

**Barns musikkomponerande i  
tradition och förändring**

Doktorsavhandling i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

ArtMonitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr 34

Serien ArtMonitor ges ut av  
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet  
Adress:  
ArtMonitor  
Göteborgs universitet  
Konstnärliga fakultetskansliet  
Box 141  
405 30 Göteborg  
[www.konst.gu.se](http://www.konst.gu.se)

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

CUL-loggan

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL  
Forskarskolan i utbildningsvetenskap  
Doktorsavhandling 18  
År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.  
[www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)

Tryck: xxx, plats, 2012  
Engelsk översättning: Anniqa Lagergren  
Språkgranskning: Lynn Preston  
Grafisk produktion: Daniel Flodin  
Omslagsbilder: Lisa Lagergren, Ella Lagergren

© Anniqa Lagergren 2012

ISBN: 978-91-979993-1-1

Anniqa Lagergren

# Barns musikkomponerande i tradition och förändring

Högskolan för scen och musik – HSM,  
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

## Abstract

Title: Barns musikkomponerande i tradition och förändring.

English title: Children`s music composing activities in tension, between tradition and change.

Language: Swedish

Keywords: Music Education, children, music composition, digital tools, learning, socio-cultural perspective

ISBN: 978-91-979993-1-1

This thesis also includes a CD with the music the children composed.

This thesis focuses on education at Swedish community music and arts schools and at primary schools. The aim of the study is to contribute to knowledge formation within the field of music education by examining how children make music in an institutional context and how the development of new approaches in teaching and learning affect how children practise music. This is studied by observing what happens when children aged 9 to 12, compose music when they have access to digital tools in a community music and arts school and in a primary school – with specific focus on how composing tasks take shape under varying contextual and interpersonal conditions. 13 children from a community music and arts school and 21 children from a primary school participated in the study. In order to gather material for this study a survey was undertaken to examine the children`s experiences of music, instruments and digital tools. In order to observe and examine composing activities and the music the children had composed, these sessions were recorded on video. The theoretical framework for the study is based on a sociocultural perspective. The results indicate contextual-related differences between the activities in the community music and arts school and the primary school. The differences are observed in the activities and the music the children compose. By addressing interpersonal-related differences the reason why some groups of children undertake the task of composing and some groups of children do not undertake this task can be examined further.

## Innehåll

<b>Förord</b>	7
<b>Inledning, syfte och frågeställningar</b>	9
Barns rätt att själva producera kunskap	12
Forskning ur ett deltagarperspektiv – barn som aktörer	13
<b>Tidigare forskning</b>	15
Villkor för deltagande i musikkomponerande aktiviteter	15
Traditionella och nutida kunskapsideal i musikaktiviteter	16
Digitala verktyg som villkor för deltagande i musikkomposition	19
Interpersonella villkor för deltagande i musikkomponerande aktiviteter	22
Kön som villkor för deltagande i en musikkompositionsuppgift	24
Att komponera musik	26
Sammanfattning	28
<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	30
Lärande som kulturellt och historiskt präglat	30
Aktiviteter och deltagande genom handling	32
Aktivitet	33
Deltagande	33
Handling	34
Medierande verktyg	35
Appropriering	37
Social interaktion, förhandling och samvaromönster	38
Objektorientering och kunskap	42
Kreativitet	43
Sammanfattning	44
<b>Metod</b>	46
Studiens upplägg	46
Aktiviteten	47
Kontextuella villkor	50
Genomförande av studien	51
Musikkomponerande aktiviteter i kulturskolans kontext	52
Musikkomponerande aktiviteter i grundskolans kontext	55
Empirins karaktär	58
Etiska ställningstaganden	62

Presentation av deltagarna	63
Analytiskt tillvägagångssätt	65
Abduktion	65
Bearbetning av materialet	67
I sökandet efter mönster likheter och skillnader	68
Sammanfattning	72
<b>Resultat och analys</b>	74
Kontextuellt betingade skillnader mellan kulturskolan och grundskolan	74
Instrumentval	75
Kompositioner	77
Inspirationskällor	81
Digitala verktyg medierar olika kunskaper	88
Interpersonellt betingade skillnader i musikkomponerande aktiviteter	103
Från kaos till organisation	103
Från kaos till uppgivenhet	118
<b>Diskussion</b>	128
Komponera musik utifrån barnens perspektiv	129
Grundskolans textfokusering och kulturskolans melodifokusering	130
Barns aktörskap – en komplicerad historia	131
Homogena grupper med avseende på kön – en framgångsfaktor?	133
Genusstyrda instrumentval – en konsekvens av traditionsbunden kontext?	134
Barnens kompositionsstrategier	135
Pop och rockbandet – en kontextuell metamorfos	136
Korridorcomposition	137
Musikkompositionsuppgiften som ett gemensamt projekt	138
Samkompetens – ett villkor för deltagande	140
Musikalisk kunskap i handling	141
Musikkomposition – ett teknikens under	143
Nya metaforer för lärande i en musikkompositionsaktivitet	145
Att ”rodda” ett musikkompositionsprojekt med barn	146
<b>English summary</b>	149
<b>Referenser</b>	161
<b>Bilagor</b>	167

## Förord

En avhandling är produkten av kollektiva handlingar och interaktioner, eller som en kollega sade, ”det behövs en hel by för att uppfostra ett barn”. Detsamma gäller också doktorander, det krävs många människor för att uppfostra en doktorand till att bli forskare. I mitt fall stämmer det till hundra procent. Den här avhandlingen har jag skrivit med hjälp av ett helt nät av människor. Somliga har stöttat mig med glada tillrop, andra har utmanat mig och några har bara funnits där när det behövts. Av den anledningen finns det många att tacka och eftersom det är så många kan jag inte namnge alla. Jag kommer därför att rikta mitt tack till såväl individer som grupper av människor som alla har betytt något för mig i mitt avhandlingsarbete.

Allra först vill jag tacka de lärare, elever och skolpersonal som deltagit och varit till hjälp i genomförandet av den studie som ligger till grund för avhandlingen.

Ett stort tack till dig min kollega och vän, Lotta Fritzdorf för att du övertalade mig att söka den doktorandtjänst som jag sedan fick inom CUL forskarskola. Jag vill även tacka dig för alla våra teoretiska diskussioner där konsekvensen av dessa finns att läsa framförallt i teorikapitlet.

Professor Bengt Olsson, dig vill jag tacka för att du tog emot mig så hjärtligt när jag kom till Högskolan för scen och musik och sedan svepte med mig på forskaräventyr. Du har även introducerat mig i teorier om musik vilka finns att läsa framförallt i forskningsgenomgången men även i analysdelen.

Till er mina doktorandkollegor vill jag rikta ett stort tack för intressanta diskussioner men också det stöd och de roligheter som vi har haft tillsammans på seminarier och konferenser.

Professor Göran Folkestad, jag tackar dig för allt stöd och uppmuntran men också för dina råd avseende särskilt hur studierna som avhandlingen bygger på har tagit form.

Ett stort tack riktar jag till dig Anders Nelson som bihandledare men också som kollega och vän. Många turer har vi tagit tillsammans under de här åren och du har bidragit på många sätt. I avhandlingens innehåll gäller det framförallt teorier och språklighet som vi jobbat med tillsammans.

Jag vill också passa på och tacka de personer som varit diskutanter vid alla mina avhandlingseminarier. Ni har med konstruktiv kritik och utmanande frågor hjälpt mig framåt i avhandlingsarbetet. Tack, universitetslektor Karin Johansson, professor Berner Lindström, professor Ingegerd Rydin och professor Sture Brändström.

Ett särskilt varmt och stort tack till professor Claes Ericsson som har varit min huvudhandledare. Du har utmanat mig på många olika sätt och jag är glad för din konstruktiva ärlighet. Med hjälp av den har du utmanat min kreativitet, analysförmåga, språkliga förmåga, mod och i princip därmed blivit delaktig i avhandlingen som helhet.

Till mina arbetskollegor på Högskolan i Halmstad vill jag rikta ett tack för ert stöd på många sätt under alla år. Ni har bidragit med stöd, uppmuntran, goda råd och intressanta diskussioner som tar sig uttryck i avhandlingen på flera sätt.

Ibland behöver man också fly undan det akademiska och där har ni mina vänner alltid funnits där med uppmuntrande stöd och roligheter, tack för det!

Jag vill även tacka Anders Carlsson och Anna Frisk som alltid funnits som stöd och i slutskedet av avhandlingen varit till stor hjälp.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj. Mamma och pappa, er vill jag tacka för att ni alltid finns där, tar hand om mig och orkar lyssna när jag behöver prata av mig. Dessutom håller ni alltid med mig även när jag har fel. Till min sambo Niclas för att du har orkat stå ut med mig när jag varit totalt uppslukad av mitt arbete. Till mina barn Lisa och Eleonor och mitt barnbarn Isak för att ni finns. Mina syskon med familjer för att ni också finns.

Skällinge 18 maj 2012,

Anniqa Lagergren



## Inledning, syfte och frågeställningar

Det musikutbud som barn möter idag är stort, vilket kan förklaras med den digitala utveckling avseende musikproduktion och musikedistribution som pågår i samhället. Därmed kan man säga att tillgängligheten till musik har ökat men också möjligheten för barn att presentera sin musik för andra via Internet. Den här avhandlingen handlar om de förändrade uppväxtvillkor som omger barn idag och deras möjligheter att uttrycka sig musikaliskt. Mycket av barns kontakt med musik sker genom komplexa digitala artefakter såsom datorer, iPods och Internet. Barn använder sig av tjänster på Internet som till exempel Spotify, där de lägger upp sina egna spellistor som de delar med andra barn och vuxna. Den digitala tekniken gör det också möjligt för barn att producera sin egen kultur i form av exempelvis filmer och musik som de kan presentera för andra på Internet. Genom att gå in på YouTube är det lätt att finna barns produktioner som många gånger är ganska avancerade, till exempel filmer som de också lagt in ljud och musik i och olika musikproduktioner. Ur ett samhällsperspektiv kan dessa aktiviteter ses som tecken på att vi är på väg in i ett samhälle där barn förutom att konsumera och reproducera musik, även ägnar sig åt att producera egen kultur som musik. Genom datorspel som till exempel eJay och andra musikmjukvaror finns det möjlighet för barn att komponera musik utan att kunna spela ett instrument. Färdigheten ligger snarare i att bemästra dessa digitala artefakter än i tekniska instrumentalfärdigheter. Det är en kreativ verksamhet som är viktig ur barns och ungas perspektiv och det finns därför anledning att se den som betydande för deras lärande och utveckling.

En stor del av barns tid tillbringas i skolan. De senaste tre, fyra decennierna har en rad satsningar gjorts i skolan för att möta och förbereda barn på

framtidens utmaningar. Exempel på det var vid införandet av 1960-års läroplan där de pedagogiska problemen förväntades bli lösta genom att använda tekniska hjälpmedel i skolan. Anledningen till detta vara att den utbildningspolitiska debatten under denna tid var präglad av teknikoptimism och en strävan efter modernisering av samhället. De ”framtidsvuxna” skulle förberedas för ett arbetsliv där scenariot var en stigande teknisk och vetenskaplig utveckling och därmed också ett mer komplicerat samhälle (Almqvist, 2006). Resonemangen om tekniken i skolan fortsätter att prägla läroplanerna Lgr 68 och Lgr 80, Lpo 94 och med ITIS satsningen 1999 vara starkt präglade av teknikoptimismen. (Almqvist, 2006; Tebelius, Aderklou & Fritzdorf, 2003). Även i nuvarande läroplan sätts stor tilltro till tekniken och det är numera inte ovanligt att barn får en dator av skolan att använda som verktyg i skolarbetet.

När det gäller musik i skolan skriver Ericsson och Lindgren (2010) att den under flera decennier utgjordes av skolmusik. Repertoaren av skolmusik bildade underlag för elevers sång och spel men hade inte någon anknytning till elevernas egna musikpreferenser. Den musik som användes var producerad för att användas i skolan och innebar att det var samma sorts musik som sjöngs och spelades i alla skolor. Så småningom ersattes begreppet ”skolmusik” med ”musik i skolan”, vilket enligt Ericsson & Lindgren gav signaler att musiken i skolan skulle utgöras av den musik som fanns i samhället och som eleverna hade en preferens för. Dock ifrågasätter Ericsson och Lindgren om detta skifte rönt framgång då det i deras studie visade sig att den standardiserade skolmusiken fortfarande är i majoritet. Den musik Ericsson och Lindgren fann, var äldre populärmusik som var trall- och spelvänlig. Ericsson och Lindgren menar därmed att skolmusiken uppstått igen i en ny form som fortfarande inte hade någon koppling till elevers vardagsmusik. I en av de studerade skolorna användes digital teknik i form av Internet där eleverna fick välja den musik som skulle bilda underlag för musicerandet. Det innebar att musiken kunde anpassas till elevernas individuella musikpreferenser vilket de menar visar på en tendens mot en ”shoppad repertoar” (Ericsson & Lindgren, 2010). Vid sidan av den musik som barn möter i skolan kan man fråga sig om den är annorlunda och i så fall, på vilket sätt? Eller är det ”skolmusiken” som kommer att visa sig. I föreliggande studie finns det tillgång till digital teknik och Internet vilket kanske gör att den musik som barnen komponerar är inspirerad av en ”shoppad repertoar” (Ericsson, 2010).

Skolan som är en plats alla barn vistas i och kulturskolan som en del barn vistas i kan ses som en plats där förändringens vindar blåser, men även en plats präglad av traditioner och kontinuitet. Den här avhandlingen speglar

precis den här brytningen mellan det nutida, föränderliga och det traditionella, kontinuerliga och vad det betyder för barns musikkomponerande aktiviteter i en kulturskola och en grundskola.

Musikaktiviteter i skolan har ofta en holistisk organisation där presentation, komposition och lyssnande är integrerade aktiviteter. Användandet av digitala verktyg i musikklassrummet verkar inte bara ytterligare stötta dessa aktiviteter utan ställer också krav på förnyad forskning och teoretisk utveckling kring musikkomposition. Trots en del forskning om gruppkomposition i skolan, är forskning om barns komponerande i grupp där även digitala verktyg finns tillgängliga, sällsynt (Breeze, 2009).

Den forskning som är mest framträdande när det gäller musikkomposition med digitala verktyg fokuserar framförallt barn och ungas musikkomponerande utifrån ett individuellt perspektiv (Folkestad, 1999; Nelson, 2007; Nilsson, 2002; Reynolds, 2005). Det innebär att det finns ett behov av forskning om gruppkomposition med digitala verktyg. Jag har därför valt att undersöka barns musikkomponerande, inte bara med musikinstrument utan även med tillgång till digitala verktyg. Särskilt utifrån ett relationellt perspektiv, dels utifrån relationen mellan lärare och elev men särskilt elever emellan. Studiens utgångspunkt är ett kulturellt förhållningssätt till lärande vilket möjliggörs genom deltagande i pågående kulturella aktiviteter i samhället (Wenger, 1998; Wertsch, 1985), vilket också innefattar musikkomposition med digitala verktyg. Den underliggande processen av samlärande genom interaktion handlar om intersubjektivitet, ett delande av fokus och syfte mellan barn och deras mer kompetenta partners, samt barnens utmanande och utforskande kamrater (Vygotskij, 1978; Wenger, 1998; Sommer, 2005). Även i ett musiksammanhang är interaktioner i musiksamarbete viktigt. Inte bara vid den aktuella tidpunkten för komponerandet i sig själv, utan också för att forma mer generella strategier vid komposition. Det handlar om att skapa målsättning och motivation för elevers framtida musikkomponerande (Barret, 2006). Det finns också vinster att göra inom musikämnet i kultur och grundskolan då forskning pekar på att improvisation och komposition av musik gagnar förståelsen av musikaliska strukturer (Lehman, Sloboda & Woody, 2007). Sammantaget ger det anledning att se samkomposition som relevant att studera. Jag ser därför att den här avhandlingen kan utgöra ett kunskapsbidrag till både det musikpedagogiska forskningsfältet och det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet i stort.

## Barns rätt att själva producera kunskap

Att komponera musik i grupp ses i den här avhandlingen som en aktivitet där det är möjligt för barn att själva producera kunskap. Ett argument för barns rätt att själva producera kunskap är att det inom skolans undervisning traditionellt sett oftast handlar om reproduktion av kunskap. I musikverksamheter finns det anledning anta att den största delen av de aktiviteter som sker där är av reproducerande karaktär, även om musikskapande och musikkomposition förekommer till viss del (Rostvall & West, 2001; Saar, 2005). Produktion av kunskap handlar i det här sammanhanget om barns rätt att själva komponera musik och inte bara reproducera befintlig musik. Utbildnings- och kulturdepartementet lyfter upp FN:s barnkonvention ifråga om barns rätt att uttrycka sig och sin kultur utifrån artikel 13 som deklarerar att: ”Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet och till att söka, motta och sprida information och tankar av alla de slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer” (SOU 2006: 45). Genom att erbjuda barn en musikkompositionsuppgift tänker jag mig att det i en sådan aktivitet finns möjlighet för dem att uttrycka sig genom musik, särskilt komponera egen musik. Jag ser även ett värde i det som barnen kan uttrycka genom den musik de komponerar, vilket på något sätt också speglar dessa barns kultur. Flera forskare lyfter upp begreppet kultur, som i relation till barn förändrats de senaste åren, från barnkultur till barns kultur. Det vill säga, barns egen produktion av kultur och därmed också kunskap ses som ett värdefullt bidrag i samhället (Qvarsell, 2001; Halldén, 2001).

Ett sådant här förändrat förhållningssätt till barn och barns kultur är i enlighet med en sociokulturell utgångspunkt. Dels utifrån Vygotskijs (1978) grundtanke att barn föds in i en bestämd historisk och social kultur och att lärande skapas genom deltagande i kommunikativa sammanhang, vilket då också innebär att barn inte bara anpassar sig till en kultur utan också deltar och ingår i att utveckla dessa kulturella sammanhang. Det vill säga att barn inte enbart har en kulturbärande funktion i samhället utan också en kulturproducerande funktion.

Det kunskapsbidrag barnen kan dela med sig av i interaktion med varandra och genom musikkompositioner utgör ett värde i sig, men kan också ses i värdet av den kunskapsdelning som kan ske mellan barnen i aktiviteten. Dessutom får vi genom barnens musikkompositioner kunskap om den kultur som de omger sig med, eller vad som är deras musikkultur. Sparrman (2002) menar att barns kultur skapas i dialog med den omgivande barn- och populärkulturen vilket för med sig att barns kultur präglas av massmedia (SOU 2006: 45a). Det innebär att det blir möjligt att dels få syn på vad barns

kultur präglas av i massmedia men kanske också sådan kultur som de själva skapar i dialog med andra barn, unga eller vuxna.

### Forskning ur ett deltagarperspektiv – barn som aktörer

En stor del av den forskning som tidigare bedrivits kring barn har utgått från just forskning om barn, vilket kan belysas utifrån följande citat. ”Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society.” (Hart, 1992 s 8, ur Qvarsell, 2003)

På senare tid har det blivit tydligt att en förändring håller på att ske från forskning om barn till en forskning som inte endast är om utan också med barn där även barnens röster blir hörda. En av anledningarna till det är FN:s konvention om barnets rättigheter och UNESCO:s dokument, *Education for All* (Qvarsell, 2003; Halldén, 2003). Även Nilsson (2002) skriver om denna förändring och menar att synen på barn i forskning förändrats från att tidigare samlats in genom observationer, tester, sociala akter, journaler och genom andra vuxna i barnets omgivning, till en syn på barn som aktiva subjekt med egna upplevelser, kunskaper och färdigheter.

Ännu en anledning till denna förändring i grundsyn på barn kan ses som frukten av de senaste 25 årens forskning inom framför allt utvecklingspsykologin, en forskning som visat att barn är mer kompetenta än som tidigare antagits (Sommer, 2005; Stern, 2000; Trevarthen, 1998). I den här avhandlingen har jag därför en ambition att närma mig barns perspektiv, vilket i och för sig ligger inbäddat i ett sociokulturellt perspektiv där man istället talar om barn som aktörer i meningen aktiva deltagare. Jag ser trots det en mening med att ytterligare lyfta barnens perspektiv, såväl som en utgångspunkt som en problematik i den här avhandlingen. Problematiken med att som forskare närma sig ett barns perspektiv handlar som jag ser det om att kunna skilja på barnperspektiv och barns perspektiv. Ett barnperspektiv kan ha olika betydelser, där det ibland handlar om hur de vuxna som arbetar med barn, ser på barn och ibland, hur barnen själva ser på sin värld (Qvarsell, 2003). Barns perspektiv handlar istället om huruvida det är barnen eller någon som företräder barnen som formulerar perspektivet (Halldén, 2003). I närmandet av barns perspektiv ser jag det utifrån vilket perspektiv som tolkningen av materialet sker. I den här avhandlingen innebär det ett särskilt fokus på barnens kultur i meningen vilken musik de komponerar och den kultur som skapas i aktiviteterna.

Även Sommer (2005) lyfter upp att forskningen om och med barn i vår tidsålder kräver en utveckling av nya professionella infallsvinklar. Detta då

flera barnforskare är överens om att det är kvalitativt annorlunda att växa upp och utveckla kompetens i denna som han skriver radikala – moderna eller senmoderna tidsålder som skiljer sig från tidigare utvecklingsvillkor kulturellt, materiellt, socialt och ideologiskt. De förändringar som har skett för barn och deras villkor, för med sig problem att förstå och tolka barns utveckling genom äldre undersökningar och teorier. Detta innebär att teori och metod vid forskning om barn och deras utveckling måste betraktas som bestämda historiska och kulturella uppfattningar (Sommer, 2005). Med Sommers ord i åtanke har jag därför valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att den aspekt av lärande som studeras i de medverkande barnens kompositionsaktiviteter är något som sker i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv i meningen att kunskap uppstår mellan människor. I ett sociokulturellt perspektiv är det också underförstått att detta lärande senare blir en del av barnens tänkande och handlande. Det vill säga, genom barnet uppstår den kunskap som utvecklats i aktiviteten igen; i nya kommunikativa sammanhang, samt inbyggd i artefakter, vilka är utvecklade i sociala och kulturella sammanhang. Lärande är också att delta i de musikaktiviteter som studeras, att utveckla kunskap i att använda intellektuella och fysiska verktyg för att verka i och skapa mening kring sin omvärld (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998). Utifrån de här presenterade utgångspunkterna har nedanstående syfte och frågeställningar vuxit fram;

*Syftet med studien* är att belysa barns produktion av musik i institutionella sammanhang och i förlängningen ge ett kunskapsbidrag i utvecklingen av nya pedagogiska förhållningssätt till barns musikpraktiker. Jag avser att undersöka detta genom att observera vad som sker när barn, 9–12 år, komponerar musik tillsammans med tillgång till digitala verktyg i en kulturskola och en grundskola. Särskilt avseende hur barnens musikkomponerande tar form i mötet med kontextuella och interpersonella betingelser. Utifrån detta syfte har tre frågeställningar formulerats:

- Vad kännetecknar de *aktiviteter, interaktiva handlingar, kompositioner* och den *kunskap som* skapas mellan deltagarna samt mellan deltagarna och de fysiska verktygen i verksamheten?
- Finns det några skillnader i dessa avseenden mellan en kulturskola och en grundskola?
- Vad får i så fall dessa skillnader för konsekvenser för barns musikkomponerande aktiviteter?

# Tidigare forskning

## Villkor för deltagande i musikkomponerande aktiviteter

Deltagande är en utgångspunkt för lärande i den här studien, där jag i följande textavsnitt avser belysa de kontextuella och interpersonella villkor som ramar in musikkomponerande aktiviteter utifrån tidigare forskning. Den forskning som presenteras har avgränsats till enbart sådana studier som varit möjliga att relatera till i analyserna och diskussionerna av föreliggande studies resultat.

Den inledande texten handlar om traditionella och nutida kunskapsideal i musikaktiviteter, vilka är kopplade till verksamhetens strukturella, kulturella och sociala inramning. Därefter ges en genomgång av den forskning som fokuserar själva verktygen och då specifikt digitala verktyg. I efterföljande textavsnitt belyses interpersonella villkor för deltagande utifrån gruppens betydelse och kommunikation. Nästföljande avsnitt avser belysa musikkomposition i relation till kompositionsstrategier och kreativitet. Därefter presenteras en avgränsad del av den forskning som behandlar kön som villkor för deltagande i musikaktiviteter. Avslutningsvis avses att belysa villkoren för deltagande utifrån förväntningar på specifikt vad musik och komposition är.

Samtliga villkor för deltagande som lyfts upp, ses som kontextuellt betingande där interpersonella villkor för lärande genom musikkomposition står i relation till de kontextuella och de kontextuella i relation till de interpersonella villkoren.

TRADITIONELLA OCH NUTIDA  
KUNSKAPSIDEAL I MUSIKAKTIVITETER

I aktuell musikpedagogisk forskning i olika musikverksamheter kan en motsättning mellan traditionella och nutida kunskapsideal skönjas i forskningsresultaten. Ett traditionellt kunskapsideal och därmed förhållningssätt till musikundervisning förs fram i resultaten av Rostvall och Wests (2001) studie, som genomfördes inom kulturskolans verksamhet. Deras analyser av interaktionen mellan lärare och elever i elva musiklktioner visar att lektionerna präglas av en lärarstyrning som tar sig uttryck i att eleverna inte får möjlighet att själva påverka vilken musik de ska spela. Dessutom pekar Rostvall och West i sina resultat ut att de aktiviteter som pågår handlar om att avkoda notbilden och syftar till att reproducera musik där inget utrymme ges för att komponera musik, improvisera eller utföra andra kreativa musikaktiviteter. Med utgångspunkt i dessa forskningsresultat framstår den traditionsbundna undervisningen som riktad mot att överföra och fostra eleverna in i den befintliga kunskap som ingår i kulturskolans praktik.

Saar (2005) problematiserar det traditionella utbildningsidealet, som han menar präglar mycket av skolans musikundervisning, estetiska lärprocesser i allmänhet och olika konstprojekt såsom till exempel kultur i skolan. Det traditionella idealet präglas av en uppfostransambition där eleverna ska lära sig vad som är så kallad "finkultur" och att kulturella yttringar har olika värden, där till exempel populärmusik inte har ett lika högt värde som västerländsk konstmusik har. Reproduktion, notläsning och fragmentariska kultur- eller musikinhåll ses också som karaktäristiska för den traditionsbundna undervisningen (Saar, 2005). Skolans traditioner kan ses som bakåtblickande där devisen, "det var bättre förr" verkar råda.

Ytterligare ett sätt att förstå hur ett traditionellt ideal inom musikundervisning kan ta sig uttryck ges av Thavenius (2004) genom begreppet den modesta estetiken där den "goda kulturen", ses som en medicin som ska verka mot elevers oönskade beteenden. Som kontrast till den modesta estetiken står marknadsetetiken, vilken är kommersiellt inriktad och som Thavenius menar att skolan endera okritiskt tar till sig eller tar avstånd ifrån. Även Ericsson och Lindgren (2010) problematiserar musikundervisningen i skolan som de menar präglas av ett marknadsetetiskt innehåll, där till exempel den västerländska konstmusik som presenteras för eleverna valts ut utifrån att vara aktuell i kommersiella sammanhang. Ytterligare ett forskningsresultat som blir intressant här är Holmbergs



(2010), som i sin avhandling beskriver hur musiklärare i fokusgruppsintervjuer, uttrycker en frustration och känsla av maktförskjutning från sig själva som auktoriteter till att bli utmanade av elevernas initiativ och krav på delaktighet, avseende såväl form som innehåll. Genom elevernas krav på innehåll sker därmed också en glidning från det traditionsbundna innehållet till ett innehåll som kan placeras in i fenomenet marknadestetik där lärarna ger uttryck för en oro att den lägre kulturen eller populärkulturen tar plats och inte ger utrymme för traditionella kulturella uttryck såsom balett och orkestermusik. Holmberg lyfter också upp att lärarna verkar ha retirerat inför det nya förhållningssättet som fått en högre status, där det är eleverna och marknadestetiken som är styrande. Som en medelväg mellan den modesta- och marknadestetiken föreslår Thavenius (2004) en radikal estetik. Ett estetikbegrepp som syftar till att problematisera kultur, estetik och lärande i relation till yttrandefrihet, offentlighet och demokrati. Estetiken kan då användas i meningsskapande processer där fokus handlar om att utmana de konventioner som placerar in kulturella eller estetiska uttryck i en hierarkisk ordning, där de estetiska uttrycken istället utmanas även om de är konfliktfyllda eller oförutsägbara.

Ett annat sätt att tala om traditionella och nutida kunskapsideal i musikundervisning och särskilt i relation till musikskapande eller musikkomponerande aktiviteter står att finna inom den anglosaxiska musikpedagogiska forskningen. Här talas det istället om formellt och informellt lärande där till exempel Green (2005) har forskat om informella lärstrategiers betydelse för ungas musikskapande genom att föra in några av dessa i den formella musikundervisningen. Green menar att informella lärstrategier handlar om att lära sig musik på gehör genom att experimentera med instrument och kopiera musik från inspelningar. Det informella lärandet sker oftast i grupper och involverar samspel och omedvetet lärande. Lyssnande, uppträdande, improvisation och komposition är integrerade aktiviteter på både grupp och individnivå. I detta är det möjligt att skönja liknande förhållningssätt i undervisningen där lärandet ses utifrån elevernas perspektiv genom att de studerade aktiviteterna anpassas till nutida ideal och ifrågasätter den traditionella synen på musikundervisning som vad jag förstår fortfarande är i majoritet i Storbritanniens skolor.

North och Hargreaves (2008) delar in informellt lärande i fyra dimensioner, där den första inbegriper kontexten. Det vill säga att musik är något som finns i nästan alla människors liv, och musikaliskt lärande är något som sker inte bara i en skolkontext utan också i till exempel hemmet och i andra

sammanhang där människor ingår. Den andra dimensionen handlar om den lärandes agentskap i lärandesammanhanget, där det är den lärande som kontrollerar sitt lärande genom att själv bestämma över vad, hur, var och när. Den tredje dimensionen fokuserar informella lärprocesser och arbetsmetoder som att informellt lärande i musik involverar att spela och kopiera på gehör och inte utifrån noterad musik. Det informella lärandet sker oftast i grupp och inte individuellt och innefattar att de lärande vanligtvis spelar och sjunger den musik de själva har valt och tycker om. Sammantaget handlar informellt musikaliskt lärande i denna dimension om att lyssna, framföra, improvisera och komponera där kreativitet är målet och inte en ökad specialisering som i ett formellt musikaliskt lärande. Slutligen skriver North och Hargreaves att informellt musikaliskt lärande handlar om innehållet, i meningen vad som är fokus för lärandet särskilt med avseende på olika musikstilar och genrer. Här finns det tydliga likheter mellan informellt lärande och nutida ideal i synen på innehåll och form i musikundervisningen. Genom att eleverna till exempel för fram den musik de själva valt skulle begreppet marknadsetetik kunna föras in i resonemanget då man kan anta att barn och unga i Storbritannien inte skiljer sig avsevärt åt från barn och unga i Sverige och därmed väljer musik som kan inrymmas i det marknadsetetiska.

Det jag vill ha sagt med det här textavsnittet är en fundering kring om man kan se dessa motstridiga forskningsresultat som ett uttryck för ett paradigmskifte? Då vissa forskningsresultat pekar ut att det traditionella idealet dominerar musikundervisningen i skolan medan andra menar att det är ett nutida ideal som dominerar kan det förstås utifrån barns ökade kompetens och krav på delaktighet. I vissa institutionella verksamheter hörsammas barnen medan i andra är man inte lika benägen att ge utrymme för delaktighet. Det kanske är så att skolan är i förändring där somliga kommit längre än andra i en process av det som Ziehe (2000) benämner skolans avtraditionalisering. Han menar att barn och unga idag fjärrar sig från skolan eller som han skriver, skolan har förlorat sin aura. Skolan förmår inte motivera elever till lärande vilket han menar beror på att barn av idag finner större mening i det utökade medieutbudet och genom det skapar sin egen vardagskultur. Skolan får därmed större och större problem att konkurrera med det innehåll som erbjuds i medieutbudet där skolans kunskapserbjudanden inte ger barn den upplevelse av fascination, överraskningar och tillfredsställelse som de mycket lätt kan ta del av i andra sammanhang.

DIGITALA VERKTYG SOM VILLKOR FÖR  
DELTAGANDE I MUSIKKOMPOSITION

Det faktum att vi nu lever i en tid av teknologiskt utökade arenor för lärande utgör en aspekt kring lärandets villkor som är svår att bortse ifrån. Med digitala verktyg har barns och ungas möjlighet att uttrycka sig själva och finna nya former för kreativa processer utökats. Kunskap och lärande är numera något som i dessa sammanhang blivit föremål för forskning utifrån antagandet om förändrade sätt att lära genom de medierande verktyg som till exempel dator och musikprogram utgör (Säljö, 2010). Datorn som verktyg i skolan har idag blivit en realitet för eleverna, och då tänker jag särskilt på ”en till en”-projektet, som innebär en dator till varje elev och lärare. En till en, projektet har funnits några år på några platser i Sverige och börjar nu spridas till fler platser vilket innebär att tekniken nu på fullt allvar funnit sin plats som verktyg i skolans verksamhet och så även inom musikämnet.

År 2003 genomfördes en nationell utvärdering av musikämnet i grundskolan (Skolverket, 2005), vilket är några år sedan och måhända ser det annorlunda ut nu. Men jag finner det ändå relevant att ta i beaktande några av resultaten som framkom i utvärderingen. Framförallt finns en del som handlar om lärares svar på frågan, i vilken grad de prioriterar de mål för musikundervisningen som finns i kursplanen. De intressanta målen för föreliggande studie är främst två. Det första handlar om i hur stor utsträckning lärare prioriterar att eleven utvecklar förmågan att själv skapa musik för att kommunicera tankar och idéer. På denna fråga svarade 3 lärare att de prioriterar detta i mycket hög grad, 27 stycken i ganska hög grad, 7 stycken i ganska liten grad och 1 lärare i liten grad. Det andra handlar om i hur stor utsträckning lärarna prioriterar att eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och för musicerande samt som redskap för skapande i olika former. På detta svarade en lärare i mycket hög grad, 8 lärare i ganska hög grad, 15 lärare i ganska liten grad och 14 lärare i liten grad. En slutsats som kan dras av detta är att de flesta lärare som tillfrågats i denna utvärdering ger utrymme för elever att själva skapa musik men däremot inte för ny teknik. En av anledningarna till att IT används i så liten utsträckning anges av lärarna beror på bristfällig tillgång till datorer i skolan. Att det endast finns en dator och inga pengar att köpa musikprogram för.

När det gäller användning av datorn som verktyg i musikämnet låg musiklärare i fronten och kom under 1980-talet att använda sig av de utökade möjligheter tekniken förde med sig (Folkestad, 1989; Nilsson, 1998). Med

hjälp av sequencerprogram, synthesizers och datorer kunde man nu mycket enklare till exempel spela in musik, komponera och experimentera med olika ljud (Nilsson, 2002). Detta verkar dock inte ha inneburit någon pedagogisk konsekvens när det gäller att använda ny teknik i musikundervisningen utifrån de resultat som NU 03 visar. Däremot finns det en del forskning som fokuserat på musikundervisning och då särskilt musikskapande- eller musikkomponerande aktiviteter som också visar på digitala verktyg som möjliggörande för såväl musikaliskt lärande som kreativitet. Det vill säga att datorer med mjukvara utgör ett verktyg som kan stötta barns musikutveckling genom möjligheten att uppfatta sina kompositioner på olika sätt; visuellt, musikaliskt och auditivt (Reynolds, 2005). Även Nelsons (2007) studie visar att barn använder datorn till att utforska, upptäcka och utveckla kreativa idéer. Mjukvara används också av barnen för att spela in, lyssna på, manipulera och ytterligare utveckla kreativa idéer. Gall och Breeze (2007) undersökte hur datorspelet eJay kunde möjliggöra lärande i klassrummet och då särskilt utvecklandet av kunskaper i komposition hos barn i 10–11 årsåldern i en gruppkompositionsuppgift. Resultatet visar att datorspelet eJay verkar som ett medierande verktyg i barnens förhandlingar av kreativa utkomster. Användandet av färg, tidslinjer och transportkontroller formar barnens förhandlingar. Barnen använder de visuella representationerna som ”shared space” (delat utrymme) i kommunikationen mellan varandra kring sina uppfattningar om den musikaliska strukturen och texturen. Mjukvarans specifika terminologi används som ett tekniskt språk i diskussionerna kring valen mellan dem. Playbackfunktionen används av barnen som en delad lyssningshändelse i syfte att dela sina beslut. Spelet eJay visar sig också vara möjliggörande för alla barn oavsett instrumentalkunskaper i att vara kreativa inom den musikgenre eller stil som de är kulturellt bekanta med.

Forskning som är riktad mot barn och ungas processer och strategier i en kompositionsuppgift med digitala verktyg har genomförts av Folkestad (1996). Han kom i en studie av 15–16 åringars musikskapande med digitala verktyg fram till att processen att skapa musik eller kompositionsstrategier kan delas in i två huvudkategorier, horisontell och vertikal. I den horisontella kategorin utmärks musikskapandet av att musiken inledningsvis skapas vid ett instrument utanför datorn för att sedan arrangeras och spelas in vid datorn. Den vertikala kategorin utmärks istället av att musikskapandet sker direkt i anslutning till de digitala verktygen från idé till färdigt musikstycke. Nilsson (2002) kom fram till fem olika variationer av musikskapande med olika objekt i förgrunden av aktiviteten i en studie av barn i åldern 7–8 år som

skapande med digitala verktyg; (i) sätta de digitala verktygen i förgrunden; (ii) använda kreativt musikskapande som ett medel för att uttrycka personliga fantasier och känslor; (iii) sätta spelandet av instrumentet i förgrunden; (iv) placera själva musiken i förgrunden och (v) sätta uppgiften i förgrunden. Dessa variationer menar Nilsson växlade mellan att vara i förgrunden eller i bakgrunden och uteslöt därmed inte varandra.

Utifrån ovanstående forskningsgenomgång av digitala verktyg och dess pedagogiska konsekvenser för barn och ungas musikkomposition, framgår att det som framträder mest är dator och musikprogram som verktyg i musikaktiviteter. Främst lyfts pedagogiska konsekvenser i form av musikaliska lärprocesser upp, men vad som är möjligt att lära i en musikteknologisk läroprocess framkommer däremot inte så tydligt.

