamera. Innan studiens genomförande hade jag också inhämtat elevernas tillstånd om att få lov att dokumentera deras musikskapandeprocesser. Vid slutet av arbetsområdet genomfördes också en skriftlig självvärderingsenkät med öppna frågor där eleverna fick berätta om sin skapandeprocess, musikproduktion och sina tankar om arbetsområdet.⁹⁴

För övrigt bedrevs musikundervisningen i helklass med tjugosex elever och undervisningstiden var 60 minuter per vecka. Eleverna hade även möjlighet att välja musik inom ramen för elevens val på skolan. Vidare hade eleverna i klassen tillgång till egna bärbara datorer samt till en molnbaserad musiktjänst som kan liknas vid en digital musikstudio.⁹⁵ Musikstudion var utrustad med en mängd olika inspelnings- och editeringsmöjligheter samt ett ljudbibliotek som innehöll instrument- och ljudloopar. Dessutom fanns en chat-funktion för kommunikation i verktyget. I den molnbaserade musiktjänsten kunde eleverna skapa egna musikprojekt och även dela sina musikprojekt med varandra.

När det gäller musikundervisningens förutsättningar fanns förutom musiksalen även tre grupprum som eleverna kunde använda vid arbetet med sina musikproduktioner. Dessa rum var utrustade med en stationär dator och en midiklaviatur samt ett digitalt trumset. Vid behov kunde eleverna också låna akustiska och elektriska musikinstrument som fanns i musiksalen. Under de veckor som studien pågick fanns även två musiklejarstudenter från Linnéuniversitetet som extra resurser. Dessa studenter genomförde sin verksamhetsförlagda praktik hos musiklejaren. Arbetsrådets innehåll, arbetssätt och upplägg belyses mer ingående i kapitel 5.

⁹⁴ Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor där eleverna fått besvara åtta frågor som berör process och produkt i deras musikskapande.

⁹⁵ Soundtrap är en svensk molnbaserad musiktjänst på nätet som endast kräver internetuppkoppling.

<https://www.soundtrap.com/> ((besökt 2020-09-15)

På vårterminen arbetade klassen återigen med ett arbetsområde i komponerande och musikskapande. Detta arbetsområde observerades dock inte. Därför var det av stor betydelse att jag skulle få tillgång till relevant information om arbetsområdet på annat sätt, då jag skulle göra intervjuer med några elever i samband med arbetsrådets slut. Vid ett tillfälle träffade jag därför musikläraren, då vi gick igenom arbetsrådets upplägg och dess olika delar. Jag fick också tillgång till lärarhandledningen för arbetsområdet, vilket var värdefullt för att jag skulle kunna sätta mig in i arbetsområdet lite mer djupgående. I samband med vårt möte lades också riktlinjerna upp inför de kommande elevintervjuerna.

Detta arbetsområde hette ”Happy nation re-born”, vilket också var även namnet på ett nationellt skolprojekt som skolan deltog i.⁹⁶ Syftet med arbetsområdet och skolprojektet var att eleverna skulle få ge utlopp för sin kreativa förmåga genom att göra remixar av låtar med den svenska popgruppen Ace of Base. Eleverna kunde också få delta i en remixtävling genom att skicka in sina bidrag till en jury bestående av medlemmar i Ace of Base och representanter från deras skivbolag. Arbetsområdet pågick under ca fem veckor från perioden februari till april. Till skillnad från det första arbetsområdet fick eleverna inte skapa musik utifrån en komplett musikproduktion. Istället arbetade eleverna med musikprojekt där de endast hade tillgång till vokala originalstämmor från fyra olika Ace of Base-låtar. Eleverna fick själva välja vilken Ace of Base-låt som de önskade att skapa musikbakgrunder till. Vidare kunde de bestämma om att skapa musikproduktioner med hjälp av loopar från den molnbaserade musiktjänstens ljudbibliotek eller genom att spela in egna instrumentstämmor med midi-, akustiska- och elektriska musikinstrument.

4.4 Elevintervjuer

Inom ramen för studien har också intervjuer genomförts. Det bakomliggande syftet med att göra intervjuer var att få en djupare insyn i elevernas kognitiva tankeprocesser kring sitt skapande och att studera om det fanns gemensamma mönster mellan dessa. Vidare skulle eleverna få göra jämförelser mellan de två arbetsområdena som de hade arbetat med. Därför ansågs halvstrukturerade intervjuer vara lämpligt, då det vid

⁹⁶ Youtube-film Make Music Matter! (MMM). Happy Nation Re-born.
<https://www.youtube.com/watch?v=M9ypNFwF2Bc> (besökt 2020-09-12)

behov även skulle vara möjligt att komplettera de öppna frågeställningarna med följdfrågor.

Ett annat syfte med intervjuerna var att uppmärksamma olika kunskapskvaliteter i en skapandeprocess som annars lätt kan förbises. Det handlade framförallt om sådana kunskaper som relaterar till kognitiva processer och till den musikaliska förståelsen av en skapandeprocess. Att tillämpa Lindströms processkriterier för detta syfte föreföll som en framkomlig väg för att kartlägga elevernas lärande och ”sätta ord” på den tysta processdimension som processkriterierna belyser.⁹⁷

Frågorna som eleverna fick besvara skiljde sig från den skriftliga självvärderingsenkäten som eleverna i klassen hade fått besvara i samband med det första arbetsområdet.⁹⁸ En annan skillnad var att intervjuerna behandlade båda arbetsområdena ”Slakta låten” och ”Happy nation re-born”. Detta innebar att eleverna även fick reflektera över och göra jämförelser mellan de båda arbetsområdena. Av de tre intervjuade eleverna har en arbetat med kollaborativt musiskapande i båda arbetsområdena medan de andra två har erfarenheter av att både arbeta på egen hand och tillsammans med en klasskamrat.

Intervjufrågorna fokuserar på elevernas egna tankar om processen och den färdiga produkten. Frågeställningarna utgick från samma intervjuguide som Lindström använde i den tidigare nämnda studien *Portföljvärdering av elevers skapande i bild – Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål (US98)*.⁹⁹ Dessa hade dock anpassats gällande terminologi för att vara tillämpliga för ämnet musik.¹⁰⁰ För övrigt relaterade intervjufrågorna till samma teman och kategorier som processkriterierna i Lindströms portfoliomodell, det vill säga ”undersökande arbete”, ”kreativ förmåga”, ”förmåga att utnyttja förebilder” och ”förmåga till självvärdering”. Några av frågorna har även beröringspunkter med produktkriterierna ”förverkligande av intentionen”, ”sound, form och dramaturgiskt berättande” samt ”hantverksskicklighet”.¹⁰¹

⁹⁷ Lindström, 2002: s. 115.

⁹⁸ Jfr bilaga 1 och bilaga 2.

⁹⁹ Jfr Lindström 1999: s. 49-50.

¹⁰⁰ Bilaga 2.

¹⁰¹ Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor.

Det sammanställda resultatet av elevernas resonemang som presenteras har först sorterats och kategoriserats i enlighet med de processkriterier som används i Lindströms modell för portföljvärdering. Dessa är: "Undersökande arbete", "Kreativ förmåga", "Förmåga att utnyttja förebilder" och "Förmåga till självvärdering".

Elevintervjuerna genomfördes i slutet av vårterminen i nära anslutning till att klassen hade avslutat arbetsområdet "Happy nation re-born". Innan intervjuerna fick varje elev lyssna igenom sina båda musikproduktioner. Orsaken till detta var att det ansågs som enklare för eleverna att kunna resonera kring sina låtar om de först hade fått lyssna på dem. Platsen för intervjuerna var i en mindre lokal i nära anslutning till skolans expedition. Intervjun bestod av elva öppna frågor, där syftet var att eleverna så fritt som möjligt skulle beskriva sina egna upplevelser och erfarenheter av processer i musikskapande.¹⁰² För att underlätta arbetet med datainsamlingen dokumenterades intervjuerna genom filminspelning och ljudupptagning. Totalt omfattade elevintervjuerna ca 50 minuter, där respektive intervju pågick i ca 15-20 minuter.

4.5 Bearbetning av datainsamlingen

Efter studiens genomförande samlades observationsmaterialet och resultatet från den skriftliga självvärderingen in för att sammanställas.. Elevintervjuerna transkriberades också till skrift. Allt ljud som kunde uppfattas i de inspelade intervjuerna tecknades ner ordagrant i textformat Det gällde även avbrutna meningar, harklingar och ord som var svåra att urskilja. För att försäkra sig om att studien skulle innehålla så mycket som möjligt av elevernas erfarenheter och upplevelser var det också viktigt att de fick möjlighet att ta del av sina intervjuer i transkriberad form och kommentera dessa. Mot bakgrund av detta kontaktades eleverna via mail för att de skulle kunna ge sitt godkännande av de transkriberingar som hade gjorts. Samtliga elever återkopplade att innehållet av intervjuerna stämde väl överens med det som de hade velat förmedla och gav dessutom sitt godkännande till att materialet fick användas i studien.¹⁰³

Därefter fortsatte arbetet med att bearbeta textmaterialet. Text utan meningsbärande innehåll och som inte var relevant utifrån studiens syfte och frågeställningar togs bort.

¹⁰² Jfr Kvale 2014: s. 47.

¹⁰³ Jfr Kvale 2014: s. 221.

De citat från de intervjuade som skulle användas i studien fick i stort behålla sin ursprungliga form. I efterhand behövdes dock en viss textbearbetning göras på några av citaten. Det handlade i första hand om att ta bort ohörbara ljud, men också om upprepningar av avbrutna meningar etc. från den intervjuade. Sammantaget har dessa förändringar inte haft någon inverkan på innehållet i stort av det som har sagts i intervjuerna.

4.6 Tematisering av intervjuerna

Efter transkriberingsarbetet sammanställdes resultatet av elevintervjuerna för att därefter analyseras. För att skapa struktur sorterades och kategoriserades resultatet i enlighet med de teman som belyses i processkriterierna; såsom ”undersökande arbete”, ”kreativ förmåga”¹⁰⁴, ”förmåga till självvärdering” och ”förmåga till självvärdering”.¹⁰⁵ Detta beslut grundade sig i att elevernas resonemang ansågs främst beröra kvalitetsaspekter som relaterar till kvaliteter i processen. Som tidigare har nämnts är gränserna mellan processkriterierna flytande, då de interagerar och samspelar med varandra på olika sätt. Vissa av elevernas resonemang berör därför flera kategorier på en och samma gång, men har av strukturella orsaker placerats under endast en av dessa.

Vidare ska tilläggas att resultatet om elevernas förmåga att arbeta självständigt och arbetenas komplexitet återfinns under kategorin och processkriteriet ”Undersökande arbete”, vilket skiljer sig från Lindströms studie där dessa kvalitetsaspekter inryms i det åttonde kriteriet ”Sammanfattande helhetsomdöme”. Den bakomliggande orsaken till detta är att dessa kvalitetsaspekter har stor inverkan på hur en arbetsprocess ser ut. Därför föreföll det som naturligt att placera resultatet om elevernas förmåga att arbeta självständigt och arbetenas komplexitet under detta processkriterium. Av liknande orsaker återfinns resultatet om elevernas samarbetsförmåga under samma kriterium. Dessutom presenteras resultatet av elevernas tankar kring intentionerna med sina idéer och förverkligandet av dessa under processkriteriet ”Förmåga till självvärdering”, trots att kriteriet ”Förverkligande av intentionen” egentligen räknas som ett produktkriterium. Detta

¹⁰⁴ Kreativ förmåga benämns som ”Uppfinningsförmåga” i Lindströms portfoliomodell.

¹⁰⁵ Jfr Lindström 1999: s. 73-78.

beror på att det är elevernas egna värderingar kring hur de har lyckats skapa en produkt och hur den motsvarar deras intentioner som är i fokus, inte den klingande produkten i sig. Av samma anledning presenteras även elevernas uppfattningar om de klingande aspekterna av sina musikproduktioner under processkriteriet ”Kreativ förmåga” istället för under produktkriterierna ”Sound, form och dramaturgiskt berättande” respektive ”Hantverksskicklighet”.

Som tidigare nämnt värderas inte de klingande aspekterna av elevernas musikproduktioner i denna studie. I Lindströms studie däremot bedöms både arbetsprocessen och den färdiga produkten av eleverna och deras lärare. När det gäller de resonemang som berörde den klingande produkten, det vill säga elevernas egna musikproduktioner, bestämdes därför att dessa skulle sorteras och kategoriseras under processkriteriet ”förmåga till självvärdering”. Den bakomliggande orsaken till detta var att den värdering som gjordes av musikproduktionerna kom från eleverna själva och inte av läraren. I Lindströms studie utgör både elevintervjuerna och elevernas bildproduktioner grund för lärarnas bedömning. Som stöd hade dessa lärare också tillgång till Lindströms process- och produktkriterier med nivåbeskrivningar för att kartlägga och bedöma elevernas kunskapskvaliteter.

4.7 Metoddiskussion

Det finns ett antal faktorer och aspekter som är av relevans för studiens resultat och därför värt att nämna om. Först av allt vill jag framhålla att det är mina egna subjektiva uppfattningar och värderingar samt min egen förståelse om musikskapande som ligger till grund för hela forskningsprocessen.¹⁰⁶ Med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar har detta också utgjort grunden för att tolka det empiriska materialet utifrån ett holistiskt perspektiv.

En faktor som är värd att nämna är tidsintervallet mellan datainsamlingen och färdigställandet av studien. Den huvudsakliga orsaken till detta är att jag var involverad i ett nationellt skolprojekt i samband med studiens genomförande och att jag därför inte hade möjlighet att slutföra arbetet med studien förrän projektet hade avslutats.¹⁰⁷ Att färdigställa ett resultat där datainsamlingen har genomförts långt

¹⁰⁶ Patell & Tabelius 1993: s. 34.

¹⁰⁷ <https://makemusicmatter.se> (besökt 2020-09-03)

tidigare är en komplex uppgift. I det aktuella fallet handlar det dels om att redogöra för den observerade lärarens undervisning och elevernas arbetsprocess, dels att belysa och kunna återge olika resonemang som har förts i elevintervjuerna. På grund av att hela datainsamlingen hade dokumenterats digitalt och fanns sparad på en dator har det varit möjligt att färdigställa ett resultat.¹⁰⁸ Det har också varit möjligt att göra både analyser och dra slutsatser av resultatet med relevans utifrån studiens syfte och frågeställningar. Min uppfattning är därför att tidsfaktorn har en förhållandevis liten inverkan på det resultat som presenteras i studien. Däremot är det en större osäkerhetsfaktor huruvida de undervisningsmetoder och arbetssätt som redogörs för i studien överensstämmer med hur musikläraren arbetar med musikskapande idag.

En annan faktor som kan ha betydelse för studien är min roll som observatör. Trots att min ambition hela tiden har varit att utgöra minsta möjliga påverkan på den sociala situationen i klassrummet är det dock troligt att min närvaro har haft viss inverkan dels på elevernas arbetsprocess, dels på den avslutande kamratvärderingen då eleverna gav feedback på varandras musikproduktioner.¹⁰⁹ Min upplevelse är att eleverna var lite avvaktande den första lektionen då jag gick runt i klassrummet och observerade deras arbetsprocess, men att de senare inte verkade ta någon större notis av min närvaro. Däremot tror jag att mitt deltagande vid kamratvärderingen kan ha bidragit till att eleverna inte vågade vara lika öppna och frispråkiga i sina uppfattningar om varandras musikproduktioner som de hade varit om jag inte hade varit med.

Ytterligare en faktor som kan ha inverkan på resultatet berör elevintervjuerna. För det första har det varit en balansgång att leda de intervjuade eleverna till de kategorier och teman som Lindströms modell bygger på utan att de skulle påverkas om bestämda uppfattningar kring dessa teman.¹¹⁰ Det finns därför en risk att en viss påverkan kan ha skett om än omedvetet från min sida. I tillägg har också den kunskap som har konstruerats skett inom ramen för en mellanmännisklig situation och i en specifik

¹⁰⁸ Datainsamlingen består av observationer av musiklärarens undervisning och elevernas arbetsprocess (mp4-filer), lärarens undervisningsmaterial och lärarhandledning (pdf-filer och prezitationer), elevintervjuer (mp3-filer), skriftliga självvärderingsenkäter (pdf-filer)

¹⁰⁹ Kvale 2014: s. 125.

¹¹⁰ Ibid 2014: s. 43.

situation.¹¹¹ Därför är jag fullt medveten om att annan kunskap hade skapats om eleverna hade blivit intervjuade av någon annan än mig.

Att eleverna inte fick ta del av intervjufrågorna i förväg kan också ha haft inverkan på studiens resultat. Den bakomliggande orsaken till detta val var att om möjligt undvika att eleverna skulle kunna påverkas av varandra. Detta kan dock vara en orsak till att eleverna hade svårt att föra långa och mer djupgående resonemang kring sina erfarenheter av musikskapandeprocesser. Om eleverna däremot hade fått tillgång till frågorna i förväg hade de haft tid till reflektion och kunnat förbereda sina svar. Det går dock inte att dra en slutsats att deras resonemang hade blivit mycket mer sammanhängande och analyserande även om de hade fått denna möjlighet. För att kunna föra utvecklade och djupgående resonemang krävs både en begreppslig förståelse och även praktisk erfarenhet av det ämne som diskuteras, vilket inte alls är säkert att dessa elever har. Vad som talar för detta är att intervjufrågorna hade flera beröringspunkter med de frågor som eleverna hade fått besvara i den skriftliga självvärderingsenkäten på höstterminen och att ämnet som frågorna berörde därför inte var obekant för dem. Därför går det inte att fastställa att elevernas kortfattade svar beror på att de inte fick tillgång till intervjufrågorna i förväg. Däremot kan själva intervjusituationen ha påverkat hur eleverna har uttryckt sig, eftersom de inte var bekant med mig som intervjuade dem.

Under transkriberingen av elevintervjuerna blev det mycket påtagligt att muntligt och skriftspråk använder sig av olika retoriska former.¹¹² Att i skrift förmedla det som eleverna har sagt i tal har jag upplevs som en förhållande komplex uppgift. Eftersom det inte finns någon sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form är det därför svårt att bedöma validiteten i elevintervjuerna. Däremot har det varit en fördel med att ha intervjuerna nedtecknade i skriftlig form, då det har skapat en tydlig struktur. Detta har också underlättat arbetet vad gäller sortering, kategorisering och tematisering av resultatet.¹¹³ Den reliabilitetsproblematik som kan uppstå när det gäller transkribering av muntligt språk till textform anser jag har varit hanterbar.

¹¹¹ Jfr Kvale 2014: s. 49.

¹¹² Kvale 2014: s. 226f.

¹¹³ Jfr. Kvale 2014: s. 220.

Ljudkvaliteten på inspelningarna är av så pass god kvalitet att resultatet bör ha blivit detsamma även om någon annan hade gjort detta arbete.

En faktor som i allra högsta grad är av betydelse för studiens resultat är det medvetna val som har gjorts när det gäller val av musklärare och undervisningspraktik. Som tidigare nämnt berodde detta på att musikläraren dels hade medverkat i en film från Skolverket, dels betonade processen lika mycket som produkten i sin undervisning. Därigenom var det också möjligt att pröva huruvida Lindströms portföljvärderingsmodell i bild även skulle kunna användas i formativt syfte för att belysa elevers lärande inom ramen för en undervisningspraktik i musik.

5 Arbetsområde ”Slakta låten” i årskurs 9

I detta kapitel redovisas de observationer som har genomförts vid den aktuella undervisningspraktiken. Detta sker dels genom en redogörelse av arbetsgången i arbetsområdet ”Slakta låten”, dels genom en analys av musiklärarens undervisning främst utifrån Martin Fautleys och Lars Lindströms teoretiska modeller av komponerande respektive portföljvärdering. Vidare belyses elevernas upplevelser av undervisningen med utgångspunkt i den skriftliga självvärdering som eleverna fick göra i samband med arbetsområdets avslutning. Dessutom analyseras elevernas lärande utifrån främst Lindströms teorier. Avslutningsvis görs en sammanfattande analys av de utmaningar som läraren och dennes undervisning står inför för att främja elevernas fortsatta lärande.

5.1.1 Lektion 1: Förberedande lektion – Musik och känsla

Vid det första lektionstillfället höll musikläraren en föreläsning om musikens olika användningsområden och funktioner. Läraren berättade att musik kan användas som uttrycksform för att kommunicera en tanke eller en känsla genom att arbeta med olika musikaliska byggstenar såsom sound, ackord, melodi, dynamik, form etc. För att belysa detta med klingande exempel lät läraren eleverna lyssna på två olika versioner av låten ”This is the way” dels inom genren eurodisco med originalartisten E-type, dels som en avskalad akustisk ballad med en kvinnlig artist. Därefter delades eleverna in i mindre grupper och fick i uppgift att reflektera över hur en och samma låt, men med olika karaktäristiska stildrag kan skapa olika slags känslöstämningar hos lyssnaren. De skulle också fundera över på vilket sätt budskapet i texten påverkades av detta. Vidare skulle eleverna analysera de båda versionernas musikaliska byggstenar samt jämföra likheter och skillnader mellan dessa. I uppgiften ingick också att diskutera vilken betydelse var och en av dessa byggstenar hade för uttrycket i sin helhet. Mot slutet av lektionen fick respektive grupp redovisa inför klassen vad de hade kommit fram till och även motivera sina svar. Avslutningsvis sammanfattade musikläraren elevernas resultat genom att dra några slutsatser. Denne berättade också att klassen vid nästa musiklektion skulle få påbörja ett nytt arbetsområde i komponerande och musikskapande, där ett av syftena var att med hjälp av musikens byggstenar förmedla en specifik känsla hos en tilltänkt mottagare.

5.1.2 Lektion 2: Introduktion av arbetsområdet ”Slakta låten”

Vid den andra lektionen presenterade musikläraren arbetsområdet som klassen skulle arbeta med under de kommande fyra veckorna med utgångspunkt i en prezi-presentation och redogjorde även för dess förankring i kursplanen i musik. I arbetsområdet ”Slakta låten” skulle eleverna arbeta med musikskapande i kollaborativa former och göra egna musikaliska tolkningar utifrån en befintlig låt som hade titeln ”We will be united”. Detta var en färdigproducerad musikproduktion som fanns inlagd som ett musikprojekt i den molnbaserade digitala musiktjänsten som eleverna skulle arbeta med. I den digitala musiktjänsten fanns förutom ett musikprogram även en chatt-funktion, där läraren och eleverna kunde kommunicera med varandra online. Den molnbaserade musiktjänsten möjliggjorde också för eleverna att arbeta med sina musikprojekt både i och utanför skolan. Det enda som behövdes var en internetuppkoppling och en mobiltelefon, surfplatta eller en dator. Eleverna hade erfarenheter av att arbeta i detta digitala verktyg sedan de gick i årskurs 7.

Efter genomgången av arbetsområdet delade musikläraren in eleverna i bestämda grupper om två och spelade sedan upp låten ”We will be united” från sin dator. Därefter presenterade denne arbetsområdets ramverk och riktlinjer. Innan eleverna fick sätta igång med arbetet skulle de definiera vilken intention som de hade med sitt arbete. I detta ingick också att bestämma vilka karaktäristiska stildrag och känslöstämningar som de ville att deras låt skulle uttrycka. Vidare skulle de bestämma om vilket sammanhang som låten skulle användas i och vem som var deras tänkta målgrupp. I riktlinjerna för arbetsområdet ingick dessutom att ha en musikalisk ”förebild” som en inspirationskälla för sin låt. Därutöver var det helt fritt för eleverna att manipulera och experimentera med alla de ljudspår som fanns i den befintliga musikproduktionen. Eleverna kunde även välja att göra egna pålägg genom att använda musiktjänstens ljudbibliotek eller göra egna inspelningar med midi-, akustiska- och akustiska instrument samt med egna vokala uttryck.

När eleverna hade formulerat sina intentioner och bestämt hur de skulle lägga upp arbetet skickades detta som ett meddelande i chatten till musikläraren. Denne kontrollerade sedan att det fanns en färdig arbetsbeskrivning innan eleverna fick klartecken att sätta igång.

Det första steget i skapandeprocessen kallade musikläraren för ”Lek”, vilket innebar att eleverna skulle testa och utveckla olika musikaliska idéer. Under denna del av processen gick läraren runt i klassen och samtalade med eleverna om deras idéer och gav återkoppling för att eleverna skulle komma vidare i processen. De kommentarer som musikläraren gav till eleverna var både av bekräftande karaktär; exempelvis ”Det var Avicci som ni hade som förebild, va?” till mer rådgivande återkoppling, såsom ”Det kan vara bra att börja med att försöka hitta en passande trumloop till låten” etc.

I slutet av lektionstillfället fick eleverna utvärdera arbetsprocessen av dagens lektion genom att besvara ett antal frågor som fanns inlagda i musiktjänstens chat. De frågeställningar som eleverna skulle besvara var; ”Vad har du gjort idag?”, ”Vad har varit lätt/enkelt?”, ”Vad har varit mindre bra?”, ”Har du lärt dig något nytt? Om svaret på frågan är ja, vad har du lärt dig?”, ”Har du stött på några problem som har varit svåra att hantera? Om svaret på frågan är ja, hur gjorde du för att lösa dem?” och ”På vilket sätt har du utvecklat din låt? När eleverna hade besvarat frågorna skickade de dem till musikläraren så att denne skulle kunna ta del av dem och även ge återkoppling.