I relation till vad som kännetecknar de kunskaper som är möjliga att utveckla för barn i en kompositionsaktivitet, och vad musikteknologiska verktyg betyder i en sådan kunskapsutveckling problematiserar Säljö (2010) produktion och reproduktion av kunskap och färdigheter i relation till teknologins inträde i, bland annat skolan. Han argumenterar för att teknologier aldrig är neutrala utan har betydelse för sociala aktiviteter. En del av dessa aktiviteter är möjliga att förutse medan andra skapas när teknologin integreras i en specifik aktivitet. Samtidigt menar Säljö att forskningsresultat som pekar på att skolan förbättrats på grund av implementeringen av IT är svåra att finna. Han menar att det snarare pekar mot att teknologins betydelse i skolan innefattar flera olika faktorer, bland annat elevers engagemang, deltagande och interaktion. Säljö adresserar två problem med digitala medier i produktionen och reproduktionen av kunskap och färdigheter. För det första argumenterar han för att snarare än att se datorer och digitala medier som didaktiska hjälpmedel, är en av huvudkonsekvenserna av teknologin att den ger möjligheter för det sociala minnet. För det andra menar Säljö att teknologi inte stöder lärande utifrån ett linjärt sätt att se, utan snarare gör det att vi måste förändra vårt sätt att tolka vad lärande är och våra förväntningar på vad det betyder att kunna någonting (Säljö, 2010). Säljö argumenterar därmed för att nya metaforer för lärande och kunskapsbildning genom teknologins inträde behöver förändras, och istället utgå från en syn på lärande utifrån dess transformativitet och performativitet. I anslutning till en musikpedagogisk arena uttrycker Scheid (2009) liknande resonemang där han menar att teknologi och särskilt Internet kan ses som en modern form av musikskola. Medan skolan kan ses som en plats där elever träffas och producerar och presenterar musik för varandra. Detta grundar Scheid i sina

forskningsresultat där det visar sig att elever inhämtar musikkunskaper från Internet i form av exempelvis texter, ackord och som de sedan tar med sig till skolan. Sammantaget pekar dessa presenterade forskningsresultat på att digitala verktyg som villkor för musikaktiviteter innebär förändringar för barns möjligheter att utöva musik på olika sätt.

#### INTERPERSONELLA VILLKOR FÖR DELTAGANDE I MUSIKKOMPONERANDE AKTIVITETER

Olika aspekter som kan vara av betydelse när barn komponerar musik i grupp har framkommit i tidigare forskning och kan belysas utifrån interpersonella villkor för deltagande. En sådan aspekt är att deltagarna känner varandra sedan tidigare. MacDonald och Miell (2000) undersökte i en studie den verbala och musikaliska kommunikationen som uppstod i grupper av vänner och grupper av främlingar. Resultatet visar att den musikaliska kommunikationen i en kompositionsaktivitet med vänner präglas av en interpersonell dialog och gemensamt beslutstagande. Även MacDonald, Miell och Mitchell (2000) undersökte musikaliska processer i barns samarbete när de komponerade musik tillsammans. Barnen som var åtta respektive elva år delades in i två grupper, dels grupper där barnen kände varandra och dels grupper där barnen inte kände varandra. Under arbetets gång videoregistrerades deras verbala och musikaliska kommunikation. Studie ett bestod av en ostrukturerad kompositionsuppgift och studie två bestod av en formell kompositionsuppgift. Resultatet från studierna visar att grupper där barnen känner varandra har en positiv effekt i ostrukturerade kompositionsuppgifter för yngre barn, vilket tar sig uttryck genom att barnens interaktioner präglas av stort engagemang. Huruvida uppgiften är strukturerad eller ostrukturerad verkar alltså utifrån denna studie ha betydelse på så vis att det i en strukturerad uppgift inte verkar lika betydelsefullt att barnen känner varandra.

I musikkomponerande aktiviteter som är av ”informell karaktär” i en skolkontext, har flera forskare förvånat kunnat konstatera att barn och unga ganska självständigt kan genomföra en musikkompositionsuppgift. Green (2000) lyfter upp att i hennes studie uppgav flertalet elever att de tyckte att det var roligt att få möjlighet att lära sig själva utan en undervisande lärare, men att det kändes bra att det fanns hjälp att få om de behövde. Alla grupper utom tre lyckades genomföra den musikkomponerande uppgiften i hennes studie, och de verkade dessutom vara mer motiverade och engagerade än vanligt. Eleverna organiserade själva sitt lärande, flertalet grupper engagerade sig i

musikaktiviteten och lyckades gå från kaos till något musikaliskt organiserat. Även Folkestad (1996) konstaterar att samtliga unga i hans studie genomförde uppgiften att skapa musik med digitala verktyg utan någon tidigare utbildning i komposition, medan Ericsson och Lindgren (2010) i sin studie fann att elevers avsaknad av musikaliska kunskaper är hindrande i en musikkompositionsuppgift. Det finns alltså en motstridighet kring vilken betydelse musikaliska kunskaper har för barn och ungas möjligheter att komponera musik.

En annan aspekt som kan ha betydelse för genomförandet av och deltagandet i en kompositionsuppgift är pressen att åstadkomma en musikkomposition i grupp. Seddon (2004) argumenterar för att den upplevda pressen kan underminera relationen mellan de som samkomponerar. Detta kan enligt Seddon få konsekvensen att någon eller några deltagare inte bidrar i lika hög utsträckning som andra i gruppen. Thornberg (2007) beskriver detta utifrån begreppet social loafing, vilket han menar förekommer när grupper är för stora och när det är grupper av äldre deltagare.

Kommunikation som villkor för deltagande i en musikkompositionsuppgift belyses utifrån Dillons (2004) studie, där han kom fram till att ett av de mest förekommande samtalsämnena mellan barn i grupper som komponerar musik tillsammans handlar om musikaliska förslag och utvidgningar. Medan resultaten från St. Johns (2006) studie visar att barnen genom att utmana, omforma och manipulera uppgiften gör barnens erfarenheter av lärande meningsfullt och äkta. Resultatet visar också att scaffolding (stötning) influerar det musikaliska samarbetet. Dessutom har det i forskning visat sig att i grupper som genom språket uppnår en gemensam förståelse av en uppgift genom dialog, i meningen att dela idéer verbalt, diskutera alternativ och att argumentera för olika lösningar, i högre utsträckning når framgång i att genomföra en musikkompositionsuppgift än grupper som saknar det språkliga (Morgan, Hargreaves och Joiner, 2008). Burnard och Younker (2008), genomförde en analys av sociala och språkliga processer i en kompositions och arrangeringsuppgift som gavs till två grupper av skolbarn. Resultatet indikerar att det som kännetecknar interaktionerna i grupperna är, att aktiviteten genomförs i demokratisk anda, att de kompositoriska besluten genomförs genom diskussioner, beskrivningar, argumenterande, förhandlingar, förklaringar, spelande och värderande. Resultatet visar också att de idéer som uppkommer under kompositionsaktiviteten förhandlas fram genom kumulativa och konstruktiva dialoger och samtliga deltagare är aktiva i besluten (Burnard & Younker, 2008).

En musikkompositionsuppgift innehåller även en kreativ dimension, där en fråga som är intressant handlar om musikaliska idéers härkomst, där min utgångspunkt är att idéer inte uppstår i ett vakuum. Nya musikkompositioner uppstår i en process där kompositörerna ofta börjar med att kopiera musik innan de komponerar egen musik. Exempel på det är att musikkompositörer av klassisk musik har inlett sin kompositionskarriär med att studera de gamla mästarna genom att kopiera och imitera dem. Även kompositörer av populärmusik som till exempel The Beatles startade med att kopiera låtar från andra framgångsrika band innan de började komponera sina egna låtar (Green, 2002). När man vet vad som finns blir det alltså möjligt att medvetet uppfinna något nytt. Detta kan relateras till Folkestads (1996) resultat, som visar att idén till en komposition kan uppstå utanför ett musikaliskt sammanhang men ibland som en idé som glöms bort eller är för komplicerad att genomföra. Idén till ett musikstycke kan också födas utifrån en favoritlåt, eller uppstå omedvetet under själva kompositionsprocessen. Forskning visar även att barns samarbete i musikkomposition leder till en generering och revidering av nytt musikaliskt material. Dessutom har det visat sig att när barn arrangerar musik i grupp leder det till ett kreativt förhållningssätt till existerande musikaliskt material (Burnard & Younker, 2008). Även Strandberg (2007) kom i sin studie fram till att de elever som deltog i hans studie helst, vill arbeta med musik som de själva lyssnar på. Dessutom framkom att de elever som komponerar musik ofta gör det i en strävan mot ett ideal eller en förebild.

#### KÖN SOM VILLKOR FÖR DELTAGANDE I EN MUSIKKOMPOSITIONSUPPGIFT

Ytterligare en aspekt som kan ha betydelse för deltagande i en musikkomponerande aktiviteter är kön eller genus. Ett intressant forskningsresultat som förs fram av Wilson och Wales (1995) är att flickor procentuellt skapar fler musikstycken som klassas som mer komplicerade än pojkars. Ett resultat som kan ses som ganska uppseendeväckande men forskarna problematiserar inte detta i någon större utsträckning utan jämför det endast med Sloboda (1988). Sloboda menar att det är ett vanligt fynd i forskning kring musikutveckling att flickor ”gör bättre ifrån sig” än pojkar. Den slutsats Wilson och Wales (1995) drar, är att det behövs mer forskning kring vilka skäl som ligger bakom detta.

Forskning inom högre musikutbildning har genomförts av Vesterlund (2001) som kom fram till att kvinnor följer instruktioner noggrannare än



män. Kvinnor är också mer kritiska och har sämre självförtroende till sitt eget komponerande. Detta resultat kanske inte kan överföras rakt av till barn men det kan ändå på något sätt vara relevant i belysandet av köns- och genusaspekter i en musikkomponerande aktivitet.

En annan genusaspekt som framkommit i forskning är att val av instrument styrs av kön/genus (Brändström, 1997; Hallam, Rogers & Creech, 2008). Flickor väljer att spela harpa, flöjt, sång, piccoloflöjt, klarinett, oboe och fiol. Pojkar å andra sidan väljer att spela elgitarr, bas, tuba, trummor, tabla (indisk trumma) och trombon. De minst genusstyrda valen av instrument som Hallam et al (2008) kom fram till är afrikanska trummor, kornett, franskt horn, saxofon och tenorhorn.

Ytterligare forskning pekar ut att pojkar tar kontroll och dominerar i musikkomponerande aktiviteter som genomförs av grupper bestående av både pojkar och flickor. Men forskning visar också att det i samma gruppkonstellation visat sig att flickor dominerar i aktiviteten (Morgan et. al. 2008). Dessa forskningsresultat kan ses som motstridiga och samma forskare lyfter även upp forskningsresultat som pekar på att, grupper bestående av endast flickor eller endast pojkar är mer produktiva än grupper bestående av såväl flickor som pojkar i en musikkomponerande aktivitet.

Med anknytning till en svensk skolkontext problematiserar Bergman (2009) musikaktiviteter i form av rockmusicerande i homogena grupper med avseende på kön. Utifrån resultaten i hennes studie visar det sig att flickor agerar feminint och därmed tonar ner sin förmåga genom att uppträda kontrollerat och inte ta för stor plats. Anledningen till detta menar Bergman handlar om att rockmusicerandet präglas av en maskulin könskodning, där pojkars intresse tas tillvara i undervisningsinnehållet som en konsekvens av att det är fler killar än tjejer som spelar i rockband på fritiden. Bergman menar även att flickorna betonar en normativ femininitet i samkönade grupper eftersom rockmusikens maskulina könskodning är komplicerad att hantera inom den homosociala gemenskapen (Bergman, 2009).

Även Ericsson och Lindgren (2010) problematiserar kön som villkor för deltagande i musikaktiviteter, där de i sitt material inte observerat något som pekar på att pop och rockmusicerandet domineras av pojkar. En förklaring till varför pojkarna i deras studie inte dominerar diskuteras utifrån den uppgiftskultur som råder i skolan och som därmed verkar styrande i musikaktiviteter. De regler för musikskapande som fanns i den studerade praktiken var i konflikt med hur pojkarna ville genomföra musikaktiviteterna.

#### ATT KOMPONERA MUSIK

De deltagande barnens förväntningar på vad det innebär att komponera musik är ytterligare en aspekt som kan belysas utifrån interpersonella villkor för deltagande. Hur barnen uppfattar och förstår innebörden i att komponera musik och hur jag väljer att definiera vad det är utgör ett villkor för vad som blir möjligt att göra i den musikkomponerande aktiviteten. Något som ger anledning att ta ställning till är då; när är det musik som barnen komponerat och vad innebär det att komponera musik?

Jag har valt att definiera musik som, det barnen komponerar utifrån vad kontexten och verktygen ger utrymme för och som barnen själva relaterar till i handlingarna mellan sig avseende det klingande resultatet. Delvis kan musiken mynna från barnens kulturella arv men också från barnens egenhändigt skapade musikaliska och kulturella värden (Campbell, 2007), vilket också har visat sig i forskning. Barn och unga nöjer sig inte längre med musiklärares val av musik utan tar med sig den musik de omges av som till exempel populärmusik till grundskolan och kulturskolan (Holmberg, 2010; Strandberg, 2007). Ett intressant forskningsresultat utifrån musikkomposition bidrar Stauffer (2002) med, som fann att unga kompositörer tar inspiration från sin sociokulturella miljö och personliga erfarenheter för att komponera musik som är relevant och meningsfull för dem.

Vad innebär det att komponera musik blir då nästa fråga, där svenska forskare i många fall aktat sig för att använda begreppet komponera i studier som inbegriper barn. Istället har begreppet musikskapande ofta föredragits (Folkestad, 1996; Nilsson 2002; Strandberg, 2007).

Min intention med studierna när det här avhandlingsprojektet inleddes var att barnen skulle få möjlighet att producera kunskap genom att komponera musik, inte reproducera musik. Därmed var den inledande tanken att det begrepp som var lämpligast borde vara att komponera musik, att skapa musik är ett mycket vidare begrepp. Även de lärare jag samarbetade med använde begreppet komponera i våra samtal kring studien. Därmed kom valet av ordet komponera att bli det som styrde instruktionen av uppgiften till barnen i studierna. Dessutom visar Nationella utvärderingen av musikämnet (2003) att begreppet musikskapande av musiklärare tolkas och används i sammanhang när elever spelar befintlig musik. Jag anser därför att begreppet komponera är ett tydligare begrepp att använda i den typ av musikaktivitet som är aktuell i föreliggande studie. Den musik som barnen gör tillsammans handlar inte om att reproducera musikstycken utan om att skapa egna musikstycken. Det

innebär att den musik de komponerar tillsammans i någon mening är ny för dem och i vissa fall även ny i en allmän mening.

Ytterligare en fråga handlar om vad det innebär för barnen att komponera musik? Som svar på den frågan finns några intressanta forskningsresultat värda att nämna. Att komponera musik tillsammans innebär inte nödvändigtvis att barnen uppfattar det som att producera ny musik. Beroende på hur de förstår uppgiften finns det utifrån forskning anledning att anta att barn gör andra musikaliska aktiviteter än att just komponera. Sundin (1963) kom exempelvis fram till att musikskapande kan ses som ett uttryck för barns inställning till sin omvärld. Barn gör enligt Sundin, inte någon skillnad på att skapa och reproducera musik. Burnard (2000) kom fram till att barnen i hennes studie såg improvisation och komposition som två aktiviteter som skiljer sig åt men som också är besläktade med varandra. Barnen använde improvisation som en del av att komponera och komposition som en del i att improvisera. Men vad jag förstår såg barnen också de två aktiviteterna som samma sak.

Några andra intressanta aspekter som förs fram i forskning kring musikkomponerande aktiviteter i skolan är textskrivandet som centralt, skolans uppgiftskultur och kompositionsuppgiftens stringens (Ericsson & Lindgren, 2010; Strandberg, 2007; Vesterlund, 2001). Att musikkomponerande aktiviteter i skolan är textfokuserade lyfts upp av Strandberg (2007), där han menar att denna textfokusering är något som traditionellt funnits med i den musikaliska praktiken. Medan Ericsson och Lindgren (2010) lyfter fram musikundervisningens uppgiftsorientering i meningen att instruktionen från läraren kring att komponera musik innebär att eleverna inte är fria i hur de ska genomföra uppgiften vilket ses som kontraproduktivt för kreativitet i musikskapande aktiviteter. Ericsson och Lindgren har i sin studie identifierat skolans uppgiftskultur särskilt i samband med musikkompositionsuppgifter som de menar bygger på standardiserade tillvägagångssätt. Ett tillvägagångssätt som innehåller regler, som att komponerandet ska ske i grupper, könsblandade eller könssegregerade beroende på lärarens inställning. Dessutom förutsätts mer kunniga elever stötta svagare elever, att komponerandet är tidsbestämd och att det ska ske i ordningen författa text, sedan melodi och till sist harmonik. Musiken förväntas vara uppbyggd utifrån vers, refräng, stick, brygga etcetera. Slutsatsen som Ericsson och Lindgren drar är att elevernas möjligheter till musikaliskt lärande reduceras genom denna uppgiftskultur (Ericsson & Lindgren, 2010). Som kontrast till detta menar Vesterlund (2001) att fria kompositionsuppgifter verkar hämma kreativitet

medan mer strikta uppgifter verkar öka kreativiteten hos deltagarna. Medan Breeze (2009) resultat visar att genom att införa begränsningar för barn i deras komponerande stimuleras deras kreativitet genom att barnen kan sträcka ut sina handlingar utanför begränsningarna. Smith (2008) resultat visar att barns musikkompositioner håller en lägre standard i ostrukturerade uppgifter och en högre standard i strukturerade uppgifter. Hon menar också att barn har olika preferenser avseende musikkompositionsuppgiftens struktur. Hur, vilken preferens för detta som barn har och vad det betyder för barns musikkomponerande framgår inte så tydligt av studien. Sammantaget pekar de presenterade forskningsresultaten åt olika håll och ger ingen direkt fingerisning kring hur styrd en kompositionsuppgift bör vara.

#### SAMMANFATTNING

De villkor för deltagande i en musikaktivitet som inledningsvis tas upp handlar om de kontextuella betingelser som omger institutionella verksamheter. Skolans traditioner, modest estetik, kan ses som bakåtblickande och står i motsats till marknadsestetik som innebär en anpassning till populärkulturen och den sorts musikaktiviteter som barn och unga ägnar sig åt på fritiden. Forskningen visar att antingen anpassar sig skolan till denna eller så har man en mer konservativ hållning. För barns deltagande i musikaktiviteter betyder det att de hamnar i ett spänningsfält mellan det traditionella och nutida där de i vissa fall måste anpassa sig men i andra fall förhandlar fram sina egna musikkulturella preferenser. Ett annat sätt att förhålla sig till barns lärande av musik och som knyter an till traditionella och nutida kunskapsideal gör jag genom distinktionen informellt och formellt lärande. I den här typen av forskning finns det ambitioner att föra fram barnens egna förhållningssätt och intressen.

Digitala verktyg som villkor för deltagande i musikkomponerande aktiviteter i grupp verkar utifrån forskning vara ett ganska utforskat område. Sammantaget pekar forskningsresultaten mest på fördelar med digital teknik. Att de är stöttande för barn och unga på olika sätt, även om det inom andra områden där forskning istället visat på att digitala verktyg inte helt självklart är stöttande i barns lärande och kräver nya förhållningssätt till lärande. För barns deltagande betyder det att förutom tillgång till digital teknik i en musikkomponerande aktivitet behöver även undervisningsformer och förhållningssätt till lärande anpassas till de digitala verktygens möjligheter och begränsningar.

I en sådan anpassning av förhållningssätt är de sociala interaktionerna ytterligare ett villkor för deltagande. Det som framkommer i forskning är att det har betydelse om barnen känner varandra eller inte. Andra villkor för gruppkomposition är upplevd press att utföra uppgiften, olika maktförhållanden mellan barnen och graden av stöttning från lärarens sida.

Skillnader mellan flickor och pojkars villkor för deltagande är inte ett primärt fokus men några forskningsresultat tas upp som kan vara av betydelse i den här avhandlingen. Ett sådant villkor är att flickor anpassar sig bättre till musikundervisningen inom skolans ram än pojkar. Flickor väljer också mer traditionella instrument än pojkar. Flickor verkar också tona ner sin roll och inte uppträda så dominerande i musikaktiviteter i grupp. Forskningen verkar dock vara motstridig. I vissa sammanhang verkar skillnader mellan pojkar och flickor inte vara lika uttalade, särskilt i sammanhang där skolans styrning gör att dessa eventuella skillnader inte blir synliga.

Kapitlet avslutas med villkor för deltagande utifrån förväntningar på vad det innebär att komponera musik. Mina förväntningar utifrån det här forskningsprojektet lämnar det öppet för barnen att komponera det som de anser är musik. Jag gör också ett val där de studerade aktiviteterna ses som musikkomposition. Barnens förväntningar på vad det innebär att komponera musik har i forskning visat att de ofta inte gör någon skillnad på att komponera eller improvisera. Det har också visat sig att barn och unga ofta komponerar musik inspirerad av den kultur de omges av. Vilken kompositionsuppgift som barn tilldelas är ytterligare ett villkor för deltagande. Forskningen går isär även på det här området men det de har gemensamt är att huruvida uppgiften är styrd eller öppen får konsekvenser för barns deltagande på något sätt.

## Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel redogörs för de teoretiska utgångspunkter och analytiska verktyg som använts i formuleringen av studiens syfte såväl som i analysen av de musikkomponerande aktiviteter som de studerade barnen varit verksamma inom. Inledningsvis redogörs för studiens perspektiv på lärande utifrån en kulturell och historisk utgångspunkt (Wertsch, 1985). Därefter beskrivs och betonas lärandets sociala dimensioner i de sociokulturella praktiker som uppstår i och genom de verksamheter som barn blir delaktiga i (Wenger, 1998). Detta innefattar också de specifika aktiviteter och handlingar med medierande verktyg (Wertsch, 1998) som skapas inom verksamheterna. Med utgångspunkt i detta formuleras studiens teoretiska perspektiv kring handlingars riktning samt interaktion och förhandling (till exempel Wenger, 1998). Kapitlet avslutas med några idéer kring hur musikaliskt innehåll som kommer till uttryck i barns musikkomponerande handlingar kan förstås som kunskap. Avslutningsvis formuleras ett sociokulturellt (Vygotskij, 1995) perspektiv på kreativitet i lärande där både reproducerande och kombinatoriska handlingar tillskrivs kreativa dimensioner.

### Lärande som kulturellt och historiskt präglad

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är människors lärande knutet till verksamheter som är präglade av både samhälleliga och kontextuella villkor. De kontextuella villkoren innefattar kulturella mönster och strukturer samt dess sociala inramning vilka utvecklats historiskt, under lång tid. Detta gäller oavsett vilka verksamheter det handlar om, till exempel inom skola, hem och fritidsaktiviteter. Det innebär att en studie av och med barn i en

musikverksamhet måste inkludera en analys av de sammanhang som detta utspelar sig inom. Vygotskij benämner denna övergripande nivå den socio-genetiska domänen. Den innefattar förutom samhälle och kultur också de kulturella verktyg som utvecklats och används inom verksamheterna. Det är en kollektiv nivå som innefattar olika samhällliga system av aktiviteter och verksamheter, som till exempel att organisera utbildning (Wertsch, 1985).

Föreliggande studie har genomförts i en kulturskola och en grundskola där varierande typer av verksamheter har utvecklats historiskt, institutionellt och kulturellt olika, genom exempelvis flera former för organisering av kunskaper. En sådan kunskap är musikkomposition som är en del av kunskapsområdet musik. Båda dessa verksamheter innehåller musikpraktiker vilka präglas av kontextuella villkor som är typiska för både kulturskolor och grundskolor i allmänhet men också av de specifika verksamheter och praktiker som studeras. Verksamheters kontexter innefattar kultur som inom det sociokulturella perspektivet bland annat avser de resurser som finns i den materiella omvärlden (Wertsch, 1985;1998), vilket i detta avhandlingsprojekt kan antas skilja sig åt mellan de två studerade verksamhetsfälten. Kultur innefattar i detta sammanhang således de olika resurser som finns tillgängliga inom verksamheterna och kan användas av de barn och lärare som är verksamma i dessa verksamheter. Det kan handla om musikaliska idéer, musikaliska värderingar, musikaliska kunskaper och andra resurser som de instrument och den tekniska utrustning som finns tillgängligt i den musikkomponerande praktiken. Sammantaget benämns detta som de kontextuella villkor som omger de studerade praktikerna.

Praktiker eller sociala praktiker ingår i verksamheter och utgör de sammanhang där verksamheter eller verksamhetssystem återskapas (Wenger, 1998). I denna avhandling används ett sätt att se på begreppet *social praktik* som tar sin utgångspunkt i Wengers (1998) definition att en praktik betecknar görande, men inte bara görande i och av sig själv utan görande i en historisk och social kontext som ger struktur och mening till det som görs. En praktik är utifrån detta synsätt alltid en social praktik som inkluderar både det explicita och det implicita, det som är representerat och det som förutsätts av de människor som är verksamma inom praktiken. Det explicita skulle mot bakgrund av detta kunna vara det språkbruk och de verktyg, t ex notationer, som utifrån olika syften används i en musikkomponerande praktik. Det implicita kan utgöras av, t ex förutfattade meningar kring vad som är musik eller hur man komponerar musik och andra underliggande meningar om den aktivitet som pågår. En social praktik kan präglas av ett flertal olika individuella

och kollektiva föreställningar kring görandet i praktiken som kanske aldrig blir explicita men de är ändå enligt Wenger tecken på medlemskap. Därmed belyser begreppet praktik både den sociala och den förhandlade karaktären av både det implicita och det explicita i en människas liv (Wenger, 1998).

Med utgångspunkt i detta perspektiv på begreppet praktik går det inte att ge entydiga beskrivningar av vad som kännetecknar specifika musikkomponerande praktiker, då dessa skapas och återskapas av deltagarna genom interaktion och förhandling utifrån de specifika villkor som omger den musikkomponerande praktik som studeras. I den empiriska studie som presenteras längre fram i avhandlingen undersöks vad de olika musikkomponerande praktikernas villkor erbjuder de deltagande barnen när de komponerar musik tillsammans, och vad barnen genom interaktion och förhandling gör av detta. Dessa villkor kan också förstås utifrån Wertsch (1998) som de förväntningar om regler, mål och möjligheter som används i en praktik. I de studerade musikpraktikerna kan förväntningar om regler handla om till exempel vad man får och inte får göra. Mål, om huruvida barnen i studien delar målen som kan vara flera, till exempel ifråga om vilken typ av musik som ska komponeras eller kompositionsstrategier. Möjligheter kan innefatta vilka fysiska och intellektuella verktyg som barnen i studien väljer. Dessa förväntade regler, mål och möjligheter sätter agendan för vilka handlingar barnen i studien väljer att göra när de komponerar musik tillsammans.

I den situerade musikkompositionsaktiviteten är därför de deltagande barnens kunskaper och erfarenheter viktiga att ta hänsyn till. Särskilt med tanke på att ett grundantagande i sociokulturella studier är att handlingar och praktiker konstituerar varandra (Wertsch, 1998). Därmed ses handlingar som situerade där barn handlar utifrån de kunskaper och erfarenheter som han eller hon tar med sig, och av vad omgivningen gör möjligt eller hindrande i praktiken (Wertsch, 1998).

### **Aktiviteter och deltagande genom handling**

Inom ramen för sociala praktiker skapar människor mening genom de aktiviteter och handlingar som de utför (Wertsch, 1998). Aktiviteter förstås vanligtvis som det som sker på gruppnivå medan handlingar ses utifrån en individuell nivå (Engeström, 1999).

Aktiviteter är i den här avhandlingen, det som jag som forskare initierat och det som barnen gör tillsammans, medan handlingar är det som vart och ett av barnen gör i kompositionsuppgiften.



#### AKTIVITET

Aktivitet är ett begrepp som står att finna inom verksamhetsteori. På engelska benämns verksamhet som *activity* vilket i en översättning ibland benämns aktivitetsteori (Engeström, 1987). Det innebär att det finns risk för en förväxling av begreppet aktivitet kontra verksamhet, där de båda kan inneha samma betydelse. Verksamhet eller verksamhetssystem som då är den svenska översättningen av *activity* avser en aktivitet som utvecklats sociohistoriskt på en kollektiv nivå (Engeström, 1987). Verksamheter innehåller aktiviteter, och aktiviteter är det som skapar verksamheter. Inom verksamheter såsom kultur- och grundskolan organiseras således musikaktiviteter av olika slag. Exempel på sådana aktiviteter kan vara musiklyssning, körsång, instrumentalundervisning eller som i den här avhandlingen musikkomposition. I denna avhandling används ett sätt att se på aktivitet utifrån en individuell/gruppnivå. Aktivitet är därmed det som barnen gemensamt riktar sina handlingar emot som ett gemensamt projekt. I föreliggande studie avses med aktivitet den uppgift som barnen blivit tilldelade av mig. Men det finns även andra aktiviteter som barnen kan rikta sina handlingar emot, som är något annat än uppgiften. Det kan vara att ta rast, göra något skolarbete eller något annat som blir fokus för barnens handlingar i de olika verksamheterna.

#### DELTAGANDE

I den här avhandlingen används ett perspektiv på deltagande i en social praktik som en process där både att handla och ansluta sig ingår (Wenger, 1998). Deltagande används för att beskriva en social upplevelse av att vara medlem i en social gemenskap och att vara engagerad i den gemensamma aktiviteten, och är på det viset både personlig och social. Enligt Wenger är deltagande en komplex process där kombinerade handlingar som att göra, tala, tänka, känna och tillhörighet ingår. Att samarbeta är enligt Wenger inte detsamma som att delta, han menar istället att deltagande kan handla om olika slag av relationer såväl konfliktfyllda som vänskapliga. Dessutom kan deltagande förstås utifrån ett dialektiskt förhållande, i meningen att det formar människors erfarenheter som i sin tur formar praktiker, verksamheter och därmed samhällen (Wenger, 1998). Genom deltagande i olika aktiviteter formar och utvecklar människor nya verktyg för att hantera problem och utmaningar i sin omgivning. Vygotskij (1978) menar att nya idéer som uppstår genom problem i vardagen ställer krav på nya sätt att hantera dem.

En utgångspunkt i den här avhandlingen är därmed att lärande baserar sig på deltagande, vilket innebär att deltagarna i en praktik anpassar sig till varandra för att tänja ut den gemensamma förståelsen av en aktivitet i syfte att nå ett gemensamt mål. Genom att använda kulturellt tillgängliga verktyg som ord och gester och genom att referera till varandras handlingar och reaktioner kan ett samlärande ske. Dessutom sker samlärande genom barns strukturering av varandras deltagande för att skapa engagemang i en delad aktivitet. Gemensam strukturering uppstår i såväl valet av de aktiviteter som barnen har tillgång till som i interaktionen mellan barnen i syfte att gemensamt nå ett mål.

Med utgångspunkt i ovanstående används ett sätt att se på lärande som en process av förändrat deltagande i en social praktik, en process som innebär att ta sig an nya roller och ansvarsområden. Det kan också förstås som ett sammanslaget begrepp för de variationer av sätt genom vilket barn lär när de deltar i den pågående praktiken och de värden som är av vikt i den aktuella sociala aktiviteten (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998). I en musikkomponerande aktivitet kan det förstås som en akt av kommunikation i bemärkelsen, förklara, ta initiativ, lära genom att titta och lyssna, indikera, ha humor, dramatisera och musicera. Detta inkluderar också verktygen som i det här fallet är instrumenten, digitala verktyg och det kroppsspråk som barnen använder i interaktionerna mellan sig.

#### HANDLING

Deltagande i en aktivitet sker genom handlingar, vilket innebär allt som är möjligt att iaktta. I en musikkomponerande aktivitet kan det innebära att tala, göra, spela, dansa etcetera.

En handling kan enligt Wertsch (1998) vara både extern och intern och kan utföras av såväl grupper som individer, men handlingen inbegriper även individuella psykologiska dimensioner. Poängen är att se dessa typer av handlingar som en handling i stunden snarare än som en separat process som existerar i vakuum. En handling inkluderar flera faktorer såsom aktören/erna, de medierande verktygen och de omgivande villkoren (Wertsch, 1998). Handlingar förstås utifrån detta som integrerade, i den meningen att utifrån situationen blir det möjligt att avgöra vad som händer, och utifrån verktygen blir det möjligt att avgöra hur en situation ter sig.

En analysenhet i den här avhandlingen är därmed medierad handling (Wertsch, 1998), vilket sker genom ett dialektiskt förhållande mellan aktörerna och verktygen. Det vill säga fokus i analysen är aktörens, i det här

sammanhanget barnens, handlingar i interaktion med varandra och de medierande verktygen.

Aspekter av medierad handling är handlingsutrymme och handlingsföretråde vilka har med makt och auktoritet att göra (Wertsch 1998). Handlingsutrymme används i analyserna som ett sätt att förstå vilka handlingar som barnen ser som möjliga i relation till de medierande verktygen men också socialt i meningen vilket utrymme för handling barnen ger varandra i aktiviteterna. Handlingsföretråde har en mer social dimension och används i syfte att förstå de maktrelationer mellan barnen som utspelar sig. Det eller de barn som tar och ges handlingsföretråde av de andra barnen kan genom detta ses som auktoriteter i gruppen.

Då kreativitet ses som en aspekt av lärande i den här avhandlingen finns det även anledning att analysera sådana handlingar. Enligt Vygotskij (1995) är det möjligt att urskilja två typer av handlingar som uppstår i en kreativ aktivitet. Den ena kallas återskapande eller reproduktiv och kan sägas vara intimt förknippad med minnet. Med andra ord kännetecknas denna av att människan reproducerar/upprepar handlingsmönster som redan tidigare skapats och utarbetats. I den studerade kompositionsuppgiften innebär det att undersöka om det skapas några reproducerande handlingsmönster i barnens musikkomponerande.

Den kombinatoriska eller kreativa handlingen är den andra, vilket liknas vid en mänsklig aktivitet som inte resulterar i återskapande av tidigare intryck eller handlingar (Vygotskij, 1995). I relation till de medverkande barnens komponerande kan ett exempel på en kombinatorisk handling vara att omarbета eller kombinera två eller fler musikstycken till ett nytt.

### Medierande verktyg

Ytterligare en utgångspunkt i den här avhandlingen, utifrån det sociokulturella perspektivet, är att lärande sker i relation till verktyg där själva kunskapen finns inom och i handlingarna mellan aktören och verktygen. Begreppet (kulturellt) verktyg härstammar från Vygotskijs (1978) begrepp ”tool”. Verktyg kan vara både intellektuella (språkliga) och fysiska (Vygotskij, 1978). Intellektuella verktyg är till exempel, att räkna, planera etcetera. där språket kanske är det viktigaste. Fysiska verktyg är till exempel musikinstrument, datorer, musikmjukvaror eller musiknotationer, så kallade musikkulturella verktyg (Hultberg, 2009).

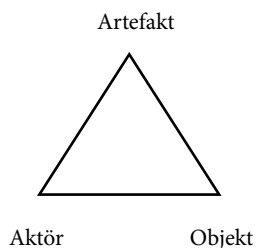
Artefakter det vill säga, kulturella verktyg är skapade i sociokulturella kontexter och har oftast utvecklats sociohistoriskt under lång tid. Därmed finns kunskaper från tidigare generationer lagrade eller inbyggda i verktygen och medieras till användaren genom medierande handlingar. Verktygen är utvecklade i syfte att kompensera för de biologiska brister som vi människor har, som till exempel vår begränsade förmåga att minnas (Wertsch, 1998). Inom musikområdet är notationer ett exempel på ett sådant medierande verktyg som medierar musik. Det blir genom notationer möjligt att föra musikalisk kunskap vidare till efterkommande generationer.

Mot bakgrund av Vygotskij (1978) formas barns lärande både mentalt och beteendemässigt av kulturens verktygslåda. Som människor använder och stöder vi oss på både fysiska och intellektuella verktyg i vårt lärande. Intellektuella verktyg är kulturellt utformade sätt att tänka, undersöka och planera och fysiska verktyg är kulturellt utformade sätt att bearbeta den fysiska omgivningen, till exempel teknik.

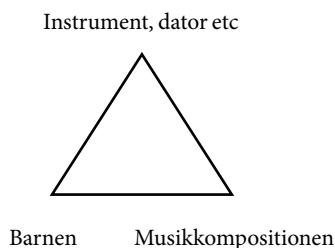
För att förstå hur relationen mellan människa och omvärld skapas och förändras via kulturella verktyg använder Wertsch (1998) begreppet mediering. Mediering innebär att den lärande inte står i direkt kontakt med sin omgivning utan hanterar sin verklighet genom olika fysiska och intellektuella verktyg. Härigenom förändras både omvärlden och den lärande ömsesidigt. För att förstå innebörden i mänskliga handlingar med verktyg krävs ofta en analys som tar hänsyn till både den materiella och den intellektuella (språkliga) sidan av verktygen integrerat.

Den grundläggande analysenheten ur ett sociokulturellt perspektiv är enligt Wertsch (1998) aktör-handling-med-medierande verktyg och illustreras här med Vygotskijs (1978) triangel i figur 1. Figur 2 illustrerar hur aktör-handling-med-medierande verktyg ses i detta forskningsprojekt.

Figur 1.



Figur 2.



Nya medier kan betraktas som verktyg genom vilka musikaliska idéer skapas (Folkestad, 1996). Nilsson (2002) problematiserar synthesizern som verktyg för musikkomponerande, genom att lyfta de svårigheter det kan innebära för en nybörjare att komma i kontakt med musiken. Istället för att riktas mot musiken riktas aktiviteten mot verktyget självt. Det innebär att de fysiska verktygen både kan utgöra en möjlighet och ett hinder för handlande.

De intellektuella verktygen kan i de studerade musikpraktikerna förstås som till exempel idéer, känslor, fantasier och de kunskaper som var och en av dem som deltar i aktiviteten bär med sig. Men också hur dessa kommuniceras mellan deltagarna.

Mediering förstås även utifrån språk och kommunikation (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998), eller i en musikkomponerande praktik utifrån musikalisk kommunikation. Genom ord och språkliga utsagor blir omvärlden meningsfull för den lärande. Genom kommunikation blir den lärande delaktig i de olika sätt som omvärlden beskrivs på, vilket i sin tur ger möjlighet för samspel med andra människor i olika aktiviteter.

### Appropriering

Ett av de begrepp för individens lärande som används i ett sociokulturellt perspektiv är appropriering (Bakhtin, 1981 ur Wertsch, 1998). Det innebär ett tillägnande av intellektuella och fysiska verktyg som sedan kan användas i olika syften och sammanhang. Hur appropriering går till studeras utifrån de situerade aktiviteterna, där processer, form och innehåll utifrån aktörens perspektiv inte är separerade utan förenade. Det är därmed inte meningsfullt att studera människors förståelse av till exempel begrepp i sig, utan appropriering måste studeras i sociala praktiker (Wertsch, 1998), i det här sammanhanget musikkomponerande praktiker i form av handlingar med intellektuella och fysiska verktyg.

Säljö (2005) ger en bild av hur appropriering kan förstås som en koordinationsprocess mellan aktören och kulturella verktyg. Lärandet inleds med ett första möte med ett kulturellt verktyg, vilket i en musikpraktik kan vara ett datormusikprogram som prövas. Ett viktigt inslag enligt Säljö är att aktören uppfattar att musikprogrammet har ett syfte i aktiviteten. Nästa fas följs av intensiv användning, under förutsättning att aktören har utvecklat en kontakt med musikprogrammet. Lärande av exempelvis hur det fungerar, under vilka villkor det fungerar, utveckling av vad det kan användas till och där erfarenheter från tidigare möten med liknande verktyg (datorprogram) används.