5.1.3 Lektion 3: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”

Nästa lektion började med att musikläraren bad eleverna att läsa igenom den återkoppling som han hade gett från föregående lektion. Läraren betonade också betydelsen av att reflektera över sitt arbete och den feedback som eleverna hade fått för att komma vidare i arbetet och använda lektionstiden effektivt. Därefter höll musikläraren en kortare genomgång på tavlan och visade hur eleverna kunde utveckla sina musikproduktioner. Med några konkreta exempel visade musikläraren hur eleverna kunde testa och utveckla sina idéer genom att arbeta i samspel med den digitala musiktjänsten. Vidare demonstrerade läraren några ljudeffekter som fanns i programmet och även hur ackord kunde skapas genom att kombinera olika ”single-tones” som fanns som gitarrloopar i musiktjänstens ljudbibliotek. När genomgången var slut fick eleverna fortsätta att arbeta vidare med sina musikproduktioner. Några grupper gick in i grupprummen medan övriga elever satt utspridda i klassrummet med sina datorer. I detta skede av processen började eleverna att utveckla sina musikproduktioner genom att manipulera och experimentera i olika riktningar. Under

tiden gick musikläraren runt och hjälpte eleverna att välja ut de idéer som hade störst musikalisk potential. Vid jämförelse med den första lektionen var lärarens feedback nu mer analytisk och värderande, såsom ”Ni kanske skulle kunna vänta med att låta trummorna komma in i den tredje takten istället för att de är med från början, så blir det mer variation och bättre dynamik” eller ”Jag hör att ni har lagt på ”delay” på sången, vilket gör att produktionen får en helt annan känsla än tidigare, snyggt!”. Utifrån musiklärarens sätt att resonera med eleverna märktes också att denne hade erfarenheter av eget musikskapande och att han på grund av detta kunde lotsa eleverna framåt med relevant feedback i den fortsatta komponeringsprocessen.

Vid slutet av lektionen ombads eleverna att besvara frågorna som fanns i chatten för att läraren skulle kunna ge formativ återkoppling på det som de hade skrivit. Vid detta tillfälle berättade läraren också att eleverna skulle få kommentarer på sina musikproduktioner.

5.1.4 Lektion 4: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”

Vid den fjärde lektionen startade läraren upp med en kortare genomgång om olika principer för skapande samt gav tekniska råd och tips om intressanta funktioner som fanns i musikprogrammet. Informationen syftade till att eleverna skulle bearbeta och utveckla samt förbättra sina musikproduktioner ytterligare. De flesta grupperna använde de ljud- och instrumentloopar som fanns i den digitala musiktjänsten. Genom att utforska programmets möjligheter och begränsningar prövade de att göra ändringar i de ljudspår som fanns inlagda i musikproduktionen. Det mest vanliga var att eleverna testade att göra egna pålägg med några av de ”trumloopar” som fanns i programmets ljudbibliotek. Några grupper valde också att göra egna inspelningar med både midi- och akustiska instrument samt med sång. I en av dessa grupper ville eleverna göra mer omfattande förändringar i den befintliga musikproduktionen, bland annat ville de ändra ordningen på ackorden i låten för att låtens inledningsackord skulle vara ett durackord istället för ett mollackord. Dock visste eleverna inte hur de skulle gå tillväga för att lösa ett sådant musikaliskt problem. Musikläraren gav då olika tips för att lösa problemet, dock utan att styra eleverna i sina beslut. Eleverna löste problemet genom att tillvarata lärarens återkoppling. Vid slutet av den fjärde lektionen berättade musikläraren att eleverna vid nästkommande lektion skulle få spela upp sina låtar för sina klasskamrater. Syftet med detta var att eleverna både

skulle få ge och ta emot återkoppling om hur deras musikproduktioner kunde förbättras.

5.1.5 Lektion 5: Arbetsprocessen i ”Slakta låten”

Vid den sista lektionen var det inte någon genomgång utan eleverna fick använda en stor del av undervisningstiden till att färdigställa sina musikproduktioner innan det var dags för framförande av låtarna. Musikläraren berättade att eleverna skulle få lyssna och ge feedback på varandras låtar i mindre grupper. Riktlinjerna för kamratvärderingen utgick från det ramverk som hade bestämts vid arbetsområdets början, det vill säga vilken känsla som deras låtar skulle förmedla samt vilken målgrupp och sammanhang som låten skulle användas i. Dessutom skulle kamraterna komma med förslag på hur varje musikproduktion skulle kunna utvecklas vidare.

I den grupp som jag själv observerade var det fyra musikproduktioner som eleverna skulle ge återkoppling på. De kommentarer som eleverna gav var i de allra flesta fall uppmuntrande och positiva, såsom ”Jag gillar känslan i låten”, ”Man blir glad när man hör den”, ”Den känns liksom upp-peppande till exempel om man ska iväg någonstans” till omdömen som mer beskrev i vilket specifikt sammanhang som låten passade: ”Det känns som en bröllopslåt”. Vidare fanns det några elever som gav kommentarer kring de musikaliska karaktärsdragen i låtarna, exempelvis: ”Jag gillar kombinationen av basen och pianot eller ”Jag gillar att det blev mer och mer, att man liksom bygger upp den”. Det gavs också mer värderande kommentarer, såsom: ”Den var inte så jättehookande, liksom, det var mer bara att lyssna på.” På frågan om hur om hur låtarna skulle kunna utvecklas vidare var dock de flesta av kommentarerna mer allmänt hållna. Några exempel som visar detta är; ”Bra som den var”, ”Inget kan bli bättre”, ”Humor, du bjuder på dig själv” etc. När det gäller elevernas bearbetningar och manipulering av sina musikproduktioner var flera av dessa inte av omfattande karaktär att det hade någon inverkan på låtens ursprungliga karaktäristiska stil. I första hand handlade det om enklare bearbetningar såsom pålägg av instrument- och ljudloopar, exempelvis trumbeats och ljudeffekter. En av de fyra musikproduktioner som jag fick lyssna på utmärkte sig dock, då eleverna hade förändrat låtens karaktär från ballad till hip-hop. Dessutom hade de skrivit en egen raptext på svenska som de också hade sjungit in.

Vid återsamlingen i klassrummet berättade läraren att eleverna hade en vecka på sig att göra eventuella ändringar utifrån den feedback som de hade fått och därefter skicka in sina musikproduktioner för bedömning. De elever som önskade att få att spela upp sina musikproduktioner för klassen skulle få möjlighet att göra detta vid ett senare tillfälle. Lektionen avslutades med att eleverna ombads av läraren att besvara en avslutande skriftlig självvärderingsenkät om arbetsområdet. Självvärderingen berörde ett antal frågor kring skapandeprocessen som jag i förväg hade utarbetat och formulerat i enlighet med studiens syfte och frågeställningar.¹¹⁴ Läraren förklarade också för eleverna att resultatet från enkäten skulle komma att utgöra en del av underlaget för min studie.

5.1.6 Analys av lärarens undervisning

Utifrån observationerna av undervisningspraktiken i årskurs 9 framgår att eleverna får skapa musik i kollaborativa former, vilket skapar förutsättningar för dem att arbeta inom sin proximala utvecklingszon.¹¹⁵ Musikläraren har också stor betydelse för att främja elevernas lärande och kan genom sina egna erfarenheter inom området både utmana och hjälpa dem att sträcka sig över sin nuvarande kompetens och bekvämlighetszon för att erövra nya kunskaper. I lärarens undervisning betonas processen lika mycket som produkten, vilket märks i den återkoppling som ges till eleverna. Genom den skriftliga självvärdering som eleverna gör i slutet av varje musiklektion har läraren insyn i elevernas kognitiva processer och kan ge återkoppling på det lärande som sker. Med hjälp av den digitala musiktjänstens online-funktioner har läraren även ständig tillgång till elevernas musikproduktioner och kan bedöma den musikaliska utveckling som sker hos eleverna. Musiklärarens dokumentation av elevernas musikproduktioner som bedömningsbara bevis har vissa beröringspunkter med Fautleys e-portföljer. Vidare har arbetsgången i undervisningen många likheter med Martin Fautleys komponerandemodell i åtta steg, där också flera av de faser som beskrivs i Fautleys modell finns med.¹¹⁶ I musiklärarens undervisning återfinns ”komponerandets stimulus”, vilket sker då läraren låter eleverna få lyssna på låten ”We will be united” för att väcka deras

¹¹⁴ Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor.

¹¹⁵ Fautley 2015: s. 1.

¹¹⁶ Fautley 2010: s. 138-139.

entusiasm och skaparlust. De ramverk och riktlinjer som läraren sätter upp för arbetsområdet med de tillhörande utvärderingsdialogerna i chatten kan sägas motsvara "bekräftelsefasen" i Fautleys modell. Innehållet i musiklärarens ramverk förefaller dock innehålla fler detaljer än Fautleys komponerandemodell, däribland att eleverna ska använda sig av en musikalisk förebild att inspireras av i sitt skapande. Vidare har musiklärarens undervisning likheter med de båda faserna "generering och utnyttjande av idéer" respektive "organisering". I denna del av komponerandeprocessen uppmanades eleverna att först komma på idéer och sedan välja ut de idéer som har störst potential. Detta var något som skedde efter att läraren hade gett återkoppling dels i klassrummet, dels i chatten. Dessutom finns beröringspunkter mellan fasen "presentation av pågående arbete" respektive "revision" kontra musiklärarens moment kamratvärdering och möjligheten att göra förbättringsarbete av musikproduktionerna inför slutbedömning. Vidare fick de elever som önskade att presentera sin färdiga musikproduktion för klassen möjlighet att göra detta vid nästkommande musiklektion, vilket kan liknas med Fautleys "framförande". Denna fas kommenteras dock inte i denna studie, då detta moment redovisades efter att observationerna hade avslutats.¹¹⁷

Det finns också gemensamma beröringspunkter mellan musiklärarens undervisning och Lars Lindströms teorier om portföljvärdering, exempelvis att ha fokus på begrepp och teman som är centrala inom området ("Undersökande arbete"), utgå från idéer som ska förverkligas ("Förverkligande av intentionen"),¹¹⁸ använda förebilder som inspirationskällor ("Förmåga att utnyttja förebilder")¹¹⁹ och att experimentera och testa olika idéer ("Uppfinningsförmåga/kreativ förmåga").¹²⁰ Dessutom uppmantras eleverna att reflektera över arbetsprocessen och värdera sina resultat ("Förmåga till självvärdering").¹²¹ Detta relaterar även till läroplanens övergripande mål "Bedömning och betyg" som handlar om att eleven själv får bedöma sina resultat och

¹¹⁷ Fautley 2010: s. 139.

¹¹⁸ Jfr Lindström 1999: s. 73.

¹¹⁹ Jfr Lindström 1999: s. 78.

¹²⁰ Jfr Lindström 1999: s. 77-78.

¹²¹ Jfr Lindström 1999: s. 79.

ställa sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.¹²²

Genom undervisningen ges eleverna förutsättningar att utveckla både sin musikaliska och digitala kompetens (hantverksskicklighet). Genom sina utvecklade kunskaper i det digitala musikprogrammet lär sig eleverna att arbeta med musikens byggstenar såsom vers, brygga, refräng, perioder, sound, variation, dynamik etc i uppbyggnaden av en musikproduktion. Eleverna utvecklar också sin förståelse för hur olika uttrycksmedel kan användas för att gestalta och kommunicera olika känslomässiga stämningar samt karaktäristiska stildrag som förbinds till en helhet. Detta relaterar till produktkriteriet ”Sound, form och dramaturgisk berättelse”.

För att främja till elevers fortsatta lärande i komponerande och musikskapande förefaller det som att musikläraren behöver skapa arbetsuppgifter som utmanar eleverna att sträcka sig över sin nuvarande kompetens och bekvämlighetszon samt att uppmuntra dem till att våga ta risker.¹²³ Därigenom kan eleverna också utveckla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Den kritiska punkten i lärarens undervisning blir att upprätthålla en balans i undervisningen där uppgifterna som eleverna får arbeta med ligger inom ramen för deras proximala utvecklingszon. Uppgifterna får inte vara för svåra, då det finns en risk att eleverna ger upp och förlorar tilltron till sin förmåga. De får inte heller vara för enkla, eftersom detta kan leda till att eleverna blir uttråkade och förlorar intresset. Sammanfattningsvis bör lärarens främsta fokus i undervisningen vara att det sker en reell utveckling i elevernas lärande att komponera. Om utvecklingen i elevernas musikproduktionerna inte är lika påtaglig bör detta dock inte var något som musikläraren ska bekymra sig så mycket över.¹²⁴

5.1.7 Sammanfattning och analys av elevernas upplevelser av undervisningen

Den skriftliga självvärdering som eleverna fick besvara individuellt i slutet av arbetsområdet ”Slakta låten” lämnades in av fjorton av klassens tjugosex elever.¹²⁵

¹²² Skolverket 2011: s. 16.