Som en tredje fas tar Säljö upp att verktyget (musikprogrammet) approprieras, för att sedan ses som en del i den aktuella praktiken. Det betyder inte att barnet förstått verktyget fullt ut, nya funktioner och användningsområden kan fortfarande vara upptäckbara. Men barnet har förstått verktyget så pass mycket att det blir möjligt för aktören (barnet) att förklara hur verktyget eller musikprogrammet fungerar för andra aktörer (barn). Den fjärde fasen innebär att aktören ”är fullt koordinerad med ett” verktyg (Säljö, 2005 s. 231).

Medierande handlingar med verktygen kan också innebära ett motstånd (Wertsch, 1991), särskilt när ett nytt verktyg som till exempel ett musikdatorprogram används i musikkomponerandet. Den utmaning det innebär att behärska musikdatorprogrammet kan skapa en spänning mellan barnet och verktyget som utgör ett motstånd i musikkomponerandet. Det är när barnet eller barnen kommit över det motståndet som man kan säga att en appropriering har skett (Wertsch, 1998). Att övervinna detta motstånd är då en viktig aspekt av approprieringen av ett kulturellt verktyg som ett musikdatorprogram. Enligt Säljö uppkommer detta motstånd av att verktygets meningserbjudanden inledningsvis inte är möjligt för aktören att ta till sig. De inbyggda erfarenheter och kunskaper som finns i verktyget och användandet av det i en specifik praktik sammanfaller inte med de erfarenheter som i det här sammanhanget barnet gjort (se vidare s. 230 i Säljö, 2005).

### **Social interaktion, förhandling och samvaromönster**

Social interaktion är i den här avhandlingen en förutsättning för deltagande i en aktivitet då föreliggande studie fokuserar barn i grupp. I syfte att belysa lärandets sociala dimensioner används interaktion i mening, de handlingar som sker mellan barnen. Då den sociala interaktionen mellan barn studeras i en musikaktivitet fokuseras främst den interaktion som innefattar musik på något sätt, en musikalisk interaktion.

I detta blir begreppet förhandling relevant i syfte att beskriva vad som kännetecknar de interaktioner som skapas mellan barnen i de musikkomponerande aktiviteterna. Begreppet förhandling används av Wenger (1998) som ett sätt att beskriva den process av ständig interaktion som sker mellan människa och omvärld. Förhandling förknippas med begreppet mening och tillsammans ses de som en process som kallas förhandling av mening. Förhandlingar av mening kan enligt Wenger innehålla både verbala och icke verbala handlingar, och både interaktiva och icke interaktiva handlingar. Förhandlingar innebär också en kontinuerlig interaktion, gradvisa

framgångar och ett givande och tagande i en praktik. Förhandling av mening ses genom detta som en process skapad och i skapande av flera olika beståndsdelar där resultatet genom dessa förhandlingar är en förändring av de sammanhang som de ger mening åt och påverkar de deltagande aktörerna. Denna process innehåller förhandling av mening genom tolkning, handling, tänkande etcetera. utifrån ett icke dualistiskt inbördes förhållande, som i sin tur genererar nya orsaksförhållanden för fortsatta förhandlingar och meningar, i en pågående process av nya förhandlingar (Wenger, 1998).

Deltagande och förhandlingsbarhet tas även upp av Wenger utifrån identifiering som något som deltagare i en aktivitet kan göra på olika sätt, genom engagemang, fantasi eller/och gruppering. I den här avhandlingen är dock förhandling av mening genom fantasi det som utifrån mina observationer är fruktbart att knyta an till. Genom fantasi blir det möjligt för deltagaren att pröva olika saker, ta sig friheter, reflektera eller låtsas vara i en annan kontext. På det viset blir det möjligt för de deltagande barnen att ta sig an nya identiteter.

Med språket som utgångspunkt kring hur förhandlingar skapas i en praktik har Mercer och Wegerif (1999) i sin studie funnit tre olika sätt att tala som barn använder vid datorn, men som jag utgår ifrån kan vara relevant även när barn talar med varandra vid till exempel musikinstrument. De olika sätt att tala som dessa forskare fann var; cumulative talk (kumulativt tal), disputational talk (dispytorienterat tal) och explorative talk (explorativt tal). Det kumulativa talet karaktäriseras av positiva okritiska kommentarer till det någon tidigare sagt. Det dispytorienterade talet karaktäriseras av motsättningar och individuella beslut och det explorativa talet karaktäriseras av deltagarnas kritiska och konstruktiva engagemang i varandras idéer (Mercer, 1995; Wegerif & Mercer, 1997). Då den huvudsakliga analysenheten i det här projektet är handlingar som är mer än bara tal ses dessa tre olika sätt att tala som en möjlig del i analysen av verbalt språkliga handlingar i de musikkomponerande aktiviteterna.

Förhandling av mening har även en kollektiv dimension där Bruner (1996) menar att kulturskapande sker genom ett växelspel mellan offentliga meningar och gemensamma aktiviteter av förhandling och tolkning. Sommer (2005) lyfter upp begreppet ”förhandlingsbarn”, och menar att barn och unga integreras in i kulturen genom förhandlingar i konkreta mellanmänniska sammanhang och situationer i dagens samhälle, till exempel familj, och som då också borde vara relevant även i ett musikaliskt sammanhang. Sommer (2005) definierar kultur på följande sätt. ”Kultur kan definieras som mycket

komplicerade rutinsystem, som aktörer tillskriver mening” (s. 119). I en dialogisk förhandlingsprocess skapas barns kulturella integration samtidigt som barn också producerar kultur (Sommer, 2005). I en musikkomponerande aktivitet innebär det att barnen i interaktion med varandra och de medierande verktygen producerar kultur i form av musik i dialog med de kulturella erfarenheter och kunskaper som finns inom praktiken och verksamheten, och som i sin tur ger en återverkan på kulturen på en samhällsnivå. Men det finns gränser för vad som är förhandlingsbart då historiska, samhälleliga och kulturella faktorer i sig är begränsande. Dessutom har inte alla individer och grupper, och särskilt barn lika stor rätt att förhandla i, till exempel verksamheter som skola och inom en praktik. De maktförhållanden som råder inom verksamheten och praktikerna sätter agendan för vad som är förhandlingsbart. Ett sådant villkor som Sommer tar upp och som också är relevant i den här studien är att det inte är förhandlingsbart huruvida barnen ska vistas i skolan eller inte. Dessutom menar Sommer att ”barns deltagande i en organiserad och tillrättalagd social interaktion” (s. 122) ofta baseras på rutiner och sedvänjor som barnet själv inte har varit med om att förhandla fram. Men Sommer framhåller att barn engagerar sig och utnyttjar sina möjligheter, samt omformar sitt förhållande till andra. På detta vis skapar barn ett socialt samspel och förhandlar fram såväl innehåll som riktning i de sociala relationerna (Sommer, 2005).

I syfte att analysera de sociala interaktioner som utspelar sig i de musikkomponerande aktiviteterna används även ett mer dynamiskt sätt att förstå dessa. Ett dynamiskt systemperspektiv ser jag som fruktbart och dessutom i enlighet med ett sociokulturellt perspektiv då det finns en samsyn i dessa båda perspektiv som utgår från att lärande och utveckling sker i samspel med de omgivande villkoren såväl kontextuellt som relationellt. Med utgångspunkt ur den forskning Sommer (2005), bedrivit kring barns samvaro ska jag i följande avsnitt redogöra för de samvaromönster som vuxit fram ur denna ganska stora studie av barn i förskolan inom nordén. De aktiviteter som Sommer studerat är sådana aktiviteter som barnen själva initierat och utvecklat, dessa aktiviteter är alltså inte organiserade av någon vuxen. I de studerade aktiviteter där barn leker tillsammans har Sommer funnit fyra olika samvaromönster som skapas relationellt mellan barn, på såväl individ- som gruppnivå. Det ena utesluter inte det andra, utan för att identifiera sådana samvaromönster måste båda tas hänsyn till och förstås därför utifrån ett konstruktivt perspektiv. Det vill säga, barns samvaromönster skapas eller formas i samspel med de omgivande villkoren i en praktik. Jag har funnit att det kan



finnas en poäng med att i de resultat som funnits i föreliggande studie knyta an till dessa samvaromönster. Även om barnen i Sommers studie är förskolebarn i 5-årsåldern, och barnen i den här studien är skolbarn i 10-årsåldern tror jag dessa samvaromönster står att finna i olika sociala sammanhang som människor, såväl barn som vuxna ingår i. En viktig poäng är också att dessa samvaromönster eller sociala spelregler, är inget som finns naturligt utan måste läras in av barnen.

*Samvarokompetenta mönster* är det första samvaromönster som Sommer funnit. Barn i samvarokompetenta mönster är tongivande i den sociala praktiken med sina avsikter och handlingar, som kan vara att komma med idéer, förslag och önskemål. Genom sina handlingar är det dock tydligt att barnen i denna samvaro bemöter, tillgodoser och är uppmärksamma på de andra barnens avsikter och handlingar (s 170). Sommer lyfter även upp att de barn som ingår i samvarokompetenta mönster ger uttryck för ett socialt gehör i meningen, uppfatta, förstå och samordna andras önskemål och sociala utspel med sina egna idéer inom ramen för den gemensamma aktiviteten.

*Självartikulerande mönster* är det andra samvaromönstret som skapas på en individnivå i syfte att bli synliggjorda. Det är viktigt för barn i en grupp att synas och höras, ta plats i gruppen och bli accepterad. Genom till exempel maktutövning som handlar om en legitimering och ett fasthållande av en grupps position och genom kontroll av gruppen möjliggörs självartikuleringen oavsett konsekvenser för de andra barnen (Sommer, 2005). Handlingar som speglar ett självartikulerande mönster genom makt kan i en musikkomponerande praktik vara att, spela ett instrument med så hög volym att det överröstar de andra eller t ex att ta kontroll över de medierande verktygen.

*Konformitetsmönster* som är det tredje samvaromönstret skiljer sig markant från det självartikulerande mönstret. Det kan sägas vara ett mönster som speglar dels hur det självartikulerande mönstret kan utövas då det måste finnas barn som i ett sådant samspel är följsamma. Konformitetsmönstret är det mönster som observerats hos barn där de inte själva tar några initiativ men om de blir inbjudna till samvaro ansluter de sig (Sommer, 2005).

*Sociala isoleringsmönster* ”Ett visst barn kan bli negligerat och förbisett i sådan grad att han eller hon under långa stunder i vardagen kan uppfattas som en *socialt död person*” (s 209). Det här samvaromönstret är det mest sorgliga mönstret enligt min mening. Barn som negligeras, inte blir inviterade i sociala sammanhang och som gör väldigt vaga försök att bli delaktiga handlar detta om. Men det handlar inte bara om att barnen i det här mönstret inte blir inbjudna till en aktivitet, det kan också vara så att de väljer att inte ansluta

sig eller göra försök att ansluta sig till aktiviteten. I jämförelse med barn som har ett samvarokompetent- och självartikulerande mönster blir dessa barn osynliga för såväl vuxna som barn i verksamheten (Sommer, 2005).

### Objektorientering och kunskap

Utifrån vad som kännetecknar de kunskaper som skapas när barnen komponerar musik tillsammans, är en utgångspunkt att det måste analyseras utifrån såväl de musikstycken som komponeras som de processer som leder fram till en musikkomposition. Ett sätt att se på den komponerade musiken är som ett objekt innehållande olika egenskaper (Vygotskij, 1978) där en sådan aspekt är musikalisk kunskap.

Inom den verksamhet som musik utgör finns många objekt som är tillverkade utifrån en idé om hur något ska låta, såsom musikinstrument eller musikkompositioner. De olika musikinstrumenten ger oss verktyg att spela musik och musikkompositioner ger oss verktyg för att uppleva musik. Ett begrepp att relatera till utifrån detta är objektorientering som hör hemma inom aktivitetsteori. Aktiviteter och handlingar ses som riktade mot ett framtida mål eller syfte (Engeström, 1999; Leontjev, 1981), där målet kan vara att komponera ett musikstycke medan syftet kan vara ett annat, till exempel, bli bättre i att spela ett instrument.

Objektet är det som grupperna av barn riktar sina aktiviteter emot som ett gemensamt projekt, och som driver barnens motiv att handla i en aktivitet. Det innebär att fokus i analysen blir att observera dels vilken aktivitet barnen gemensamt riktar sin uppmärksamhet emot, och dels observera vilka handlingar vart och ett av barnen riktar sin uppmärksamhet emot. Är det samma aktivitet eller finns det olika aktiviteter som barnens handlingar syftar till? Utkomsten av barnens aktiviteter genom att de riktar sina handlingar emot ett objekt blir föremål för analys. Tillsammans med de aktiviteter och handlingar som skapas ger musikkompositionen svar på frågan vilken kunskap som skapas i kompositionsuppgiften.

Själva musikkompositionerna benämns teoretiskt som objekt medan kunskapen som skapas benämns som utkomst. Aktiviteter i form av handlingar som till en början kan uppfattas som intellektuella har enligt Säljö alltid en materiell dimension (Säljö & Rystedt, 2008). En utgångspunkt i den här avhandlingen är därmed att kunskap är det som barnen approprierar genom handlingar med intellektuella och fysiska verktyg. Intellektuella verktyg blir i detta sammanhang kunskaper vilka i en musikkomponerande aktivitet kan

handla om exempelvis att tillägna sig musikaliska varianter av toner, intervall, rytmer och andra ljudkvalitéer. Fysiska verktyg innebär ett tillägnande av kunskaper (Wertsch, 1991), som hur man hanterar till exempel tangenterna på en synt eller ställer in ett ljud.

### Kreativitet

Att komponera musik innefattar även en kreativ dimension och ger därför anledning att förhålla till analysarbetet. Med utgångspunkt i Vygotskij (1995) anses alla människor vara kreativa. Kreativitet uttrycks som en mänsklig aktivitet som skapar något nytt, oavsett om det som skapas är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan. Kreativitet uttrycks genom reproducerande och kombinatoriska handlingar, vilket tidigare beskrivits och det är genom den kreativa aktiviteten som människan kan skapa något nytt. Vygotskij benämner denna kreativa förmåga för fantasi-medvetandeform, en kombinationsförmåga som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Där man kan säga att ju rikare verklighet desto mer möjligheter till fantasi och vice versa, enligt detta sätt att se har en vuxen människa en större förmåga till fantasi än ett barn, där den allmänna uppfattningen oftast är tvärtom. Vygotskij beskriver fantasiprocessen som en tolkningsprocess i den bemärkelsen att, genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor, medvetandet förenar känsla med betydelse eller mening vilket innebär att tanke och känsla hör ihop (Vygotskij, 1995). Fantasin är det som ligger till grund för den kreativa aktiviteten inom alla kulturella områden och är det som möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet (Vygotskij, 1995).

Kreativitet är inte en isolerad företeelse i människans beteende utan sker i omedelbart samband med andra former av mänsklig aktivitet, särskilt med nya erfarenheter. Dessa erfarenheter behöver inte vara upplevda i verkligheten utan kan även innefatta sekundära eller lånade erfarenheter av verkligheten i form av till exempel tv och Internet. På det viset är det möjligt att tillägna sig en annan historisk eller social erfarenhet med fantasins hjälp och människan är inte begränsad av sina egna erfarenheter. Fantasin är genom detta en förutsättning för nästan varje intellektuell verksamhet (Vygotskij, 1995).

I en musikkomponerande aktivitet kan kreativitet på detta vis ses utifrån de musikaliska erfarenheter barnen har med sig. Med det stora medieutbud av musik som finns idag är dessa erfarenheter mycket större än för femtio år sedan eller ännu längre tillbaka i historien. På det viset finns det också oändligt många fler musikaliska erfarenheter och kombinationer av musikerfarenheter som i sin tur ger utrymme för ytterligare fler kombinationer.

## Sammanfattning

De teoretiska utgångspunkter som används i avhandlingen grundas i ett sociokulturellt perspektiv. Inledningsvis definieras kontextuella villkor genom begreppet kultur i meningen de resurser som omger människan i den materiella omvärlden. I den här avhandlingen gäller det exempelvis, musikaliska idéer, värderingar, musikaliska kunskaper samt materiella resurser som instrument och teknisk utrustning som finns tillgängligt i den musikkomponerande praktiken.

I den musikkomponerande praktiken råder en social praktik. Det innebär att det finns värderingar och regler som reglerar den sociala praktiken. Det kan t.ex. vara förutfattade meningar eller föreställningar om vad som ska betraktas som musik och hur man komponerar musik. Dessa föreställningar kan vara individuella eller kollektiva. Den sociala praktiken uttrycks ofta implicit och kan vara tecken på medlemskap. Ibland kan praktiken ta sig explicita uttryck i förhandlingar om vad som ska göras, vad som bedöms rätt och riktigt.

I en situerad undervisningskontext där musikkomposition ska studeras är det viktigt att belysa hur handlingar och praktiker konstituerar varandra. Barnens handlingar synliggör de kunskaper och erfarenheter de tar med sig och hur dessa är möjliga eller hindrande. I detta har jag valt att skilja på aktiviteter och handlingar. Aktiviteter är det som forskare (eller lärare) har initierat och som barnen gör tillsammans, medan handlingar är det som barnen själva gör var och en, i kompositionsuppgiften, men också i grupp.

Medierande verktyg används i avhandlingen och kan vara både intellektuella (språkliga) och fysiska. I det här fallet kan det röra sig om olika musikinstrument, notationer, eller datorer. De centrala begreppen utifrån Vygotskij blir då artefakt (instrument och digital teknik), aktör (barnen) och objekt (musikkompositionerna).

Mediering är ett centralt begrepp och ska förstås utifrån språk och kommunikation. Genom ord och språkliga utsagor blir omvärlden meningsfull för den lärande. Och genom kommunikation blir den lärande delaktig i de olika sätt som omvärlden beskrivs, vilket i sin tur ger möjlighet för samspel med andra människor i olika aktiviteter.

Lärande har jag valt att belysa utifrån begreppet appropriering. Appropriering sker stegvis och lärande har skett när barnen exempelvis lärt sig det musikprogram de har tillgång till, och så småningom gjort det till sitt.

För att analysera interaktionen i de gruppaktiviteter som ska studeras behövs också förståelse i gruppdynamik. I den sociokulturella teorin, så

handlar det mycket om språket. Det är genom språket som interaktionerna i grupperna regleras. I sammanhanget blir begreppet förhandling viktigt. Förhandling är en process som handlar om meningsskapande att förstå varandra, att mötas och ”tala samma språk” för att kunna skapa något tillsammans. I det förs begreppet förhandling ned på en mikronivå och gör det möjligt att urskilja olika sorters strategier för förhandlingar som dispyter, eller samarbete. Samtidigt har inte barn obegränsad rätt till förhandlingar, särskilt inte i ett skolsammanhang som en social praktik. Det finns strukturella begränsningar, maktförhållanden och regler som styr detta. Ofta måste barn anpassa sig till rutiner och villkor som andra bestämt.

När det gäller samvaro mellan barn, så jag valt en modell som utvecklats av barndomspsykologen Sommer. Han har utkristalliserat fyra olika mönster, samvarokompetenta mönster, självartikulerande mönster, konformitetsmönster och sociala isoleringsmönster.

Avslutningsvis tas begreppen objekt, utkomst och kreativitet upp. Objektet i den här studien är det som barnen riktar sina handlingar emot medan utkomst är den kunskap som blir möjligt att utveckla i den studerade aktiviteten. Kreativitet tas upp i någon mån som något som skapas i relation till erfarenheter och kunskaper. Genom att kombinera olika erfarenheter är kreativitet möjlig.

Dessa perspektiv och teorier ger en metodologisk ingång, till hur den insamlade empirin ska bearbetas, analyseras och presenteras.

# Metod

Det här kapitlet innehåller inledningsvis en redogörelse för studiens upplägg, urval och genomförande i de olika kontexterna. Nästkommande textavsnitt avser att beskriva empirins karaktär samt de etiska ställningstaganden som gjorts. Det avslutande textavsnittet innehåller den vetenskapsteoretiska utgångspunkt som ligger till grund för hur arbetet med avhandlingen tagit form och för hur den insamlade empirin har bearbetats och analyserats.

## Studiens upplägg

Avhandlingen utgörs av en studie där barns musikkomponerande aktiviteter har studerats. Studien har genomförts i två olika musikverksamheter, den ena i en kulturskola och den andra i en grundskola. Syftet med att förlägga studierna till två olika kontexter var för att undersöka om det eventuellt fanns några skillnader mellan dessa båda skolformer. Studien kan därför sägas ha en jämförande karaktär men utan att gå så långt att kalla den en komparativ studie. Komparativa studier har ofta ett mer stringent upplägg där man är noggrann med att kontrollera variabler och söker utforma variabler som är identiska och därmed också jämförbara på ett annat sätt än som avses i den här studien.

Då de aktiviteter som studerats inte kan sägas vara något som är en naturlig del av verksamheten kan studien sorteras in under benämningen "Design-based research" (Barab & Squire, 2004) eftersom det är jag som iscensatt aktiviteterna genom en musikkompositionsuppgift. I den studerade kulturskolans verksamhet är musikkomposition en förekommande aktivitet men inte som en gruppverksamhet utan som en individuell aktivitet inom instrumentalundervisningen. Även i den studerade grundskolan är

kompositionsaktiviteterna iscensatta av mig som forskare, även om komposition förekom i musikundervisningen i någon mån.

Design-based research som forskningsansats syftar till att undersöka lärande och kunskapsbildning i naturliga sättningar där lärande uppstår (Barab & Squire, 2004), som i till exempel de två verksamheterna i den här avhandlingen. I design-based research är en viktig utgångspunkt att studera hur lärande skapas i relation till pedagogisk utveckling, särskilt i förhållande till implementering av teknologi i en praktik. Fokus i forskningen är på social interaktion, tillgängliga verktyg, utkomster av lärande eller kunskapsbildning i relation till de förändrade villkor som teknologin medför. Den här forskningsdesignen ger även utrymme för en transformativ agenda (Barab & Squire, 2004), ett förhållningssätt som blir möjligt genom intervention i designen av studien. I föreliggande studie har en sådan intervention genomförts i form av en aktivitet där de deltagande barnen fått i uppgift att komponera musik tillsammans. Fördelen med att intervensera i en verksamhet är att det blir möjligt att utveckla teknologiska verktyg och teorier som kan användas för att förstå och stötta lärande (Barab & Squire, 2004). Syftet med en sådan intervention är att testa och generera teori i naturalistiska sättningar och inte bara formativt utvärdera en design för lärande. Genom att designa ett lärtillfälle som inte redan existerar i verksamheten blir det möjligt att få kunskap kring lärande i ett vidare perspektiv. Designen är därmed inte utformad att utveckla eller förfinas pedagogiska modeller utan syftar till att utveckla breda modeller kring hur människor vet, handlar och lär. På det viset är inte syftet att möta lokala behov utan att förfinas en teoretisk agenda, belysa, utforska och finna teoretiska samband. I stort handlar design-based research om att generera forskning om lärande i relation till nutida teoretiska frågeställningar och utveckla den teoretiska kunskapen på fältet (Barab & Squire, 2004). Utifrån föreliggande studies inriktning ser jag därför design-based research som en relevant forskningsdesign att luta mig emot. Ytterligare en anledning är dess koppling till interaktionsanalys (Koschmann, Stahl & Zemel, 2007) vilket också använts i analysarbetet och som jag återkommer till längre fram i det här kapitlet.

#### AKTIVITETEN

Den studerade aktiviteten bestod av en uppgift där de medverkande barnen fick instruktionen att; komponera musik tillsammans hur ni vill som ni vill med det material som finns i era rum. Anledningen till att jag iscensatte

en sådan öppen uppgift med lite styrning var att studera vad barnen skulle välja att göra och hur de skulle genomföra kompositionsuppgiften. I tidigare forskning av barn och ungas komposition med teknologi var designen sådan att deltagarna var styrda att komponera enskilt med en keyboard kopplad till ett musikprogram (Folkestad, 1996; Nilsson, 2002). Jag fann det istället intressant att se vad som hände om barnen själva fick välja med vilka av de erbjudna verktygen såsom instrument och musikprogram de skulle komponera. Hur de skulle ta sig an uppgiften och organisera aktiviteten. Ett syfte med design-based research som också kan tilläggas är att utveckla en pedagogisk design i flera steg (Barab & Squire, 2004), där jag ser den studie som den här avhandlingen bygger på som ett första steg i en sådan utveckling av att designa lärande för barn i musikkomposition. Då jag även tidigare argumenterat för barns rätt att själva producera kunskap skulle det vara konstigt om en sådan uppgift var väldigt styrd. Frågan är vilket utrymme som då skulle ges till de deltagande barnen att producera kunskap. Dessutom argumenterar Barab och Squire (2004) för att kontexter alltid är styrande oberoende om en forskare varit närvarande och iscensatt en aktivitet eller inte. Detta kopplas till frågan om generaliserbarhet, där deras argument handlar om att det i olika kontexter alltid finns ett agentskap. Det vill säga i institutionella kontexter som kulturskolor och grundskolor finns alltid lärare och elever som tillsammans skapar sociala praktiker. Därmed menar de att det måste finnas utrymme för en lokal anpassning (Barab & Squire, 2004). Det vill säga att lärande är situerat i relation till de sociokulturella villkoren i en verksamhet eller praktik (Wertsch, 1998). Målet med att iscensätta en aktivitet är därmed inte att med Barab och Squires (2004) ord, ”sterilisera naturalistiska kontexter” (sid 11), i meningen kontrollera alla variabler som kan påverka resultatet. Utmaningen för forskaren ligger istället i att utveckla flexibla anpassningsbara teorier som kan vara användbara även i andra kontexter. I den här avhandlingen handlar det då om barns musikkomponerande praktiker inom verksamheter som till exempel kulturskolor och grundskolor där musikaliskt lärande organiseras.

#### *Tillgängliga fysiska verktyg i aktiviteten*

I de musikkomponerande aktiviteterna fanns tillgång till dels teknologiska verktyg men också verktyg som musikinstrument. De musikinstrument som fanns tillgängliga i båda verksamheterna var de instrument som barnen själva spelade på fritiden. För barnen i kulturskolan var det en självklarhet då anledningen till att de deltog i kulturskolans verksamhet var för att lära sig ett



instrument. Men för barnen i grundskolan var det inte lika självklart då inte samtliga barn som deltog i studien spelar ett instrument på fritiden. Dock bad jag i informationsbrevet de barn som spelar ett instrument på fritiden att ta med det till skolan. I övrigt fanns andra instrument att tillgå för barnen i såväl kulturskolan som i grundskolan. Dessa instrument var keyboard, trummor, bas, gitarr och diverse rytminstrument samt även i grundskolan marimba.

Stationära datorer (PC) med musikmjukvaran Band-in-a-Box fanns tillgänglig i kulturskolan för barnen. Musikprogrammet Band-in-a-Box är ett program som har många funktioner. Men den främsta funktionen finns i möjligheten att ställa in olika ackompanjemang med olika stilar och genrer. Det finns även andra funktioner med programmet men dessa redogörs inte för här då det endast var funktionen att ställa in ett ackompanjemang som användes av barnen. För att illustrera hur programmet ser ut finns här nedan en bild.

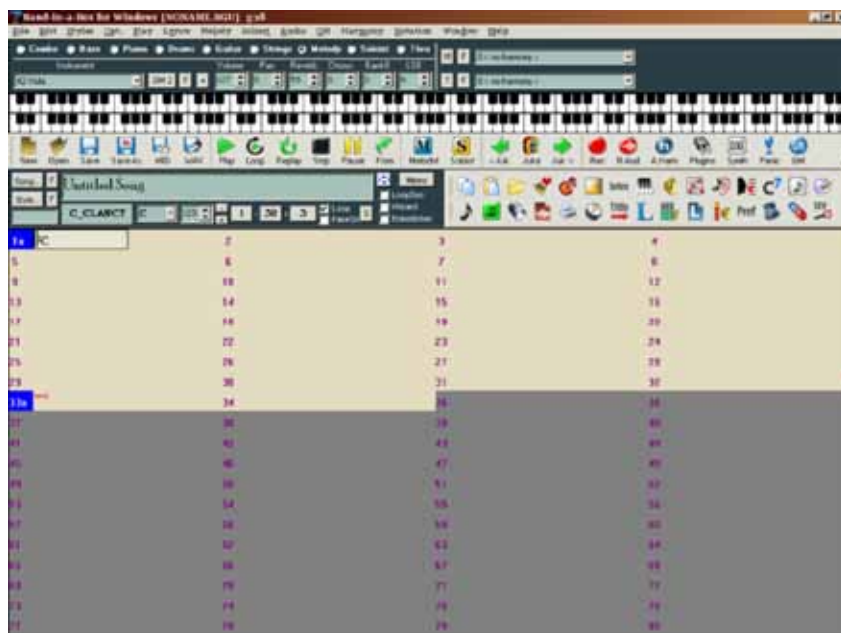


Bild 1. Band-in-a-Box

Mac-datorer med musikmjukvaran GarageBand fanns tillgängligt för barnen i grundskolan. I GarageBand finns möjligheten att spela in och redigera flera

ljudspår. Genom att det i locket på datorerna finns en mikrofon är det möjligt att spela på instrument och sjunga och spela in, allt på en gång eller ett spår i taget. Det finns också möjlighet att koppla till ett tangentbord och spela in därigenom men detta var inget som gjordes i aktiviteten.

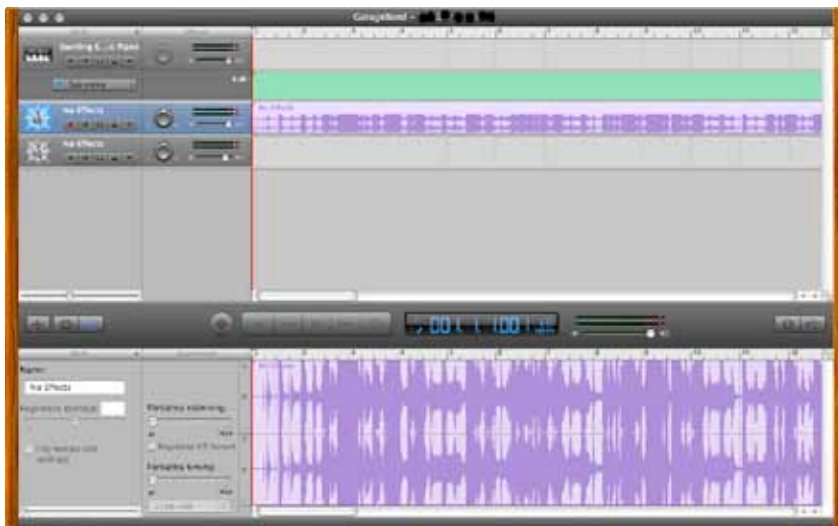


Bild 2. GarageBand

#### KONTEXTUELLA VILLKOR

De kontextuella villkor som kan sägas likna varandra i den medverkande kulturskolan och grundskolan är att det i båda verksamheterna fanns tillgång till grupprum, instrument och dator med musikprogram för barnen. Gruppindelningen av barnen genomfördes på samma premisser i båda verksamheterna. Instruktionen till de deltagande lärarna var att inte styra upp barnen i aktiviteten utan endast hjälpa till när barnen själva bad om hjälp och i den meningen, anta ett handledande förhållningsätt. Barnen och lärarna har därmed i de båda verksamheterna fått samma instruktioner, det som skiljer de musikkomponerande aktiviteterna åt är de kontextuella villkoren.

Det var i båda verksamheterna frivilligt att medverka i studien å ena sidan. Å andra sidan var det i ett avseende inte frivilligt att delta för barnen i grundskolan, då aktiviteten skedde under skoltid. Barnen erbjöds dock ett

val, att delta eller avstå men det är omöjligt att veta om barnen uppfattade vad det innebar. De kanske inte vågade avstå av rädsla att få göra något som enligt deras mening kunde vara tråkigt. Å andra sidan kanske barnen verkligen ville vara med.

Samtliga barn i kulturskolan hade spelat ett instrument i minst ett år eller mer. I grundskolan hade en stor del av barnen också spelat ett instrument i cirka ett år men det var några barn som inte hade någon instrumenterfarenhet alls.

Kulturskolan kan sägas inneha en hög teknologi i form av datorer, inspelningsstudio, hög teknologisk kompetens hos läraren, men däremot inte så hög teknologisk kompetens hos deltagarna. Grundskolan innehade inte en hög teknologi i meningen att det inte fanns tillgång till inspelningsstudio. De medverkande lärarnas teknologiska kompetens kanske kan sägas vara något mindre utvecklad. Det fanns inte någon inspelningsstudio. Barnens teknologiska kompetens var ungefär likvärdig som barnens i kulturskolan.

#### GENOMFÖRANDE AV STUDIEN

##### *Urval*

Det som styrkt urvalet var önskemålen att samarbeta med en musiklärare och att denne musiklärare var positiv till att ge elever möjlighet att komponera musik i grupp, samt att det var en aktivitet som pågick eller som var möjlig att genomföra. Då digitala verktyg också var fokus i studien krävdes tillgång till sådan utrustning. Utifrån dessa önskemål kan urvalet betraktas som ett syftes urval (Cohen et al., 2007), där syftet utgick från de ovan beskrivna önskemålen.

Urvalet av barn i åldersgruppen 9–12 år baseras dels på Kratus (1994), som menar att tidigare studier visat att den tidigaste åldern som barn utan musikalisk skolning komponerar med mening är vid nio års ålder. Dels utifrån att ett flertal av de studier där barns komponerande av musik innefattar barn under 9 år, se till exempel Sundin (1963), Young och Glover (1998), Nilsson (2002) och St. John (2006), eller barn över 12 år, se till exempel Folkestad (1996), Burnard (2000), Dillon (2004) och Green (2005; 2008). Med utgångspunkt i detta ser jag en relevans i att undersöka när barn i åldern 9–12 år komponerar musik tillsammans.

Inledningsvis kontaktades rektorer på grundskolor i Halland, jag presenterade mig och bad dem vidarebefordra en förfrågan om att medverka i ett

musikkompositionsprojekt. En musiklärare visade intresse men hade inte möjlighet att delta förrän senare, vilket hon gjorde i projektet i grundskolan. Jag fick under samma tidsperiod kontakt med en lärare inom en kulturskola i södra Sverige som ville medverka i studien, och som i sin undervisning arbetade med nya medier, dels med filmskapande men också med musikkomposition. Dessutom användes nya medier som ett komplement till den ordinarie instrumentalundervisningen.

Utifrån de tidigare formulerade önskemålen valde jag att tillsammans med läraren genomföra det första musikkompositionsprojektet, i denna kulturskola. Barnen som medverkade i studien blev tillfrågade genom undervisande instrumentallärare, 14 barn anmälde intresse, 13 barn deltog och bortfallet var därmed 1 barn. Barnen delades in i tre grupper av läraren, en flickgrupp, en pojkgrupp och en blandad grupp bestående av både flickor och pojkar. Anledningen till denna indelning var att få olika typer av grupper i syfte att skapa olika dynamiska interpersonella villkor. Dessutom gavs också möjlighet att undersöka eventuella skillnader mellan olika gruppkonstellationer baserat på kön, även om detta inte var huvudsyftet med avhandlingen.

Ytterligare ett musikkompositionsprojekt genomfördes med hjälp av en musiklärare (den musiklärare som tidigare anmält intresse) och en klasslärare i en fjärdeklass. Musikläraren valde ut klassen som bestod av 22 barn. Vid det första tillfället var ett barn frånvarande, vid det andra tillfället var 2 barn frånvarande. Klassläraren delade in barnen i fem grupper, en flickgrupp, en pojkgrupp och tre blandade grupper bestående av både pojkar och flickor.

#### MUSIKKOMPONERANDE AKTIVITETER I KULTURSKOLANS KONTEXT

Det första musikkompositionsprojektet tog plats i en kulturskola en lördag hösten 2007. Kulturskolan presenteras här genom en verksamhetsbeskrivning som hämtats från Internet, är formulerad år 2004 och var aktuell när projektet genomfördes.

Skolan är tillgänglig för alla barn boende i kommunen i åldrarna 0–19 år. Verksamheten innefattar rytmikundervisning i kommunens grundskolor, dels frivillig ämnesundervisning i musik/sång, rytmik, bild & form, dans, drama/teater och film. Sammanlagt innefattar verksamheten ca 3000 barn, antal barn som omfattas av musik var då 1092 stycken. Antal undervisande lärare var ca 29 stycken.

Det finns också ett målstyrningsdokument där tre mål är formulerade: skapa en väl fungerande ensembleverksamhet, förbättra förutsättningarna för funktionshindrade att delta i verksamheten och utvidga verksamheten i ytterområdena.

### *Kompositionsaktiviteten*

Tillsammans med en musiklärare anordnades ett musikkompositionsprojekt där barn som var aktiva inom en kulturskola i Halland bjöds in att medverka och sammanlagt deltog 13 barn.

Dagen började klockan 10 med ett möte med barnen och deras föräldrar i kafeterian som inleddes med en presentation av mig och läraren. Därefter följde en redogörelse för upplägget av dagen angående fika, lunch och raster, även indelning av barnen i grupper genomfördes. Det blev tre grupper, grupp A bestående av både pojkar och flickor, grupp B med bara flickor och grupp C med bara pojkar. Det visade sig att en pojke till grupp A var frånvarande varpå pojkarna i grupp C tillfrågades om det var någon av dem som kunde tänka sig att byta till grupp A, för att få en jämnare fördelning mellan pojkarna och flickorna i gruppen. Det var ingen av pojkarna i grupp C som anmälde sig att byta grupp, varpå vi bestämde tillsammans med pojkarna att vi skulle lotta. Av tre pojkar fick två välja en av lärarens händer, den som fick en liten papperslapp fick byta grupp, varpå Anton fick lotten att gå med i grupp A, som nu blev fyra flickor och två pojkar och grupp C kom att bestå av tre pojkar istället för fyra. Grupp B kom att bestå av fyra flickor. Därefter samlade läraren barnen i rum 1 där en stencil med ackordförslag delades ut. Till grupp A och B som var bleckblåsgrupper stod det;

Komposition i klingande Bb-dur

Toner: Bb, C, D, Eb, F, G, A, Bb

Trumpet/Kornett: C, D, E, F, G, A, B, C

Ackord: Bb, F (F7), Eb, Gm, Dm, Cm

Sluta gärna låten på F7-Bb

I grupp B som var en fiolgrupp tilldelades en stencil där det stod:

G-dur eller D-dur

Ackord i G: G, D (D7), C, Em, Bm, Am

Sluta gärna på D7-G

Ackord i D: D, A (A7), G, Bm, F#m, Em

Sluta gärna på A7-D

## Metod

Läraren förklarade även för barnen att det var frivilligt att använda datorn och göra ett ackompanjemang i Band-in-a-Box. Därefter blev grupperna visade till var sitt rum. Jag och läraren gick och satte oss i ett rum bredvid för att inte störa, men ändå finnas till hjälp för barnen. Kompositionsaktiviteterna höll på till cirka klockan 14, men där barnen i grupp B gjorde ett avbrott mellan klockan 12.30–13.15 för att åka och spela en konsert.



Bild 3. Rum 1 Kulturskolan.

### *Rummen*

De musikkomponerande aktiviteterna tog plats i tre olika rum. I det rum där grupp A höll till fanns två fönster, en liten soffa var placerad under det ena fönstret, det fanns några stolar, notställ, ett keyboard och lite andra instrument. På motsatt sida om fönstren fanns en dator med diverse teknisk utrustning och ett fönster in mot det rum där grupp B höll till. Grupp B:s rum och det rum där grupp A höll till fungerade som en inspelningsstudio och grupp A:s rum var kontrollrummet medan i grupp B:s rum placerades de musiker som skulle bli inspelade. Det var också i detta rum som barnens

kompositioner spelades in. Grupp B:s rum var också ett genomgångsrum till kafeterian och resten av lokalerna i kulturskolan. Det var en nackdel på det viset att det blev ett störningsmoment för grupp B i deras aktivitet. Förutom fönstret in mot grupp A:s rum och två dörrar innehöll rummet stolar och notställ. Grupp C var placerade i ett rum mitt emot grupp B, på väggen mitt emot dörren fanns ett fönster. Vid väggen till vänster om fönstret var ett bord placerat längs med väggen, mitt emot fanns ett skrivbord med datorutrustning.

Läraren i kulturskolan hjälpte barnen när de önskade och jag hjälpte också till vid behov. Grupp A sökte hjälp ganska mycket i början, även grupp C men inte i lika stor utsträckning. Den hjälp barnen önskade handlade mestadels om att hantera datorn och lägga in ett ackompanjemang. Grupp B sökte inte hjälp i så stor utsträckning och den hjälp som efterfrågades handlade om att få papper och penna, samt att få hjälp med att ackompanjera kompositionen på gitarr. Min roll var främst att finnas till hands när barnen begärde hjälp med något, vilket jag gjorde när det behövdes, men det var mestadels läraren som barnen hämtade hjälp av. Jag fick därför möjlighet att föra fältanteckningar under tiden.

På eftermiddagen spelades alla musikkompositioner in i en studio och dagen avslutades med en konsert för barnens familjer.

#### MUSIKKOMPONERANDE AKTIVITETER I GRUNDSKOLANS KONTEXT

Det andra musikkompositionsprojektet tog plats i en grundskola våren 2009. Beskrivningen av skolan har hämtats från Internet där skolan beskrivs på följande sätt, med undantag för uppgifter som gör att skolan kan identifieras.

”Skolan är en F-9 skola som ligger centralt i ett naturskönt och lugnt område. Vi tar emot elever från 6–15 år och har fritidshem för barn i åldrarna 6–12 år. Skolan har ett blandat socialt upptagningsområde med huvudsakligen villa- och radhus bebyggelse. Elevantalet uppgår till ca 450 elever”. Den information som finns att hitta kring skolans inriktning och mål är endast urklipp från styrdokument.

#### *Kompositionsaktiviteterna*

Studien i grundskolan var uppdelad på två halvdagar som började klockan 8.45 och avslutades klockan 11. Den första dagen inleddes med att jag presenterade mig och en medhjälpare för barnen. Sedan gavs instruktionen för uppgiften som var att de skulle bli indelade i grupper med tillgång till varsitt rum. Klassläraren gjorde indelningen som resulterade i fem grupper. Grupp

D höll till i musiksalen och bestod av tre flickor och två pojkar. Grupp E höll till i ett grupprum utanför musiksalen och bestod av två pojkar och tre flickor. Grupp F bestod av fyra pojkar som höll till i ytterligare ett grupprum som var placerat utanför musiksalen. Grupp G höll till i klassrummet som låg i en annan del av skolan ganska långt från musiksalen och bestod av en pojke och tre flickor. Grupp H höll till i en sal bredvid klassrummet och bestod av fyra flickor. Instruktionen som gavs till barnen var; komponera musik tillsammans hur ni vill, som ni vill med det material som finns att tillgå i era rum och i musiksalar. Det material som användes var deras egna instrument (de barn som hade instrument), gitarrer, basar, trummor, keyboard och en hel del rytminstrument. Var och en grupp fick en dator av märket Apple med musikprogrammet GarageBand i vart och ett av rummen. Dag två fanns dock endast fyra datorer vilket förde med sig att en grupp inte hade någon dator den dagen. Internet fanns också tillgängligt för de grupper som valde det, men då på skolans stationära datorer som fanns tillgängliga i fyra av de fem rummen.

### *Rummen*

Grupp D höll till i musiksalen som var en ganska stor sal med flera stora fönster. Salen var utrustad med en stor tavla längs en vägg, en flygel, bänkar och stolar, ett flertal skåp, olika instrument och annan utrustning som hör till en musiksala. Jag tillhandahöll en dator av märket Mac i samtliga grupper som placerades där det var lämpligt.

Grupp E höll till i ett grupprum i anslutning till musiksalen. Rummet var ganska litet och innehöll två trumset, ett keyboard, stolar och bord. Förutom Mac-datorn fanns även en PC dator som tillhörde skolan.

Grupp F höll till i ett grupprum mitt emot grupp E:s rum som också var ganska litet. I rummet fanns fönster längs en vägg, vid väggen bredvid dörren fanns en soffa, mitt emot dörren fanns ett datorbord med en PC dator som tillhörde skolan, ett trumset fanns i rummet samt ett flertal akustiska gitarrer som hängde på väggarna.

Grupp G höll till i klassens egna klassrum, en ganska stor sal med många fönster på en vägg, ett flertal bänkar och stolar, en kateder med en tavla bakom, ett typiskt klassrum. De instrument som barnen valde att använda hämtades från musiksalar. I klassrummet fanns även en dator som tillhörde skolan.

I ett klassrum i anslutning till grupp G:s sal höll grupp H till i en sal som inte användes som klassrum utan var iordningställd för olika aktiviteter. Även den här salen hade ett flertal fönster längs ena väggen, det fanns en tavla, några bord och stolar, olika material som tyger och annat fanns också i salen.





Bild 4. Grupprum Grundskolan.



Bild 5. Klassrum Grundskolan

I grundskolan fanns även en musiklärare och en klasslärare till hands för barnen, och vid det första tillfället även en medhjälpare, förutom jag själv. Musikläraren stöttade mestadels barnen genom att tillgodose deras önskemål om instrument och Internet. Det vill säga, hon hämtade de instrument som barnen valde att använda, stämde gitarrer, kopplade kablar till elgitarrer och keyboard, samt kopplade upp Internet. Hon gick även runt och frågade hur det gick och gav råd när det behövdes. Klassläraren gick också runt till grupperna och frågade hur det gick, om de kommit på något och gav råd när det behövdes. Medhjälparen instruerade barnen i hur GarageBand fungerade, vad man kunde göra och hur man spelade in i programmet. Själv hjälpte jag till när det behövdes men hade mestadels fullt upp med att sköta videokamerorna.

#### EMPIRINS KARAKTÄR

De data som är av intresse har en kvalitativ karaktär vilket ledde till att val av forskningsmetod föll på videoregistreringar och dokumentation av de musikstycken som komponerats. En enkät med bakgrundsfrågor kring de deltagande barnens musik och datorvanor har också samlats in. En tydligare beskrivning kring dessa insamlingsmetoder görs här nedan.

I studien förde jag också fältanteckningar i kulturskolan. Detta var inte möjligt i grundskolan då det var fem videokameror att sköta, i meningen byta film. Då filmerna endast varade i en timme och de fem rummen låg ganska långt ifrån varandra hann jag inte med något annat. Däremot antecknade jag sådant som jag fann relevant direkt efter varje studie. Fältanteckningarna har jag använt främst som stöd i beskrivningarna av aktiviteternas genomförande.

#### *Enkät*

I syfte att teckna en bakgrund kring de deltagande barnen och deras erfarenheter av musik, musikinstrument och datorer konstruerades en enkät (Bilaga, 1) som delades ut i samband med ett informationsbrev som skickades hem till barnen och deras målsmän.

Inledningsvis ställs några bakgrundsfrågor avseende kön och ålder som följs av några frågor kring musik. Musikfrågorna, vilka kan beskrivas som öppna frågor och frågor med ja och nej alternativ, avsåg vilket instrument barnen helst spelar och om de fått någon undervisning i dessa samt vilka instrument de har tillgång till i hemmet. Om de kunde spela något annat instrument, deltog i en kör eller liknande och om de någon gång komponerat ett stycke

musik. En fråga handlade om hur ofta de lyssnar på musik med svarsalternativen varje dag, några gånger i veckan, några gånger i månaden och aldrig. En öppen fråga ställdes kring vilken musik de helst lyssnar på. Tre frågor ställdes också kring barnens datorerfarenheter. En öppen fråga som handlade om huruvida de har tillgång till dator hemma, en fråga kring hur ofta de använde datorn med svarsalternativen varje dag, några gånger i veckan, några gånger i månaden och aldrig. Slutligen en öppen fråga kring vad de mestadels använder datorn till.

Då ett sociokulturellt perspektiv valts ger enkäten svar på de erfarenheter deltagarna i studien tar med sig in i musikpraktikerna och ger på så vis en fingervisning om vilka utgångspunkter barnen bidrar med på en kulturell nivå (Wertsch, 1998).

#### *Videodokumentationerna*

I kulturskolan placerades en kamera på stativ i vart och ett av de tre rummen där de musikkomponerande aktiviteterna ägde rum. Kamerorna placerades i ett av hörnen i rummet i syfte att få med så mycket som möjligt av aktiviteterna. Det var dock inte möjligt att få med precis allt då barn har en tendens att röra sig och att de därmed ibland hamnade utanför kamerans räckvidd.

I kulturskolan fanns också en handkamera tillgänglig som vid något tillfälle användes av mig men som i första hand var till för barnen att själva filma det som de ansåg var viktigt. En konsert där barnen framträdde för sina föräldrar och syskon genomfördes som avslutning på dagen vilken också dokumenterades med en videokamera. Videomaterialet från konserten används inte som empiri utan har främst använts som underlag för att ge vart och ett av de deltagande barnen en DVD-skiva med den inspelade konserten.

Även i grundskolan placerades en videokamera i vart och ett av de fem rummen där kompositionsaktiviteterna tog plats. Då rummen var olika stora var räckvidden något begränsad i två av rummen som var ganska små, de kan beskrivas som grupprum. De tre andra rummen kan beskrivas som klassrum, där kamerorna placerades där jag bedömde att det mesta av de pågående handlingarna kom i fokus. Även i grundskolan var barnen i rörelse dels i respektive rum men också mellan olika rum samt i korridoren ibland, vilket gjorde att några barn vid några tillfällen inte var i bild. Som avslutning på den andra projekt-dagen spelade barnen upp sina musikstycken för varandra i musiksalen, vilket videoregistrerades i syfte att dokumentera de komponerade musikstyckena.

Med ett barns perspektiv i åtanke utgick jag ifrån att det kunde vara relevant att barnen själva filmade det som ur deras perspektiv var viktigt.

Därför användes i kulturskolan också en handkamera vilken barnen frivilligt fick välja att använda, i syfte att filma det som var viktigt för dem, men som jag som forskare kanske inte skulle ha uppmärksammat. I grundskolan var det inte möjligt att använda en handkamera då det inte fanns tillgång till fler kameror än de fem som lånades ihop. Istället berättade jag i samband med de inledande instruktionerna för barnen att de hade möjlighet att hjälpa till med filmningen genom att kontrollera så att det fanns film i kameran och att den var riktad emot den aktivitet de höll på med.

### *Videokamerans möjligheter och begränsningar*

Den grundläggande analysenheten ur ett sociokulturellt perspektiv är handlingar i relation till medierande redskap (Wertsch, 1998). Då studien utgår från ett handlingsteoretiskt perspektiv

som innebär att beskriva vad som kännetecknar de aktiviteter, handlingar och interaktioner som äger rum, de kunskaper som skapas och de objekt som en musikkomponerande aktivitet kretsar kring blir videoobservation en lämplig metod. Det blir möjligt att observera och analysera barnens aktiviteter flera gånger. Eftersom det är grupper av barn som är i fokus innebär videoregistreringar en möjlighet att fånga de aktiviteter som sker, vilket skulle vara omöjligt annars.

Vid observationsstudier med videokamera finns det flera aspekter att tänka på vid interaktion. Dessa är ljud, blick, kroppsorientering och artefakter (Heikkilä & Sahlström, 2003). Det är viktigt att kunna fånga upp barnens samtal och andra ljud som förekommer för att kunna uttala sig på säker grund, det räcker inte att bara se vad som händer. En andra aspekt är blickorientering som kan ses som en indikator på de sociala aspekterna av lyssnande där även mimik ingår hos både talare och lyssnare i ett samtal. Den tredje aspekten är kroppsorientering som är viktig att fånga i syfte att se vem eller vad barnet är orienterat emot. En sista aspekt som är viktig att ta upp är de artefakter som barnen är orienterade mot som i föreliggande studie är de digitala verktyg och instrument som finns att tillgå (Heikkilä & Sahlström, 2003). Dessa råd var inte möjliga att följa till fullo då det var svårt att ibland höra barnens samtal eftersom de spelar musik samtidigt, vilket emellanåt för med sig svårigheter att uttala sig på säker grund om vad barnen säger. En annan komplikation med att videoregistrera barn i grupper som blev tydligt i den här studien, är att man inte kan ta för givet att de stannar på samma plats hela tiden utan rör sig både inom och mellan olika rum. Konsekvensen av det är att barnen inte alltid finns i videokamerans upptagningsområde vilket gör

att det inte blir möjligt för mig att få syn på de delar av kompositionsaktiviteterna som uppstått på andra platser i byggnaderna eller utomhus på rasten. Det är också en av de aspekter som Jordan och Henderson (1995) tar upp som en av de begränsningar som videoregistreringar för med sig.

Videokameran är också begränsad i meningen att den inte kan fånga in sinnesförnimmelser som till exempel dofter eller andra sinnesupplevelser. Det är inte heller möjligt för videokameran att fånga något annat än det som sker just inom linsens upptagningsområde, vilket får till följd att det som blir möjligt att analysera är en begränsad del av de händelser som sker i ett sammanhang, då det som deltagarna uppfattar kanske inte är möjligt för forskaren att uppfatta (Jordan & Henderson, 1995). De analyser som är möjliga måste då ses i ljuset av detta, intentionen är inte att försöka påvisa någon sanning om hur det verkligen gick till i de här musikaliska sammanhangen. Snarare handlar det om att genom videokamerans lins belysa de aktiviteter som är möjliga att få syn på, och som är relevanta i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

#### *Dokumentation av kompositionerna*

Dokumentation av den komponerade musiken genomfördes i kulturskolan dels genom videoregistreringarna då det blev möjligt att dokumentera musiken i dess olika skeenden. Dels genom att de färdiga musikstyckena spelades in i en studio vilket genomfördes av läraren. Musikinspelningarna brändes sedan ner på en DVD-skiva tillsammans med den inspelade konserten och alla deltagande barn fick varsin.

I grundskolan dokumenterades de komponerade musikstyckena dels genom videoregistreringarna men också genom musikprogrammet GarageBand. Inspelningen av den komponerade musiken i datorn genomfördes av barnen själva då det finns en mikrofon i locket på de datorer som användes. Som avslutning på den andra dagen av kompositionsprojektet spelade barnen sina musikstycken för varandra. Ett av barnen skötte då inspelningen av musiken med hjälp av en dator och jag dokumenterade med en videokamera.

Genom videoobservationer är det möjligt att få tillgång till de komponerade musikstyckena i dess olika skeenden under kompositionsprocesserna. När kompositörerna själva anser att deras musik är färdig är det också viktigt att ge utrymme för dem att dokumentera musiken på något vis.

## ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN

Inför studien i kultur- och grundskolan, beaktades riktlinjer framtagna av Vetenskapsrådet beskrivna som ”Forskningsetiska principer”<sup>1</sup>. I huvudsak uttrycks detta individskyddskrav genom fyra stycken huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. För forskningsprojektet medförde detta att studiens syfte klargjordes för såväl föräldrar (i egenskap av målsmän) och barn, som för de lärare/pedagoger/skolledare som också medverkade i studien. Vidare att deltagandet sker på frivilliga grunder och att vem som helst, när som helst kan avbryta deltagandet utan negativa påföljder. Utifrån detta formulerades ett brev (Bilaga 2) till inblandad skolpersonal vilket i det här fallet var rektor och en lärare i kulturskolan och rektor och två lärare i grundskolan. Ett brev formulerades också till föräldrar som var skrivet till vuxna på vuxnas vis (Bilaga, 3 och 4) och ett till de deltagande barnen som var mer barnvänligt formulerat (bilaga, 5 och 6).

För att tillgodose informationskravet beaktade jag följande: Berörda lärare/pedagoger/skolledare fick ta del av skriftlig information som beskrev forskningsprojektets syfte, deras uppgift i projektet, eventuella villkor för deltagande och inslag i undersökningen som kunde tänkas påverka deras villighet att delta. På så vis gavs tid och möjlighet för lärare och pedagoger att förbereda sig. Föräldrar och barn fick i god tid ta del av skriftlig information som beskrev forskningsprojektets syfte, barnens uppgift i projektet, eventuella villkor för deltagande och inslag i undersökningen som kunde tänkas påverka deras villighet att lämna samtycke till att deras barn ingår som uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare i studien. Dock efter det att lärare/pedagoger/skolledare informerats.

För att tillgodose samtyckeskravet genomfördes följande: Samtycke inhämtades från skolledningen, lärare, målsman för varje barn som deltog i studien där det också underströks att samtliga när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att det medför negativa påföljder. Samtycke inhämtades också från varje barn/elev som deltog i studien. För att tillgodose konfidentialitetskravet är min ambition att alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera personen i fråga. Särskilt viktigt blir detta att beakta i relation till videoobservation. För de tillfällen som någon kan identifieras från filmen har jag också inhämtat samtycke från barnen

1. <http://www.vr.se/filesserver/index.asp?fil=ZOKCAOA1oOJo>

och deras målsman att visa filmklipp vid presentationer av forskningen.

För att tillgodose nyttjandekravet kommer de uppgifter som insamlats om enskilda endast att användas för forskningsändamål.

Samtycke begärdes även avseende att få lov att använda de musikstycken som barnen komponerat tillsammans. Eftersom de tillhör empirin och också behöver vara tillgängliga skulle det bli svårt att inte få tillgång till dessa. När det gäller musiken var det särskilt barnen själva som jag begärde skriftligt samtycke från.

I samband med introduktionen till varje studie lämnades också en muntlig redogörelse för de etiska principerna. Där underströks särskilt att barnen även om deras föräldrar godkänt deltagande kunde avstå, samt att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst. Jag underströk också att allt videomaterial som kunde vara kränkande eller på annat vis upplevas som ”pinsamt” skulle tas bort.

#### PRESENTATION AV DELTAGARNA

De vuxna som deltog i de båda studierna var i kulturskolan en musiklärare och jag själv. I grundskolan deltog en musiklärare, en klasslärare, en medhjälpare och jag själv. Fokus i analyserna är inte av de vuxna utan framförallt barnen. Jag ser därför ingen anledning att ge ytterligare information kring de deltagande vuxna.

Utifrån den enkät som syftade till att skapa kunskap kring barnens musik och datorerfarenheter följer här en presentation av de samlade svaren från barnen i kulturskolan och barnen i grundskolan. Ytterligare en information som kan vara av betydelse för att förstå resultaten i den här studien är barnens socioekonomiska bakgrund. Detta är inget jag specifikt har frågat barnen om, men utifrån vad jag vet om de båda verksamheterna och deras geografiska placering antar jag att de flesta barn som deltog i studien lever i familjer av så kallad medelklass.

#### *Barnen i kulturskolan*

Barnen i kulturskolan delades in i tre grupper. Jag har valt att namnge barnen utifrån att i grupp A heter alla något som börjar på bokstaven A och i grupp B ett namn som börjar på B osv.

Grupp A: Anna, Alma, Agnes, Amanda, Anton, Andreas.

Grupp B: Beate, Berit, Barbro, Bella.

Grupp C: Carl, Christoffer, Calle.

Resultatet av enkäten visar att samtliga barn i kulturskolan har en god datorvana, där spela spel anges som den vanligaste aktiviteten. Avseende deras erfarenheter av att spela och få undervisning i sina instrument så har barnen i två av grupperna cirka ett års erfarenhet medan en grupp har cirka sex års erfarenhet. De flesta av barnen har tillgång till andra musikinstrument än det egna i hemmet. Flera av barnen har tidigare komponerat ett stycke musik, några av barnen har också erfarenhet av andra musikpraktiker som kör och orkester. Barnen uppger att de lyssnar på musik från några gånger i veckan till varje dag. Den musikpreferens som anges är ganska blandad, och anges av barnen enligt följande; ”olika, Alvin och gänget, RIX FM, popmusik, klassisk och modern musik, allt utom hårdrock, rock och punkrock”.

### *Barnen i grundskolan*

I indelningen av barnen i grundskolan valde jag att fortsätta namnge grupperna efter alfabetet. Barnen i grupp D har därför fått namn som börjar på bokstaven D osv.

Grupp D: Disa, David, Daniella, Dora, Daniel.

Grupp E: Elin, Ebba, Eva, Erik, Emanuel.

Grupp F: Franz, Filip, Fredrik, Felix.

Grupp G: Ginny, Greta, Gunnel, Gabriel.

Grupp H: Hilma, Hanna, Hedda, Helena.

Resultatet från enkäten visar att samtliga barn i grundskolan har tillgång till en dator i hemmet. Flertalet barn menar att de använder datorn varje dag medan några menar att de använder datorn några gånger i veckan. Spela spel och Internet anges som de vanligaste datoraktiviteterna.

I tre av grupperna har barnen fått undervisning i att spela ett instrument mellan en termin och tre och ett halvt år. Barnen i de resterande två grupperna uppger att de inte spelar något instrument på fritiden. Något mer än hälften av barnen uppger att de är med i en kör eller orkester på fritiden. Samtliga barn med undantag för ett par barn uppger att de någon gång komponerat ett stycke musik. Några barn uppger att de har tillgång till andra musikinstrument än det egna i hemmet. Flertalet barn menar att de lyssnar på musik varje dag och några gånger i veckan. Ett fåtal uppger att de lyssnar på musik några gånger i månaden. Barnens angivna musikpreferens presenteras här utifrån hur de själva skriver i enkäten; ”rap, rock, pop, modern musik, schlager, So what, disco, Queen, Allt möjligt, Reggie, Techno”.



### Analytiskt tillvägagångssätt

Det här textavsnittet syftar till att beskriva det analytiska tillvägagångssättet, men innan jag kommer in på det inleds avsnittet med hur jag arbetat med forskningsprojektet genomgående utifrån en abduktiv ansats. Då forskningsintresset ringar in flera nivåer har det också varit nödvändigt att använda flera verktyg i arbetet med att söka kunskap och förståelse kring de musikkomponerande aktiviteter som studerats. Textavsnittet fortsätter med en redogörelse för hur bearbetningen av det insamlade materialet gått till och avslutas med en beskrivning av den analytiska ram som utvecklats och använts i observationerna.

#### ABDUKTION

Abduktion är ett begrepp som myntats av Peirce (1990), och ger ett vetenskapsteoretiskt verktyg för att beskriva hur forskningsprocessen har gått till i det här forskningsprojektet. En betydelsefull aspekt utifrån abduktion handlar om perception, i det här sammanhanget forskarens, det vill säga min perception vid observationerna av de musikkomponerande aktiviteterna. Peirce (1990) diskuterar detta i olika nivåer, en kategorilära som benämns utifrån förstahet, andrahets och tredjehet.

Förstahet står för den vaga förnimmelsen av något, en intensiv upplevelse av något slag men där begränsningen ligger i omöjligheten att bestämmas eller ges kvantitet. Förstahet har i det här arbetet inneburit de observationer som gjorts inledningsvis, utifrån en känsla av att det observerade har betydelse på något sätt utifrån de handlingar, interaktioner, kunskaper och objekt som skapas i aktiviteten.

Andrahets ger möjlighet till bestämdhet av upplevelsen eller det observerade, av en relation till en andre, det vill säga den eller de observerade. Det har inneburit ett nästa steg där observationerna har blivit möjliga att på något sätt få en struktur. För att utveckla ett kunnande eller förståelse av det observerade krävs också tredjehet vilken medierar relationen mellan den som observerar och den/de observerade samt dess innebörd. Det här steget har innefattat den forskningsprocess där observationerna blivit möjliga att, utifrån strukturen (andrahets), relateras till vetenskapliga begrepp (tredjehet), i det här fallet sociokulturella begrepp men även andra relevanta begrepp.

En abduktiv forskningsprocess innefattar såväl induktiva som deduktiva processer i ett slags samspel eller triad som utgår från denna kategorilära. Vid en abduktiv ansats finns därmed såväl induktiva som deduktiva inslag,

i meningen att forskaren pendlar mellan teori och empiri. För att ytterligare förtydliga innebär det att ett enskilt fall tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster som forskaren antar kan förklara detta enskilda fall. Tolkningen av detta styrks sedan genom att ytterligare fall undersöks, empiri och teori tillåts på så vis skapas parallellt under forskningsprocessen och genom abduktionen blir det möjligt att kontinuerligt skapa hypoteser och tolkningar för att förklara empirin (Peirce, 1990). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv som grund har observationerna varit ledande för vilka av de sociokulturella begrepp som är till störst hjälp i att tolka och förstå de villkor som omger en musikkomponerande praktik.

I anslutning till begreppet abduktion skriver Alveson och Sköldberg (2009) att en grundläggande utgångspunkt är att data alltid tolkas genom något och på olika sätt i olika sammanhang och tidpunkter. Det vill säga, det som forskaren ser i sitt material tolkas alltid genom ett perspektiv, vilket i den här avhandlingen är ett sociokulturellt perspektiv. Den tolkade empirin benämns som ytstrukturer, som genom teorin ger möjlighet att få syn på bakomliggande djupstrukturer i det insamlade materialet (Alveson & Sköldberg, 2009). Genom en sådan här forskningsprocess blir det genom det möjligt att få syn på mönster, likheter och skillnader i vad som kännetecknar de handlingar, interaktioner, objekt (musikkompositioner) och kunnande som uttryckts eller utvecklats i den studerade aktiviteten.

I syfte att ytterligare tydliggöra hur jag arbetat abduktivt i den här forskningsprocessen följer nu ett exempel. Jag har valt ett exempel från när jag var i början av processen när jag hade genomfört studien i kulturskolan. Jag inledde bearbetningen och analysen av materialet med att observera filmerna med frågan, vad gör barnen? Det som jag först uppmärksammade (förstahet) och som också förvånade mig var att barnen nästan uteslutande kommunicerade med varandra om den musik de skulle komponera eller var i färd med att komponera. Jag insåg då att en stor del av innehållet i deras interaktioner med varandra bestod av musikalisk kommunikation (andrahet). Jag hade förväntat mig att barnen förutom att kommunicera musik också skulle prata om andra saker. Men så var inte fallet och jag insåg betydelsen av att finna ett teoretiskt verktyg för att analysera innehållet i deras interaktioner. Därvid kom jag fram till att använda mig av Young och Glovers (1998) musikaliska kunskaps- innehållsaspekter som redogörs för längre fram i metodkapitlet (tredjehet). Allt eftersom observationerna av materialet fortskred utvecklade jag såväl analytiska som teoretiska verktyg för att förstå materialet. Även den forskning som tidigare presenterats har valts ut på samma sätt under arbetets gång.

## BEARBETNING AV MATERIALET

Videomaterialet som samlats in i studien består sammanlagt av cirka 29 timmar film. 11 timmar film i kulturskolan och 18 timmar film i grundskolan, det finns även ett litet bortfall av film. I kulturskolan var grupp B borta i 45 minuter och då stängdes kameran av. I grundskolan stängdes kameran av i grupp E första dagen i cirka en timme. Samtliga filmer transkriberades grovt, sedan valdes relevanta delar av materialet ut och transkriberades mer ingående. Dock har en del av dessa mer ingående transkriberingar tagits bort i resultatkapitlet utifrån hur de mönster av handlingar som redovisas utvecklats genom forskningsprocessen. En närmare beskrivning av bearbetningen av materialet görs här nedan.

Den inledande bearbetningen av videoregistreringarna har gått till på så vis att jag observerade filmerna och sedan gjorde en grov transkribering av de aktiviteter som observerades i varje grupp i narrativ form. Dessa inledande observationer gav upphov till en del frågor (förstahet) som ställdes till materialet. Detta följdes av fler genomgångar av materialet och närmare transkriberingar av de mönster som kännetecknar de handlingar, interaktioner, objekt och det kunnande som skapas i de musikkomponerande aktiviteterna (andrahet). Det var även relevant att undersöka om det fanns några skillnader i dessa. I bearbetningen, det vill säga i transkriberingarna av materialet har jag lutat mig på Jordan och Hendersons (1995) råd. De innefattar att utifrån ett urval av sociokulturella teorier och begrepp välja ut de situationer som är relevanta för analys. Dessa urval sätter också agendan för vad som blir möjligt att analysera (tredjehet). Transkripten innehåller därför information om till exempel de rörelser, det tal och de kroppspositioner som observerats mellan barnen och kulturella artefakter, mellan barnen sinsemellan samt mellan barnen och de vuxna aktörerna. Jordan och Henderson påpekar dock att det är omöjligt att inkludera allt som kan vara relevant i en interaktion. Därav blir transkriptionerna ett modifierat dokument som endast påvisar de kategorier eller mönster som forskaren finner relevanta i analysen. Genom detta menar de att det inte är möjligt att genomföra en komplett transkribering på något standardiserat vis. Transkripten har därför valts utifrån vilka som är mest relevanta för syftet med analysen (Jordan & Henderson, 1995). Jag har även försökt dramatisera presentationerna av transkripten, i syfte att göra dessa mer levande för läsaren. Som Ericsson och Lindgren skriver är det problematiskt att ge läsaren en rimlig möjlighet att ta del av observationerna. En mer avskalad vetenskaplig beskrivning där exempelvis känslouttryck och

kroppsuttryck inte presenteras gör att läsaren missar viktig information. Vidare menar de att oavsett vilket presentationssätt som väljs är observationerna alltid tolkade av forskarens öga då det inte är möjligt att dela observationerna med läsaren på något annat sätt än genom en text (Ericsson & Lindgren, 2010).

I en text som är en endimensionell uttrycksform innebär det även svårigheter att i alla avseenden presentera de musikkomponerande processerna och produkterna integrerat, vilket jag menar att jag mestadels gjort. För de flesta fall har det varit möjligt men i andra fall inte. Beroende på de mönster som avses att lyfta fram har processen ibland varit i förgrunden och produkten i bakgrunden och i andra fall tvärtom.

#### I SÖKANDET EFTER MÖNSTER LIKHETER OCH SKILLNADER

Då jag endast observerat de studerade aktiviteterna utifrån videoregistreringarna är det fråga om icke deltagande observation. I genomförandet av studien var jag förvisso på plats och iscensatte aktiviteterna och rörde mig bland barnen men de observationer jag gjorde då har inte använts som empiri. Den typ av video observation som använts kan istället beskrivas som en semi- eller ostrukturerad observation (Cohen, Manion & Morrison, 2007), i bemärkelsen att det inte fanns några hypoteser från början utan det var snarare genom videoobservationerna som hypoteser genererades. Då det är möjligt att spela upp filmerna flera gånger medger detta arbetsätt att tolkningar och omtolkningar av de observerade aktiviteterna kan skapas i forskningsprocessen. En nackdel med videoobservationer som tas upp av Jordan och Henderson (1995) är att kameran är gränslös och spelar in såväl relevanta som icke relevanta aspekter ordnade efter hur de uppstår, vilket ger massiva data rika på detaljer vilka enligt min erfarenhet gör att arbetet med att urskilja vad som är viktigt blir arbetsamt och tar tid. Genom att växla mellan empiri och teori har så småningom en analytisk ram utvecklats under arbetet som varit till hjälp i att urskilja de aspekter som har betydelse för barns musikkomponerande aktiviteter.

#### *Handlingar*

I syfte att tydliggöra den analytiska ram som utvecklats under forskningsprocessen ska jag här tydligare specificera hur den tagit form. Med början i vad som kännetecknar handlingarna i de musikkomponerande aktiviteterna fann jag Burke's 1969 (ur Wertch, 1998) multipla perspektiv på handling

som olika kategorier som användbar. Dessa kategorier benämns; Act, Scene, Purpose, Agent och Agency (Wertsch, 1998).

Act avser de handlingar som sker, vad som sägs och görs. Scene implicerar var handlingen äger rum och beskrivs som en behållare inom vilken aktörer handlar och handlingar uppstår. Scenen är ett redskap för att tolka mänskliga handlingar och motiv. Det som räknas som en scen vid en tolkning av en handling kanske inte räknas som en scen vid en annan tolkning av en handling.

Purpose innefattar syftet med en handling, det vill säga vilken intention handlingen skapar. Syftet med handlingen är också multipel och ligger implicit i act och agent. En handling kan innefatta flera mål samtidigt men som kan vara i konflikt med varandra.

Agent avser agenterna, barnen och läraren i den musikkomponerande aktiviteten och deras handlingar i relation till medierande redskap.

Agency handlar om de verktyg som används i handlingarna (Wertsch, 1998).

### *Interaktioner*

Analysen av vad som kännetecknar de interaktioner som skapas i aktiviteten innebär att analysera vad som präglar kommunikationen i de olika musikpraktikerna. De begrepp jag funnit fruktbara att anknyta till här har jag tidigare redogjort för i kapitlet teoretiska utgångspunkter. Däremot vill jag tydliggöra också hur analysen av detta tagit form och ser då interaktionsanalys som ett medierande verktyg för att förstå dessa interaktioner.

Interaktionsanalys har tidigare använts för att empiriskt undersöka interaktioner mellan människor och med objekt i deras omgivning. Då metoden används för att studera mänsklig aktivitet såsom tal, icke verbal interaktion och användandet av artefakter och teknologier fann jag interaktionsanalysen som en möjlig väg. Det som är möjligt att uttala sig om handlar inte om interna tillstånd utan om det som är möjligt att observera. Själva observationsprocessen har styrts av vad jag var intresserad av, som det fanns anledning att gå djupare in på i analysen. Jag valde sedan ut de observationer som indikerade eller fokuserade mönster utifrån det formulerade syftet och frågeställningarna (Jordan & Henderson, 1995).

Ytterligare en relevant aspekt av interaktionsanalys i det här arbetet handlar om i vilken utsträckning de deltagande barnen delar det som Jordan och Henderson benämner gemensam uppgiftsorientering och uppmärksamhetsfokus (Jordan & Henderson, 1995). I den här studien handlar det om den musikkompositionsuppgift som barnen blivit tilldelade, där det blir relevant att titta på huruvida barnen delar fokus. Det vill säga vad deras aktiviteter och

handlingar är riktade emot. Detta blir enligt Jordan och Henderson möjligt att se genom att titta på delat engagemang och icke-engagemang vilket kännetecknas av kroppsspråk, ögonkontakt, röstkaraktär och andra interaktioner som blir möjliga i de olika situationerna. Eller närmare bestämt fokuseras forskarens blick, det vill säga min blick, utifrån frågor om exempelvis; hur barnen kommunicerar sitt engagemang gentemot varandra; vilka strategier de använder; hur artefakterna stödjer eller begränsar särskilda deltagande strukturer (Jordan & Henderson, 1995).

### *Objekt*

Med utgångspunkt ur Leontjev (1981) analyserades objektet (musikkompositionerna), utifrån att objekten i aktiviteterna transformeras till en subjektiv form samtidigt som aktiviteten förändras till objekt eller produkter. Videoregistreringarna och musiken har därför bearbetats och analyserats parallellt med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där utmaningen ligger i att analysera det insamlade materialet utifrån den musik som komponeras och kompositionsprocessen som integrerade.

Folkestad (1996) problematiserar den musikkomponerande processen genom att lyfta upp de konsekvenser som kan uppstå genom en uppdelning av process och produkt. En konsekvens av att endast studera processen blir att fokus hamnar på kompositörens/ernas tankar och handlingar. Att endast studera produkten kan få konsekvensen att den separeras från kompositören/erna och då riskerar att uppfattas som ett oberoende objekt i den meningen att analysen utgår från forskarens perspektiv. Folkestad utgår därmed i enlighet med Vygotskij (1978) från att process och produkt är i ständig dialog. Genom detta är aktivitet en process av delad förändring mellan aktören och objektet (Leontjev, 1981). Detta betyder att det i analysen inte var fruktbart att separera barnens aktiviteter och de musikkompositioner som utvecklats. Det har jag sett som en utmaning, men insåg också behovet av ytterligare analysverktyg för att analysera vad som kännetecknar de objekt, det vill säga de musikkompositioner som skapas. Jag såg därför anledning att även ta inspiration från musikanalys.

Moisalas (2003) föreslår två slags musikanalys som används inom musikvetenskap. Stilanalys handlar om att söka efter det gemensamma genom att identifiera och kategorisera musikstycken, och verkanalys handlar om att söka efter det som är unikt. I meningen vad som är unikt med ett specifikt musikstycke, genom att utröna vad som skiljer ett musikstycke från ett annat. Båda dessa menar Moisalas innehåller dimensioner som kan liknas vid de

musikaspekter som Young och Glover (1998) föreslår, Moissalas benämner detta som det interna musikförloppet.

Det finns flera teorier kring det interna musikförloppet eller musikens innehållsliga- respektive kunskapsdimension men jag har valt att utgå från Young och Glover (1998) som lyfter upp ett antal musikaliska kunskaps- innehållsaspekter. Dessa musikaliska aspekter har utvecklats som ett språkligt verktyg att hantera i musikundervisning med barn och kan ses som relevanta med hänsyn till barnens nivå avseende musikkunskaper. Den första aspekten är klangfärg, ljudets kvalitet i sig själv. Den andra är tonlängd, som handlar om huruvida en ton är kort eller lång, eller ljudets längd både avseende den naturliga längden men också avseende mönstret utifrån en rytmisk aspekt i form av ljud och tystnader. Den tredje aspekten är dynamik, ljudets karaktär i form av starkt och svagt och hur detta tar form eller skapas. Den fjärde är tonhöjd, en melodis karaktär i form av ljushet och mörkhet. Tempo är den femte, musikens hastighet. Den sjätte är textur, musikens innehåll i form av stämmor eller lager och hur nära eller långt ifrån varandra de är. Slutligen den sista aspekten är struktur, överlag musikens form som en helhet eller musikens uppbyggnad (Young & Glover, 1998, s 27). Med utgångspunkt i dessa musikaliska kunskaper eller innehåll blir det möjligt att utifrån dels barnens handlingar men också de komponerade musikstyckena analysera vad som kännetecknar de musikaliska kunskaper som skapas i musikaktiviteten. Med en sociokulturell utgångspunkt är det inte själva benämningarna eller begreppen i sig som är föremål för analys utan snarare hur de kommer till uttryck i barnens handlingar mellan sig och mellan sig själva och de intellektuella och fysiska verktygen.

Det musikaliska innehållets relation till utommusikaliska ideér, det som musiken uttrycker i form av känslor och annat är ytterligare en dimension, men som inte analyserats i föreliggande studie.