¹²³ Jfr Wiggins & Espeland 2012: s. 341.

¹²⁴ Fautley 2013: s.4.

¹²⁵ Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor till elever.

Av enkätsvaren framgår att eleverna har utvecklat nya kunskaper i det digitala verktyget som har använts. De har lärt sig att skapa egna ljud och beats, förändra tempot på en låt, arbeta med ljudeffekter, ändra stämföring av ackordloopar från dur till moll, spela in med midiinstrument och mikrofon samt mixa en musikproduktion. Vidare framhåller eleverna att de genom arbetsområdet har utvecklat kunskaper i hur en musikproduktion är uppbyggd, hur ett ”drop”¹²⁶ kan skapas samt hur ett karaktäristiskt musikaliskt uttryck och en känslomässig stämning kan förmedlas.

Samtliga av de elever som har besvarat enkäten uppger att de har använt sig av sin förebild när de har skapat musik. Vissa har använt sin förebild i stor utsträckning medan andra endast har använt den till viss del. På vilket sätt eleverna har utnyttjat sin förebild varierar. En del elever framhåller att de har blivit inspirerade av en viss känsla eller stämning. Andra nämner att de har försökt att imitera förebildens stilistiska drag eller uppbyggnad alternativt skapa liknande effekter i sin musikproduktion som förebilden. En tänkbar orsak till varför en del elever har använt sina förebilder i mindre utsträckning än andra kan vara att förebildens musikaliska karaktärsdrag har legat långt ifrån de musikaliska karaktärsdragen som har funnits i den befintliga musikproduktionen. Att gå in och göra större förändringar av en musikproduktion kräver både erfarenheter och ett kunnande, vilket inte är säkert att eleverna har i tillräcklig utsträckning. Vidare kan det vara på det viset att dessa elever inte har haft en intention eller en klar inre föreställning av hur de har utvecklat sin låt med hjälp av den musikaliska förebilden. Av enkätsvaren framgår också att eleverna ofta stötte på problem när de arbetade med det digitala verktyget, samtidigt som de framhåller att de hittade lösningar på problemen. Genom att experimentera, arbeta problemlösningsbaserat och att inte ge upp för de svårigheter som uppstod kunde de komma vidare i processen. En av eleverna nämner att den lyckades lösa sitt problem, dock utan att ange någon bakomliggande förklaring till detta. Därför är det svårt att försöka analysera vad som har varit det egentliga problemet. Vad som däremot kan fastslås är att både musiklekraren och de två VFU-studenterna har funnits som resurser i klassrummet för att hjälpa eleverna under hela arbetsprocessen. Det är heller ingen elev som uppger att den inte har fått tillräckligt med hjälp. Tänkbara förklaringar kan

¹²⁶ Punkten i en låt där det sker ett byte mellan rytmer och basgångar. Inom hiphop och dansmusik kallas återkomsten av trummor och bas för ”drop”.

därför vara att eleven inte har velat ha någon hjälp alternativt att det kan ha funnits samarbetsproblem inom gruppen eller att eleven har haft frånvaro från musikundervisningen. Vidare kan de egna ambitionerna och förväntningarna på musikproduktionen ha varit högre ställda än vad som har varit rimligt utifrån den egna kompetensen och de resurser som har funnits att tillgå.

Av enkätsvaren framgår också att tre av eleverna upplevde att deras musikproduktioner har motsvarat de egna intentionerna som de hade vid arbetsrådets början medan en elev framhåller att slutresultatet till och med hade blivit bättre än det förväntade. Tre elever uppgav att de inte hade haft någon intention med sin låt, men var positivt överraskade av slutresultatet. Deras svar kan kanske uppfattas som lite ologiskt och märkligt, eftersom det står helt i kontrast med Lindströms teorier om intentionens betydelse för att uppnå ett lyckat resultat. Det kan dock finnas en tänkbar förklaring till deras svar. Om eleverna inte har haft några intentioner med sina arbeten har de kanske inte heller haft några förväntningar på resultatet. Om så är fallet krävs inte någon större insats för att bli positivt överraskad över slutresultatet, i synnerhet då det har funnits en komplett musikproduktion att utgå ifrån. Vad som då blir relevant i sammanhanget är vilka förändringar och manipuleringar som har gjorts i det musikaliska materialet och hur dessa fungerar tillsammans med det övriga i musikproduktionen. En annan förklaring till att resultatet kan ha blivit över elevernas förväntan, trots att det inte har funnits någon tydlig intention, kan bero på att digitala verktyg kan integreras i en skapandeprocess på ett mer mångsidigt sätt än ett komponerande med traditionella musikinstrument. Med hjälp av dessa är det möjligt att skapa något som blir musikaliskt meningsfullt utan att det från början finns en klar idé med arbetet. Att det inte är nödvändigt att ha en klar idé från början om vad ett resultat ska bli var något som för övrigt fördes fram i Collins & Dunns studie. Enligt denna växte studenternas idéer istället fram genom ett experimentellt problemlösande med ständig pendling mellan uppspelning och inspelning och där varje steg i processen utvärderades på vägen mot en färdig komposition.¹²⁷

Av enkätsvaren framgår också att sju elever i klassen ansåg att slutresultatet endast till viss del hade motsvarat deras förväntningar. Att ett resultat inte blir det förväntade

¹²⁷ Collins & Dunn 2011: s. 246ff.

kan på ett sätt uppfattas som ett misslyckande, då syftet med att sätta upp mål är att de ska uppnås och förverkligas. Å andra sidan innebär ett annat resultat än det förväntade viktiga lärdomar och erfarenheter som kan vara till nytta på längre sikt. En kreativ process kännetecknas av både problemlösning och experimenterande samt risktagande och att vara mentalt förberedd för att kunna göra upptäckter som sker genom misstag eller på grund av lyckosamma tillfälligheter.¹²⁸ Att endast utföra handlingar som erfarenhetsmässigt alltid fungerar främjar inte en lärandeprocess enligt Lindström. Mot bakgrund av detta är det således viktigt att få möjlighet att reflektera över bakomliggande orsaker till ett oväntat resultat oavsett om det handlar om en lyckosam tillfällighet eller att något inte fungerar. Under en kompositionsprocess kan således eleverna utveckla flera kunskaper och lärdomar än vad som kan uppmärksammas i den färdiga musikproduktionen. Det är mot bakgrund av detta som Fautley menar att det främsta syftet med att komponera i skolan bör vara att komponera och inte att ha producerat en musikproduktion.

Ur enkätsvaren framgår också att några elever hade önskemål om att få skapa egna kompositioner istället för att utgå ifrån en färdig musikproduktion. En sådan ståndpunkt förefaller att vara helt naturlig, då musikskapandets kärna är att få skapa och uttrycka något eget utifrån sina egna musikaliska tankar och idéer.¹²⁹ Därför kan det säkert upplevas som både begränsande och hämmande för den egna kreativiteten att arbeta med en befintlig musikproduktion. Att skapa något nytt som låter musikaliskt meningsfullt förutsätter dock ett större kunnande än att skapa musik utifrån något befintligt, då utvecklingen av den skapande förmågan går från att kunna ta ett problem som läraren har formulerat och förändra det en smula till att ställa upp egna problem eller omformulera de problem som läraren har ställt.¹³⁰ Utifrån gjorda observationer är min uppfattning att flertalet av eleverna ännu inte har hunnit utveckla sådana kunskaper och erfarenheter att de kan komponera egen musik som har ett musikaliskt meningsfullt innehåll, även om de är på god väg. Utifrån ett lärandeperspektiv var uppgiften i ”Slakta låten” tillräckligt utmanande för att det skulle kunna ske ett meningsfullt lärande, då eleverna var tvungna att sträcka sig

¹²⁸ Lindström 1999: s. 77.

¹²⁹ Jfr Lindström 2007. s.4.

¹³⁰ Lindström 1999: s. 76-78.

utanför sin dåvarande kompetens och bekvämlighetszon för att lösa uppgiften. Genom de erfarenheter som eleverna har samlat på sig genom arbetsområdet kan de i kommande arbetsområden utmanas till att ännu mer självständigt skapa något eget som till sin uppbyggnad kan liknas vid kompositioner. I arbetsområdet ”Happy nation re-born” som genomfördes under vårterminen fanns också en högre grad av komplexitet än i ”Slakta låten”. Detta innebar att eleverna än en gång behövde sträcka sig över sin kompetens och bekvämlighetszon för att lösa uppgiften, vilket ledde till en fördjupning av deras kunskaper i komponerande.

Något som också är värt att kommentera är att flertalet av eleverna ansåg att tiden för att arbeta med sina musikproduktioner var för kort och att detta också hade en negativ inverkan på slutresultatet. Att arbeta under tidspress kan ibland vara nyttigt för att bli effektiv, men det främjar inte alltid kreativitet. För en skapandeprocess är det betydelsefullt att få tid till att reflektera över och analysera konsekvenser av olika handlingsalternativ och utfall. Slutresultatet blir därför bättre om ett arbetsområde får pågå under en längre tidsperiod, vilket också framhålls av Lindström. Tidsaspekten är dock ett dilemma när det gäller ämnet musik. Ämnet är ett av de allra minsta i skolans timplan och består av ett centralt innehåll med en mängd andra kunskapsområden än musikskapande. Att öka undervisningstiden för arbetsområden i musikskapande innebär också att något annat kunskapsområde får mindre tid i anspråk. En framkomlig väg kan därför vara att arbeta med större arbetsområden under en längre tidsperiod, där omfattande delar av det centrala innehållet ingår. Detta skapar också förutsättningar för att eleverna ska kunna utveckla en helhetssyn i det ämne som behandlas. Musikskapande skulle kunna vara ett sådant arbetsområde, då det som tidigare nämnt utgör en del av ämnets kärna.¹³¹

¹³¹ Skolverket 2017: s. 1.

6 Intervjuer om komponerande och musikskapande

I detta kapitel redovisas resultatet av de intervjuer som har genomförts med tre elever i den berörda undervisningspraktiken. Vid intervjutillfället har eleverna fått berätta om sina erfarenheter och upplevelser av komponerande och musikskapande utifrån arbetsområdena ”Slakta låten” och ”Happy nation re-born”. Resultatet har sorterats utifrån kategorierna ”Undersökande arbete”, ”Kreativ förmåga”, ”Förmåga att utnyttja förebilder” och ”Förmåga till självvärdering”. Till varje kategori som presenteras finns också en sammanfattande analys av elevernas resonemang,, vilket belyser deras lärande utifrån de processkriterier som ingår i Lindströms portfoliomethod. Som tidigare nämnts görs inte någon processvärdering av elevernas kunskapskvaliteter utifrån processkriteriernas nivåbeskrivningar. Kapitlet avslutas med en diskussion om förutsättningarna för att använda process- och produktkriterier utifrån ett novis till expert perspektiv i undervisningen.

6.1 Undersökande arbete

I detta avsnitt belyses och analyseras olika faktorer och aspekter som eleverna menar har haft stor betydelse för deras komponerande under arbetsprocessen. Kriteriet fokuserar på elevernas förmåga att engagera sig, vara uthålliga och visa tålamod samt tidsaspektens betydelse för arbetets resultat. Vidare berörs arbetenas komplexitet och i vilken utsträckning som eleverna har arbetat självständigt samt elevernas förmåga till samarbete.

6.1.1 Engagemang, uthållighet och tålamod

Av resultatet framgår att samtliga elever upplever att deras komponerande och musikskapande har varit en positiv och lärorik process. De berättar också att de har lagt ner mycket tid på sina musikproduktioner och arbetat med dem både i skolan och hemma på sin fritid.

Jag har jobbat mest hemma. Jag tycker jag jobbar bäst där hemma. Så det är mycket tid därhemma, men det är för att jag tycker det varit kul också. Jag behöver mycket tid på mig när jag gör det.

Eleverna har behövt visa prov på både uthållighet och tålamod för att resultatet av musikproduktionerna ska bli så bra som möjligt.

Sen har jag alltid gillat låtar med melodier i och försökt göra dem sen (...) och så lyckades jag till slut...

Två av eleverna anser dock att undervisningstiden inte har varit tillräcklig för att utveckla idéer som har uppkommit under processen. Detta menar de har framkallat stress och bidragit till ett sämre slutresultat.

(...) Jag tycker även vi hade för lite tid. Man hann inte riktigt planera och tänka tillsammans. Vi gjorde liksom den första idén vi hade istället för att tänka på andra idéer som vi kom på under arbetets gång, men då var det för sent för att ändra (...).

6.1.2 Komplexitet och självständighet

Eleverna anser att det finns både för- och nackdelar att arbeta med en färdigproducerad musikproduktion ("Slakta låten") respektive en musikproduktion där endast vokala ljudspår finns inlagda ("Happy nation re-born"). Om arbetsområdet "Slakta låten" säger en av eleverna:

Jag tycker att den här uppgiften har varit rolig. Den har lärt mig mycket. Det var även ett kul och hyfsat "enkelt" sätt att göra en "egen" låt på eftersom man fick något att utgå ifrån.

En annan elev påtalar dock att det kan vara svårt att skapa något nytt utifrån en färdig musikproduktion där alla ljudspår finns inlagda.

Det var en del saker man visste, ja dom här vill vi inte ha och en del saker kände vi att dom här kan vi ha kvar, men sen visste vi inte samtidigt hur vi skulle göra om det för att det skulle bli en annan låt och ett annat sound (...).

Vidare framhåller en av eleverna att det är bättre att få skapa musik mera fritt som i arbetsområdet "Happy nation re-born" istället för att vara styrd av en färdigproducerad musikproduktion. Eleven menar att det kreativa skapandet begränsades av alla ljudspår som fanns i musikproduktionen, vilket ledde till beslutsångest. Därför ansåg eleven att det var svårt att göra om en befintlig låt till en ny som både hade ett annat sound och annan karaktär än den ursprungliga:

Det är mycket lättare att bara ha en sångslinga, det tycker jag. För annars känns det som man blir fast till allt annat som hörs och då kan det vara lite som en spärr. Man vågar liksom inte ändra något (...).

Av intervjuvaren framkommer också att det har funnits vissa fördelar med att först ha fått arbeta med en färdig musikproduktion där alla stämmor har funnits inspelade för att sedan ta sig an en låt som endast innehåller vokala sångstämmor.

Om jag bara hade gjort Ace of Base direkt och inte fått göra "Slakta låten? (...). Det var ganska bra att ha det först för då fick man mer hjälp och sen gå vidare och få mindre hjälp.

Eleverna uppger att de har fått möjlighet att arbeta självständigt under båda arbetsområdena, men framhåller också att de har fått den hjälp som de har behövt av sin lärare. En av eleverna berättar att dennes arbetsprocess har varit förhållandevis självständig och att behovet av att få hjälp inte har varit så stort. De övriga två berättar att de har tagit hjälp av musikläraren när de har stött på problem i arbetet, men påtalar också att de har kunnat lösa en del av problemen helt på egen hand. Musiklärarens hjälp har enligt dem bestått i att assistera vid inspelning av akustiska instrument och vid bearbetning av ackordloopar, exempelvis att ändra från moll- till durklang. Vidare framkommer att musikläraren både har uppmuntrat och utmanat eleverna till att våga experimentera för att utveckla sina musikproduktioner. Dessa experiment har bestått i att testa olika ljud för att skapa förändringar i låtarnas karaktär och att skapa mer dynamik och variation i musikproduktionerna. En av eleverna berättar också att en förälder har varit behjälplig när de har arbetat med sin musikproduktion på fritiden.

Vi tog både hjälp från Klas och sen så lekte vi lite själva och höll på och sen(...) det är min kompis pappa. Han är före detta musiklärare också och så har vi fått lite hjälp av honom, men vi försökte ju experimentera så mycket vi bara kan (...). Vi har väl fått lika mycket hjälp som vi har jobbat själva,

6.1.3 Samarbete

Eleverna berättar att de har erfarenheter av samarbeten som har fungerat bra och samarbeten som har fungerat sämre. De menar också att samarbetsklimatet i en grupp

påverkar slutresultatet i hög grad. I de samarbeten som inte har fungerat framkommer att kommunikationen mellan eleverna inte har fungerat tillfredsställande.

Det här problemet att vi inte kunde kommunicera, det var väl det som gjorde att andra saker inte gick så bra heller. Det var väl det som orsakade hela problemet eller vad man säger.

En av eleverna anser också att det svårare att arbeta i grupp än enskilt.

Jag jobbade med en annan kille tidigare. Man var tvungen att vara två, men han förstod inte alls. Jag tycker att det är svårt att jobba så (...).

Samma elev framhåller dessutom att slutresultatet även blir sämre och att det inte främjar en skapandeprocess.

Det skulle inte ha blivit lika bra. Då är det svårt att ge det som man är i låten.

En av eleverna nämner också att den egna arbetsinsatsen var mindre i det första arbetsområdet än det andra på grund av det dåliga samarbetet i gruppen.

Jag skulle ju inte säga att det är lika mycket som det är i den andra (...) Ace of Base (...) med tanke på att jag ...fick ju inte...göra jättemycket i den låten

Utmärkande för de samarbeten som har varit väl fungerande är att eleverna har arbetat tillsammans under hela skapandeprocessen och delat på arbetsbördan. En av eleverna framhåller också att det har varit en fördel att arbeta tillsammans med en klasskamrat som befinner sig i närheten av den egna kunskapsnivån. Dessutom nämner en elev att inställningen till uppgiften påverkades positivt av att samarbetet fungerade:

Då kunde vi kommunicera mycket bättre och då kände jag att jag ville göra ett mycket bättre projekt där jag verkligen är nöjd med och verkligen har deltagit och gjort mitt bästa (...).

6.1.4 Sammanfattande kommentar och analys

Av elevernas resonemang framgår att deras arbetsprocess har varit en positiv upplevelse. Eleverna framhåller också att de har lagt ner mycket arbete på sina musikproduktioner för att få ett så bra resultat som möjligt. Detta stämmer väl

överens med hur Lindström beskriver en kreativ skapandeprocess nämligen att det krävs både hårt arbete, uthållighet och tålamod samt en mindre del inspiration för att uppnå ett lyckosamt resultat. Enligt Fautley börjar komponerande med ”komponerandets stimulus”, vilket väcker elevernas lust och vilja att sätta igång en skapandeprocess. Att låta eleverna göra egna remixar utifrån originalljudfiler av gruppen Ace of Base-låtar och låta dem manipulera en befintlig musikproduktion verkar ha varit ett tillräckligt stimulus för att få eleverna att engagera sig. Det är också tänkbart att arbetsformen kan ha haft viss betydelse för att uppgiften har känts meningsfull. Musikskapande utifrån givna ramar som leder fram till ett slutmål i form av en färdig produkt kan liknas vid en projektplan för ett projekt som ska genomföras. Det förefaller således vara troligt att eleverna har upplevt arbetsområdet ”Happy nation re-born” som ett autentiskt projekt, då det också fanns möjlighet för eleverna att delta med sina musikproduktioner i en remixtävling. Vidare verkar det som att eleverna har upplevt arbetet som både stimulerande och meningsfullt och att all den tid som de har lagt ner på musikproduktionerna inte har varit något betungande.

Utifrån elevernas resonemang verkar det också som att de uppgifter som eleverna har arbetat med har varit på en lagom hög nivå. Eleverna nämner att de har haft nytta av de kunskaper och erfarenheter som de har tillgodogjort sig i det första arbetsområdet för att kunna ta sig an en mer komplex uppgift i det andra arbetsområdet. Detta förefaller vara ett tecken på att eleverna har fått arbeta inom sin proximala utvecklingszon. I detta lärande har även musiklearen haft en viktig funktion genom att bidra med sitt kunnande när eleverna inte har kunnat lösa de problem som har uppstått i processen. Av elevintervjuerna att döma verkar det som att en av eleverna har arbetat mer självständigt än de övriga. Detta kan bero på att eleven har större erfarenheter av att arbeta med musikproduktioner än de övriga.

När det gäller elevernas olika erfarenheter av kollaborativt musikskapande framgår att vissa samarbeten har varit mer lyckosamma än andra och vice versa. Enligt forskarna Wiggins och Espeland, vars teorier behandlades i studiens tredje kapitel, kännetecknas ett framgångsrikt samarbete av att varje deltagare i en grupp kan känna trygghet och veta att de idéer som den bidrar med duger. Det kollaborativa musikskapandets positiva effekter betonas även av Fautley som menar att dess

fördelar är att kunna dela på den kognitiva arbetsbördan och att ta vara på varandras kompetenser. Dessa effekter tyckes dock inte ha uppnåtts i två av elevernas samarbeten. Istället verkar brister i kommunikationen ha varit en grundläggande orsak till att dessa samarbeten inte har fungerat. En tänkbar orsak till problemen kan vara att rollfördelningen i gruppen inte har varit bestämd eller diskuterats. En annan kan vara att elevernas personligheter har varit alltför olika och att detta i sin tur har bidragit till att det har varit svårt att samarbeta. Dessutom kan intentionerna med arbetet ha varit olika eller att eleverna kunskapsmässigt har befunnit sig på olika nivåer, vilket har inneburit att det har varit svårt att hitta former för samarbete. I en av intervjuerna framkom det för övrigt att det finns fördelar med att arbeta tillsammans med någon som befinner sig på samma nivå. Konsekvenserna av elevernas samarbetsproblem ledde i förlängningen fram till att den ena eleven fick arbeta tillsammans med en annan klasskamrat medan den andra eleven valde att arbeta på egen hand.

6.2 Kreativ förmåga

I detta avsnitt kartläggs och analyseras elevernas kreativa processer och dess inverkan på deras musikproduktioner. Kriteriet fokuserar på elevernas förmåga att sträcka sig utanför sin nuvarande kompetens och bekvämlighetszon för att lära sig något nytt samt att testa idéer och vara risktagande för att lösa musikaliska problem.

6.2.1 Att lära sig något nytt

Utifrån elevernas resonemang framgår att de har prövat olika lösningar på musikaliska problem i processen med syftet att skapa en slutprodukt som motsvarar intentionerna med arbetet.

Jag har lärt mig mycket i denna uppgiften och jag har lärt mig att testa många olika sounds och melodier för att kunna få det bästa utav låten

Genom arbetsområdena har eleverna fått möjlighet att utveckla sin digitala kompetens dels genom att omskapa en låt utifrån en befintlig musikproduktion, dels att skapa egna musikbakgrunder till vokala ljudspår.

Att bygga upp själv, det kanske blir lättare om jag skulle vilja göra det själv någon gång. Att göra en helt egen låt så vet jag väl kanske lite om hur man kan göra.

En del av lärandet har handlat om att utforska det digitala verktygets möjligheter och begränsningar.

Vi fick ju veta då att man kunde mixa lite med sångrösten. Man kunde dämpa ner den (...) eller flytta den så att den går från högtalare till högtalare eller att man skulle göra den mer nasal och sånt och det har vi inte gjort innan.

Eleverna nämner att de har lärt sig att använda midiklaviatur och göra inspelningar med både mikrofon och akustiska instrument. Vidare framkommer att en av eleverna har haft nytta av sina hantverksmässiga färdigheter på akustiska musikinstrument i båda musikproduktionerna. Två av eleverna påtalar också att de har kunnat utnyttja sitt musikaliska gehör och musikteoretiska förståelse i arbetet. Den ena eleven har dels tagit ut melodier från låtarna, dels skapat egna melodier som låtit bra utifrån ackorden i dessa låtar. Den andra eleven har skrivit ut noterna till en av låtarna och därefter transponerat för andra instrument:

Jag lärde mig när hon spelade tvärflöjt och jag spelade klarinett, att de inte är stämde i samma tonart, så kunde vi ju inte gå utifrån samma noter (...). Så vi gjorde ju först noter, lyssnade på vilka noter som hörs i sången sen skrev vi ner det. Sen fick vi ju ändra för att klarinett är ju stämd i Bb, så att vi kunde spela samtidigt. Och det har jag ju aldrig gjort tidigare, att skriva om noter på det sättet (...) Det var kul att lära sig (...) det var faktiskt bra.

6.2.2 Att vara kreativ och experimentera

De digitala verktygen har bidragit till att stimulera elevernas kreativitet, då de med hjälp av dessa har kunnat experimentera med både sound, form och textur.

Först så dämpade vi ner den så att det lät som att hon var typ under vatten eller vad man ska säga, men sen så märkte vi att det inte passade så bra så då valde vi att göra den mer nasal (...). Så vi har väl experimenterat mycket med det.