Tre kategorier föreslås av Moissalas (2003) som handlar om musikstilar i form av dess utbredning och släktskap, anknytning till bestämda funktioner och dess samband med samhällsstrukturen. När det gäller musikstilens utbredning och släktskap innebär det att identifiera vilken musikstil de stycken som barnen komponerat tillhör, det vill säga, om det går att utröna någon speciell stil. Det innebär också att försöka koppla stilen till en kulturell uttrycksform.

Den andra kategorin handlar om musikstilens anknytning till bestämda funktioner, vilket innebär en strävan att förstå varför ett visst sound eftersträvas, om det är för att kommunicera något annat än ett musikaliskt budskap eller om det är för någon specifik akustisk egenskap (Moissalas, 2003). Det innebar först och främst att se om barnen överhuvudtaget hade någon

ambition att hitta ett sound i sina musikstycken, och om de var medvetna om att de kommunicerat något eller bara försökte lösa uppgiften så smidigt som möjligt. I detta försökte jag utforska om barnen implicit hade en preferens för ett särskilt sound utifrån de referenser till musik som de har tillägnat sig genom olika musikupplevelser eller lärandetillfällen.

Den tredje kategorin som Moissalás (2003) tar upp handlar om bakomliggande samhällsstrukturer och huruvida de finns uttryckta i musiken, vilket handlar om att hitta samband mellan musiken och sociala konstruktioner i samhället.

Analysen av vad som kännetecknar de kunskaper som skapas i den musikkomponerande aktiviteten har jag undersökt genom att titta på vilka kunskaper som uttrycks i de handlingar, interaktioner och objekt som skapas. Särskilt fokus har då varit att titta på förändringar som lett till ett observerbart ökat kunnande hos barnen i aktiviteten, appropriering (Säljö, 2000). Särskilt handlar det om medierande handlingar i relation till de kulturella verktyg som använts (Vygotskij, 1978), men också kunskaper som kan relateras till musik (Moissalás, 2003; Young & Glover, 1998), eller till själva aktiviteten som innefattar att komponera musik.

#### SAMMANFATTNING

I korthet består den här avhandlingens metodologiska utgångspunkter av abduktion, design-based research och interaktionsanalys. Abduktion används för att beskriva den forskningsprocess som jag själv gått igenom och som tar sig uttryck i den här avhandlingen. Design-based research ger argument för själva studien som sådan, specifikt avseende att som forskare iscensätta en aktivitet, i det här fallet i en kulturskola och en grundskola. Interaktionsanalys är den analysmetod som jag tillsammans med ett abduktivt förhållnings-sätt använt mig av i analyserna av det empiriska materialet.

I den metodiska beskrivningen redogörs för de studerade verksamheterna som är en kulturskola och en grundskola. Deltagarna är framförallt barn i åldern 9–12 år men också några lärare och en medhjälpare som deltog vid ett tillfälle. Metod för insamling av data beskrivs och problematiseras också och består av enkäter, videodokumentationer och de producerade musikkompositionerna. Själva genomförandet av studierna består av en studie i en kulturskola en heldag och två studier i en grundskola i två halvdagar. Barnen delades upp i grupper, fick tillgång till ett rum innehållande musikinstrument och dator med musikprogram. De tilldelades en uppgift som bestod i att komponera musik tillsammans som de själva ville med de tillgängliga artefakterna.



## Metod

Sammantaget bildar ovanstående metodologiska och metodiska utgångspunkter tillsammans med enkäter, videoobservationer och de musikkompositioner som barnen producerat grunden för de resultat som kommer att presenteras i nästa kapitel.

## Resultat och analys

Analysen av resultaten presenteras utifrån de mönster, likheter och skillnader som identifierats i materialet. Dessa har delats in i två delar, den första delen handlar om de mönster, likheter och skillnader som kan härledas till de båda kontexter som kulturskolan och grundskolan utgör. I materialet finns resultat som tydligt pekar ut kontextuellt betingade skillnader mellan kulturskolan och grundskolan i de musikkomponerande aktiviteterna. I den andra delen presenteras analyser av resultat som kan härledas till interpersonellt betingade skillnader i de musikkomponerande aktiviteterna oavsett om det är aktiviteter i kulturskolan eller i grundskolan.

### **Kontextuellt betingade skillnader mellan kulturskolan och grundskolan**

Utifrån de observationer av handlingar som utkristalliserat sig i materialet finns det tydliga skillnader mellan vad som kännetecknar de handlingar, objekt (musikkompositioner) och det kunnande som skapas i aktiviteterna i kultur- och grundskolan. Dessa skillnader kan härledas till att barnens handlingar är villkorade utifrån den kultur som ramar in de båda kontexterna. Jag kommer i den här delen att lyfta de resultat som illustrerar dessa kontextuella, kulturella skillnader och analysera vad som är kännetecknande för dem och hur skillnaderna yttrar sig i de musikkomponerande aktiviteterna.

## INSTRUMENTVAL

I observationerna av materialet finns en tydlig skillnad i valet av instrument, hos barnen i kultur- respektive grundskolan i den musikkomponerande aktiviteten. De val av instrument som görs av barnen i kulturskolan är nästan uteslutande det instrument som de får instrumentalundervisning på, exempelvis fiol och klarinett. I grundskolan är det helt annorlunda. Barnen väljer att spela på i stort sett alla instrument som finns tillgängliga, trummor, elektriska och akustiska gitarrer, keyboard, rytminstrument, marimba, mikrofon (sång). Dessutom byter de instrument med varandra och prövar olika instrument.

### *Kulturskola*

I grupp A väljer Anna, Alma, Agnes och Amanda att spela klarinett, Anton väljer att spela trumpet och Andreas väljer blockflöjt vilket också är de instrument de får undervisning på.

I grupp B väljer Beate, Berit, Barbro och Bella att spela fiol, vilket också är det instrument de får undervisning på. Ett undantag är Bella som använder sin fiol i komponerandet av musik men som till uppspelningen för föräldrar väljer att ackompanjera det musikstycke de komponerat på gitarr. När gruppens komposition är färdig, ber hon läraren om hjälp att spela ackord och lär sig att spela hjälpligt. Gruppens musikkomposition framförs med tre fioler och gitarr.

I grupp C väljer Carl och Christoffer att spela trombon och Calle väljer trumpet, vilket är i enlighet med de instrument som de får undervisning på.

Det mönster av handlingar som urskiljs här är att handlingen att välja instrument kännetecknas av att barnen i kulturskolan väljer de instrument de får undervisning på. Det finns inga observationer av att barnen spelar några andra instrument i kompositionsaktiviteten i någon högre utsträckning. I något fall byter barnen instrument med varandra en kort stund.

Handlingen att välja instrument kännetecknas också av att vara genusstyrd där flickorna spelar instrument som fiol och klarinett medan pojkarna spelar instrument såsom trumpet och trombon.

### *Grundskola*

I grupp D väljer barnen att använda trummor, elgitarr, akustisk gitarr, keyboard och mikrofon. Disa använder mest mikrofonen (sång) men spelar även trummor och gitarr, David använder mest elgitarr men spelar även keyboard, Dora väljer att spela trummor men prövar också att sjunga och spela akustisk

gitarr, Daniella väljer att spela akustisk gitarr. Daniel väljer att spela keyboard och använder datorn men väljer också att spela trummor. Samtliga barn uppger i enkäten att de spelar något instrument som de får undervisning på, och dessa är piano, gitarr, trumpet och fiol.

I grupp E väljer barnen att använda sig av två trumset, elgitarr, keyboard och blockflöjt. Elin väljer blockflöjt, Ebba väljer att spela trummor, Eva väljer keyboard, Erik väljer trummor och Emanuel väljer att spela elgitarr. Två av barnen deltar utifrån svaren på enkäten i instrumentalundervisning på gitarr och blockflöjt.

I grupp F verkar det självklart vilket instrument var och en av pojkarna ska spela. Franz väljer att spela keyboard, Filip väljer elgitarr och Fredrik väljer att spela trummor. Felix väljer att spela elgitarr. De gör sina val av instrument utifrån samma instrument som de uppger i enkäten att de får undervisning på.

I grupp G väljer barnen att spela keyboard, akustisk gitarr och rytm-instrument. Alla barn prövar dessutom alla instrument som finns tillgängliga. Inget av barnen i den här gruppen deltar i någon instrumentalundervisning enligt enkätsvaren.

I grupp H väljer barnen att spela keyboard, gitarr, marimba, fiol och rytm-instrument. Flickorna spelar på alla instrument utom fiol som endast Hilma spelar. Enligt svaren på enkäten deltar tre av barnen i instrumentalundervisning på fritiden och ett barn spelar inte något instrument på fritiden.

I grundskolan kännetecknas handlingen att välja instrument av att barnen väljer att spela på flera av de olika instrument som finns att tillgå i aktiviteten. Flera av barnen i grundskolan spelar instrument på fritiden men de väljer ändå andra instrument. Dessutom byter barnen instrument med varandra, prövar och experimenterar därmed mer än barnen i kulturskolan. Ett undantag är grupp F där pojkarna väljer att spela på de instrument som de får undervisning på. I grupp D, E och H använder visserligen några av barnen de instrument som de får undervisning på, men inte uteslutande. De väljer också att spela på andra instrument.

Instrument valen i grundskolan kan inte sägas vara genusstyrda i någon högre utsträckning då barnen spelar på flera olika instrument.

Ett sätt att förstå detta resultat är att de båda skolformer som kulturskolan och grundskolan utgör formar barnens handlingar, där det framstår som att huvudinstrumenten har en mer central innebörd för barnen i Kulturskolan än de har för barnen i Grundskolan. Att barnen i kulturskolan inte i så stor utsträckning väljer att spela på andra instrument än sina egna innebär att handlingen att välja instrument därmed kännetecknas av att hållas inom

ramarna för de implicita och explicita kulturella traditioner som finns inbyggda i den kulturskola där studien genomförs. En sådan implicit kulturell regel eller tradition kan utifrån resultatet vara att i kulturskolan håller man sig till sitt huvudinstrument, i grundskolan å andra sidan pekar barnens val av instrument mot en kultur där en flexibel hållning gentemot att välja instrument verkar råda. Det kan förstås utifrån att de implicita och explicita regler som grundskolan är inbäddad i, innebär att spela på olika instrument eller de instrument som erbjuds i de aktiviteter som pågår där. Det innebär även att handlingen *välja instrument* kännetecknas av att den är kontextstyrd.

Det finns även skillnader som innefattar att barnen i kulturskolan gör genusstyrda val av instrument medan barnen i grundskolan inte i samma utsträckning är genusstyrda i sina val av instrument. Sammanfattningsvis innebär det att de två kontexter som kultur- och grundskolan utgör innefattas av såväl implicita som explicita regler och förväntningar kring vilken typ av instrument som är tillåtna att spela och barnen handlar också i enlighet med dessa förväntningar.

#### KOMPOSITIONER

Ytterligare en skillnad handlar om vad som kännetecknar de objekt som skapas i de musikkomponerande aktiviteterna i kultur- och grundskolan. Musikkompositionerna i kulturskolan kännetecknas av att de är melodibaserade medan musikkompositionerna i grundskolan mestadels är textbaserade.

##### *Kulturskolan*

I observationerna av videomaterialet är det tydligt att barnen i kulturskolan väljer att komponera musik tillsammans som är musikbaserad, det vill säga en melodi. Då grupp B väljer att dokumentera sin musikkomposition genom att skriva ner den i notskrift har jag valt att illustrera detta med deras komposition.

Exempel 1:

Grupp B:s musikkomposition, "Butterfly" (spår 3 på CD)

I ovanstående exempel är det flickorna i grupp B:s komposition som får illustrera en melodibaserad komposition men även i grupp A och C komponerades endast melodier vilka illustreras med de inspelningar som finns bifogad på CD. Grupp A:s kompositioner, "Bobs melodi" och "Fred Ris" finns att lyssna på i spår 1 och 2, Grupp C:s kompositioner, "RND" och "Tutlåten" på spår 4 och 5.

Grupp B:s komposition illustrerar hur de kulturella traditioner som präglar kulturskolan formar den musik som barnen komponerar, utifrån i första hand melodier som till stor del återfinns inom den klassiska musiken. Själva notskriften i sig kan också ses som ett tecken på notskriften som en central del i Kulturskolans kultur som traditionellt sett även återfinns i den västerländska konstmusiken. Ett möjligt sätt att förstå detta resultat är att de erfarenheter barnen i den här studien har av undervisningen i kulturskolan är att notskriften är central och därmed även melodier. Intressant blir också att se hur de melodibaserade kompositionerna skapas i aktiviteten även här illustrerat utifrån grupp B.

Exempel 2:

Berit frågar, ”ska vi börja med något”. Bella spelar en liten slinga och de andra försöker spela likadant. Beate föreslår, ”vi kan göra så här”, de andra lyssnar och Bella säger, ”vi kan ta det sakta”. Alla försöker spela melodislingan som Bella och Beate spelat, de stannar upp och pratar om vilken ton det är, ”Det är en hög tvåå” säger Bella. De fortsätter att spela på melodislingan, stannar upp, funderar och Berit föreslår, ”kan vi göra så här, det är ganska fint om några spelar så hänger några på”. De prövar att spela i stämmor. Flickorna börjar prata om hur de ska spela. Bella säger entusiastiskt ”ja, jag har en idé, man kan spela så här, det låter också snyggt”. Alla provar. De prövar också att använda stråken på olika sätt. Sedan säger Bella, ”jag kom på att, om man delar in låten i olika delar”, och spelar en melodislinga. De andra flickorna börjar spela olika slingor. ”Men så här då”, frågar Beate och spelar för de andra. ”Ja”, svarar de och försöker spela likadant. Det tar en stund innan de hittar melodin. De fortsätter sitt komponerande likadant genom att spela på olika slingor tills de är nöjda med sitt musikstycke.

I det här exemplet finns tecken på att Grupp B utvecklat en egen kultur i hur de musicerar tillsammans. Ett exempel på hur detta yttrar sig är hur Grupp B komponerar tillsammans, där flickorna för det mesta står i en ring med sina fioler och kommunicerar sina musikaliska idéer genom att spela för varandra. Flickorna kommer med olika idéer om melodin. Berit har en idé om att spela i stämmor som de prövar men förkastar. Flera musikaliska kunskaper kommer till uttryck genom dessa handlingar, som tonhöjd, textur och struktur. Kunskap om tonhöjd är möjlig att identifiera genom de olika melodier som flickornas idéer kretsar kring, men också när Bella säger att det är en hög tvåå. Musikens textur som kunskap menar jag kan identifieras genom Berits förslag att spela i stämmor, även om hon inte säger stämmor. Kunskap om musikens struktur kommer till uttryck genom Bellas idé att dela in låten i olika delar.

Det här exemplet kan förstås utifrån flera lager av handlingar där en sådan är att gruppens komposition kännetecknas av att den är melodibaserad men exemplet illustrerar även hur grupp B:s musikstycke komponeras genom vad som kännetecknar de interaktioner som skapas i den komponerande aktiviteten. Det som framstår som kännetecknande är barnens kommunikation där instrumenten blir ett medierande verktyg i att kommunicera de musikaliska idéer som frodas. Idéerna förhandlas på det viset fram genom att först kommuniceras, prövas och endera förkastas eller godtas. Resultatet kan på det viset förstås utifrån att interaktionerna mellan barnen formas av de verktyg som erbjuds av situationen i sig men också av den kultur som ramar

in situationen. Jag kan även se att det finns anledning att förstå den här gruppens förhandlingar utifrån den praktik som de själva skapat eller utvecklat genom tidigare situationer där de musicerat tillsammans

Resultatet visar även att barnen i kulturskolan mestadels engagerar sig i aktiviteten att komponera musik tillsammans, även om det inledningsvis inte är helt tydligt för dem vad det innebär. I grupp A finns det exempelvis hos barnen oklarheter kring vad de förväntas göra, vilket framkommer när läraren har hjälpt barnen att ställa in sitt första ackompanjemang i Band-in-a-Box och följande samtal utspelas;

Exempel 3:

Andreas säger, *"Jag vet inte hur man spelar"*, Anton instämmer genom att säga, *"Inte jag heller"*, Läraren svarar, *"Nä men alltså, detta är bara komp, där är ingen melodi det är det ni ska göra. Ni ska göra en melodi."*, Andreas och Anton säger då, *"Jaha, hmm"*.

I den avslutande kommentaren från läraren ges ett förslag till barnen att göra en melodi till kompet och barnen förstår nu vad de ska göra vilket visar sig när Andreas säger att han inte vet hur han ska spela och Anton stämmer in och läraren förklarar att det är ett komp de gjort och att barnen nu ska göra en melodi till ackompanjemanget. I grupp B och C förekommer inget sådant samtal utan det verkar självklart för barnen att komponera en melodi.

Här blir det tydligt att de melodibaserade musikstycken som barnen komponerar dels präglas av kulturskolans kontextuella, kulturella inramning men också av lärarens handlingar i sin interaktion med barnen. I exemplet där han säger till barnen, det är en melodi ni ska göra, blir det tydligt att det är den förväntning på musiken som ramar in att, komponera musik innebär att komponera en melodi.

### *Grundskolan*

Barnen i grundskolan väljer överlag att komponera musik som är textbaserad vilket illustreras med följande exempel:

Exempel 4:

*"Vi går till stranden" av grupp H*

*Vi går till stranden, å lägger oss i sanden,*

*solar lite mer, dagen som vi ser,*

*efter solen går vi till poolen, ha det bra, varje, varje dag.*



Ett kännetecken på de musikkompositioner som komponeras i grundskolan är att de är textbaserade, det vill säga bygger på en text snarare än en melodi, ett ”groove” eller liknande. Att textskrivande har en sådan central plats i grundskolan kan förstås utifrån skolans textliga fokusering. Barnens fokusering av texter i de komponerande aktiviteterna kan betyda att deras handlingar är formade av grundskolans textliga kultur vilken kan ses som ett hinder för alternativa sätt att komponera musik.

Ett sätt att förstå dessa skillnader i barnens musikkompositioner från kulturskolan som melodibaserade och grundskolan som textbaserade kan vara att barnen i grundskolan i högre grad har populärmusik som förebild i sina musikkomponerande aktiviteter än barnen i kulturskolan. Då populärmusik nästan uteslutande innehåller texter blir det också det som barnen ser som möjligt i sitt komponerande. Ytterligare ett sätt att förstå resultatet är att barnen i grundskolan till skillnad från barnen i kulturskolan ser sång som instrument. Mikrofonen bjuder också in till sång vilket i sin tur kräver en text att sjunga. Även det faktum att barnen i kulturskolan överlag väljer att spela på sina huvudinstrument såsom klarinetter, tromboner, fioler, blockflöjt och trumpet kan ses som möjliggörande för melodier och inte till att spela ackompanjemang. Medan de instrument som barnen i grundskolan väljer att spela i högre grad inbjuder till att spela ackompanjemang.

Sammanfattningsvis menar jag att barnens musikkomponerande handlingar kännetecknas av att vara formade utifrån de regler och möjligheter som de förväntar sig i respektive kontext. Där det i kulturskolan finns förväntningar om att det är melodier som mestadels spelas utifrån den undervisning som bedrivs, där instrumentalundervisning oftast handlar om att just lära sig spela melodier. I grundskolan å andra sidan kan de regler och möjligheter som barnen förväntar sig, genom den undervisning som bedrivs där ha en mer flexibel utgångspunkt i de musikaliska aktiviteterna. Till exempel, att spela på olika instrument, sjunga och göra gruppuppgifter där texter har en betydande funktion

### INSPIRATIONSKÄLLOR

Ytterligare en tydlig skillnad i resultatet mellan barnens musikkomponerande aktiviteter i kulturskolan och i grundskolan är vad som kännetecknar de objekt som de komponerar tillsammans ifråga om karaktären på den komponerade musiken och vilka inspirationskällor som kan spåras i barnens musikkompositioner och musikkomponerande aktiviteter.

### *Kulturskolan*

Barnens musikstycken i kulturskolan kännetecknas av att de liknar de stycken som kan återfinnas i spelböcker på nybörjarnivå. Det är tydligast i grupp A och C. I grupp B liknar flickornas musikstycke även sådana stycken som kan återfinnas i spelböcker, men på en lite mer avancerad nivå. Det är inte så överraskande då flickorna i grupp B också har spelat fiol i fem år medan barnen i grupp A och C spelat i cirka ett år.

Tecken på att barnen inspirerats av spelböcker kan ses i grupp C där pojkarna använder stycket "Spanien" och "Oh, when the saints" som utgångspunkt i sin första komposition (CD, spår 4). Längden på musikkompositionerna är också jämförbara med hur långa musikstyckena i spelböckerna för nybörjare brukar vara. Det musikstycke som flickorna i grupp B komponerar, är dock längre och innehåller fler delar. Men det kan bero på att de spelat längre än barnen i de andra två grupperna och därmed har mer erfarenhet från stycken som innehåller flera delar (CD, spår 3).

#### Exempel 5:

Christoffer säger uppmanande, "vi måste komma på någon melodi och vi har sex timmar på oss. Vi kanske kan spela något som är likt Spanien". Han spelar en variant av Spanien och konstaterar, "det blir nästan som Spanien". Calle spelar också, "det är nära på en melodi", säger Christoffer. Calle svarar, "det blir lite tråkigt för det blir bara upp och ner".

I ovanstående exempel är det tydligt att tiden styr handlingarna då Christoffer säger att de har sex timmar på sig att komponera en melodi, och föreslår stycket Spanien som ett fruktbart sätt att genomföra uppgiften inom den tidsram som villkorar den musikkomponerande aktiviteten.

Stycket "Spanien", som är ett stycke de här pojkarna har en gemensam erfarenhet av används som referenspunkt i deras första trevande försök att komponera en melodi. Calles kommentar att det blir lite tråkigt för det blir bara upp och ner visar att det finns en förväntning om någonting mer. Denna förväntning kan ses som ett initiativ till att utveckla komponerandet till musik som har ett större omfång ifråga om tonhöjd.

Att barnens komponerade melodier kan spåras till spelböcker innebär att deras erfarenheter från kulturskolans praktik präglar deras handlingar både på gott och ont. Det vill säga, å ena sidan ger barnens erfarenheter av spelböcker och spelande inom kulturskolan en utgångspunkt för att utveckla en

musikalisk idé. Å andra sidan begränsas idéerna genom de förväntningar som barnen har i relation till de erfarenheter de har av att delta i kulturskolans aktiviteter, vilket hindrar andra musikaliska idéer att skapas. Genom att de musikaliska idéerna tas från spelböcker på nybörjarnivå kan det tänkas att även de toner som barnen ser som möjliga att använda i sin komposition blir begränsade då de musikstycken som finns i spelböcker ofta har ett litet omfång. Dessutom är tonerna i ett sådant musikstycke ofta uppbyggda utifrån små intervall där tonerna ligger nära varandra, vilket kan hindra att barnen prövar melodierna utifrån ett större tonomfång, och större intervall mellan dem.

Lärarens agerande, särskilt i sin interaktion med grupp A pekar på att barnen blir styrda i riktning mot att komponera en melodi. Även Christoffers kommentar i grupp C att de måste komma på en melodi initierar en förväntning om att det är en melodi som ska komponeras.

I kulturskolan erbjuder programmet Band-in-a-Box ett musikkulturellt verktyg för grupp A och B att komma igång med sin musikkomposition. Genom det ackompanjering som läraren hjälper dem att ställa in blir det möjligt för barnen att få en musikalisk utgångspunkt.

#### Exempel 6:

I grupp C kan inte pojkarna komma på något och Christoffer föreslår att de kan använda datorn. De hämtar läraren som visar hur man ställer in ett ackompanjering. När läraren gått ställer sig pojkarna vid datorn och börjar utforska. De prövar en stil och talar om vilken typ av ackompanjering de vill ha. De prövar några olika stilar och diskuterar vad som passar deras målbild. De kommer på att de är filmade och showar lite för kameran. De hämtar läraren, han kommer och säger, ”*då svarar ni nej på den frågan. Om det kommer upp en fråga så svarar ni alltid nej på den*”, och går ut igen. Pojkarna fortsätter att pröva olika ackompanjering på datorn tills de hittar ett som de tycker om, de prövar ackompanjeringen i olika tempo. Christoffer börjar spela till och säger, ”*kolla, jag har kommit på någonting*”. Pojkarna prövar tillsammans att spela till ackompanjeringen, Calle konstaterar, ”*jag tycker det passar ganska bra faktiskt*”.

Genom det ackompanjering som blir möjligt genom musikprogrammet får pojkarna idéer och inspiration till att börja komponera musik tillsammans, vilket blir tydligt när Christoffer säger; kolla jag har kommit på någonting. Musikprogrammet medierar idéer till barnen i form av till exempel rytm, takt och tonhöjd vilket kan spåras i pojkarnas melodi och hur den harmonierar med ackompanjeringen (CD, spår 5). Dessutom ger möjligheten till

ett förinspelat ackompanjemang erbjudanden att experimentera med olika genrer och stilar vilka i sin tur är uppbyggda musikaliskt på olika sätt. Flera musikaliska inspirationskällor medieras därför till barnen som de kan bygga vidare på i sitt komponerande.

Med en återblick på de svar barnen angivit i enkäten angående vilken musik de helst lyssnar på, återfinns bland barnen i kulturskolan svar som i grupp A, olika, Alvin och gänget, RIX FM, popmusik. Flickorna i grupp B lyssnar helst på klassisk och modern musik, allt utom hårdrock, pop. Pojkarna i grupp C uppger att de lyssnar på olika sorters musik, rock och punkrock.

I de musikstycken som barnen i kulturskolan komponerar är det svårt att hitta spår av den musik de anger som sin musikpreferens, förutom i det ackompanjemang i Band-in-a-Box som de komponerar till och låter sig inspireras av. Grupp B anger att de lyssnar på västerländsk konstmusik vilket kan spåras i deras musikkomposition. Utan att generalisera allt för mycket finns det emellertid anledning att tolka barnen i kulturskolans musikkompositioner som att de kännetecknas av likheter mellan stycken i spelböcker (CD, spår 1–5).

### *Grundskolan*

I grundskolan finns det anledning att titta på vilken musik barnen angivit att de helst lyssnar på då det i observationerna framstår som att barnen experimenterar mer än barnen i kulturskolan med olika musikgenrer som till exempel, rock, pop och schlager.

Grupp D anger att de helst lyssnar på rap, rock, pop, modern musik och schlager. Den musik som barnen i grupp D komponerar kan beskrivas utifrån genren schlager (CD, spår 6).

Queen, allt möjligt, rock och pop anges av barnen i grupp F som musikpreferens. Den här gruppens komposition kan beskrivas utifrån genren rock då de i sitt komponerande lät sig inspireras av Nationalteatern (CD, spår 7), vilket beskrivs i exempel 32.

Grupp H uppger att de helst lyssnar på pop, rock, techno och schlagermusik, där deras komposition kan beskrivas utifrån genren pop eller vispop (CD, spår 8).

I videomaterialet framkommer också att flera av barnen i grundskolan försöker spela ett riff. Till exempel i grupp G där två av flickorna försöker spela ”Smoke on the Water”, genom att ge varandra instruktioner om vilka strängar de ska spela på med hjälp av siffror.

Exempel 7:

I början av aktiviteten är medhjälparen inne i rummet och visar Gunnel och Gabriel hur GarageBand fungerar. Under tiden sitter Ginny och Greta på varsin stol och spelar på ”Smoke on the Water”, ”0,3,5... 0,3,6,5... 0,3,5,3,0...” säger de samtidigt som de försöker spela.

Detta kan även illustreras med ett exempel från grupp F där gitarriffen till Heaven’s on Fire (av gruppen Kiss), Smoke on the Water (Deep Purple) och Run to the Hills (Iron Maiden) är föremål för pojkarnas intresse. Även i den här gruppen används tabulatur i spelandet.

Exempel 8:

Filip och Fredrik har ett papper med tabulatur Fredrik säger, ”*men här står det, 311 3111, fortsätter, 035 0365 997 779... alltså du bara spelar den på översta strängen, du behöver inte spela med dubbla strängar.*”

Resultatet visar att flera av barnen använder sig av tabulatur som ett verktyg för att spela olika ”riff”. Ett möjligt sätt att förstå detta är att spela riff på gitarr, är en aktivitet som förekommer i de här barnens liv på något sätt. I skolan eller som något de tidigare har tagit till sig i interaktioner med andra barn, i klassen eller i andra sammanhang. Spela olika gitarriff kan då ses som något som ingår i de här barnens utövande av musikkultur på något sätt. Ett annat sätt att förstå spelandet av gitarriff är att tabulatur inte ställer några krav på kunskaper att läsa noter utan är relativt lätta att följa. Det kan också vara så att de i tidigare musiklektioner fått möjligheten att spela gitarr utifrån enkla tabulaturer. Gitarriffen till rocklåtar är också ”lite häftigt” eller ”tufft” att kunna vilket kanske också ger barnen motiv att rikta sina handlingar mot just detta.

Bland barnen i kulturskolan förekommer inte något musicerande som inte ingår i själva musikkomponerandet, i någon högre utsträckning.

I grundskolan, kännetecknas de komponerade musikstyckena av en helt annan karaktär än de musikstycken som barnen i kulturskolan komponerar. Barnen i grundskolan experimenterar inledningsvis mer med olika musikgenrer som till exempel rock, pop och schlager. De går ut på Internet och lyssnar på musik på YouTube. De försöker spela olika riff med stöd av ”tabs”, och utifrån den musik de anger att de helst lyssnar på, går det att spåra deras musikpreferenser i musikkompositionerna. Det tydligaste exemplet på det är grupp F som får inspiration till texten Roffe å jag, från en låt av Nationalteatern.

Exempel 9:

Pojkarna har skrivit en del av texten till sin låt, Franz sitter vid datorn och är uppkopplad mot Internet. Han vänder sig om och ropar, ”Fredrik och Filip, kom ska ni se”, Fredrik och Filip går fram till datorn, Franz säger, ”kolla, det är den riktiga alltså, hör här”. Franz spelar upp låten, ”Vi fortsätter spela rock ’n’ roll”, med Nationalteatern, från Internet.

Pojkarna i grupp F gör en ny kombination av låten där de skriver om texten och gör en musikalisk kombination av versen. Här nedan har jag skrivit in en del av texten från Nationalteaterns låt bredvid grupp F:s version.

#### Nationalteatern

*Roffe och jag har ett band i ett garage*

*Gitarr och trummor, men ännu ingen bas*

*Ett helt kvarter hatar oss och vår rasande musik*

*Men när pappa Rock är ett med oss, ger vi fan i publik!*

*Vi har gjort en egen låt, som är motstridig och tvär*

*Vi förstår den inte ens själva, men det går ungefär så här:*

*”Vi fortsätter spela rock ’n’ roll, men vi håller på att dö!*

*Vi fortsätter spela rock ’n’ roll, men vi håller på att dö!”*

#### Grupp F

*Roffe å jag har ett café i ett garage,*

*bord och stolar men ännu inga glas,*

*vi fortsätter att spela, dricka i skål med sked,*

*ett helt kvarter de hatar oss för vårt käk är sämst,*

*ibland när vi har lunchstängt tänker vi så här,*

*ska vi stänga fiket för en bättre atmosfär,*

*för vi gör dom bara en massa besvär*

*Vi har en lösning vrång och tvär men det kanske blir sådär,*

*vi fixar en låt på vårt rockcafé,*

*Sen fixar vi cash till glas woo yea*

Med de båda texterna bredvid varandra blir det möjligt att se att pojkarna i grupp F använder sig av vissa ord men ändrar andra. I första meningen använder sig pojkarna av Roffe och garage men har ett café istället för ett band och anpassar sedan texten till det. Internet blir i det här exemplet ett sätt för pojkarna att hämta inspiration. Det finns tydliga likheter mellan

Nationalteaterns låt och den som pojkarna komponerar. Det som kännetecknar de handlingar som leder fram till grupp F:s komposition är både reproducerande och kombinerande. Det vill säga, pojkarna kopierar och kombinerar delar av texten i versen och gör en egen variant. Dock finns inget av refrängen i ”Vi fortsätter spela rock ’n’ roll” med i pojkarnas komposition.

De skillnader mellan vilka inspirationskällor som barnen i kulturskolan och grundskolan utgår från i sina kompositioner pekar ut vad de kontextuella betingelserna gör möjligt i aktiviteten. I kulturskolan inspireras barnen av framförallt spelböcker medan barnen i grundskolan till stor del är inspirerade av musik på Internet. Resultatet visar även att barnen i grundskolan utgår från sina musikpreferenser i större utsträckning än barnen i kulturskolan.

Datorn som verktyg medierar olika inspirationskällor för barnen. Band-in-a-Box medierar inspiration i form av exempelvis rytm, takt och tonhöjd till barnen i kulturskolan. I grundskolan är det däremot genom att använda Internet, framförallt YouTube, som barnen får inspiration till sina kompositioner. Genom dessa uttryck är det möjligt att tolka olikheterna som kontextuellt betingade. Barnen handlar i enlighet med de förväntningar som inbäddar de båda verksamheterna historiskt, institutionellt och kulturellt. Även de medierande verktyg som används i de båda verksamheterna bjuder in till olika handlingar som i det här fallet tar sig uttryck i vad barnen låter sig inspireras av. Det som är intressant är att de kontextuella betingelserna är så starka att de tränger undan handlingar utanför de kontextuella ramarna. Barnen gör inga försök att hitta andra vägar att följa i sitt komponerande. Å andra sidan tolkar jag också barnens handlingar som kreativa inom de kontextuella ramarna där handlingarna kännetecknas av att vara såväl reproducerande som kombinatoriska. Reproducerande i meningen att inspirationen mynnar från såväl barnens egna erfarenheter sprungna ur förväntningar på vad som är möjligt i respektive verksamhet och kombinatoriska i meningen att barnen kombinerar sina erfarenheter med lånade erfarenheter från spelböcker och befintligt musik på YouTube.

Sammanfattningsvis visar resultatet att idéer till musikkompositioner inte kommer ur tomma intet, utan uppstår utifrån en referenspunkt av något slag. Barnen kombinerar sina egna erfarenheter med de lånade erfarenheter som de tillägnar sig genom i det här fallet spelböcker, Band-in-a-Box, Internet och sina egna musikpreferenser.

#### DIGITALA VERKTYG MEDIERAR OLIKA KUNSKAPER

Villkoren för vad som finns tillgängligt för barnen ifråga om digitala verktyg skiljer sig åt såtillvida att i kulturskolan finns PC datorer med musikprogrammet Band-in-a-Box, medan i grundskolan finns Mac-datorer med musikprogrammet GarageBand tillgängligt för barnen. Band-in-a-Box introduceras av läraren i kulturskolan utifrån att barnen med hjälp av detta kan ställa in ett ackompanjemang som de kan komponera en melodi till eller först komponera en melodi och sedan ställa in ett ackompanjemang. Även de stenciler som delas ut till barnen med ackord anpassade för de olika grupper av instrument som barnen spelar utgör ett villkor som måste relateras till barnens handlingar i de musikskapande aktiviteterna. Internet finns tillgängligt i både kulturskolan och grundskolan. I kulturskolan finns dock en inspelningsstudio med tillhörande utrustning vilket inte finns att tillgå i grundskolan.

Dessa villkor avseende digitala verktyg sätter agendan för vilka handlingar som skapas i aktiviteten och medverkar till att vissa handlingar och objekt (musikkompositioner) skiljer sig åt i de båda kontexterna men där de digitala verktygen även präglar (ramar in, eller sätter agendan för) vad som kännetecknar de kunskaper som blir möjliga att utveckla genom de digitala verktygen.

#### *Kulturskolan*

Det finns en tydlig skillnad vad gäller på vilket sätt och i vilken omfattning datorn används av barnen i kulturskolan och i grundskolan. Det som är utmärkande för barnen i kulturskolan är att datorer med musikprogrammet Band-in-a-Box, främst används till att skapa ett ackompanjemang som ibland anpassas till den musik som komponeras och ibland tvärtom. Det vill säga, barnen komponerar musik till ett ackompanjemang eller också komponerar barnen musik och anpassar ackompanjemanget till den komponerade musiken. Grupperna A och C använder datorn medan grupp B väljer bort den. Barnen försöker lära sig behärska funktionerna i musikprogrammet, men söker ofta hjälp av läraren. Så småningom kan de själva använda sig av programmet och kontrollera de olika funktioner som finns. Allra tydligast är detta i grupp C där pojkar till sin tredje komposition ställer in ett ackompanjemang i Band-in-a-Box helt på egen hand.



## Kunskaper i Band-in-a-Box skapas

### Exempel 10:

Pojkarna har komponerat ett stycke musik som de döper till Tutlåten. De är nöjda och vill komponera ett nytt musikstycke. Calle sitter vid datorn, Carl och Christoffer sitter på varsin stol bredvid. Carl frågar, "Ska vi göra en ny", Calle svarar, "Visst", klickar fram ett nytt projekt i Band-in-a-Box. Carl säger frågande, "å så ändra i slutet", Calle undrar, "hur var det man gjorde", Carl svarar, "där från 32, tryck där... eller, nej, nej, nej, nej, cancel, vi ska först göra en ju, hur lång ska den låten va, skriv bara några ackord, vi börjar på Bess". Christoffer säger med trötthet i rösten, "skriv bara nånting, babbadabadabaa", Calle klickar i programmet. Christoffer säger stressat, "skriv bara lite", Carl lägger ifrån sig sin trombon, reser sig upp och säger samtidigt som han går fram till datorn "gör en jättkort, typ en rad bara". Calle reser sig och Carl sätter sig på stolen vid datorn, Calle står kvar och Carl säger ivrigt, "jag kan göra det, jag kan skriva", Christoffer svarar, "Bess ska vi börja på", Carl tar musen, Calle tar bort Carls hand och ropar, "men vänta, vänta" (det blir en liten paus i arbetet när läraren kommer in och de berättar för honom att de håller på med sin tredje låt). Carl och Calle klickar i ett Bess i programmet, Calle säger förvånat, "men var e papperet", böjer sig över Carl och tar fram stencilen med ackord och säger uppmanande, "du får ju bara använda de här". Han lägger stencilen framför Carl. Christoffer säger uppgivet, "det vore gott att ta lite rast snart", Carl svarar lite irriterat, "nej, det är tråkigt", Carl tittar på papperet och skriver in ackorden i programmet, under tiden prövar Calle att spela på Carls trombon, Carl säger, "det är bara en rad, den är kort, nu lyssnar vi på den", Calle lägger ifrån sig trombonen och går fram till datorn, De lyssnar, Calle utbrister, "det är bra stil", Carl säger stolt, "den är jättebra", Calle svarar ivrigt, "ja, men vi kör lite till, måste vi ha", Carl frågar trött, "varför det", Calle svarar uppspelt "jo, jo, jo, jo", Carl låter, "wooo", Calle konstaterar, "det är klart vi ska ha två till", Carl svarar irriterat, "nej", Calle föreslår med iver i rösten, "jo, vi ska ha nånting mer", Carl föreslår, "vi tar F7 och sen Bmi igen", skriver på tangentbordet och säger, "så", spelar upp och de lyssnar. De tycker det är för likt den förra låten och vill göra den lite längre, efter en stunds diskussion läser Calle från stencilen och Carl skriver i programmet. De lyssnar och byter till en annan stil som de tycker om. Sedan hämtar de sina instrument och lyssnar igen och försöker komponera till ackompanjemanget som de gjort.