6.2.3 Att lösa musikaliska problem i processen

Eleverna uppger att de har stött på olika problem i arbetet som de har varit tvungna att lösa under skapandeprocessen. Dessa problem har bestått i att spela in flera

melodistämmor i musikprogrammet med rätt timing i förhållande till varandra eller att kombinera musikaliska byggstenar i musiken på olika sätt så att de fungerar ihop. Andra problem har varit att skapa variation och dynamik i låtens olika delar så att låten inte blir enformig eller att få ljudnivåer i rätt balans vid mixning. Vidare nämner en av eleverna att det har varit problematiskt att förändra karaktären i loopar från dur till moll för att få dessa att fungera tillsammans med den övriga musiken:

Det var ju då just i början som jag tyckte att det var jättesvårt att hitta loopar som passade (...) fattade inte riktigt det här med dur och moll och få in rätt ackord. (...) tyckte inte att allt passade riktigt bra, men sen när jag började få in det. (...) lärde mig hur man ändrar (...).

Lösningarna på elevernas musikaliska problem har sett olika ut beroende på det unika i situationen. En framkomlig väg har varit att arbeta med en del av låten i taget och göra den färdig innan nästa påbörjas.

Det första problemet vi fick var ju...vi ville ju höja hastigheten (...) och det blev ju ganska svårt när vi väl gjorde det (...) för då visste vi inte hur vi skulle ta oss vidare därefter (...) men då valde vi istället att vi delade upp låtarna (...) eller låten i mindre partier så att vi jobbade partivis för att det skulle liksom bli enklare.

Det verkar också ha funnits problem som eleverna inte har kunnat lösa, där misstag som hade gjorts i början har fått negativa konsekvenser för den fortsatta skapandeprocessen.

Vi hade väldigt mycket problem under tiden. Vi hade svårt att ändra på instrumenten för vi gjorde ett misstag från början som var att börja bygga på de vi hade istället för att ”slakta” den och ta bort i princip allt. Då tror jag det hade blivit lite lättare. Vi hade väldigt svårt att få allt passa ihop och få den känslan vi ville.

6.2.4 Sammanfattande kommentar och analys:

Av elevernas resonemang framgår att deras arbeten med musikproduktionerna både har varit en kreativ och lärorik process, där eleverna har utvecklat både ämnesspecifika och generella kompetenser. Musiklärarens undervisning tycks också ha haft stor inverkan på elevernas vilja att experimentera. Vidare tycks eleverna ha

utvecklat en viss förståelse för vad en kreativ lärande process innebär. Enligt Lindström handlar denna om problemlösning, experimenterande och risktagande genom att kombinera idéer och lösningsförslag på ett oväntat sätt, samtidigt som det handlar om att vara mentalt förberedd för att kunna göra upptäckter som sker genom misstag eller på grund av lyckosamma tillfälligheter.

Det förefaller dock som att elevernas begränsade kunskaper av komponerande med digitala verktyg i flera fall tycks ha försvårat deras möjligheter att kunna uttrycka det som har eftersträvats. Även om eleverna till viss del har vetat vad de har sökt efter verkar det ha funnits en viss osäkerhet kring hur de ska nå dit. Detta kan bero på att eleverna endast har en mindre utvecklad förståelse för hur musikalisk dramaturgi skapas med hjälp av verktygen. Eleverna har dock i flera fall hittat kreativa och innovativa lösningar på många av de musikaliska problem som har uppstått i processen. Att arbeta med en del av musikproduktionen i taget istället för med helheten som en av eleverna gjorde är ett intressant grepp och har även beröringspunkter med det arbetssätt som flera elever uppvisade i Folkestads avhandling. Dessa elevers musikproduktioner utvecklades genom att de arbetade växelvis mellan experimenterande, inspelning och lyssnande och vice versa. Några av eleverna visade också att gehöret fungerar utmärkt som en kompass för att orientera sig i musiken. I deras fall användes gehöret för att ta ut ackord och melodier respektive transponera melodistämmor till en annan tonart. Detta bevisar också att det inte är nödvändigt att besitta ett teoretiskt musikaliskt kunnande för att ta ut melodier från befintliga låtar eller skapa egna mot låtens ackordbakgrunder.

6.3 Förmåga att utnyttja förebilder

I detta avsnitt kartläggs och analyseras hur eleverna har utnyttjat musikaliska förebilder för sitt musikskapande i sina musikproduktioner. Kriteriet fokuserar på elevens förmåga att kombinera perception och reflektion med produktion.

6.3.1 Att låta sig inspireras av andra

Ur elevernas resonemang framgår att samtliga elever har hämtat inspiration från en eller flera musikaliska förebilder i sitt musikskapande. Bland elevernas förebilder nämns artister som de annars brukar lyssna på, exempelvis Avicci och annan musik som innehåller mycket melodier. Eleverna framhåller att de har använt sig av musik

från tidigare projekt eller genom att rådfråga klasskamrater om vilka låtar som dessa föredrar att lyssna på:

Det var väl lite samma som inspirationen till Ace of Base att vi lyssnade på gamla projekt och så frågade vi runt lite vad andra vill höra när de hör en låt (...) ja, alltså egna projekt som vi har gjort tidigare.

I vilken utsträckning som eleverna har utnyttjat sina förebilder i de båda arbetsområdena varierar. En av eleverna berättar att den inte hade någon medveten musikalisk förebild i det andra arbetsområdet remixprojektet Happy Nation Re-born:

Jag hade ingen tanke riktigt. Jag började bara testa. Sen så kom det väl allt eftersom. Jag hade faktiskt ingen speciell tanke nu ska jag gå efter den här inspirationskällan eller nu ska jag gå efter det här (...).

Eleven har istället försökt att inte ha några förutfattade meningar om låten och bli begränsad i sitt skapande.

Jag vill inte lyssna för mycket för då att man blir lite instängd i just det (...).

6.3.2 Personlig stil

Samtliga elever anser att deras personliga stil kommer till uttryck och kan uppfattas i båda musikproduktionerna. Deras tankar kring begreppet personlig stil relaterar till olika känslor och stämningar som de anser att deras musik förmedlar, exempelvis glädje, men också till klingande musik, såsom melodier och sound som karaktäriserar deras egna musikmak. Vidare anser en av eleverna att dennes egna musicerande på ett akustiskt musikinstrument i musikproduktionerna bidrar till en personlig stil, då ingen annan i klassen kan spela detta instrument.

Alltså så klart, så hör man ju jag (mig), eftersom det är klarinett. Jag spelar inte klarinett längre, men jag tycker fortfarande att det är kul och det har ju inte så många andra tagit med, men den här är väl också ganska glad, tror jag lite. Det tror jag att jag faktiskt har lyckats få med där också utan att kanske tänka på det så tydligt.

6.3.3 Sammanfattande kommentar och analys:

Av elevernas resonemang framgår att eleverna har utnyttjat musikaliska förebilder för sina egna arbeten. I vilken utsträckning eleverna själva är medvetna om betydelsen

av att använda förebilder eller inte är det endast möjligt att spekulera om. Det verkar dock troligt att elevernas visade intresse för andras förebilder främst hänger samman med att det ingår som en av riktlinjerna i det ramverk som har gällt för deras musikskapande. Därigenom har eleverna kunnat utveckla kunskaper och få erfarenheter om betydelsefulla kvalitetsaspekter i en skapandeprocess, vilket inte alls är lika självklart att de skulle ha varit medvetna om utan detta ramverk. Det är nämligen inte någon självklarhet att elever använder sig av förebilder i sina arbeten även om de blir upplysta om betydelsen av dem. Utmärkande för en novis är enligt Lindström att den varken visar något intresse eller har förmågan att dra nytta av förebilder även om läraren har hjälpt till att leta fram dem. Experten kännetecknas däremot av att kunna utnyttja dem på ett mångsidigt sätt i sina arbeten. Genom att eleverna uppmanas att använda förebilder i sina musikproduktioner lär de sig att förbinda perception och reflektion med framställning, vilket enligt Lindström är en viktig del av en skapandeprocess och för utvecklingen av en personlig musikalisk stil.¹³² Att inte utnyttja andra förebilder för sitt eget skapande, vilket också var fallet hos en av eleverna, behöver dock inte betyda att en förmåga är outvecklad. Det kan också vara ett medvetet val för att inte bli begränsad i sitt eget skapande av en på förhand given mall.

Av elevernas resonemang framgår vilken förebild som de har använt sig av och varför de har valt denna, men inte lika mycket om hur de har utnyttjat sin förebild, vilket inte är så konstigt. Elevernas erfarenheter av skapandeprocesser är relativt begränsade, vilket innebär att de ännu inte har utvecklat sin förmåga att utnyttja sina förebilder på ett mångsidigt sätt likt experten. Därför är det också enklare att imitera en förebilds musik än att få uppslag och avgöra vilka kvalitativa aspekter i en förebilds musik som kan utnyttjas och som motsvarar de egna intentionerna..

6.4 Förmåga till självvärdering

I detta avsnitt kartläggs och analyseras elevernas förmågor att uppfatta styrkor och brister i det egna arbetet. Kriteriet fokuserar på elevernas egna värderingar av

¹³² Lindström 1997: s. 77.

musikproduktionen dels i förhållandet till de ursprungliga intentionerna, dels vilka musikaliska kvaliteter och brister som de uppfattar.

6.4.1 Förverkligande av intentionen

Samtliga elevers intentioner med musikproduktionerna i arbetsområdet ”Slakta låten” har varit att förmedla en glad och positiv känsla med sin musik. En av eleverna anser att denna målsättning har uppnåtts.

Jag tycker denna låten förmedlar glada känslor. Man vill upp och röra sig och dansa till låten.(...).

Övriga två elever anser däremot att resultatet inte riktigt blev det förväntade.

Det blev inte riktigt som vi hade tänkt oss(. I början hade vi tänkt att låten skulle vara lugn och sen att det skulle hända något. Och det gjorde det, vi la till trummor men låten fick inte riktigt den feelingen vi ville ha. Stråkarna var vi nöjda med i alla fall, vi tycker de är typiska i en bröllopslåt.

När det gäller arbetsområdet ”Happy nation re-born har eleverna varit mer specifika i sina intentioner gällande vilken musikalisk karaktär de har velat att deras musikproduktioner ska förmedla. En trolig förklaring till detta är att eleverna endast har haft vokala stämmor att utgå ifrån och därför behövt bestämma en karaktäristisk stil på sin låt. Av elevernas resonemang framkommer att samtliga har velat skapa musikbakgrunder som skiljer sig vad gäller musikalisk karaktär från originalversionerna av Ace of Base-låtarna och att de har lyckats med detta. Vidare anser eleverna att deras musik förmedlar den känsla som de har velat uttrycka.

Vi ville ju göra en rätt så stark motsats till originallåten och sen samtidigt ville vi ju ha något som var rätt modernt. Man vill dansa när man hör den här låten, så den är väldigt så här dansvänlig och så. Det är väl den känslan som vi vill få fram, en glad och dansvänlig låt som gör att man vill ha kul liksom.

6.4.2 Att värdera musikaliska kvaliteter

Ur elevernas resonemang framgår olika kvaliteter som de uppskattar i sina musikproduktioner inom ramen för arbetsområdet ”Slakta låten”. En av eleverna säger sig vara nöjd med sin musikproduktions uppbyggnad medan en annan elev nämner att introt har gjort att låten har blivit bättre. Den tredje eleven framhåller att de egna inspelningarna med akustiska- och midiinstrument har bidragit till ökad kvalitet i låten.

Jag spelade in klarinett och min kompis spelade in tvärflöjt och det tycker jag var kul. Jag tycker det blev bra när vi spelade i stämmor till den. När vi la liksom hela toner, det blev jag nöjd med.

Genom att reflektera över och analysera det färdiga resultatet av sina musikproduktioner har eleverna utifrån sina lärdomar tankar och idéer om hur de skulle gå tillväga om de fick möjlighet att göra om uppgiften.

Jag hade försökt att bygga upp den på ett annat sätt. Att den börjar milt och sen kommer det något större och sen så slutar den milt på nåt sätt. För nu tycker jag att den går i gång direkt och sen slutar den.

När det gäller arbetsområdet ”Happy nation re-born” framhåller samtliga elever att de är mycket nöjda med helheten i sina musikproduktioner. De anser också att de har lyckats skapa låtar som har mer variation vid jämförelse med deras tidigare musikproduktioner. Detta menar de också skapar ett större intresse för låtarna hos lyssnaren:

Jag gillar ju det här i Ace of Base-låten när det kommer in en slags elgitarrslinga som skiljer sig lite från resten av låten. Detta gör att det blir mer dimension i låten och att det händer något. Man får upp öronen som gör att man inte tappar fokus och bara sitter och dagdrömmer.

6.4.3 Att kunna uppfatta brister i arbetet

De brister som eleverna nämner gällande sina arbeten i arbetsområdet ”Slakta låten” är att ljudbilden i musikproduktionen inte har blivit enligt förväntan.

Det som jag var minst nöjd med var de olika spårens ljudinställningar. När man lyssnade med hörlurar så hörde man ett annat ljud än i högtalarna så vissa ljud blev utslagna vid vissa ställen som jag inte hade tänkt mig.