Ovanstående exempel visar att pojkarna i grupp C själva kan göra ett ackompanjement till sin tredje musikkomposition. Det verkar som att Carl och Calle tycker det är roligt att få ställa in ett ackompanjement själva. Kanske för att de i någon mån känner att de approprierat musikprogrammet.

Det som kan tolkas som hindrande för pojkarna i att utveckla musiken är den begränsning som stencilen med ackord utgör. Det blir tydligt när Carl säger att du får bara använda de här och syftar på ackorden på stencilen. De fortsätter utveckla sitt ackompanjemang så det blir längre och prövar sig också fram med genrer och stilar tills de är nöjda. Tecken på att de är nöjda är att de börjar komponera till det nya kompet. Tillsammans lyckas de med sina gemensamma kunskaper ställa in ett ackompanjemang. De visar också intresse, engagemang och glädje i att försöka appropriera programmet och fortsätta komponera musik. Christoffer försöker från början att delta men Carl och Calle tar över och Christoffer blir lite utanför. Tydligt är att Band-in-a-Box medierar möjligheten att dels tekniskt ge barnen en utmaning, kanske också som ett motiv att fortsätta komponera. Genom ackompanjemanget låter kompositionen ganska bra vilket kan förstås som ytterligare ett motiv till barnens intresse att utveckla sina kunskaper. Ytterligare ett tecken på att Carl och Calle tycker det är intressant och roligt att komponera musik till det ackompanjemang de skapat med Band-in-a-Box är att de inte vill ta rast utan väljer att fortsätta med aktiviteten.

Ackordsmedvetenhet skapas

Kunskap om ackord är något som barnen i kulturskolan förmodligen ännu inte tillägnat sig i någon större utsträckning. Genom att ackompanjemanget i Band-in-a-Box utgår från ackord så blir det därför möjligt för barnen att utveckla om inte kunskaper så i alla fall en medvetenhet om ackord. Här nedan belyses detta genom ett exempel där barnen med stöd av läraren förhandlar fram ackord i datorprogrammet.

Exempel 11:

Läraren kommer in i rummet och frågar om de ska göra ett ackompanjemang som de kan prova och barnen svara ja. Läraren går fram till datorn där pojkarna sitter, flickorna tar varsin stol och sätter sig längre fram mot datorn. Läraren och barnen börjar parat om vilka ackord de vill ha på sitt komp. Barnen ger förslag och läraren ställer in ackorden i Band-in-a-Box. Anton föreslår, *"Det kan bli såhär typ, Bess och C, D, Ess, F nånting."* Läraren svarar, *"ja, du behöver inte ha med alla, det är lugnt,"* han fortsätter genom att fråga, *"Men vad ska vi ta nu då?"*, Amanda svarar, *"Vi kan ju inte ta Bess hela tiden"*, Anton säger med hög, gäll röst, *"Neej, jo, Bess, Bess, Bess, Bess"*, Läraren svarar trött, *"Du, tjata inte...säg nåt ackord"*, då föreslår Amanda, *"C"*, Anton fyller i genom att säga, *"C, C nånting"*, Läraren svarar, *"C-moll får det blir då"*, Anton instämmer, *"Ja, C-moll"*, Läraren säger frågande, *"det är ju ett bra*

*ackord, sen har vi vadå?”, Agnes föreslår, ”C”, Anton föreslår, ”E”, Läraren föreslår, ”Ess, kanske”, Anton svarar, ”Ja, Ess”, Läraren säger, ”Ess, är bra, och sen”, Agnes föreslår, ”E”, Amanda föreslår, ”Eh, låga F kanske, låga F”, Anton säger med säker röst, ”Nej, jo, vanligt F”, Läraren säger, ”F”. Flickorna spelar på sina klarinetter (låga F) Anton säger triumferande, ”det blir så här”, sätter trumpeten till munnen och spelar samma ton som flickorna (låga F). Läraren konstaterar, ”jaha, ni kör på det mörka...jaha, vi ska ha två ackord till”, Anton säger, ”då kan det ju bli typ D..Dmoll”, Amanda svarar lite surt, ”låga A blir det”, Läraren säger kort, ”D-moll, ja”, Anton fortsätter, ”å så kanske det kan bli...”, Läraren avbryter genom att fråga, ”ska vi ta ett Bess där” Anna reser sig upp och spelar ett Bess på sin klarinett och Anton svarar, ”Ja”, Läraren säger, ”å så tar vi det här så” trycker på datorns tangenter, ”å så... så!”, trycker på datortangenterna, ”nu är den klar.*

Ovanstående exempel illustrerar en session där läraren och barnen i grupp A ställer in ett ackompanjemang tillsammans, läraren ber om förslag på ackord utifrån den stencil med ackord som tidigare delats ut till barnen. Barnen ger förslag utifrån stencilen som ställs in i musikprogrammet, och läraren styr upp det hela genom att välja ett ackord som han anser passa i tonarten även om något av barnen ger ett annat förslag. Hela sessionen visar att barnen egentligen inte har någon kunskap om ackord, de gissar och föreslår vilt medan läraren styr upp det hela. Interaktionerna mellan läraren och barnen kännetecknas därmed av att läraren ställer retoriska frågor kring ackorden där han har handlingsföreträde gentemot barnen. Dock tolkar jag situationen som att barnen här får möjlighet att bli medvetna om att det finns något som heter ackord, att det finns olika ackord och kanske genom att sedan lyssna på ackompanjemanget ana en harmoni. Det medierande verktyget Band-in-a-Box erbjuder genom detta möjligheter för barnen att närma sig kunskaper om ackord till skillnad från GarageBand som istället erbjuder möjligheter för andra kunskaper att skapas.

### *Grundskolan*

I grundskolan är det programmet GarageBand som används av barnen som verktyg i den musikkomponerande aktiviteten. I början av aktiviteten går medhjälparen runt hos barnen och visar hur programmet fungerar. Observationer av materialet visar att barnen sedan försöker appropriera programmet själva. I vissa grupper är det ett av barnen som särskilt ägnar sig åt detta, men de hjälps även åt att tillsammans lära sig hur programmet fungerar och hur de kan använda sig av det i sitt musikkomponerande.

### Kunskaper i GarageBand skapas

I det här exemplet är det särskilt i grupp H som barnen tillsammans försöker lära sig GarageBand i någon mån.

#### Exempel 12:

Flickorna vill pröva att spela in. Helena och Hedda sitter framför datorn och de andra står runt om. Helena säger ivrigt, *"men spela bara nåt"*, Hedda frågar *"hur var det man gick tillbaka"*. Både Helena och Hedda trycker på programmets kommando och Helena ropar, *"Nu"*, samtidigt som hon trycker på datorns tangenter. Hilma börjar spela Oh, Susanna på fiolen. Hedda och Hanna tittar på Hilma medan Helena tittar på datorn. När Hilma spelat färdigt trycker Helena på ett kommando och säger, *"så, nu är den avstängd, nu ska vi se hur man går ner"*. Alla tittar på datorskärmen. Hanna pekar på datorskärmen och säger, *"du bara drog pilen till"*. *"Ja, just det, du bara drog pilen till"* pekar på skärmen, *"dra bara dit"* hon pekar. Helena trycker på datorns tangenter och frågar, *"så, vadå"* Hilma böjer sig fram och pekar på skärmen och föreslår, *"man kanske ska trycka på play"*. *"Jaha"* svarar Helena. Alla skrattar till och Helena konstaterar, *"det var en bra idé"*.

Intressant är att barnen i någon mån lyckas appropriera musikprogrammet efter endast en genomgång av hur det fungerar. Genom att tillsammans stå vid datorn lyckas de gemensamt bidra med varsin förståelse av hur man kan göra för att starta och stanna inspelningen samt att spela upp det som spelats in. Handlingarna är riktade mot samma mål som är att lära sig musikprogrammet. Barnens interaktioner kännetecknas av förhandlingar i meningen ett delat intresse och gemenskap vilket kan härledas till samvarokompetenta mönster. Det gör i sin tur det möjligt för flickorna att tillsammans lösa hur de ska använda sig av GarageBand. Kunskaperna i GarageBand skapas genom aktiviteten och leder till att barnen även kan spela in flera olika musikspår i programmet.

Grupp F och H försöker sig på att spela in olika spår i GarageBand. I följande exempel är det grupp F som får illustrera hur denna kunskap skapas.

#### Exempel 13:

Pojkarna diskuterar huruvida man kan spela in kompet på datorn först och sedan lägga på sång. De frågar medhjälparen som berättar hur man gör medan Franz går fram och provar. Han konstaterar att man kan spela in varje instrument för sig. Franz säger uppmanande, *"Spela in det igen"*, (syftar på Heaven's on Fire). Fredrik

svarar, "Vänta jag kan börja med det här". Han går ur bild och säger, "Spela inte in nu så kör jag vad heter det, vad heter det ett annat komp sen", Franz fortsätter, "vänta jag får bara säga en sak, om Filip tycker det är jobbigt, alltså jobbigare att spela när han också spelar, det kan jag tycka om man spelar duett så liksom vill man gärna spela exakt samma som honom på pianot till exempel, ja vad heter det så tycker du det, att det är svårare så?" Filip svarar, "Litegrann". Då säger Franz, "I så fall kan du spela själv och så kan vi byta spår så Fredrik kan spela, fattar ni", och Fredrik svarar, "Ja så lägger man ihop sedan".

I ovanstående exempel uppkommer idén att det kanske är möjligt att spela in flera olika spår, och särskilt att spela in musiken först och sången sedan. Pojkarna tar hjälp av medhjälparen som visar hur det går till. Franz kommer också på att man kan spela in varje instrument för sig och erbjuder Filip att spela själv, för att sedan lägga till ett spår när Fredrik spelar. Genom att Franz kan förklara för Fredrik och Filip en funktion i musikprogrammet som innebär att det är möjligt att spela in flera spår innebär det att Franz till viss del approprierat musikprogrammet. Han har gjort det till sitt i den mån att det är möjligt att visa och berätta för någon annan hur det fungerar. Interaktionerna kännetecknas av förhandlingar som kan härledas till kumulativt tal i meningen att Filip ger okritiska kommentarer till det som Franz föreslår.

Datorerna och de två mjukvaror som finns tillgängliga för barnen utgör ett fysiskt verktyg som möjliggör flera olika handlingar för barnen i kulturskolan och i grundskolan. Med början i kulturskolan där programmet Band-in-a-Box används, finns det utifrån resultaten anledning att se programmet som ett verktyg för barnen i tillägnandet av musikaliska kunskaper. En sådan musikalisk kunskap är ackord vilket barnen inte nödvändigtvis använt sig av ännu i sitt musicerande. Då det är ett ackompanjemang som ställs in i programmet blir ackorden en del i musikkomponerandet på så vis att barnen förhåller sig till dem när de komponerar sin melodi. I grupp A i kulturskolan hjälper läraren barnen att ställa in ett komp och ber om förslag utifrån den stencil med ackordförslag som delats ut. Här har barnen inte riktigt förstått vad stencilen är till för, och att det är ackord som står på den, men utvecklar så småningom kunskaper kring ackord som klanger som utgör verktyg i att skapa ackompanjemang i musikprogrammet.

## Medvetet lyssnande skapas

I grundskolan använder barnen musikprogrammet GarageBand nästan uteslutande till att spela in den musik de komponerar. En intressant iakttagelse i materialet är att, inspelningen och det efterföljande lyssnandet fungerar som ett verktyg för barnen att avgöra hur det klingande resultatet låter. Det är framförallt i grupperna D, F och H men också något i grupp E som detta observerats. När barnen lyssnar gör de sina musikval, det vill säga vilken musik som väljs och vilken som väljs bort. Vilka instrument som ska spela vad, och hur starkt de olika instrumenten ska spela. Barnen lyssnar också mer och mer på varandra när de spelar tillsammans. Till exempel i grupp D blir barnen medvetna om hur deras komponerade musik låter genom att lyssna på den inspelning de gjort i GarageBand.

## Exempel 14:

I det här exemplet har barnen i grupp D komponerat och bestämt sig för att spela in i GarageBand. Disa tar initiativet genom att säga att hon, *”vet precis hur man spelar in”*. Disa säger, *”ställ er så vi kan börja spela”*, Daniella svarar, *”men vad ska låten heta”*, Dora föreslår, *”du har svikit mig”*, Disa säger, *”eeh, du svek mig”*, David säger glatt, *”jaa”*, Disa säger, *”ska den heta du svek mig, ok, sätt dig vi ska börja spela, Daniel du ska också sätta dig”*, hon tittar in i kameran, gör en grimas och säger, *”nu ska vi börja spela”*. Alla går till sina instrument. Disa säger frågande, *”jag sätter på här, jag gör så här... nu, och då börjar ni med introt, fattar ni”*. De andra barnen svarar i kör, *”ja”* under tiden flyttar Daniella runt kameran. Disa instruerar, *”okej jag säger nu, då väntar ni, 1 2 3 när jag säger nu, okej?... nu, nej vänta stopp”*. Daniella säger förvirrat, *”var är trumpinnarna”*, Disa kontrollerar att det barnen sade inte blev inspelat. Det blev inspelat så hon tar bort det och sätter igång inspelningen (inspelning 1). Alla spelar medan Disa sjunger. När de är klara går Disa fram till datorn och säger förvåntansfullt, *”nu ska vi se vårt mästerverk, alla är tysta och lyssnar”*. Barnen går fram till datorn och Disa spelar upp. När de lyssnat en liten stund skrattar de och Disa säger lite besviket, *”man hör bara pianot”*, Dora instämmer lite gnälligt, *”pianot är jättehögt”*, Daniella säger lite irriterat, *”jag vet, pianot är jättehögt”*.

I det här exemplet från grupp D blir det tydligt att barnen identifierar att vissa instrument är mer dominanta, låter starkare än de andra instrumenten. En medvetenhet som inte skulle vara möjlig utan att först spela in kompositionen och sedan lyssna. Det händer även andra saker i det här exemplet, barnen förhandlar fram vad deras komposition ska heta. Dora kommer med ett förslag

som Disa förändrar något. Det är dock Disas förslag som David uttrycker sitt gillande för. Det som kännetecknar interaktionerna och förhandlingen om kompositionens namn är att Disa här har handlingsföretråde gentemot Dora. Disa har här överlag såväl handlingsföretråde som handlingsutrymme då det är hon som styr upp aktiviteten. Det är inget av barnen som egentligen ifrågasätter Disa vilket pekar mot att förhandlingarna också kännetecknas av kumulativt tal. Den interaktion som sker med kameran visar också att barnen på något sätt är medvetna om den vilket kan förstås utifrån lärandets performativitet. Det är inte bara att spela in som barnens handlingar är riktade emot utan också att i någon mån visa upp sig och kanske särskilt sin komposition. Genom Disas kommentar att de ska se sitt mästerverk är det möjligt att ana en stolthet i det barnen producerat.

Senare spelar grupp D in igen och lyssnar tills de hittar en balans och utvecklar såsmåningom ett samspelande eller en version av kompositionen som de är nöjda med.

Även i grupp F, blir pojkarna mer och mer samspelade (spelar i takt) för var gång de spelar in och lyssnar. Följande exempel syftar till att belysa hur en sådan här kunskapsprocess där medvetet lyssnande skapas, kan se ut.

Exempel 15:

#### Första och andra inspelningen i GarageBand

Filip sätter sig på en stol och spelar lite på riffet till Heaven's on Fire på gitarr, och Franz spelar in på GarageBand. De lyssnar sedan på hur det blev och ler mot varandra. Sedan gör de om samma sak fast med trummor också, Franz säger exalterat, "det låter faktiskt ganska bra", "Ja" säger Filip och Fredrik instämmande.

Pojkarnas mål i det här exemplet är att pröva inspelningsfunktionen i GarageBand. De tycker att det låter bra och de lyckas med inspelningen. Det vill säga de lyckas i förhållande till målbilden att spela in. Fokus för musicerandet är en känd rocklåt vilket innebär att pojkarna även har som mål att reproducera existerande musik.

#### Tredje inspelningen

Franz spelar in på GarageBand, Filip och Fredrik spelar riffet till Heaven's on Fire, sedan lyssnar de, Franz säger med ödmjuk röst, "Det kan va lite högre tempo, tycker jag, inte för att jag är så mycket bättre än dig precis (pekar på Fredrik) men alltså ja ba". Fredrik svarar, "vänta jag får höra det, du radera det inte va"? Franz svarar lite försiktigt, "jo, alltså det va ganska... ni hade verkligen kunnat gör det bättre".

I det här exemplet har det hänt något, målbilden har förändrats till att handla om kvalitén i musiken, i det här fallet är det Franz som tar beslutet att det inte låter bra. En medvetenhet om hur det låter har uppstått som inte var lika stark i de två första inspelningarna och lyssningarna. Fredrik har inte samma målbild om kvaliteten och vill lyssna på inspelningen igen men det är för sent. Franz har redan raderat inspelningen. Den musikaliska kvalitetsaspekt som avses här är tempot som Franz tycker är lite för långsamt.

#### Fjärde inspelningen

Franz spelar in ett spår när Fredrik spelar trummor, Franz sköter datorn och visar hur Fredrik ska spela genom att själv spela med händerna i luften. Fredrik spelar först 4 slag med trumstockarna mot varandra, sedan slår han på ”hi haten” raka slag. Franz visar när Fredrik ska sluta spela genom att vända sig mot honom och lyfta båda armarna i luften och gör ett slag uppifrån och ner. Sedan stänger Franz av inspelningen. Då säger Filip, ”*det blev rätt så bra*”. Fredrik svarar, ”*det blev lite högt tempo*”, Franz vänder sig mot Filip och utropar lite irriterat, ”*Filip varför sa du det, det förstörde ju allting*”. Fredrik svarar, ”*jag tycker det ska vara samma tempo som i början*”. Franz säger med bestämd röst, ”*ni måste va tillsammans*” och Fredrik frågar, ”*varför*”, Franz svarar energiskt, ”*jo, vad heter det, annars kommer du göra det där fel*” pekar på trummorna, ”*du kan inte veta exakt när han slutar där*”. Fredrik säger lite förvånad, ”*ja, men vi spelar tillsammans*”. Franz vänder sig mot datorn. Filip säger sammanbitet, ”*jag ska försöka göra det här nu*”, Franz svarar, ”*hoppas det går bra, men säg ingenting i slutet, okej?*”, Filip säger, ”*Mm*”, Franz fortsätter lite ödmjukt, ”*bara om det går dåligt så..det är klart om man missar.*”

Här är målet att spela in men det blir fel för att Filip börjar prata innan inspelningen är färdig. Dessutom är Franz inte nöjd med musiken, han antyder att Fredrik och Filip inte spelar i takt. Det är också tydligt i exemplet att Franz dirigerar, framförallt hur Fredrik ska spela på trummorna. För Fredrik är nu musikaspekten tempo föremål för förhandling medan Franz istället lyfter upp att spela i takt. Fredrik verkar inte riktigt förstå vad Franz menar med att de måste vara tillsammans. Franz försöker förklara att de kommer i otakt medan Fredrik tycker att de spelar tillsammans. En möjlig tolkning av detta är att Franz blivit medveten om aspekten tempo vid den tredje inspelningen medan Fredrik i det här fjärde exemplet uppmärksammar tempo. Problemet är att Franz nu gått vidare i sin medvetenhet och nu uppmärksammar att Fredrik och Filip inte spelar i takt medan Fredrik fokuserar tempo. Man skulle kunna säga att Franz och Fredrik är i otakt i sin medvetenhet kring hur musiken de



spelar klingar. Franz för aktiviteten framåt genom att initiera en ny inspelning.

#### Femte inspelningen

De spelar in riffet till "Heavens on fire" en gång till, Franz avbryter och säger att det blev fel.

Vid den här inspelningen är det någon som spelar fel och Franz avbryter inspelningen.

#### Sjätte inspelningen

De spelar in ytterligare en gång, den här gången i ett långsammare tempo. När de spelat färdigt utropar Franz, "Ja!" och gör tummen upp. Fredrik frågar, "hur blev det?" Franz svarar, "det blev några missar, skit i det". De lyssnar på inspelningen, under tiden säger Franz lite försiktigt till Filip, "du är lite sen där" och gör en vågrörelse med handen. Filip svarar, "Mm". När de lyssnat färdigt säger Franz bestämt, "en sak nu, nu ska jag spela in på nästa spår."

Efter den här inspelningen verkar det som att Franz inledningsvis i stort sett är nöjd med inspelningen förutom att de spelade lite fel. När de sedan lyssnar gör Franz Filip uppmärksam på att han inte spelat i takt. Då Franz ändå säger att han ska spela in ett nytt spår, tolkar jag det som att han är nöjd med hur inspelningen låter. Syftet här kanske inte är att få musiken att låta bra utan istället att spela in ett spår till. Franz vill kanske också vara med och spela och inte enbart sköta datorn.

#### Sjunde inspelningen, lägger till ett musikspår

Fredrik spelar in medan Franz spelar på keyboarden, han spelar på tre toner samma sak hela tiden och avslutar med att trycka ner flera tangenter samtidigt. Sedan lyssnar de, går ut ur rummet och kommer tillbaka efter en stund med medhjälparen. De vill ha hjälp med att ta bort lite för Fredrik glömde att stoppa inspelningen.

I den här inspelningen har Franz lagt till ett spår där han själv också spelar. Men uppgiften att sätta på och stänga av inspelningen har tilldelats Fredrik som missar att stänga av inspelningen i tid. De hämtar genast medhjälparen för att rätta till misstaget. Det är inte tydligt i observationen vad barnen är medvetna om i sitt lyssnande mer än att inspelningen inte stoppades i tid.

### Åttonde inspelningen

Franz vill spela keyboard till inspelningen han säger att kan kanske komma på något bättre. Han provar lite, sedan går han och hämtar medhjälparen för att få hjälp att byta ljud. Medhjälparen visar, och Franz prövar sedan olika ljud, Filip prövar trummorna och Fredrik spelar på elgitarren en stund. Plötsligt utbrister Franz, ”Åh, jag har kommit på världens bästa, jag har kommit på världens bästa”, han går fram till Fredrik och Filip (de sitter tillsammans och Fredrik visar Filip hur man spelar genom att säga vilka strängar han ska spela på) och säger igen, ”jag har kommit på världens bästa sak, kan ni va tysta igen, tyst igen”. Franz går fram till datorn och säger exalterat, ”jag har tagit bort det andra nu, jag har tagit bort det andra nu, hallå tyst nu, jag vet vad vi kan ha i början”. Fredrik går fram till Franz, Franz går fram till keyboarden och spelar med något slags gnekande flöjt ljud, ta, ta, taa, ta, ta, taa, taaa, tittar på Fredrik och ler. Fredrik säger, ”ja, fett coolt” och ler. Sedan spelar han samma sak en gång till på keyboarden, tittar på Filip och säger, ”det kan vi ha i början”. (Det blir ett litet avbrott) Fredrik frågar, ”ska vi spela Run to the Hills, kan du den nu Filip?”. Filip går och sätter sig med gitarren och spelar lite på Run to the Hills. De bestämmer sig för att spela Run to the Hills och ta bort Heaven’s on Fire.

I det här exemplet händer det mycket saker på en gång. Inledningsvis prövar Franz att spela olika slingor och olika ljud på keyboarden. Till slut kommer han på vad han ska spela och spelar upp för Fredrik och Filip. De kommunicerar sin uppskattning på olika sätt både verbalt och icke verbalt. Sedan spelar de in ett spår i GarageBand där Franz spelar upp sin musikaliska idé. Franz föreslår också att den musik han spelade upp på keyboarden kan vara i början på inspelningen av Heaven’s on Fire. Samtidigt som Franz handlingsriktats mot att spela keyboard, riktar Fredrik och Filip sina handlingar mot att tillsammans försöka spela Run to the Hills.

Här har pojkarna försökt att spela Heaven’s on Fire och dokumentera i programmet GarageBand åtta gånger. Vid några tillfällen uttrycker Franz sitt missnöje med hur musiken de spelar låter, Fredrik och Filip däremot är ganska nöjda. Pojkarna bestämmer sig för att radera Heaven’s on Fire, de försöker sig på att spela Run to the Hills istället men det fungerar inte heller. Pojkarna försöker reproducera musik som de tycker om men som är för svår att spela.

De lyssnar på Internet och hittar där inspiration till sin musikkomposition, ”Roffe å jag”. Här följer aktiviteter (återges ej här) där pojkarna komponerar tillsammans genom att varva att lyssna på internet och skriva text i word på datorn.

### Nionde inspelningen

Pojkarna har varvat att lyssna på musik på Internet och skrivit en text, "Roffe å jag". De lyssnar på musik på Internet, Nationalteatern, Franz sjunger med. Efter en stund säger Fredrik, "nu spelar vi in". Pojkarna sätter sig vid sina instrument och spelar på låten. När de är färdiga spelar de in sin låt på datorn. En bit in på första versen avbryter Franz genom att säga, "Åh, skit samma, jag tänkte att ni skulle spela lite mer där" han böjer sig fram och stänger av inspelningen på datorn. Filip säger indignerat, "men det var ju det jag gjorde". Franz svarar, "fast inte Fredrik". Fredrik svarar, "Nähä". Franz utbrister, "alltså, ni ska bara spela där när jag kommit dit till skål med sked, okej, för då är det ett litet uppehåll där, okej, fattar ni". Fredrik svarar lite lojt, "ja, vi kör om det då". Franz upprepar, "Fattar ni". Fredrik svarar bestämt, "ja". Franz säger, "det är uppehåll varje gång där". Fredrik upprepar, "varje gång vi har skål och sked så är det uppehåll". Franz svarar, "ja". Filip säger tydligt, "varje gång det är uppehåll så gör du så på virveltrumman Fredrik", han lyfter armen i luften och slår samtidigt som han utstöter ett, "Bom". Fredrik slår på virveltrumman. Franz fortsätter, "också kan ni inte göra det lite oftare också". Fredrik svarar, "jo". Franz säger energiskt "liksom du kan göra det där kompet också", han spelar trummor i luften, "varje gång som det är en pytteliten paus liksom som vi gjorde där liksom", Fredrik spelar kompet på trummorna. Franz fortsätter, "ja för om det är en pytteliten paus kan du komma med högern å så bara, dom!", han slår med sin högra hand i luften. Fredrik säger, "ja, okej" och Filip säger, "vi bara, domm, domm, domm, domm, domm".

I det här exemplet leder lyssnandet av Roffe å jag till att arrangering av musiken blir aktuell, där framförallt aspekten dynamik är föremål för förhandling. Franz tar på sig att inleda förhandlingar kring hur gitarren och trummorna ska spela, särskilt trummorna. Franz och Filip ger förslag till Fredrik hur han ska spela, mestadels handlar det om att pausa musiken så att sången hörs och att fylla ut med musik när det är paus i sången. I jämförelse med de inspelningar och lyssningar som pojkarna gjorde i början, är det tydligt att medvetenheten kring hur det låter när de spelar är mer avancerad. Fler musikaliska detaljer är också föremål för förhandling jämfört med tidigare. Denna förändring tolkar jag som ett tecken på en utveckling av ett medvetet lyssnande.

### Tionde inspelningen

Pojkarna spelar in igen, den här gången hela låten, de lyssnar, mitt i låten säger Franz till Fredrik, "jag tycker du ska göra det där hela tiden liksom", (syftar på kompet som varvas mellan sången), de lyssnar lite till och Franz frågar, "ska vi göra om

det?”, Fredrik svarar, ”ja... vi kör om det då”, Filip säger lite stolt, ”det blev faktiskt väldigt bra”. Fredrik mumlar fram, ”men bara jag gjorde lite olika grejer, jag ska bara göra det”, han går till trummorna. Franz går efter och säger, ”du, inte för att jag är så bra, men varje gång som vi tar en liten paus där ni spelar bara, innan spelade ni inte när jag sjöng men då kan du göra såhär först”, han spelar ett komp på trummorna, ”å så sen liksom”, Fredrik försöker ta trumstockarna, Franz ropar, ”vänta, jag ska bara visa, när vi gör en liten paus”, han spelar ett komp igen. (kompet är ett vanligt rock komp, 4/4 med betoning på tvåan) och säger, ”typ nåt sånt”. Under tiden står Filip och spelar luftgitar till och utropar, ”typ så, POM”, han slår med höger hand i luften. Fredrik sätter sig vid trummorna och säger, ”eh, vid den första pausen så gör Filip ingenting så gör jag den, så gör jag den, så i första pausen är du inte med”, spelar på trummorna. Franz säger att han måste på toaletten och det blir ett avbrott, Franz och Fredrik går ut och Filip sätter sig och spelar Run to the Hills. När Franz och Filip kommer tillbaka säger Fredrik, ”ok, nu spelar vi in fort, vi slutar snart”. Franz går fram till Filip och föreslår, ”du kan väl typ göra...”, han sätter sin hand på strängarna och för handen hårt fram och tillbaka, och säger, ”och sen när det är paus”, han slår på strängarna med ett lite lättare tag och säger, ”så, fattar du”.

I det här exemplet är Filip nöjd med hur det låter och säger att det faktiskt blev väldigt bra. Franz håller inte med och ger förslag till Fredrik hur han kan spela på trummorna och till Filip hur han kan spela på gitarren. I det här exemplet är en möjlig tolkning att Franz kanske lyssnar mer medvetet än Filip och också har fler musikaliska idéer kring arrangeringen av kompet till Roffe å jag. De musikaliska idéerna uttrycker Franz på olika sätt genom att försöka förklara, spela i luften och genom att spela sin idé.

#### Elfte inspelningen

De spelar in men Franz avbryter efter en liten stund. En lärare kommer och påminner om att det är matrast men pojkarna vill spela in. Franz ger lite spelinstruktioner till Filip.

Även här är det Franz som inte är riktigt nöjd med hur det låter, särskilt inte gitarren och ger förslag till Filip om hur han kan spela.

#### Tolfte inspelningen

De spelar in igen. När de är färdiga frågar Fredrik, ”lät det bra eller?”, Franz svarar, ”jag tror det”. De lyssnar på inspelningen, efter en stunds lyssnande säger Franz, ”jag sjunger lite falskt”, Fredrik svarar lite bussigt, ”men det gör inget”. De lyssnar

vidare, när de lyssnat klart stänger Franz av datorn. Fredrik säger, ”*jag tror det blir bra, vi säger att vi är klara*”, Filip drar med handen över strängarna på gitarren, Fredrik går mot dörren med trumstockarna i händerna och tjoar triumferande, ”*Woou*”, Filip tjoar, ”*Woouu*” och Fredrik säger med stolthet i rösten, ”*äntligen klara*”.

Fredrik och Filip är nöjda med inspelningen av Roffe å jag, Franz är fortfarande inte riktigt nöjd, han tycker att han själv sjunger lite falskt. Men tiden är slut och det finns inte möjlighet att spela in och lyssna igen.

Mac-datorerna och GarageBand som är det musikprogram som finns att tillgå för barnen i grundskolan möjliggör andra typer av handlingar än PC-datorerna och musikprogrammet i kulturskolan. Genom att det finns en mikrofon i locket på datorerna och då programmet GarageBand ger barnen möjlighet att själva spela in sina musikkompositioner visar resultaten att musikkomponerandet i grundskolan skiljer sig från musikkomponerandet i kulturskolan. Barnen i grundskolan använder datorn till att spela in sina kompositioner, men också till att lyssna på sina inspelningar och göra olika musikaliska avvägningar i musikkomponerandet.

Grupp F visar en sådan process där datorn och GarageBand blir ett medierande verktyg genom hela processen från de inledande ambitionerna som pojkarna har att spela kända rocklåtar till att de komponerar en egen låt. Det som medieras består i möjligheten att lyssna, som i sin tur ger en medvetenhet kring hur musiken låter, till en kritisk sanering av den. Datorn med GarageBand erbjuder sedan en möjlighet att spela in igen, och processen kan börja om. Ett villkor för att det medvetna lyssnandet ska skapas är också att barnen approprierar datorn och GarageBand i sådan mån att de kan hantera verktyget. I grupp F är det tydligt att pojkarna i viss mån approprierat GarageBand, särskilt Franz då han även kan instruera Fredrik i hur musikprogrammet manövreras.

Det är tydligt att de digitala verktygen Band-in-a-Box och GarageBand erbjuder barnen olika musikkulturella verktyg som i sin tur medierar olika kunskaper i den musikkomponerande aktiviteten. Band-in-a-Box erbjuder dels tekniska kunskaper i att hantera själva programmet, men eftersom det bygger på att ställa in ett ackompanjemang med ackord där det finns möjlighet att välja olika genrer och stilar erbjuds även kunskaper om ackord, genrer och stilar. GarageBand å andra sidan erbjuder helt andra kunskaper. Genom att programmet ger möjligheten att spela in och lyssna samt spela in flera

olika spår erbjuds den tekniska kunskapen att genomföra detta. Möjligheten att lyssna på inspelningen erbjuder kunskaper i musik som framförallt handlar om att bli medveten om hur det, barnen själva spelar också låter som en helhet. Och det blir möjligt för barnen att utveckla sina kompositioner.

### *Sammanfattning*

De kontextuellt betingade skillnader i barns musikkomponerande aktiviteter i kulturskolan och grundskolan som presenterats speglar en brytning mellan ett traditionellt och ett mer nutida eller föränderligt förhållningssätt till musikkomposition. Det traditionella blir tydligt i kulturskolan där barnen inte går utanför ramarna utan håller sig till de instrument de är vana att spela på när de vistas i kulturskolan. Klarinett, blockflöjt, trombon, trumpet och fiol som barnen i kulturskolan väljer att spela kan härledas till en traditionell musikkultur. Elgitarr, bas, trummor, keyboard som många av barnen väljer att spela i grundskolan kan däremot härledas till en mer nutida kultur. Även de musikstycken som barnen komponerar speglar en brytning mellan traditionella och nutida eller föränderliga förhållningssätt till musikkomposition. Det blir tydligt på flera sätt, att musikkompositionerna i kulturskolan är melodibaserade och i grundskolan textbaserade. Genremässigt finns drag av västerländsk konstmusik i kompositionerna i kulturskolan medan barnens kompositioner i grundskolan har en populärkulturell inramning. I kulturskolan är barnen inspirerade av spelböcker medan i grundskolan är de inspirerade av Internet i sitt musikkomponerande. Barnens handlingar kännetecknas på detta vis av att vara formade av de regler och möjligheter som förväntas i respektive kontext.

Ytterligare ett resultat är att de digitala verktygen Band-in-a-Box och GarageBand erbjuder barnen olika medierande musikkulturella verktyg. Band-in-a-Box medierar musikkunskaper i form av ackompanjemang med ackord. Det i sig gör det möjligt för barnen att utveckla kunskaper i musik genom att bli medvetna om ackord, genrer och stilar. GarageBand erbjuder istället helt andra kunskaper. Bland annat att kunna spela in musikkompositionerna och lyssna, men också att spela in på flera olika spår. Möjligheten att lyssna på inspelningen erbjuder kunskaper i musik som handlar om att bli medveten om hur barnen själva spelar och låter som en helhet. Genom lyssnandet blir det möjligt för barnen att revidera sina kompositioner, en slags gehörskunskap.

### Interpersonellt betingade skillnader i musikkomponerande aktiviteter

I den här andra resultatdelen är syftet att beskriva de strategier och processer som kännetecknar de musikkomponerande aktiviteterna, såväl i de grupper av barn som genomför kompositionsuppgiften som i de grupper som inte genomför, eller där det uppstår problem att komponera musik tillsammans. De skillnader som observerats mellan de grupper av barn som komponerar musik tillsammans och de grupper av barn som inte komponerar musik tillsammans kan härledas till en interpersonell nivå. Det vill säga interaktionerna mellan barnen och mellan barnen och de medierande verktygen blir möjliggörande och hindrande i aktiviteten. Det är särskilt interaktionerna mellan barnen som jag lyfter här då resultaten pekar på att de möjligheter och hinder som uppstår i den musikkomponerande aktiviteten främst observerats i interaktionerna mellan barnen. Jag vill tydliggöra att det inte är skillnader mellan de båda verksamheterna utan skillnader mellan grupper av barn i båda verksamheterna sammantaget som presenteras.

#### FRÅN KAOS TILL ORGANISATION

I den här delen presenteras resultat som visar vad som kännetecknar de handlingar som är riktade mot aktiviteten att komponera musik i grupperna. I videoobservationerna finns det tydliga kännetecken på vilka handlingar som leder fram till en musikkomposition. Jag har valt att presentera dem i den ordning som de uppstår i den musikkomponerande processen. Dessa handlingar ska förstås utifrån att flertalet av de medverkande barnen är nybörjare på att komponera musik, vilket innebär att de processer som presenteras måste ses i ljuset av hur de första trevande stegen in i en musikkomponerande aktivitet kan te sig, inom ramen för de kontexter som kultur- och grundskolan utgör. Det som samtliga handlingar som presenteras här har gemensamt är att de är organiserande, samtidigt som de leder till en förändring i bemärkelsen att de driver aktiviteten framåt, för att så småningom leda fram till en färdig musikkomposition.

#### *De första trevande stegen*

I grupperna av barn startar de musikkomponerande aktiviteterna med kaos och förvirring. I några grupper tar det sig uttryck i att barnen spelar oorganiserat på olika instrument och prövar den utrustning som finns i lokalen. I

andra grupper tar det sig uttryck i att barnen är osäkra på vad det ska göra eller hur de ska starta upp sin aktivitet. Det som har observerats är att i de grupper där musikkomponerande aktiviteter uppstår föregås aktiviteterna av handlingar som kännetecknas av en initiativtagande karaktär. Det vill säga handlingar som innefattar till exempel att ta initiativ till att skapa ordning i gruppen, starta upp aktiviteten, initiera engagemang, initiera samtal genom att ställa frågor, pocka på uppmärksamhet på olika sätt och i stort sett inleda förhandlingar med de andra barnen kring vad och hur de ska genomföra aktiviteten. Dessa initiativ leder också aktiviteten framåt och interaktionerna präglas av att initiativen får gehör av de andra barnen i gruppen. Jag ser därför att de första stegen i uppstartandet av aktiviteten kännetecknas av initiativtagande handlingar och interaktionerna präglas av samarbete, vilket här illustreras med ett exempel från grupp D.