Det handlar också om att de förändringar som har gjorts utifrån originalet inte är tillräckliga för att skapa ett eget musikaliskt uttryck.

Jag tycker låten är bra bara att problemet är att vi inte ändrade så mycket och att det inte blev som vi tänkte oss. Jag tycker vårt intro är lite tråkigt, det är i princip samma som det var från början, bara att vi tog bort några spår och la till en extra bas.

En elev påtalar också att de egna inspelade instrumentstämmorna inte fungerar inbördes och inte heller till de befintliga ljudfiler som fanns i musikproduktionen från början.

Det var ju just då, när vi spelade vanliga melodin med klarinett och tvärflöjt när han sjöng. Det tyckte jag inte blev så bra (...) Det stämmer inte riktigt och vi kanske inte är helt i rätt tempo hela tiden och det tycker jag inte blev lika bra. Det hade varit bättre att lägga heltoner vartannat där, bara nån stämma till.

Eleverna uppfattar också brister i sina musikproduktioner från arbetsområdet ”Happy nation re-born”. Av en elev framkommer att vissa delar av musikproduktionen är lite för enformig för att den ska väcka lyssnarens intresse.

Då är det ett långtråkigt (parti), det kommer en och samma slinga (...) den håller på ett tag liksom (...) det händer inte jättemycket. Det är väl det vi hade kunde jobbat med lite bättre.

En annan elev nämner också att den version av musikprogrammet som eleverna har haft tillgång till har antal ljud och effekter har varit begränsat, vilket eleven anser har haft inverkan på slutresultatet.

Jag vill gärna få det så att det låter ungefär som en normal låt som hade kunnat spelas upp med kanske lite högre krav, men det lät ju ganska tydligt att det var kanske i verktyget Soundtrap som en elev har gjort. Looparna man använder är kanske inte så vanliga så jag försökte mer att använda dem så det låter roligt och glatt och så. Jag tror att just såna loopar har man nog inte alltid med (...). Jag försökte bara att hitta något som lät bra, som lät roligt eller som passade.

6.4.4 Sammanfattande kommentar och analys:

Av elevernas resonemang framgår att de helt eller delvis lyckats förverkliga intentionen med sina musikproduktioner. När det gäller elevernas intentioner är det svårt att bilda sig en uppfattning om vilka inre föreställningar som de har haft kring

sina musikproduktioner och hur väl slutresultatet motsvarar dessa föreställningar. Att två av eleverna anser att de endast till viss del har förverkligat sin intention med sina arbeten behöver inte betyda att det finns större brister i deras musikproduktioner än hos den tredje elevens musikproduktion. En viktig aspekt som bör beaktas i samband med värdering är svårighetsgraden på det arbete som eleven har haft som intention att förverkliga, men också med vilken grad av självständighet som eleven kan genomföra arbetet. Det krävs således en arbetsinsats på en högre kunskapsnivå om en elev har intentioner att göra mer omfattande och komplexa manipuleringar i det musikaliska materialet än om de förändringar som eleven vill göra är förhållandevis enkla och små. En annan aspekt som bör ligga till grund för bedömning är elevens förmåga att sätta upp en målsättning för sitt arbete som är rimlig i förhållande till de kunskaper och erfarenheter som eleven har.

Av elevernas resonemang framgår också att eleverna både uppfattar och kan beskriva styrkor och brister i sina arbeten. De kan också förklara bakomliggande orsaker till varför arbetet med en musikproduktion har fått ett mer eller mindre lyckat resultat. Att denna förmåga verkar vara förhållandevis väl utvecklad hos eleverna kan bero på att de har lyssnat mycket på musik och därigenom lärt sig att känna igen musikaliska kvaliteter, vilket också innebär att de har utvecklat både förståelse och förtrogenhetskunskap. Det är också mycket troligt att de skriftliga självvärderingar som eleverna har fått göra i slutet av varje lektion också har bidragit till att de har utvecklat en medvetenhet om kvalitetsaspekter i musik. Att uppfatta och beskriva styrkor och brister i en musikproduktion samt reflektera över orsakerna till dessa är betydelsefulla kvalitetsaspekter för att komma framåt i en skapandeprocess. För att en musikproduktion ska kunna förbättras krävs dock både tidigare erfarenheter av att lösa problem av liknande karaktär och ett hantverksmässigt kunnande i ett verktyg som kan användas för att åtgärda problemet. Det förefaller inte som att eleverna har dessa erfarenheter eller detta kunnande för att åtgärda alla brister i sina musikproduktioner. Därför har eleverna, som Lindström beskriver, gått famlande in i skapandeprocessen och tvingats till nödlösningar när problem har uppstått. En elev beskrev att deras låt var enformig och att de därför borde ha jobbat mer med detta. Frågan är varför de inte gjorde det, då självinsikten fanns. En bakomliggande förklaring till detta förefaller vara elevernas ovana och brist på erfarenhet och därmed

också osäkerhet i att använda hantverket, vilket gör att det är svårt att uttrycka det som de har velat eftersträva. Dessutom är det troligt att deras förståelse för hur musikalisk dramaturgi kan skapas är liten, vilket innebär att det är svårt för dem att ha en uppfattning om vad det egentligen är som eftersträvas.

Av elevernas resonemang framgår också att de i större utsträckning berättar om vilka känslor och stämningar som deras låtar förmedlar än vilka specifika musikaliska karaktärsdrag som uttrycks. Det finns flera tänkbara förklaringar till detta, exempelvis att en av intervjufrågorna berörde vad eleverna ville uttrycka med sina musikproduktioner. En annan är att det har ingått som en riktlinje i lärarens ramverk att bestämma vilken känsla som musiken ska uttrycka. Det förefaller dock inte som troligt att dessa två kan vara de enda orsakerna, då även en av intervjufrågorna berörde vilken musikalisk förebild som eleven hade haft. Det är snarare mer sannolikt att eleverna har upplevt det som komplicerat att föra mer utvecklade och djupgående resonemang om musikaliska kvalitetsaspekter i sina musikproduktioner dels för att de inte behärskar det musikaliska språket, dels för att de egna erfarenheterna inom området musikskapande är relativt begränsade. Huruvida det är mer eller mindre komplext att förmedla en känsla eller en känslöstämning än att förmedla ett specifikt karaktäristiskt musikaliskt uttryck i själva musikproduktionen är dock svårt att uttala sig om. Det beror på att många av de ljud som eleverna använder sig av är färdiga ljudloopar i ett ljudbibliotek som kan användas för att förmedla känslomässiga såväl som musikalisk karaktärsdrag. Däremot bör det dock kräva ett större genremässigt kunnande att kombinera ljudloopar på ett sätt så att det både skapar karaktäristisk stil och musikalisk variation än att förmedla en känsla med hjälp av olika sound. Att värdera karaktäristiska musikaliska drag i en komposition högre än den känsla eller stämning som musiken förmedlar bör dock inte göras, då musik både handlar om att uttrycka och kommunicera musikaliska tankar, känslor och idéer och att forma kompositioner som har en väl fungerande form och karaktäristisk stil.

6.4.5 Att använda process- och produktkriterier i undervisningen

I en undervisningspraktik är lärarens metoder och arbetssätt samt didaktiska kunnande viktiga faktorer för att ett elev ska känna att det är värt mödan att sträcka sig över sin kompetens och bekvämlighetszon och lära sig något nytt. Det är också

viktigt att eleven kan se sina framsteg och utvecklingen i sitt eget lärande, vilket också gäller sådana kunskaper som handlar om förståelse och förtrogenhet och som lätt kan förbises. Lindströms process- och produktkriterier kan därför med fördel användas som underlag för att kartlägga elevernas förmågor. Det finns dock några aspekter som är viktiga att framhålla när det gäller det analysarbete som ligger till grund för lärarens bedömning. Skillnaderna mellan att vara novis respektive expert är omfattande och kan inte endast bedömas genom att kartlägga olika kognitiva tankemönster och handlingar i en bedömningsmatris med process- och produktkriterier. Det är nämligen högst troligt att en begåvad elev i en skolklass kan uppnå samtliga sju kriterier utan att för den skull benämnas som expert. Att vara expert handlar även om andra aspekter än att enbart uppfylla dessa sju kriterier på expertnivån. Komplexiteten i en uppgift eller i ett arbete har en avgörande inverkan för hur en individ angriper densamma, vilket i sin tur ger utslag vid kartläggning av individens olika förmågor utifrån nivåkriterierna. Dessutom har också graden av självständighet i ett arbete stor betydelse för både processen och produkten. Att vara expert inom ett område handlar således om att ha både ett gediget kunnande baserat på egna erfarenheter samt att på ett självständigt sätt behärska det område som den verkar inom. Därför ska nivågraderade process- och produktkriterier inte i första hand användas med syftet att bedöma huruvida någon är novis eller expert utan snarare för att uppmärksamma och belysa kunskapskvaliteter och karaktärsdrag som är utmärkande hos en novis kontra expert samt hur progressionen mellan de olika stegen ser ut. Detta kan i förlängningen ha stor betydelse för utformandet av lärarens undervisning och därigenom också elevens lärande.

7 Diskussion och slutsatser

Syftet med studien har varit att belysa dels hur processen ser ut i komponerande och musikskapande inom ramen för en undervisningspraktik i årskurs 9, dels att beskriva elevernas upplevelser och erfarenheter av undervisningen samt vilka kunskapskvaliteter som eleverna utvecklar. Genom att studera både musiklärarens didaktiska metoder och arbetssätt respektive elevernas upplevelser och erfarenheter av komponerande och musikskapande har det varit möjligt att undersöka förhållandet mellan lärarens undervisning och elevernas lärande.

Studiens resultat visar att lärarens undervisning betonar processen lika mycket som produkten i arbetsområden där musikskapande ingår. Detta innebär att eleverna får reflektera över både sitt eget och sina klasskamraters skapande. Ett processinriktat arbetssätt skapar också förutsättningar för eleverna att utveckla förståelse om skapandeprocessens olika faser och om olika aspekter hos den skapade produkten. Genom undervisningen får eleverna möjlighet att utveckla både ämnesspecifika kunskapskvaliteter i musik och generella kompetenser, exempelvis kreativitet och digital kompetens. En musikskaparprocess som sker i form av musikprojekt innebär också att eleverna får utveckla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.

Inom ramen för musiklärarens undervisning finns ramverk med tydliga riktlinjer i de uppgifter som eleverna får arbeta med. Det finns också en tydlig progression i musiklärarens undervisning, då det andra arbetsområdet hade en högre grad av komplexitet än det första. Vidare bedrivs musikskapande främst i kollaborativa former, vilket bidrar till att eleverna får möjlighet att arbeta inom ramen för sina proximala utvecklingszoner. Att arbeta med musikskapande i grupp innebär dessutom att eleverna får möjlighet att utveckla sin sociala kompetens. När det gäller de elevsamarbeten som inte fungerade tillfredsställande i det första arbetsområdet fick eleverna samarbeta med andra klasskamrater alternativt arbeta på egen hand i det nästkommande arbetsområdet. Undervisningen har också fokus på centrala begrepp och teman för musikskapande. Vidare får eleverna kontinuerlig återkoppling av läraren dels under lektionerna, dels genom chatten som finns i den digitala musiktjänsten. Sammantaget förefaller det som att lärarens undervisning i musikskapande har flera beröringspunkter med både Martin Fautleys

komponerandemodell i åtta steg och Lindströms portfoliovärderingsmodell från novis till expert.

Av studiens resultat framgår också att eleverna har tillägnat sig musik som meningsbärande uttrycksform och kommunikationsmedel genom att forma musikproduktioner som både har en fungerande form och karaktäristisk stil. Det framkommer också att eleverna har utvecklat sin digitala kompetens när de har arbetat i den digitala musikstudion. Eleverna har bland annat lärt sig att göra egna inspelningar, lägga på ljudeffekter, dra loopar, editera och mixa sina musikproduktioner. Vidare har eleverna fått möjlighet att utveckla sin kreativa förmåga, då de både har experimenterat, prövat olika lösningar för att utveckla sina musikaliska idéer samt fått välja ut de idéer som har haft störst musikalisk potential. Av elevernas resonemang framgår dessutom att de har arbetat med sina musikproduktioner både i skolan och hemma på sin fritid, vilket har utvecklat både uthållighet och tålamod.

I nedanstående avsnitt diskuteras till vilken nytta studiens resultat kan vara för lärares undervisning i musikskapande samt hur process- och produktkriterier kan användas i undervisningen för att främja elevernas lärande samt bidra till en mer likvärdig och rättssäker bedömning av elevers kunskaper.

7.1 Resonemang om relevans för lärares profession

Med utgångspunkt i studiens resultat förefaller det som att Fautleys komponerandemodell är lämplig att använda för att lära elever att komponera musik. De utförliga beskrivningar av de olika stegen och faserna i komponerandeprocessen förändrar bilden av komponerande och musikskapande som något abstrakt och flummigt till något som är konkret och påtagligt. Musikskapande är ett hantverk som eleverna kan lära sig och som kan stimulera och utveckla deras kreativa förmåga, därigenom kan de också utveckla ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Det finns således många beröringspunkter mellan komponerande och kreativa lärande processer som eleverna kan ha nytta av i andra sammanhang, såsom att testa idéer

som leder fram till en färdig produkt. En annan fördel med modellen är att läraren får insyn i elevernas musikproduktioner under hela skapandeprocessen. Genom att kombinera e-portföljer med digitala molnbaserade verktyg och musiktjänster får läraren tillgång till elevernas musikproduktioner och kan följa dem från den första idén till slutliga produkten. Dessutom kan läraren ge formativ återkoppling på deras musikproduktioner om hur de kan förbättras. Sammantaget innebär detta att eleverna utvecklar sin förmåga att komponera musik där musikproduktionerna blir de bedömningsbara bevisen.

Som ett komplement till detta skulle Lindströms portföljmodell kunna användas dels för att bedöma utvecklingen i elevernas musikproduktioner, dels för att få insyn i de kognitiva processerna hos eleverna när de skapar musik. Under en skapandeprocess är flera kunskapskvaliteter verksamma som lätt kan förbises. Musikskapande innehåller både process och produkt och därför ska båda dessa delar läras ut och bedömas. Bedömning av musikskapande upplevs dock av många musklärare som komplicerat, bland annat för att läraren inte har insyn i de kognitiva processerna hos eleverna. Detta innebär att det är svårt att veta huruvida elevers handlingar under en skapandeprocess är medvetna eller slumpmässiga. Vidare kan referensramarna kring vad som ska uppfattas som kvalitativ musik vara olika bland lärare, vilket gör att bedömning också kan upplevas som godtycklig. I ett kollaborativt musikskapande har i regel en lärare inte insyn i vad de olika deltagarna i gruppen har bidragit med i det musikaliska arbetet. Med hjälp av de process- och produktvärderingsfrågor som innefattas i Lindströms portfoliomethod torde det bli enklare för lärare att bedöma elevers musikaliska förståelse av en skapandeprocess. Genom att utgå från process- och produktkriterierna skulle lärare kunna definiera mål, tydliggöra kriterier och bedöma kvalitetsnivåer hos eleverna. Produktkriterierna skulle kunna fungera som en ledstjärna för att kartlägga och bedöma kvaliteter i elevernas musikproduktioner. Vidare skulle Lindströms intervjufrågor vara lämpliga att använda för att få insyn i elevernas kognitiva processer, då elevernas musikaliska förståelse en skapandeprocess framgår i deras sätt att resonera. Som ytterligare ett bedömningsverktyg skulle processkriterierna kunna tillämpas formativt dels för att uppmärksamma eleverna på den "tysta" kunskap som processkriterierna belyser, dels för att kartlägga och bedöma deras kunskaper. Ett sådant förhållningssätt skulle även

främja likvärdig och rättssäker bedömning av elevernas kunskaper i musikskapande. Det skulle också kunna lägga en grund för utvecklandet av en professionell och kollegial bedömningskultur bland musklärare, vilket det borde finnas ett stort behov av.

7.2 Förslag till vidare forskning

I denna studie belyses elevers komponerande och musikskapande med fokus på skapandeprocessen. I en framtida studie skulle det vara intressant att göra en studie om portföljvärdering av elevers skapande i musik, där både process- och produktvärdering av elevers e-portföljer tillämpades. Förutom elever och undervisande lärare skulle även medbedömande lärare ingå. Medbedömande lärare skulle dels få tillgång till elevernas musikproduktioner och filmatiseringar av elevintervjuer med motsvarande frågor som i denna studie, dels bedömningsmatrisen med process och produktkriterier, som beskriver de olika kunskapskvaliteterna i fyra olika nivåer. Syftet med studien skulle vara att undervisande lärare och medbedömande lärare med hjälp av dessa e-portföljer skulle kunna kartlägga och bedöma elevers förmåga att skapa musik för att främja dels elevernas fortsatta musikaliska lärande, dels en likvärdig och rättssäker bedömning.

8 Käll- och litteraturförteckning

Källor

Elektronisk post från Hans-Erik Holgersson, lektor i musikteori vid Linnéuniversitetet, 2020-09-02 (anpassning av terminologi av Lindströms produktkriterium Färg, form och komposition)

Intervju med elev (informant 1: flicka) 2018-06-11

Intervju med elev (informant 2: flicka) 2018-06-11

Intervju med elev (informant 3: pojke) 2018-06-11

Observation av undervisningspraktiken under perioden 2017-10-17 - 2017-11-26

Materialet förvaras hos författaren.

Litteratur

Collins, Dave & Dunn, Michael (2011) *Problem-solving strategies and processes in musical composition: Observations in real time*. Journal of Music, Technology and Education, 4(1), s 47–76.

Evan. S. Tobias (2013) *Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy*. Research Studies in Music Education 35(2) 213–237. Hämtad 2020-09-23: <https://journals-sagepub-com.proxy.lnu.se/doi/pdf/10.1177/1321103X13487466>

Fautley, Martin (2005). *A new model of the group composing process of lower secondary school students*. Music Education Research Vol. 7, No. 1, March 2005, pp. 39-57. Hämtad 2020-07-12: http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Fautley-A%20new%20model%20of%20the%20group%20composing%20process_secondary.pdf

Fautley, Martin (2010). *Assessment in music education*. Oxford University Press, Oxford

Fautley, Martin (2013). *Formative Assessment of Composing at KS3* Hämtad 2020-07-12 från: <https://drfautley.files.wordpress.com/2013/11/smart-formative-assessment-of-composing-at-ks3-v3.pdf>

Folkestad, Göran (1996), *Computer based creative music making: young people's music in the digital age*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg

Gullö, Jan-Olof & Thyren, David (2019). *Music production in Swedish higher education – History and future challenges*, Svensk tidskrift för musikforskning, E-ISSN 2002-021X, Vol. 101, s. 185-199. Hämtad 2020-09-03 från: <http://musikforskning.se/stm->

sim/sites/default/files/pdf/Gull%C3%B6%20and%20Thyr%C3%A9n%202019_0.pdf

Johansson Lindfors, Maj-Britt (1993), *Att utveckla Kunskap – Om metodologiska och andra vägval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning*. Studentlitteratur, Lund

Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund

Linge, Anna. (2013) *Svängrum – för en kreativ musikpedagogik*. Malmö högskola. Hämtad 2020-08-24 från: <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/3568258/3735869.pdf>

Lindfors-Johansson, Maj-Britt (1993). *Att utveckla kunskap -om metodologiska och andra vägval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning*. Studentlitteratur, Lund.

Lindström, Lars & Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild - Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål (US98)*. Skolverket, Stockholm

Lindström, Lars (2001). *Från novis till mästare. En studie om bedömningskriterier i slöjd*. Hämtad 2020-06-28 från: <https://www.yumpu.com/sv/document/read/19812715/fran-novis-till-mastare-en-studie-av-prim-gruppen>

Lindström, Lars (2002). *Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet*. Skolverket. Stockholm. Att döma eller bedöma – tio artiklar om betyg och betygssättning. s. 109-124. Hämtad 2020-10-12 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654671/1553957644863/pdf933.pdf>

Lindström, Lars (2007). *Kan kreativitet läras ut?* Hämtad 2020-05-23 från: <https://www.google.com/search?q=artikel+%22Kan+kreativitet+l%C3%A4ras+ut%3F%22&oq=artikel+%22Kan+kreativitet+l%C3%A4ras+ut%3F%22&aqs=chrome..69i57.9480j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos AB, Göteborg

Musiklärarportalen (2017) Hämtad 2020-09-12 från <https://musiklararportalen.se/wp-content/uploads/2019/09/la%CC%88rarhandledning-slaktala%CC%8Aten.pdf>

Nilsson, Bo. (2002) *"Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Musikhögskolan, distributör. (Studies in music and music education). Hämtad 2020-06-19 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:296087/FULLTEXT01.pdf>

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund

Skolinspektionen (2019) *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7-9*. Hämtad 2020-09-16 från

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2019/musik/tkgmusikundervisning.pdf>

Skolverket (2014). *Skapa musik med digitala verktyg*. Hämtad 2020-09-12 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/inspiration-och-reportage/skapa-musik-med-digitala-verktyg>

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial i musik – reviderad 2017* hämtad 2020-09-12 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-musik-reviderad-2017>

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (reviderad) hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.192dfce916aff44f9af6a4/1560325112335/F%C3%B6rslag%20%C3%A4roplan%20grundskolan.pdf>

Skolverket (2019). *Ny kursplan i musik*. Hämtad 2020-09-02 från: https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31741/1576593375503/MUSIK_GR.pdf

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2020-05-12 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wallerstedt, Cecilia, Lagerlöf, Pernilla & Pramling Niklas (2014). *Lärande i musik – barn och lärare i tongivande samspel*. Ekelund/Gleerups utbildning, Malmö.

Wiggins, Jackie & Espeland, Magne I (2012). *Creating in music learning contexts*. McPherson, Gary E. & Welch, Graham F. The Oxford Handbook of Music Education – volume 1, s. 341-344

Wise, Stuart, Greenwood, Janinka & Davis, Niki (2011) Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education* 28(2), s 117–134.

Hemsidor

Charizma official website. Hämtad 2020-09-03 från: <http://charizma.com/index.asp>

Make Music Matter!. Hämtad 2020-09-03 från: makemusicmatter.se

Soundtrap official website. Hämtad 2020-09-15 från: <https://www.soundtrap.com/>

Videos:

Make Music Matter! MMM: Presentation av Happy nation re-born". Hämtad 2020-09-12 från <https://www.youtube.com/watch?v=M9ypNFwF2Bc>

Bilagor

Bilaga 1 Enkät med självvärderingsfrågor till elever

1. Vad tycker du att din låt uttrycker (associationer, känslor, bilder)
2. Jämför din musikaliska idé med resultatet. Blev det som du hade tänkt dig?
3. På vilket sätt använde du din förebild?
4. Vilka hinder/svårigheter uppkom i arbetet och hur löste du dessa?
5. Vad tycker du bäst om i din låt?
6. Finns det någon del som du är mindre nöjd med?
7. Vad har du lärt dig av uppgiften?
8. Vad tycker du om uppgiften?

Bilaga 2 Intervjufrågor till elever - process- och produktvärdering

- 1) Vilken uppgift har du arbetat med?
(Kriterium 1: Förverkligande av intentionen)
- 2) Välj ut någonting i din låt/musikproduktion som du är nöjd med. Förklara varför.
(Kriterium 7: Förmåga till självvärdering - kvalitet)
- 3) Välj ut någonting i din låt/musikproduktion eller del av en låt som du är mindre nöjd med. Varför tycker du sämre om det?
(Kriterium 7: Förmåga till självvärdering - kvalitet)
- 4) Välj ut någon del av din låt/musikproduktion som du skulle vilja ändra eller göra om. Vad skulle du i så fall göra?
(Kriterium 7: Förmåga till självvärdering; 4: Undersökande arbete - förmåga att utveckla en idé)
- 5) Finns det någonting i din låt/musikproduktion som säger något om ditt eget sätt att uttrycka dig? Om svaret är ja, hur hör man att det är du som har gjort det?
(Kriterium 7: Förmåga till självvärdering - personlig stil)
- 6) Vad har du velat uttrycka eller säga med din låt/musikproduktion?/Vilken känsla har du velat förmedla genom din låt/musikproduktion?
(Kriterium 1: Förverkligande av intentionen – kan den färdiga bilden/bildkollektionen stå för sig själv eller kräver den en förklaring?)
- 7) Vilka problem och svårigheter stötte du på under arbetet? Hur bar du dig åt för att lösa dem?
(Kriterierna 4, 5 och 6 - information om arbetsgången)
- 8) Har du prövat att göra något du inte kunde innan? Hur gick det?
(Kriterium 5: Uppfinningsförmåga - mod att pröva något nytt och förmåga att lära sig av gjorda erfarenheter)
- 9) Har du lärt dig någonting nytt som du inte kunde innan. Vad lärde du dig?
(Kriterium 5: Uppfinningsförmåga)
- 10) Varifrån fick du idéer eller uppslag till din låt/musikproduktion?
(Kriterium 6: Förmåga att utnyttja förebilder - hur aktivt och självständigt eleven utnyttjat förebilder och källor)
- 11) Hur mycket hjälp har du fått? Vem har hjälpt dig och på vad sätt?
(Denna fråga är relevant vid bedömningen enligt samtliga kriterier)