#### Exempel 16:

I början av kompositionsaktiviteten har alla barn valt ett instrument. Disa har valt sång (mikrofonen), David elgitarren, Daniella trummor, Dora akustisk gitarr och Daniel keyboarden och datorn. Alla spelar oorganiserat på sina instrument och Disa försöker påkalla uppmärksamhet och ropar; ”*Hallå! För att det ska bli något av det här*”, Alla spelar och hon ber de andra att vara tysta. Hon vill att de ska bestämma hur de ska göra. ”*Vi kan ju inte bara spela på*”, säger hon. Dora försöker svara men hennes röst dränks i ljudmassan. Disa frågar, ”*ska vi skriva en låt först eller ska vi skriva melodin först*” alla spelar och Disa ropar, ”*tysta*”. Alla spelar, Disa frågar igen, ”*ska vi först komma på hur den ska gå, hur det går liksom, ska vi upp, ska vi ner så, woou, woou, woou, vi måste liksom bestämma det*”. De andra spelar och Disa frågar igen, ”*vad ska vi börja med*” hon tar mikrofonen och säger, ”*David, vad ska vi börja med*” och riktar mikrofonen mot David som inte svarar. Disa tar mikrofonen till munnen och säger nästan uppgivet, ”*seriöst, vi måste ju börja med nånting*”. Under tiden som Disa försöker komma igång spelas det oavbrutet på instrumenten och hon får inget gehör för sina vädjanden som håller på en stund. Till slut säger Disa ganska bestämt, ”*ska vi börja med att skriva en låt då*”, Dora instämmer, ”*ok, alla får hjälpa till då*”, Disa upprepar, ”*ok, alla får då hjälpa till*”. Disa frågar, ”*vad ska vi börja med å göra, ska vi börja med å bara spela lite*”, Daniella svarar, ”*Nej*”, Disa fortsätter, ”*vi ska väl börja med å göra nånting riktigt så det funkar, vad ska vi göra först, ska vi göra låten eller introt först eller melodin liksom*”, Daniella säger, ”*alltså, jag kan inte skriva noter*”. Disa svarar, ”*nä men alltså när vi har kommit på typ..*” Daniella försöker säga något men överröstas av David som spelar på gitarr. Disa säger, ”*alltså för kanske först kanske det är så att vi kommer på en låt så*



*försöker ni spela till den låten, så då gör det ingenting hur vi gör, eller hur. Ska vi börja med å skriva en låt då”, Disa lägger ner mikrofonen och tar några papper med sig från bänken och Daniella ropar ”alla får hjälpa till”, Disa upprepar uppmanande, ”ja, alla får hjälpa till med låten”.*

I det här exemplet är det Disa som tar initiativ till att starta upp den musikkomponerande aktiviteten och efter en stund av vädjan får hon gehör från Dora och Daniella. Disa lyfter upp hur musikens struktur ska organiseras genom att fråga om de ska göra låten, introt eller melodin först, vilket jag tolkar som att Disa har en musikalisk kunskap kring struktur som en viktig aspekt i musik. Daniella säger att hon inte kan skriva noter, vilket implicerar att Daniellas förväntan om att komponera musik innefattar att skriva noter. Disa svarar, om de gör låten först så kan de spela till den och då gör det ingenting hur de gör. Att göra en låt innebär för barnen, så som jag förstår det, att skriva en text med en melodi först, för att sedan komma på hur de ska spela till. Från ett audiellt kaos kommer barnen här så småningom fram till en start av aktiviteten. Disa, Dora och Daniella tar initiativ att ta fram papper och penna och sätter igång med att skriva en text, medan Davids handlingar är riktade mot att spela gitarr. Daniels handlingar är riktade mot att spela keyboard och utforska datorn. Den förändring som blir tydlig här är att Disas initiativ leder fram till att Dora och Daniella engagerar sig i aktiviteten. Däremot sker ingen förändring i interaktionen mellan flickorna och David och Daniel som fortsätter att rikta sina handlingar mot instrumenten och datorn. Pojkarna anstränger sig inte i att delta aktivt i aktiviteten utan är helt uppslukade av att spela. Det blir i det här exemplet Disas interaktion med flickorna som leder till handlingen att skriva en text som leder fram till att den musikkomponerande aktiviteten startar. Varför pojkarna inte engagerar sig blir en fråga som uppstår och varför flickorna godtar att pojkarna inte engagerar sig i uppgiften en annan. Detta kan tolkas på en kulturell nivå i meningen vilken kultur som råder i den här praktiken, där en tolkning är att det finns en kultur som innebär att flickorna driver aktiviteten framåt medan pojkarna däremot har resignerat inför flickorna. De har kanske inte mandat att få igenom sina idéer vid andra grupparbeten och ser därför inte att de skulle kunna få det i den här uppgiften. Eller så är de helt enkelt mer intresserade av att spela och tycker det är bekvämt att flickorna gör jobbet. Pojkarna skapar mening genom att spela. Instrumenten medierar en sådan lust att spela att pojkarna har svårt att göra något annat. Flickorna däremot skapar mening genom att engagera sig i aktiviteten, där motivet är själva samarbetet och att genomföra uppgiften.

En möjlig analys är även att se den här gruppens inledning av komponerandet utifrån samvaromönster. Genom de handlingar och interaktioner som framförallt Disa gör finns det tecken på samvarokompetenta mönster och konformitetsmönster. Tecken på samvarokompetenta mönster är de idéer och förslag som uttrycks men där det också finns ett socialt gehör inbyggt i initiativen, i meningen. Från Disa finns en öppenhet för de andra barnens önskemål. Genom de andra barnens handlingar och interaktioner finns tecken på konformitetsmönster, i meningen att de är följsamma. Flickorna ansluter sig medan pojkarna kan sägas visa på en tyst följsamhet eftersom de inte opponerar sig.

Ytterligare ett exempel på hur den musikkomponerande aktiviteten går från kaos till ordning och kännetecknas av initiativtagande handlingar och en förändring i riktning mot ett deltagande och engagemang i aktiviteten kommer från grupp A.

Exempel 17:

Flickorna sitter i soffan, Andreas vid datorn och Anton går fram och tillbaka mellan flickorna och Andreas medan flickorna fnittrar. Flickorna spelar på sina klarinetter och Anton utropar, ”*spela inte så dramatiskt, och inte hårdrock, halleluja heller*”. Pojkarna prövar datorn. Anton spelar och föreslår, ”*vi kan spela något sådant här*” och spelar lite. Flickorna fnittrar, viskar och Anton frågar till slut lite irriterat, ”*vad skrattar ni åt*”. Alma frågar, ”*Vad ska vi börja med?*”, Amanda svarar lite retsamt, ”*Ja, jag vet inte, vad ska vi börja med då?*”, Alma föreslår, ”*Kan vi inte börja med Bess, C, D, Bess?*” och Anton säger med slarvig röst, ”*ceff, e, bess e Ptroot*”. Flickorna fnittrar sedan säger de i kör samtidigt som det tittar på varandra, ”*KAN VI INTE BÖRJA MED BESS?*”. Anton börjar sjunga lite. Flickorna börjar spela och pojkarna sitter vid datorn. Anton säger sedan till flickorna, ”*hämta någon för vi fattar inte*”, och Amanda går för att hämta läraren. Läraren kommer in och säger, ”*ska vi göra en bakgrund som ni provar*”. ”*Ja*”, svarar barnen.

Aktiviteten startar här lite rörigt, handlingarna är riktade mot olika aktiviteter, flickorna och Anton interagerar genom att spela och fnittra. Andreas interagerar med datorn och Anton går fram och tillbaka mellan Andreas och flickorna. Det är tydligt att det finns en spänning mellan flickorna och Anton. Interaktionerna kännetecknas av att flickorna viskar och fnittrar och Anton spelar lite pajas gentemot flickorna. Andreas däremot är inte särskilt intresserad av att samspele med det. Det finns också tecken på att barnen

har kunskaper om tonhöjd, när de benämner tonernas namn. Särskilt är det tonerna *bess*, *c* och *d* vilka är de toner som vanligtvis är föremål för lärande i början av instrumentalundervisning.

Genom den ovan beskrivna förhandlingsprocessen vill jag mena att det sker en förändring i aktiviteten, från att först vara lite orolig till initiativet att hämta läraren så de kan komma igång. Det pekar mot att det finns en vilja att skapa mening kring aktiviteten som till en början inte lyckas, vilket Anton väljer att lösa genom att initiera att de kan hämta läraren. Sammanhanget blir på det viset förändrat genom dessa förhandlingar och de musikkomponerande aktiviteterna kan komma igång. Läraren blir i det här exemplet lösningen på att komma igång med aktiviteten som ett gemensamt projekt.

Ytterligare ett exempel på att starta upp aktiviteten genom initiativtagande handlingar och interaktioner som kännetecknas av samarbete och förhandlingar finns hos grupp H:

Exempel 18:

Hedda föreslår, *"om jag sätter mig vid datorn nu, så kör ni ett band"*. "Mm", svarar de andra. Helena går fram till marimban och börjar spela, Hanna spelar på keyboarden, Hilma står med fiolen under armen. Hedda säger med instruerande röst, *"efter det så kör, kör Hanna typ så här och efter det så sätter sig Hilma här"*. Hilma instämmer genom att säga, "Mm". Hedda, vänder sig mot datorn och frågar, *"ok, vad ska vi ha för låt, inte en sorglig"*.

I exemplet från grupp H är det Hedda som styr upp de andra flickorna i gruppen genom att föreslå att de ska köra ett band, vilket de andra går med på. De börjar spela och Hedda fortsätter leda de andra i hur de ska spela och vad var och en ska göra. Här finns det anledning att se Heddas initiativ till att de ska köra ett band som ett sätt att skapa mening med aktiviteten, att köra ett band ger barnen ett annat sammanhang istället för att se aktiviteten som en del av ett skolsammanhang eller som en skoluppgift. Den förändring som sker här är att genom att rama in aktiviteten och se den som att de är ett band kan de förväntningar som finns kring att spela i band göra det möjligt för barnen att organisera sig efter sina erfarenheter att spela i ett band. Att organisera sig som ett band möjliggör då att börja komponera. Hedda leder även de andra barnen i gruppen ifråga om vad de ska göra och hur de ska placera sig. Interaktionen mellan flickorna kännetecknas här av att vara positiv och okritisk i meningen att flickorna instämmer med Hedda genom att säga mm och göra

som hon föreslår. I detta finns tecken på att gruppen som sådan kännetecknas av samvarokompetenta mönster, där Hedda i det här exemplet uttrycker sina idéer och även en önskan om att vara ett band. Följsamheten de andra barnen visar genom sina handlingar ger anledning att tolka samvaromönstret utifrån konformitet.

Hedda riktar sedan uppmärksamheten mot datorn vilket pekar på att datorn med GarageBand är ett centralt verktyg i aktiviteten. Ytterligare en aspekt att ta i beaktande är genusaspekten. Då den här gruppen endast består av flickor kan det vara en anledning till att barnen samarbetar och tar sig an kompositionsuppgiften som ett gemensamt projekt. Ett sätt att förstå det är att de här flickorna känner varandra och är tillsammans. En annan tolkning är att deras förväntningar på hur aktiviteten ska genomföras stämmer överens. Dessutom visar enkätsvaren att samtliga barn i den här gruppen utom en flicka har tidigare erfarenheter av att spela instrument och musicera i olika sammanhang utanför skolan.

Utifrån ovanstående exempel kan jag se att, för att en musikkomponerande aktivitet ska komma igång behöver det finnas någon eller några barn som tar initiativ till att starta upp aktiviteten. Dessutom behöver det finnas ett samspel i interaktionerna mellan barnen vilket blir tydligt i grupp D där flickorna stöttar Disas initiativ. Pojkarna i gruppen samspelar inte med Disa men för aktiviteten som sådan spelar det ingen roll, då flickorna tar på sig arbetet.

Disa har därmed handlingsutrymme gentemot flickorna och blir stöttad och lyssnad på av Dora och Daniella. Hos pojkarna har Disa inget inflytande då musikinstrumenten har en större lockande effekt än att lösa uppgiften. I grupp A är det framförallt Anton som initierar en start av aktiviteten genom förslaget att hämta hjälp av läraren. Oron i gruppen blir därmed stillad och aktiviteten kan komma igång. Även i grupp H finns det en ledare som i det här exemplet är Hedda. Hon tar ledningen i gruppen genom att initiera en start av aktiviteten som innebär att gruppen låtsas vara ett band. Föreställningen att de är ett band ger extra krydda till aktiviteten och ger kanske också en större mening för barnen i genomförandet av uppgiften.

Det som är gemensamt för dessa grupper av barn är att den sociala interaktionen mellan barnen kännetecknas av samvarokompetenta mönster och konformitetsmönster. Detta tar sig uttryck i att någon eller några barn skapar utrymme för idéer och handlingar men även själva ger förslag och att det finns barn som deltar och är följsamma.

### *Inledande idéer*

Det som kännetecknar de handlingar som gör det möjligt att utveckla den musikkomponerande aktiviteten från de initiativtagande handlingar som syftar till att starta upp aktiviteten till att börja komponera är idéer av hur kompositionen ska ta form. Idéerna måste på något vis kommuniceras mellan barnen, det vill säga det eller de barn som har en idé använder sig av olika verktyg i medieringen av sin idé. Det som kännetecknar handlingarna är att de är såväl verbala som icke verbala, och syftar till att kommunicera en musikalisk idé i syfte att utveckla aktiviteten.

I grupp B sker en kontinuerlig kommunikation av musikaliska idéer där instrumenten används i medieringen av dessa, vilket illustreras med följande exempel.

#### Exempel 19:

Berit föreslår lite tveksamt, *“om vi först spelar melodin och sen spelar vi... sen spelar vi så här, eh några långa toner, sen spelar vi melodin igen”* flickorna spelar på sina instrument... Beate säger uppmanande, *“ja, vi måste bestämma oss”*, flickorna fortsätter spela och Berit föreslår, *“vi kan spela så här”* och spelar, Beate ger ett alternativ, *“eller så här”* och spelar.

Här blir det tydligt att de musikaliska idéerna avlöser varandra genom att barnen fyller på varandras melodislingor och kommer med alternativa idéer. Dessa handlingar kan ses som ett explorativt tal som karaktäriseras av deltagarnas kritiska och konstruktiva engagemang i varandras idéer. Skillnaden i förhandlingarna ligger i att här sker de explorativa handlingarna även genom att spela på instrument och inte bara genom tal. Genom tillgång till andra medierande verktyg som instrument i aktiviteten, möjliggörs andra kommunikationsformer än tal. Grupp B använder sig av båda dessa i kommunicerandet av sina musikaliska idéer. Kommunikation av musikaliska idéer kräver också medierande verktyg som möjliggör en icke verbal kommunikation då musik innefattar icke verbala dimensioner. Men det kan även handla om att barnen inte utvecklat ett verbalt språk för att kommunicera sina musikaliska idéer fullt ut. Den verbala kommunikation som kan härledas till en musikalisk idé är i så fall när Berit säger, *några långa toner*, vilket implicerar en idé om tonlängd. Men begränsningen ligger i att några långa toner säger ingenting om hur långa tonerna ska vara, genom att spela blir det genast tydligt hur långa Berit menar att tonerna ska vara.

Nästa exempel syftar också till att belysa vad som kännetecknar inledande idéer genom framförallt icke verbala handlingar. Här är det Disa i grupp D som har en idé till musikkompositionen.

Exempel 20:

Disa försöker få uppmärksamhet och säger, *"kan vi inte bara"*. Sedan vänder hon sig om och går till trummorna. Hon tar två trumstickor och slår mot varandra medan Dora lite irriterat utbrister *"ok, tyst, tyst"*. Disa föreslår med en suck, *"alltså, kan vi inte bara göra så här, vi tar en melodi nånting, och sen så spelar vi efter det"*. David spelar ännu mer sedan tystnar han och säger förvånat, *"va"*. Disa säger med lite mer stadga i rösten, *"vi säger att vi kommer på, doo, dodo, doo, dodo, doo, dodo, doo, dodo, så spelar man bara det"*. *"det finns ju redan"* säger Daniella med ett uppgivet tonfall. *"Ja, men det var ju bara ett exempel"*, svarar Disa. Under tiden riktar Daniella om kameran så den pekar mer åt höger mot Disa. Disa fortsätter genom att sjunga och spela, *"doo, dodo, doo, dodo, doo, dodo, doo"*, på trummorna. Dora sjunger med i mikrofonen. Daniel spelar med på keyboarden. Disa lyfter trumstickarna i luften och utropar, *"så kommer man på det, så kan man spela det och"*, hon spelar på trummorna och ropar, *"wo..oo, wo..oo, typ så"*.

Även i det här exemplet är det tydligt att instrumenten används som medierande verktyg i syfte att kommunicera en idé som inte är möjlig att kommunicera språkligt. I det här fallet använder sig Disa av trummorna i kommunikationen av hur hon tänker sig att deras musikkomposition musikaliskt kan framstå. Daniella är kritisk till Disas idé genom att säga att den musikaliska idé som Disa framför redan finns. Disas intention här kan tolkas som att hon vill få igång en idéprocess medan Daniella förstår Disas handlingar om den musikaliska idén som ett förslag. Disa förtydligar sin intention genom att säga att det bara är ett förslag. Att Dora sjunger med och att Daniel spelar med kan tolkas som att de tycker det är roligt eller att de instämmer i den musikaliska idé som Disa presenterar.

Förhandlingarna i interaktionen mellan Disa och Daniella kännetecknas av ett kritiskt och konstruktivt engagemang från Daniellas sida vilket blir tydligt när hon ifrågasätter Disas idé samtidigt som hon engagerar sig i idén. Interaktionen mellan Disa och Dora och Daniel kännetecknas av ett positivt och okritiskt engagemang, vilket är en möjlig tolkning genom att de sjunger och spelar med.

Videokameran kan också här ses som ett medierande verktyg, då Daniella riktar om kameran så att Disa fångas i linsen. Det kan tolkas som att Daniella

anser att den idé som Disa vill presentera är viktig att dokumentera och därför riktar kameran mot Disa.

Med de här båda exemplen vill jag belysa det som jag tolkar som steg två i den musikkomponerande processen, inledande idéer. Det som jag fokuserat mest på här är kommunikationen av dessa idéer där materialet visar att de språkliga verktygen inte räcker till i kommunikationen av dessa utan det krävs musikkulturella verktyg som musikinstrument. Genom denna icke verbala kommunikation blir det möjligt för barnen att dela varandras idéer. Det är också genom flödet av musikaliska idéer som aktiviteten leds framåt samt att idéerna får gehör av de andra barnen eller att det föds nya idéer.

### *Musiken arrangeras*

När barnens komposition börjat ta form och de har förhandlat fram en utgångspunkt för kompositionen blir det dags att förhandla fram vilka instrument som ska användas och vem som ska spela vad. Hur själva kompositionen ska struktureras. Det som kännetecknar dessa handlingar och interaktioner är ett slags ordnande och organiserande av det fortsatta komponerandet. Jag har valt att kalla dessa handlingar arrangerande handlingar. De skulle också kunna beskrivas som dirigerande handlingar, då dessa handlingar och interaktioner kan sägas vara både arrangerande och dirigerande på samma gång.

I nedanstående exempel har barnen skrivit en text som de också rappat eller sjungit och är på väg att spela in i GarageBand.

#### Exempel 21:

Helena säger, "Ok, nu börjar vi" och Hedda ropar till, "Men vänta, vi måste bestämma vilket instrument vi ska ha. Om vi spelar nåt instrument". Helena föreslår "Jag tycker att vi ska ha den där ma..", hon håller upp båda händerna i luften och för dem upp och ner växelvis och Hedda frågar, "Fiolen", Helena svarar, "Ja". Hedda föreslår, "Och den... Marimban". Hon pekar mot instrumentet. Hilma fortsätter, "Och den...". Hon sätter sin högra hand på tangenterna på keyboarden. Klassläraren kommer in och ger instruktioner om rasten. När hon har gått, går Hedda fram och sätter sig framför keyboarden. Hanna reser sig upp och frågar med pigg röst, "Vem vill va på keyboard?". "Jag" ropar Hilma och räcker upp handen. Hedda börjar spela på keyboarden. "Ok, du är på keyboard och fiol", säger Hanna och pekar på Hilma. Helena föreslår, "Men då kan man ju spela in, och så stoppar man, så börjar man med den". Hon håller upp händerna som om hon håller i en fiol och fortsätter,

*”man kan ju göra lite olika”*. Hilma utropar, *”Ja, då kan jag ju spela på dom lite”*, och pekar mot ett bord med rytminstrument. Helena föreslår ivrigt, *”Ja, du kan först spela lite fiol och sedan liksom övergå till liksom”*. Hon sätter händerna på keyboardens tangenter och säger, *”göra lite olika, såhär”*, och vänder sig sedan mot datorn och säger med uppspelt röst, *”man bara stoppar, och sen byter man”*.

I ovanstående exempel förhandlar flickorna i grupp H fram vilka instrument de ska använda till sin musikkomposition som är en slags vispop/rap sång om sommaren och stranden. Inledningsvis är Helena på väg att spela in men avbryts av Hedda som säger att de måste bestämma vilka instrument de ska ha. Från början fanns kanske inte idén att spela till eller så tänkte Helena som vid det här laget blivit ganska bekant med musikprogrammet att de kan spela in sången först och sedan lägga på instrumenten. Interaktionerna mellan barnen kännetecknas här av att vara engagerande och utvecklande där förhandlingarna mellan barnen är positiva och okritiska.

De fortsätter att arrangera sin musikkomposition som exemplet nedan visar. Helena sitter framför datorn, Hedda, Hanna, Hilma står bredvid, framför keyboarden, Hilma har en fiol i handen. Helena och Hedda har två ägg var i händerna.

Exempel 22:

Helena instruerar, *”först gör vi framåt så”*, spelar genom att föra äggen fram och tillbaka. Hedda stämmer in, *”jaha, fram och tillbaks, alla får varsin”* och räcker över ett ägg till Hilma och ett ägg till Hanna. Sedan räcker hon fram handen till Helena och säger, *”ok, jag får en”*. De spelar raka fjärdedelar och Hedda frågar, *”och så gör vi, eller vad tycker ni”*. De andra spelar, Helena säger uppmanande, *”å hör, så här, ett två tre”*, sedan spelar hon raka rytmer. De andra spelar med.

Här har flickorna kommit lite längre i sitt arrangemang av musiken och använder sig av varsitt ägg, Helena och Hedda hjälps åt att arrangera hur de ska spela. Genom att de andra flickorna spelar med kan antagandet göras att de delar idén att spela på ägg. Interaktionen i det här exemplet kännetecknas därmed av att vara positivt och okritisk i meningen att ingen protesterar mot Helenas och Heddas musikaliska idé utan samtliga deltar och spelar med.

Även i grupp D sker ett arrangerande av den komponerade musiken. I det här exemplet har Disa, Dora och Daniella skrivit en text med en melodi som Disa sjunger och hon tar nu initiativ till att arrangera ackompanjemanget.



Exempel 23:

Disa frågar, "Ok, vilket intro ska vi ha?, typ, do, do, do, do doo", David och Dora spelar på sina instrument och Disa sjunger på texten, "du har svikit mig, du är det vackraste jag vet", Daniella börjar spela med rytminstrument. Disa säger med säker röst, "Ok, om jag börjar med versen 1 och sen när jag börjar sjunga, du har svikit mig, kan Dora komma in med trummorna och Daniel då kan du komma in med pianot där" Alla spelar och sjunger igenom låten och efteråt säger Daniella, "vi måste tänka mer på musiken, det är lite rörigt" Disa instämmer, "ja, det är lite rörigt men är det nånting i låten jag ska ändra eller vi ska ändra?" David föreslår med sävlig röst, "vi behöver väl inte sjunga likadant på refrängen hela tiden" Dora föreslår, "vi kan väl köra introt i slutet också."

Här blir det tydligt att barnen har musikaliska kunskaper om struktur, vilket tar sig uttryck genom hela exemplet, att de behöver en introduktion, att det finns en vers, en refräng och att de kan avsluta med att spela introduktionen en gång till. Det finns även tecken på att barnen försöker ordna att alla instrumenten inte ska komma in med en gång utan att de kan börja vid olika ställen i låten. Att trummorna och keyboarden inte ska komma in förrän i refrängen, vilket också implicerar en medvetenhet om dynamik i musiken. Genom att vänta med trummorna och keyboarden till refrängen skapas dynamik genom att musiken blir starkare där. Det är tydligt att den musikkomponerande aktiviteten nu ses som ett gemensamt projekt där samtliga barn i gruppen deltar och aktiviteten förs framåt.

*Nya idéer uppkommer*

När barnen kommit en bit på väg i sina komponerande aktiviteter och det finns ett alster till en musikkomposition och ett musikaliskt arrangemang av något slag uppkommer ofta någon ny idé i syfte att utveckla den komponerade musiken. Dessa handlingar kännetecknas av att vara prövande och skapas genom att utforska musikinstrument, dator, Internet och musikprogrammet. Förhandlingarna präglas av att vara såväl verbala som icke verbala, och olika kunskaper skapas genom dessa handlingar och interaktioner. Som till exempel när barnen i grupp B, försöker spela den melodi de komponerat i stämmor genom att två fioler ska börja på tonen D och de andra två fiolerna ska börja på tonen G. Det klingar inte så vackert som barnen förväntat sig vilket för med sig att de överger den idén.

Exempel 24:

Berit föreslår, *"kan vi göra så här, det är ganska fint om några spelar så hänger några på"*. Beate säger frågande, *"går det att göra, om en spelar"*, hon spelar en slinga, *"så här, eller två så spelar två"*. Beate och Barbro spelar. Barbro säger bestämt, *"alltså, den ena börjar här"*, hon spelar, *"och någon annan eller två stycken spelar"*, Beate svarar lite förnärmat: *"det är ju det jag menar"*. Bella säger, *"jag tror det blir olika toner då"*, Beate fortsätter, *"det kan skära sig"*. Barbro spelar och Beate säger, *"jag tror det kommer att skära sig"*, Berit säger uppmanande, *"vi har ju inte provat"*, Beate svarar, *"vi kan prova"*, Beate föreslår, *"jag kan spela på G, ni kan spela på D"*, De spelar, Beate säger med ogillande i rösten, *"nä"* och Barbro instämmer, *"nä, det låter konstigt"*.

Handlingarna kännetecknas i det här exemplet av att vara prövande och utforskande, vilket tar sig uttryck genom att idén prövas och utforskas även om barnen inser att det inte låter så bra som de förväntat sig. Interaktionerna och förhandlingarna kännetecknas av att vara utforskande, konstruktiva och kritiska i meningen att barnen tillsammans både kommer med idéer, är kritiska till om det kommer att låta bra och är villiga att utforska den musikaliska idé som är under förhandling. Genom handlingarna är det tydligt att barnen här visar tecken på att de känner till textur som en musikalisk kunskap. Genom sitt prövande visar barnen också att de försöker utveckla denna kunskap och spela i olika stämmor.

Även i grupp C har barnen kommit en bit på väg i den musikkomponerande aktiviteten och nya idéer uppkommer i syfte att utveckla musikstycket.

Exempel 25:

Barnen lyssnar på ackompanjemanget i Band-in-a-Box och diskuterar om de ska spela sitt musikstycke två eller tre gånger. Calle säger ivrigt *"vi gör det lite fortare"* han ökar tempot på datorn. Alla börjar sjunga, *"do, dodo, dodo"* och Carl börjar röra sig (dansa), Christoffer säger med ett skratt, *"nu är det ännu roligare"*, Carl lyfter trombonen till munnen och börjar spela samtidigt som han rör sig (dansar).

Inledningsvis förhandlar barnen om huruvida de ska spela sitt stycke två eller tre gånger men övergår till att förhandla fram ett snabbare tempo. De använder sig av datorn som verktyg för att hitta det rätta tempot. Calle är den som ökar tempot och de andra engagerar sig och lyssnar. Tecken på att de förhandlat fram ett tempo som de tycker om är att de börjar sjunga, det spritter i benen, säger att det är roligare och Carl börjar spela. Handlingarna kännetecknas av att vara riktade mot aktiviteten och Band-in-a-Box medierar möjligheten att

förhandla fram ett tempo som de tycker om. Spelglädje kännetecknar interaktionerna mellan barnen och aktiviteten drivs framåt.

I grupp A uppkommer även här nya idéer när barnen komponerat ett alster till ett musikstycke och i nästföljande exempel har barnen också stöd av läraren som är inne hos gruppen och hjälper barnen att ändra ackompanjemanget i Band-in-a-Box.

Exempel 26:

Läraren startar kompet och säger, "det kan ni ju höra så kan vi ju ändra på det ju", och spelar ett ackompanjemang. Anton ropar till, "*Ja, det kompet gillar jag, nå det var för... e e e*", Han för kroppen fram och tillbaka i en lugn dans. Amanda säger med stadig röst, "*jag tycker det blir för långsamt*", Anton instämmer, "*ja, lite mer ängligt*", Amanda föreslår, "*jag tycker det ska vaa*", Anna fyller glatt i "*lite mer poppigt*" och Läraren frågar, "*ska vi ha hip hop*", Anton svarar, "*lite mer sväng, lite rockigt*", Amanda instämmer "*ja exakt*".

Datorn med Band-in-a-Box ger här barnen möjligheter att utveckla sina musikaliska idéer genom att utforska olika genrer och stilar i programmet. Här är det framförallt Anton och Amanda som kommunicerar med varandra och läraren om olika idéer genom att använda ord som långsamt, mer ängligt, poppigt, hip hop och rockigt som ett slags mått på genre och tempo, men kanske också på vilken typ av känsla som barnen vill komma fram till här. Även Antons dans kan tolkas som ett sätt att känna in och kommunicera musiken. Förhandlingarna kännetecknas av att vara såväl konstruktiva som utforskande där barnen både ger förslag till hur de vill att det ska vara samtidigt som de också uttrycker att de tycker det blir för långsamt och de kommer till slut fram till att de vill ha sitt ackompanjemang lite mer svängigt.

Sammantaget vill jag mena att den del av den musikkomponerande processen som handlar om att nya idéer införs och provas leder aktiviteten framåt i riktning mot att utveckla barnens musikkomposition på något sätt. I grupp B leder prövandet av idén till att flickorna prövar att spela i stämmor men får inte till det så som de tänkt och överger idén. I grupp C däremot leder det till att pojkarna ökar tempot i sin musikkomposition. I grupp A handlar det istället om att utveckla musikkompositionen genom att ändra ackompanjemanget till något mer svängigt. Handlingarna och interaktionerna kännetecknas av ett utforskande av idéer, engagemang och samspel.

### *Musiken övas in*

I slutet av de musikkomponerande aktiviteterna ägnar sig barnen åt att öva in sina kompositioner, eller dokumentera i GarageBand tills de är nöjda med resultatet. Då den musikkomponerande aktiviteten i kulturskolan avslutas med en konsert för föräldrar och syskon finns det också som ett motiv att öva in den komponerade musiken. I nästföljande exempel har läraren varit inne i rummet och visat hur man ackompanjerar på gitarr och det är Bella som bett om att få spela gitarr.

#### Exempel 27:

Läraren har varit i rummet och visat Bella hur hon ska spela på gitarren, Barbro sätter fiolen på plats och säger, ”*vi försöker*”, ”*Mm*”, svarar läraren. När han går ut ur rummet säger han uppmanande, ”*nu är det snart dags att spela in så det gäller att ni kan det ordentligt*”. Flickorna ställer sig vända mot Bella och räknar in, ”*ett två tre*”. ”*Nä*”, avbryter Bella abrupt, ”*man räknar till fyra*”. ”*Ja, just det*”, svarar Beate. Bella räknar in, ”*ett två tre fyr*” och flickorna spelar sin komposition. ”*Vi måste öva mer*”, säger Berit med ett missbelåtet tonfall och pekar på noten, ”*för denna biten låter inte så bra*”. De fortsätter sedan att öva resten av tiden.

I ovanstående exempel är det läraren som gör barnen uppmärksamma på att de bör öva på sin komposition eftersom de snart ska spela in den i studion. Även Berit påpekar att de måste öva eftersom de inte kan hela kompositionen ännu. Särskilt är det en del av den som är lite besvärligare.

Även i grupp D avslutar barnen den musikkomponerande aktiviteten genom att öva på sin komposition.

#### Exempel 28:

Det har varit en röstning i grupp D kring vilken av de två låtar de komponerat som de ska spela upp för sina klasskamrater. Till slut bestämmer de sig för att spela den låt de komponerat dag ett, men de vill byta instrument. David och Daniella byter med varandra så att David spelar trummor och Daniella elgitarr. Daniella börjar spela på elgitarren och David ropar frustrerat, ”*hårdare, alla strängar ska vara med*”, hon spelar hårdare, Disa säger uppmanande, ”*Daniella, du ska göra så här... en två tre fyr, en två tre fyr*”, samtidigt spelar hon i luften. Disa börjar sjunga, ”*det var en gång för länge sen*”. De andra börjar också spela och de fortsätter öva tills de andra klasskamraterna börjar strömma till och det är dags för barnen att spela upp sina kompositioner för varandra.

I det här skedet börjar det bli lite bråttom då det närmar sig för uppspelning av kompositionerna. Barnen väljer sin första komposition och både David och Disa ger instruktioner till Daniella hur hon ska spela. Det verkar inte vara så viktigt att ackompanjemanget till kompositionen spelas på något särskilt sätt utan mycket av spelandet sker genom improvisation. Det viktiga verkar vara att Daniella spelar hårt på strängarna och att de spelar något sänkt i takt.

### *Sammanfattning*

Det jag försökt peka ut här, är vad som gör att de här grupperna genomför aktiviteten tillsammans. En av anledningarna som är tydlig är att det finns en eller flera ledare i gruppen. Men också att det/de barn som tar på sig att leda aktiviteten får utrymme för handling i den musikkomponerande aktiviteten. Detta handlingsutrymme kan även förstås utifrån de samvaromönster som kännetecknar grupperna. Samvarokompetenta mönster kan identifieras som ett villkor för att aktiviteten drivs framåt. Men även konformitetsmönster genomsyrar gruppernas aktiviteter.

Ytterligare en anledning är att de medierande verktygen approprieras i någon mån av barnen och att de problem som uppstår löses på något vis. De musikaliska problemen löses genom att till exempel rappa istället för att sjunga, vilket innebär att melodin inte är bärande för kompositionen. Texten blir central och kompet anpassas därefter. De musiktekniska problemen löses genom att barnen använder sig av dynamik som substitut eller komplement till det de musiktekniskt inte klarar av att spela. De datortekniska problemen löses gemensamt eller så är det något av barnen som ägnar sig specifikt åt att utveckla kunskap i musikprogrammet.

Interaktionerna kännetecknas av samarbete genom förhandlingar som är positiva och okritiska eller kritiska och konstruktiva till sin karaktär. I dessa grupper av barn skapas samvarokompetenta mönster och konformitetsmönster, vilket leder till att de sociala interaktionerna sker utan större konflikter. Det blir därmed möjligt för barnen att komponera musik tillsammans. Eller så handlar det om skolans uppgiftskultur, dessa barn har knäckt koden för hur man löser en uppgift inom en specifik tidsram. Grupparbetet organiseras upp efter var och ens kompetens vilket gör att uppgiften löses smidigt. Det är nödvändigtvis inte samtliga barn i gruppen som gör det mesta arbetet utan en, två eller tre som gör jobbet, men de andra barnen är följsamma.

Men det är inte alla barngrupper som genomför kompositionsuppgiften utan problem. Här nedan presenteras de observationer som gjorts kring hur sådana processer kan ta sig uttryck.

#### FRÅN KAOS TILL UPPGIVENHET

I kulturskolan genomför samtliga grupper kompositionsuppgiften genom att komponera minst ett stycke musik. Men i grundskolan genomför inte grupp E och G kompositionsuppgiften. Dag två får också grupp F problem med att genomföra uppgiften. Jag har här försökt identifiera dels, vad som kännetecknar de aktiviteter, handlingar och interaktioner i de sammanhang där aktiviteten inte fungerar. Dels försöker jag också belysa detta utifrån vilka processer som genomsyrar en sådan aktivitet.

#### *Initiativtagandet får inget gehör*

Inledningsvis har samtliga grupper i såväl kultur- som grundskolan en start av aktiviteten som kan beskrivas som kaosliknande handlingar där någon eller några försöker styra upp aktiviteten. I grupp G tar det sig uttryck på följande vis.

#### Exempel 29:

Barnen i grupp G kommer på att de ska börja göra sin egen låt. ”Ja”, säger Greta med glattig röst, ”*jag har papper och penna*”. Gunnel går bakom kameran och säger buttert, ”*vad ska vi ha papper och penna till*”. ”*Skriva text*” svarar Greta uppmuntande, Gunnel fortsätter med bestämd röst, ”*Nej, jag vill inte ha någon text*”. Gunnel riktar kameran åt olika håll, riktar den mot Greta, Ginny och Gabriel och utropar, ”*nu syns allihopa*”. Hon riktar om kameran igen, sätter den på sned och tillbaka igen. Sedan följer en diskussion om huruvida de ska ha text eller inte som snabbt går över till vad låten ska heta. Ginny spelar på keyboarden och tycker att hon hittat på en låt, hon ber de andra lyssna men Gunnel säger surt, ”*det låter dystert*”.

I det här exemplet riktar alla barn utom Gunnel till en början sina handlingar mot att komponera musik. Interaktionerna kännetecknas här av konstruktiva förslag från Greta och Ginny medan Gunnel kommunicerar sitt missnöje och ointresse. Det här missnöjet och ointresset smittar sedan av sig på resten av gruppen och stämningen sjunker. Handlingarna riktas åt olika håll där Gunnel riktar sina handlingar mot videokameran medan Greta och Ginny riktar sina handlingar mot uppgiften. En möjlig tolkning är att det i den här gruppen skapas ett självartikulerande mönster hos framförallt Gunnel, de andra barnen i gruppen utvecklar i relation till detta ett konformitetsmönster. Detta samvaromönster ger inget utrymme för barnen att starta upp aktiviteten. Förhandlingarna kännetecknas även av dispytorienterat tal från

framförallt Gunnel genom att hon motsätter sig Gretas förslag och därmed tar ett individuellt beslut angående att hon inte vill ha någon text. Gunnel ges därmed av barnen också handlingsföreträde eftersom de gör som hon säger. Greta försöker skapa ett handlingsutrymme men får inte handlingsföreträde gentemot Gunnel och aktiviteten bli därmed bromsad i någon mening.

Även i grupp F som var väldigt produktiva dag ett går det inte så bra dag två. Pojkarna spenderar de första 35 minuterna till att gå runt i rummet och koppla sladdar, spela lite och försöka få igång keyboarden som det är glapp i. När så alla instrument fungerar händer detta;

Exempel 30:

Det är allmänt spelande på alla instrument, pojkarna byter också instrument med varandra. De börjar prata om att de måste komma på en text. ”Ok”, ropar Fredrik som sitter vid datorn. ”*Den här gången skriver vi en normal text*”. Franz sätter igång en förinspelning av My heart will go on på keyboarden, de andra sluter upp och de lyssnar, Franz spelar melodin. Då säger Fredrik, ”*jag har lust att köra en balladlåt, men vet inte varför*”. Franz fortsätter spela, Filip spelar lite på gitarren och Felix spelar lite på trummorna. Fredrik försöker igen och frågar, ”*den som vill spela rock räcker upp en hand*”. Franz fortsätter spela och ingen räcker upp en hand.

Pojkarna har här bytt roller från dag ett då det var Franz som var initiativtagare i gruppen. Den här dagen verkar han hellre vilja spela själv och inte styra upp aktiviteten. Fredrik tar istället på sig rollen att initiera och styra upp aktiviteten, men det går inte så bra. De andra lyssnar inte utan spelar istället. Fredrik får på detta vis inget handlingsföreträde i gruppen. Ingen av de andra barnen samspelar med honom. Pojkarna riktar istället sina handlingar mot att spela på instrumenten.

Sammanfattningsvis blir det genom ovanstående exempel tydligt att anledningen till att aktiviteten inte startas upp är att handlingarna och interaktionerna kännetecknas av det inte finns ett gemensamt motiv till att starta upp aktiviteten. Det skapas inget samvarokompetent mönster eller konformitetsmönster. Andra saker lockar, och barnens handlingar riktas mot olika saker, som att spela eller utforska videokameran.

### *Lusten att spela tar över*

Det är tydligt i samtliga grupper att det finns en lust hos barnen att spela på de olika instrument som finns tillgängliga. I de grupper som lyckas genomföra kompositionsaktiviteten leder detta så småningom till någon sorts organisation av spelandet. I de grupper där kompositionsaktiviteten inte leder framåt i samma utsträckning övergår spelandet inte till en organiserad aktivitet, vilket blir tydligt i grupp E.

#### Exempel 31:

Erik, Ebba och Elin diskuterar vilt och högljutt, ”men vi kan väl komma överens, du sa ju att vi kan blanda”, säger Elin irriterat, ”OK”, säger Erik med hög röst. Samtidigt sitter Emanuel och spelar elgitarr och Eva spelar keyboard, ljudnivån är ganska hög. Även Erik börjar spela på trummorna, Emanuel spelar på elgitarren och Eva klämmer i på keyboard, nu är det väldigt rörigt och alla spelar hur som helst.

I det här exemplet är det konflikt redan i början av aktiviteten. Särskilt mellan Elin, Ebba och Erik. Emanuel och Eva sitter och spelar på sina instrument och så småningom övergår Erik till att spela på trummorna, kanske som en flykt från konflikten. Aktiviteten kommer inte längre här, handlingarna är riktade mot att spela på instrumenten och alla utom Elin och Ebba spelar var för sig i ett audiellt kaos. Kommunikationen präglas av konflikt och de inledande förhandlingarna avbryts. Detta audiella kaos tolkar jag som att den drivs av lusten att spela instrument. Å ena sidan är det konflikt men å andra sidan är lusten att spela instrument så stark att det inte är möjligt för barnen att organisera sig i aktiviteten och se kompositionsuppgiften som ett gemensamt projekt. Konflikten i gruppen kan också tolkas som att det finns en spänning mellan Erik, Ebba och Elin. Barnen slåss om handlingsutrymmet och ingen ges handlingsföreträde. Även om Erik ger sig och säger ok till Ebba och Elin så kommer inte aktiviteten längre.

Även i grupp G riktas handlingarna mot att spela på instrumenten och barnen kommer inte igång med att rikta sina handlingar mot aktiviteten som ett gemensamt projekt.



Exempel 32:

Barnen i grupp G prövar olika sätt att spela på instrumenten, byter instrument med varandra och prövar olika ljud och det är ganska hög ljudnivå. Efter en stund ropar Greta, ”*hallå, kan ni vara lite tysta... vi får faktiskt komma på någonting?*”. Alla ropar till varandra att vara tysta och Greta säger med vädjan i rösten, ”*om alla kan vara tysta, så kanske vi kan komma på lite i taget istället för att komma på allt samtidigt?*”.

I det här exemplet är det Greta som försöker samordna handlingarna i gruppen mot aktiviteten genom att säga, hallå kan ni vara lite tysta, vi får faktiskt komma på någonting. Det blir ett allmänt ropande att vara tysta vilket höjer ljudnivån och det är rörigt. Greta försöker få igång aktiviteten genom att föreslå att de kan försöka komma på lite i taget istället för att komma på allt samtidigt. Det blir inget samarbete mellan barnen i gruppen, då de är helt uppslukade av att spela på instrumenten och aktiviteten kommer inte igång. Handlingarna kännetecknas därmed av lust att spela på instrument, där själva händelsen att släppas fria i ett rum med instrument och en öppen uppgift helt enkelt gör att barnen känner sig fria att frossa i instrumentspelande. Den musikkomponerande aktiviteten drivs inte framåt och Greta får inget gehör för sina initiativ. Det är en total avsaknad av delaktighet och följsamhet, det vill säga inget konformitetsmönster för samvaro har utvecklats i gruppen.

Sammantaget kan lusten att spela ses som en anledning till att aktiviteten inte framskrider. Barnen lyckas inte organisera sig och ta sig an aktiviteten som ett gemensamt projekt. Det finns någon i gruppen som försöker, men då de andra barnen inte engagerar sig sker ingen förändring mot att starta upp aktiviteten. Jag har valt att tolka barnens val att inte engagera sig i den musikkomponerande aktiviteten utifrån att lusten att spela på ett instrument är starkare än lusten att delta i musikkomponerandet. Själva spelandet verkar genom detta skapa en omedvetenhet om de omgivande barnens förväntningar på aktiviteten. Kanske är det så att dessa barn inte så ofta får möjlighet att utforska ett instrument helt fritt och nu tar chansen.

#### *Uppgivenhet, olust och allmänt tråkigt*

Det som händer i de här grupperna så småningom kan tolkas som en känsla av uppgivenhet, olust och att barnen upplever aktiviteten som tråkig, vilket blir tydligt i följande exempel.

Exempel 33:

Medhjälparen har varit i rummet och visat hur man kan använda GarageBand för Elin, efteråt ropar hon med uppspelt röst. ”Hallå, nu är det mycket lättare”, och föreslår att de kan använda datorn och att hon kan visa de andra hur man gör. De andra är inte så intresserade och hon vädjar till dem att försöka. Det går inte bra, de deltar inte och hon ger upp och säger besviket, ”*det är inte roligt längre*”. Elin går fram till kameran och säger uppgivet, ”*vi kanske ska ta bort vår film*”.

Här är det Elin som initierar att de kan använda sig av datorn i musikkomponerandet. Hon får inget gehör från de andra barnen i gruppen och vädjar till dem att sätta igång och försöka göra något. Hon tappar lusten vilket blir tydligt när hon säger, det är inte roligt längre. Även en slags uppgivenhet uppstår som jag tolkar det när hon går fram till kameran och säger att de kanske ska ta bort sin film. Interaktionerna här kännetecknas av ointresse, det finns inget gemensamt engagemang som riktas mot aktiviteten. Barnens handlingar är riktade mot olika saker och samarbetet fungerar inte. Detta skulle också kunna belysas utifrån samvaromönster, där Elin försöker skapa samvaro, men de andra barnen har inte utvecklat konformitetsmönster, de är inte följsamma och ignorerar Elins initiativ. Elin ges inte heller något handlingsföreträde och därmed finns inget utrymme för handlingar som kan riktas mot aktiviteten.

Inte heller i grupp F blir det någon organisation av aktiviteten. Dag två har Felix tillkommit. Jag vet inte om det finns en tidigare historik mellan pojkarna där de inte kommer överens men genom följande exempel blir det tydligt att interaktionerna mellan pojkarna kännetecknas av olust och tråkigheter.

Exempel 34:

Fredrik sitter vid datorn och säger uppmanande, ”*kom igen nu alla får hjälpa till*”, Filip och Franz går fram till datorn. Felix slutar spela på trummorna och muttrar, ”*Filip är dum i huvet*”, Fredrik svarar, ”*det finns väl många som är dumma i huvet, du är säkert också dum i huvet*”. Felix går fram till datorn och säger buttert, ”*men jag är inte så dum att jag är på lektionen (säger något ohörbart)*”, Felix börjar snurra stolen som Fredrik sitter på och Fredrik utbrister irriterat, ”*men sluta Felix, du bara tar sönder allt, nu gick väl en kabel också*”. Franz och Filip drar sig undan och aktiviteten kommer av sig.

Här är aktiviteten på väg att komma igång men störs av att Felix interaktion med pojkarna kännetecknas av att vara provocerande på flera sätt, dels

genom sitt påhopp på Filip men även genom att säga emot Fredrik samt fysiskt provocera honom genom att snurra runt stolen som Fredrik sitter på och därmed röra till det med alla sladdar som finns runt omkring. Förhandlingarna kännetecknas av att vara dispytorienterade framförallt mellan Felix och Fredrik även om det är Filip som är föremål för Felix frustration. Det finns ingen möjlighet för barnen att utveckla vare sig samvarokompetenta mönster eller konformitetsmönster.

Sammanfattningsvis vill jag genom de här exemplen belysa en del i processen som kan vara en anledning till att de här grupperna inte lyckas organisera sig kring aktiviteten. Interaktionerna kännetecknas av konflikt, olust och uppgivenhet. Det går till och med så långt att Elin vill ta bort filmen och Felix säger otrevliga saker. Dispyter mellan barnen gör det omöjligt att utveckla en fungerande samvaro vilket för med sig att barnen inte förmår rikta sina handlingar mot ett gemensamt mål.

#### *Konflikten är ett faktum*

Genom att interaktionerna mellan barnen i grupperna inte leder fram till någon gemensam riktning mot aktiviteten är konflikten mellan barnen tydlig särskilt i grupp E, vilket belyses med följande exempel.

##### Exempel 35:

Musikläraren är i rummet och Elin säger till henne att de inte vet hur de ska börja och att de inte kan komma överens. ”Nä”, säger Erik bestämt, ”Jag spelar bara rock”. ”Jag med”, instämmer Ebba. Musikläraren uppmuntrar barnen att prata med varandra. De börjar samtala om vad de ska göra men fastnar i att pojkarna bara vill spela rock medan flickorna menar att de kan spela något lättare.

Här har musikläraren kommit in i rummet och försöker stötta barnen i att komma överens och sätta igång med aktiviteten. Läraren försöker få barnen att komma överens och föreslår att de ska prata med varandra, vilket de gör men de kan inte komma överens. Pojkarna i gruppen vill från början bestämma att de ska göra en låt i genren rock medan flickorna menar att det är för svårt och föreslår att de börjar med något lättare. Det blir tydligt att det finns olika förväntningar på vad det innebär att komponera musik. Pojkarnas förväntningar kanske handlar om att de ser sig själva som ett rockband medan flickorna kanske har en förväntning som är mer praktisknära. De är möjligt att deras förväntningar handlar om att lösa uppgiften där den musikaliska

målbilden är riktad mot skolmusik. De fortsätter som nästa exempel visar.

Exempel 36:

Barnen i grupp E försöker sedan komma igång med aktiviteten igen, de spelar men det blir rörigt. Elin försöker få de andra att intressera sig för att använda datorn men det misslyckas. Till slut säger Elin uppgivet till pojkarna ”*ni försöker ju inte*”, och går ut ur rummet. Pojkarna diskuterar varför det alltid är deras fel. Elin kommer tillbaka och konflikt uppstår mellan pojkarna och flickorna (svår att återge då alla pratar och skriker i munnen på varandra), pojkarna går ut ur rummet. Sedan går även Elin och Ebba ut och kvar i rummet finns bara Eva.

Interaktionerna kännetecknas här av konflikt och uppgivenhet vilket leder till att barnen ger upp och lämnar rummet. De kommer inte tillbaka mer den dagen, det är bara Eva som stannar kvar i rummet och spelar lite och utforskar kameran. Vart barnen tar vägen vet jag inte, pojkarna skymtar förbi hos grupp G och H ibland men flickorna syns inte till.

Sammantaget är det tydligt att aktiviteten inte kommer igång, interaktionerna präglas av konflikt och det finns ingen gemensam riktning av barnens handlingar. De ser inte musikkomponerandet som ett gemensamt projekt. Förhandlingarna kännetecknas av dispyter och frånvaro av samvaro. Vare sig pojkarna eller flickorna är följsamma gentemot varandra. Samvaron kan därför härledas till självartikulerande mönster inte bara på en individnivå utan också på en gruppnivå där det är flickor mot pojkar eller tvärtom.

*Det sista rycket*

Det som är gemensamt för de grupper som inte genomfört den musikkomponerande aktiviteten är, att när barnen inser att tiden börjar ta slut så gör de ett sista försök att genomföra en musikkomposition, vilket illustreras med följande exempel.

Exempel 37:

Det är dag två i grundskolan. Efter rasten kommer Elin och Ebba in i rummet, de bestämmer sig för att börja aktiviteten själva. De sjunger på en text, en vers och en refräng. Verkar som de skrivit texten ute på rasten för jag har inte sett att de gjort det på filmen. De börjar förhandla om hur låten ska vara ifråga om det musikaliska innehållet och prövar att spela och sjunga på olika sätt. Elin sitter vid trummorna med en mikrofon i handen och sjunger, ”*jag kan inte klara mig utan dig, jag kan*

*inte klara mig utan dig...*” samtidigt håller hon takten genom att spela på bastrumman. Ebba säger, ”*jaa, men kanske lite mer power i refrängen*”, ”*Jaa*”, svarar Elin. Ebba sjunger, ”*naa, nananaananananaa*, och säger, *ja typ*”. Elin sjunger igen, nu med starkare röst, Ebba påpekar, ”*okej, mellanspelet eller melodin tycker jag är det första*” och går fram till keyboarden och frågar, ”*jag vill ha normalt piano, hur gör jag då*”. Hon spelar och ropar till Elin, ”*nej vänta... den här är bra*” och spelar en melodi samtidigt som hon sjunger, ”*jag kan inte klara mig utan dig*”.

Här är det särskilt Elin och Ebba i gruppen som sätter igång, Erik, Emanuel och Eva syns inte till. Elin och Ebba har skrivit en text någon annanstans än i rummet. Texten skulle de kunnat få inspiration eller hjälp med av Disa i grupp D, då den typ av text och melodi som de sjunger här liknar den som grupp D komponerat. De försöker få till ett ackompanjemang och en struktur till sin text genom att börja med att hitta en takt på trummorna. Melodin verkar inte vara helt färdig eftersom Ebba säger att melodin är det första. Hon går fram till keyboarden och försöker först få fram ett pianoljud och sedan hittar hon en melodi till texten som jag tolkar är deras refräng. Flickorna är väldigt energiska och genom att de sätter igång själva utan de andra barnen i gruppen tolkar jag det som att de väldigt gärna vill genomföra uppgiften. Ett sätt att förstå det kan ses i ljuset av den uppgiftskultur som ofta råder i skolans kontext. En annan anledning kan vara att flickorna fått veta av barnen i de andra grupperna att de komponerat både en och två musikstycken och därmed också vill prestera något. Istället för att försöka komma överens med de andra i grupp E sätter de därför igång på egen hand, vilket också leder till att aktiviteten drivs framåt.

Även i grupp G blir skolans uppgiftskultur tydlig när Greta säger: ”det är bara en kvart kvar så kom igen”. Det finns en vilja att genomföra uppgiften och redovisa ett resultat, särskilt hos Greta som försöker initiera musikkomponerande handlingar.

Exempel 38:

Greta försöker få igång de andra barnen och säger ivrigt, ”*det är bara har en kvart kvar så kom igen*”. De andra ser inte glada ut och Greta säger uppmuntrande, ”*vi kan väl försöka ha lite kul och inte tråkigt hela tiden. Vi kan väl ha lite roligt*”, hon sätter igång ett ackompanjemang på keyboarden och föreslår glatt, ”*den kan vi ha*”, Gabriel spelar med utan större entusiasm på en triangel, Gunnel ritar och Ginny sitter vid datorn. Greta upprepar, ”*vi kan väl ha lite roligt, kom igen*”, och hoppar

upp och ner i stolen. ”*Men då tar vi den då*” säger Gabriel med sur min. ”*Ja*” utropar Greta. ”*Vad ska jag göra*” frågar Gabriel och Greta svarar, ”*Du ska göra*” samtidigt som hon slår med händerna i luften och säger, ”*tjj, tjj*”. ”*Men det blir bara dåligt*”, muttrar Gabriel. Alla har sura miner utom Greta som spelar lite på keyboarden och tjoar, ”*woou, woou*”.

Interaktionerna eller stämningen i gruppen kännetecknas av olust, uppgivenhet och ledsna miner. Greta försöker liva upp de andra barnen genom att säga att de kan försöka ha lite kul, att de kan ha lite roligt. Hon sätter även igång ett förinspelat ackompanjemang på keyboarden som hon föreslår att de kan ha som utgångspunkt för sin komposition. Greta utnyttjar på detta vis sitt handlingsutrymme till fullo. Gabriel försöker samspela med Greta men är inte särskilt entusiastisk, Gunnel och Ginny samspelar inte med Greta utan riktar sina handlingar mot att rita och rikta sina handlingar mot datorn. Genom detta ger Gunnel och Ginny inte Greta något handlingsföreträde. Greta försöker igen genom att säga att de kan ha lite roligt och förstärker sin entusiasm genom att samtidigt hoppa upp och ner i stolen. Gabriel besvarar hennes entusiasm genom att säga att de kan använda sig av det förinspelade ackompanjemanget men han är inte särskilt entusiastisk själv utan verkar på gränsen till att ge upp. En undran som uppstår hos mig är om Gabriel hade samspelat mer med Greta om också Gunnel och Ginny gjort det. Genom sitt lite motvilliga samspel kan det tolkas som att han slits mellan att samspela med Greta och med Gunnel och Ginny. Det verkar som alla i gruppen har gett upp utom Greta och kanske i viss mån Gabriel. Greta genom att ännu en gång, försöka entusiasmera de andra barnen genom att spela, vara glad och sjunga wou, wou. Gabriel genom att i någon mån, samspela med Greta. De förhandlingar som ändå sker mellan Greta och Gabriel kännetecknas i viss mån av att vara dispytorienterade eftersom Gabriel visar ovilja gentemot Gretas initiativ och idéer.

Ett sätt att förstå att det inte går så bra för barnen, att de har gett upp kan vara att det de lyckas åstadkomma inte möter deras förväntningar på hur ett musikstycke ska låta. Enligt svaren på enkäten uppger också barnen i grupp G att ingen av dem spelar något instrument, vilket kan vara ett hinder i aktiviteten.

Det här sista rycket som jag valt att kalla den här delen av analysen belyser den vilja som finns hos några av barnen att genomföra uppgiften. Även om inte alla i gruppen deltar så finns det någon eller några av barnen som försöker komponera något. Jag har relaterat detta till skolans uppgiftskultur men

det kan också handla om en vilja att genomföra aktiviteten för att dessa barn tycker att det är roligt. Misslyckandet kan handla om att de barn som inte deltar helt enkelt inte ser aktiviteten som meningsfull och rolig utan hellre skulle vilja göra något annat.

### *Sammanfattning*

Varför dessa grupper inte genomför uppgiften att komponera musik tillsammans kan hänga samman med att de barn som försöker styra upp aktiviteten inte ges något utrymme för sina handlingar. De andra barnen lyssnar inte utan riktar sina handlingar mot andra saker. Det vill säga barnens handlingar är riktade åt olika håll, det finns ingen gemensam riktning mot aktiviteten och därmed inget gemensamt objekt. De medierande verktygen, det vill säga instrumenten och datorn med GarageBand blir hindrande i aktiviteten. De förkunskaper barnen har om musik och att spela på instrument räcker inte till för att genomföra uppgiften. De tar heller inte stöd av läraren i någon större utsträckning, vilket kanske skulle möjliggöra att den musikkomponerande aktiviteten kan genomföras. Man kan fråga sig om det beror på gruppen av barn? Det vill säga genom att samarbetet inte lyckas kan en möjlig anledning vara att det redan från början fanns osämja mellan vissa barn. Detta kanske läraren som delat in grupperna inte kände till. Interaktionerna kännetecknas av dispyter, när problem uppstår lyckas de inte lösa dessa och ger upp. Samvaron i dessa grupper kännetecknas av frånvaron av samvarokompetenta mönster och konformitetsmönster.

## Diskussion

De diskussioner som förs i det här kapitlet utgår från några teman som uppkommit i relation till de tidigare presenterade resultaten. Inledningsvis diskuteras hur de deltagande barnen tolkar kompositionsuppgiften och vad det innebär för dem att komponera musik. I nästföljande tema diskuteras de musikkompositioner som barnen producerat i relation till kulturskolans och grundskolans praktik. Ytterligare ett tema avser att problematisera barns aktörskap i relation till kontextuella villkor. Kön som villkor för deltagande i en musikkomponerande aktivitet utgör nästa tema där homogena och heterogena grupper med avseende på kön problematiseras och diskuteras. Även kön i relation till val av medierande verktyg utgör ett tema som jag anser vara intressant utifrån studiens resultat, även om det inte är huvudsyftet. Efterföljande teman handlar om de kompositionsstrategier som identifierats. Två strategier som observerats hos de deltagande barnen är att rekontextualisera skolkontexten och att finna andra utrymmen i skolan än det utrymme som de tilldelats för kompositionsaktiviteten. I efterföljande teman avses att diskutera kompositionsuppgiften som ett gemensamt projekt och därefter problematiseras samkompetens som ett villkor för deltagande. Temat musikalisk kunskap i handling avser att problematisera kunskap som något som kan mätas i test eller något som uttrycks genom handling i en aktivitet. Avslutningsvis diskuteras lärandets förändrade villkor och sist idéer kring hur ett kompositionsprojekt skulle kunna genomföras med utgångspunkt i den här avhandlingens resultat.



## Komponera musik utifrån barnens perspektiv

Följande textavsnitt avser att diskutera och problematisera musikkompositionsuppgiften utifrån barnens perspektiv. Hur de har uppfattat uppgiften och vad det innebär att komponera musik. Den instruktion barnen i kultur och grundskolan fått, är att komponera musik tillsammans. Det som framkommer i resultatet är att det inte är självklart för barnen att komponera musik innebär att göra ny musik. För barnen i grupp A i kulturskolan är det först lite förvirrande vad uppgiften består i, och de hämtar musikläraren som leder dem till att det handlar om att göra en melodi. I enkäten uppger samtliga barn utom ett att de någon gång komponerat egen musik, vilket föranleder en undran om de förstått frågan i enkäten, eller om det föreföll oklart vad uppgiften bestod av i just det här sammanhanget.

För flickorna i grupp B verkar det däremot tydligt, vad det innebär att komponera musik tillsammans. Samtliga flickor uppger också i enkäten att de någon gång har komponerat ett eget stycke musik, vilket pekar på att de genom tidigare erfarenheter vet vad uppgiften att komponera musik består i. Pojkarna i grupp C verkar också ha förstått uppgiften, eftersom de inleder den musikkomponerande aktiviteten med att först tillsammans försöka komponera musik, men tycker att det är lite tråkigt och därför vill använda datorn. I enkäten är det en av pojkarna som uppger att han någon gång komponerat egen musik, vilket kan betyda att det skett en guidning i riktning mot att komponera eller så var alla pojkar i gruppen införstådda med uppgiften.

I grundskolan visar resultatet att uppgiften att komponera musik kan innebära både att producera ny musik och att reproducera existerande musik. Detta resultat kan ses i ljuset av Sundins (1963) och Strandbergs (2007) resultat som visar att barn och unga inte gör någon skillnad på att producera och reproducera musik i en kompositionsuppgift. Resultatet i föreliggande studie visar att barnen i sitt komponerande också improviserar vilket kan ses i relation till Burnards (2000) resultat som pekar på att barn ser improvisation och komposition som skilda aktiviteter men också som samma aktivitet eller som en och samma sak. I de grupper som komponerar egen musik finns också inslag av både komposition och improvisation. Kompositionerna kan då ses i ljuset av att de planeras och nedtecknas på något sätt, medan improvisation förekommer särskilt i barnens musicerande med instrument och kännetecknas av att spelandet inte föregås av planering i samma utsträckning.

Utän att diskutera den musikaliska kvaliteten i de låtar eller musikstycken som barnen komponerar är en slutsats av resultaten att de flesta grupper

genomför uppgiften att komponera musik tillsammans. Folkestad (1996) och Green (2000), kom fram till samma resultat i sina studier vilket pekar på att barn tillägnar sig musikaliska kunskaper i sitt varande, i alla fall i sådan utsträckning att de klarar av att strukturera upp och engagera sig i en kompositionsuppgift.

### Grundskolans textfokusering och kulturskolans melodifokusering

Barnens musikkompositioner i grundskolan är som framgått mestadels textfokuserade medan barnen i kulturskolan komponerar musik som är uteslutande melodifokuserad. Jag har i analysen tolkat det utifrån vilka handlingar som är möjliga utifrån de olika kontexterna. I kulturskolan väljer barnen att spela på de instrument som de också spelar på fritiden som klarinett, trumpet, blockflöjt, fiol och trombon. Dessa instrument inbjuder inte till sång i någon högre utsträckning och därmed inte heller till att skriva en text. I grundskolan å andra sidan väljer flera av barnen mikrofon vilket inbjuder till sång och därmed text.

Ett annat sätt att förstå varför barnens kompositioner är melodifokuserade i kulturskolan och textfokuserade i grundskolan är den kultur som dessa båda kontexter inbäddas i. Jag har tidigare argumenterat för kulturskolans traditionsbundenhet som i föreliggande studie visat sig på flera sätt. En möjlig anknytning till detta resultat är en modest estetik som utbildnings- och kunskapsideal vilken präglas av en uppfostransambition i vad som brukar benämnas finkultur (Saar, 2005; Thavenius, 2004). Den melodifokusering som tar sig uttryck i barnens kompositioner kan ses som ett tecken på ett modest estetiskt kunskapsinnehåll. En implicit förväntning som deltagarna i kulturskolan kanske har, är att klassisk musik har ett högre kulturellt värde än populärmusik, vilket i sin tur kanske styr komponerandet i riktning mot den klassiska musiken och därmed även en melodifokusering. Å andra sidan används ackompanjemang till kompositionerna som kan anknytas till ett marknadsestetiskt innehåll (Thavenius, 2004). Det ackompanjemang som barnen själva eller tillsammans med läraren ställer in i Band-in-a-Box kan sägas ha en populärkulturell inramning.

Sammantaget pekar barnens musikkompositioner i kulturskolan på ett innehåll som kan inrymmas i såväl det modesta som det marknadsestetiska utbildningsidealet. Den komponerade musiken kan genom detta förstås som en hybrid mellan spelboksmusik och populärmusik i spänningsfältet mellan ett modest och marknadsestetiskt innehåll.

I den studerade grundskolan kan den musik som barnen komponerar utslutande relateras till ett marknadsestetiskt (Thavenius, 2004) innehåll då kompositionerna präglas av genrer som pop, rock och schlager vilka oftast innehåller en text. Barnen utgår också i större utsträckning från sina egna musikpreferenser i sitt komponerande än barnen i kulturskolan. Ett sätt att förstå det är att den studerade grundskolans undervisningskultur kanske i högre utsträckning präglas av ett marknadsestetiskt innehåll. Tecken på detta i materialet är att barnen verkar bekanta med att spela gitarr utifrån er i genren pop och rock. Detta kan relateras till Holmbergs (2010) resultat att lärare och särskilt kanske den musiklärare som är verksam i den studerade grundskolan har ett förhållningssätt där eleverna och därmed också ett marknadsestetiskt innehåll är styrande i undervisningen.

### **Barns aktörskap – en komplicerad historia**

I det här avhandlingsarbetet har jag inledningsvis argumenterat för att ge barn utrymme att själva producera kunskap samt att i forskningsarbetet försöka närma mig barns perspektiv. I det sociokulturella perspektivet finns tanken om aktörskap inbäddad och tas på något sätt för given. I analysen av barnens musikkomponerande aktiviteter framstår många gånger barnens handlingar som begränsade, vilket ger upphov till en undran kring vilka möjligheter barnen verkligen har att utöva sitt aktörskap i de musikkomponerande aktiviteterna. Trots att musikkompositionsuppgiften är utformad i syfte att ge barnen utrymme att utöva sitt aktörskap så gör de inte alltid det i de båda kontexterna. Deras handlingar formas av de kontextuella villkoren som tar sig uttryck på flera sätt. Dels i form av vilka medierande verktyg som finns tillgängliga och som barnen använder sig av och vilken musik de väljer att komponera och dels på vilket sätt de interagerar med varandra. En annan utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är att handlingar formas av såväl implicita som explicita förväntningar (Wenger, 1998), och förväntningar kring regler, mål och möjligheter (Wertsch, 1985) från både barnen och de lärare som deltar. Dessa båda utgångspunkter (att barn utövar sitt aktörskap och att handlingar är kontextuellt styrda) kan på ett sätt ses som motstridiga. Å ena sidan finns en romantiserad bild av barn som aktiva subjekt där de förmodas ta för sig i en aktivitet som är så öppen och fri som den uppgift som gavs i den här studien. Å andra sidan förmodas att barn inte kan agera annat än utifrån de förväntningar de själva har, om möjligheter och hinder.

De handlingar som identifierats som kontextuellt betingade, är val av instrument, melodi, textfokusering, musikgenre, nyttjande av digitala verktyg och inspirationskällor. Även om det i kulturskolan finns möjlighet för barnen att välja andra instrument än sitt eget, skriva en text, använda videokameran. Eller till exempel komponera en pop eller rocklåt, så gör de inte det. Kulturskolans kultur påverkar barnen i så stor utsträckning att den tränger undan deras möjligheter att utöva ett aktörskap avseende detta.

I analysen av de handlingar som skapas i aktiviteten i grundskolan finns handlingar som inte verkar kontextstyrda. En sådan tydlig handling är barnens interaktion med videokameran, där barnen ger videokameran en betydelse i aktiviteten som ett medierande verktyg. Videokameran tas i bruk som ett kontextuellt erbjudande, vilket blir tydligt genom att barnen flyttar videokameran, designar sin egen scen och dokumenterar den. Utifrån detta resultat finns anledning att fundera på om det genom att utöka uppgiften att förutom komponera musik även inkludera att producera en musikvideo, kanske skulle ge barnen fler möjligheter till uttryck. Möjligtvis skulle en sådan uppgift också kunna ge de barn som inte är bekväma i att musicera möjligheten att anta andra handlingserbjudanden, som att sköta kameran, dansa, organisera scener etc.

Barnens kulturella förväntningar (Wenger, 1998) kan på detta vis ses som såväl möjliggörande som hindrande i aktiviteten. Barns aktörskap i institutionella sammanhang kan därför ses som komplicerat i meningen att det å ena sidan finns utrymme för handlande men å andra sidan att handlingarna hämmas av kontexten. Det kan även betyda att barnen i den studerade kulturskolan inte är vana vid att frånga de kontextuella förväntningarna utan i sitt varande är kulturellt inskolade i en mer traditionsbunden kontext som även om de får möjlighet, har svårt att frånga.

Ett annat resultat att fundera kring i relation till kontextuella och relationella förväntningar är varför några barn inte genomför den musikkomponerande aktiviteten. En anledning som är möjlig är att barnen inte förmår handla inom de kulturella förväntningarna. Genom att de inte anpassar sig till vare sig kontexten eller varandra så blir det inte möjligt för barnen att komponera tillsammans. Barnen har olika erfarenheter och förväntningar på aktiviteten vilka kommer i konflikt och aktiviteten kan inte genomföras. Kan då detta handlande ses som ett utövande i aktörskap? Genom att inte samspela med de kontextuella och relationella förväntningarna väljer barnen att avstå från att delta i aktiviteten. De organiserar andra aktiviteter istället, i andra utrymmen bortom videokamerans lins.

### Homogena grupper med avseende på kön – en framgångsfaktor?

En köns/genusaspekt i musikkomponerande aktiviteter som tagits upp i forskning är Wilson och Wales (1995) resultat som visar att flickor procentuellt sett komponerar fler musikstycken som klassas som komplicerade än pojkars, och att flickor generellt sett gör bättre ifrån sig än pojkar. Då någon analys av graden av komplexitet i de komponerade musikstyckena inte genomförts finns det inget underlag för att säga något om hur det förhåller sig i den här studien. När det gäller huruvida flickor gör bättre ifrån sig än pojkar finns det inget i de observationer som jag gjort som stöder detta. I resultatet finns det både pojkar och flickor som engagerar sig och flickor och pojkar som inte engagerar sig. Däremot finns det i resultatet tecken på att i grupper som består av enbart flickor eller enbart pojkar genomför barnen uppgiften tillsammans utan större konflikter. Detta resultat kan relateras till de tidigare forskningsresultat som visar de motstridiga resultaten att pojkar i könsheterogena grupper tar kontroll över uppgiften genom att dominera verbalt och icke verbalt över flickorna men också att det är flickorna som dominerar i dessa grupper (Morgan et al., 2008). I de grupper som består av både flickor och pojkar i föreliggande studie finns det inga tecken på att vare sig pojkar eller flickor dominerar verbalt. Däremot finns det observationer i det här materialet som stöder den forskning som pekar mot att flickor dominerar i musikaktiviteter i grupp. Det visar sig att flickorna många gånger komponerar de melodier och texter som ligger till grund för musikkompositionerna.

I de grupper som består av homogena grupper med avseende på kön visar resultatet att samtliga dessa grupper komponerar musik tillsammans utan större konflikter. Interaktioner mellan barnen i dessa grupper kännetecknas av intresse, engagemang och samspel, vilket föranleder en fundering kring huruvida homogena grupper med avseende på kön är en framgångsfaktor i musikkomponerande aktiviteter.

Bergmans (2009) studie visar att flickor i rockmusicerande aktiviteter förstärker feminina beteenden, men det finns inget i resultaten som stödjer detta. I grupp H som består av enbart flickor kan jag inte se att deras interaktioner eller handlingar kännetecknas av en överdriven femininitet. Inte heller i grupp F som består av endast pojkar, har jag funnit något som stöder att rockmusicerande musikaktiviteter får en, med Bergmans begrepp, maskulin könskodning. I grupp B som är en flickgrupp och grupp C som är en pojkgupp, är det inte pop eller rockmusik som är i fokus och inte heller i dessa grupper har jag observerat något som stödjer Bergmans resultat. Ett sätt att

förstå detta är att deltagarna i Bergmans studie var i tonåren som är en ålder där unga förhandlar fram sin könsidentitet och kanske var den rockmusicerande aktiviteten en arena för detta. I föreliggande studie är flertalet barn cirka 10 år, de har inte kommit i puberteten ännu.

En slutsats som kan dras av detta är att genuskillnader eller genusaspekter i musiksammanhang tar sig olika uttryck beroende på barnens ålder.

### **Genusstyrda instrumentval – en konsekvens av traditionsbunden kontext?**

Barnen i kultur- och grundskolan skiljer sig ifråga om vilka val av instrument de gör. Barnen i kulturskolan väljer traditionella instrument medan barnen i grundskolan väljer nutida instrument. Det som är intressant här, är att i kulturskolan där resultaten pekar mot att handlingen att välja instrument styrs av en traditionell kultur är barnens val också mer genusstyrda jämfört med barnen i grundskolan. I grundskolan verkar det utifrån resultaten som att det råder en mer nutida kultur ifråga om val av instrument där valen även är mindre genusstyrda än i kulturskolan. Då det i den här avhandlingen endast är några barn i en kultur- och en grundskola går det inte att generalisera, men resultatet pekar mot en tendens att i traditionella kontexter blir barns handlingar mer genusstyrda än i nutida kontexter. Något som utifrån det skulle vara intressant att vidare utforska är huruvida detta resultat går att finna även i barns musikkomponerande aktiviteter generellt i fler kultur- och grundskolor.

I relation till den forskning som lyfter upp genusstyrda val av instrument visar resultatet i föreliggande studie att de instrument som barnen i kulturskolan väljer att spela i musikkompositionsuppgiften stämmer överens med de instrument som Hallam, Rogers och Creech (2008) tar upp som genusstyrda val av instrument. Flickorna spelar klarinett och fiol medan pojkarna spelar trombon, trumpet och blockflöjt.

I grundskolan väljer barnen instrument som kan sägas vara mindre genusstyrda i meningen att såväl flickor som pojkar spelar till exempel trummor och elgitarr. Sammantaget kan sägas att i musikkompositionsuppgiften i grundskolan finns det inget stöd för att barnens val av instrument skulle vara genusstyrda.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är barn medskapare av den kulturella kontext de deltar i (Wertsch, 1995), vilket i så fall innebär att barnens handlingar ifråga om val av instrument kännetecknas av att vara både medskapare och bärare av de traditionella kunskapsideal som råder inom den

studerade kulturskolan. Genom att handlingarna inramas av en traditionell kultur verkar det också som att genuskillnaderna blir mer påtaliga, i varje fall avseende val av musikinstrument.

### Barnens kompositionsstrategier

I analysen av de musikkomponerande aktiviteterna har några kompositionsstrategier identifierats. Även Folkestad (1996) identifierade kompositionsstrategier i sin studie, där en sådan strategi är horisontell strategi och vertikal strategi. I observationerna i grundskolan har den horisontella strategin identifierats i meningen att barnen komponerar vid ett instrument utanför datorn och sedan spelar in kompositionerna. Den vertikala strategin som innebär att komponera musik direkt i ett musikprogram har inte identifierats i föreliggande studie. Vilket kan bero på att barnen i grundskolan ännu inte approprierat (Säljö, 2000) GarageBand i sådan utsträckning att de inser att möjligheten fanns. Det kan även bero på skillnaden i designen då de unga i Folkestads studie som jag förstår det hade en keyboard kopplad till den dator med musikprogram som användes. I föreliggande studie var det inte lika självklart för barnen då det inte fanns någon keyboard kopplad till datorn. Däremot finns det erbjudanden i GarageBand som implicerar möjligheter för att komponera musik direkt i programmet med hjälp av datorns tangentbord.

Även Nilssons (2002) fem kompositionsstrategier är intressanta att relatera till. Den första strategin som innebär att sätta de digitala verktygen i förgrunden har observerats i föreliggande studie. Sådana observationer finns i såväl kultur- som grundskolan, där barnen ägnar sig åt att utforska Band-in-a-Box och GarageBand.

Den andra strategin som Nilsson fann i sin studie var att barnen genom sina kompositioner uttrycker personliga fantasier och känslor. Det finns inga direkta observationer i föreliggande studie av detta, barnens kompositioner tolkas istället utifrån andra perspektiv.

Den tredje strategin som Nilsson fann var att sätta spelande av instrument i förgrunden, vilket också står att finna i föreliggande studie. Barnens spelglädje är till och med så stor i något fall att den tränger undan musikkomponerandet.

Den fjärde strategin handlar om att barnen sätter musiken i förgrunden. Tecken på denna strategi är svår att peka ut då det i föreliggande studie är svårt att skilja ut om det är musiken som är i förgrunden eller uppgiften. De båda förutsätts i föreliggande studie som integrerade i varandra, medan

Nilsson kunde skilja ut den femte kompositionsstrategin som innefattade att barnen satte uppgiften i förgrunden. Nilssons resultat visar även att dessa strategier eller variationer växlar mellan att vara i förgrunden eller i bakgrunden och utesluter därmed inte varandra.

I föreliggande studie kan det sammanfattningsvis sägas att barnens komponerande innehöll medierande handlingar som riktades mot datorn, instrumenten, musiken och uppgiften växelvis och integrerat genom aktiviteten. Emellertid visar resultaten i föreliggande studie att det finns andra strategier som barn använder sig av i sitt komponerande.

### **Pop och rockbandet – en kontextuell metamorfos**

”jag tar av mig tröjan för nu ska här Rockas” (sagt av Filip).

I barnens komponerande aktiviteter har tecken på en intressant strategi identifierats. Det kan ses som en slags flykt in i en annan kontext, som en lek, en kontextuell metamorfos. Barnen förvandlar skolkontexten till en pop-rockbandskontext som ett sätt att skapa mening i den musikkomponerande aktiviteten. De tecken som observerats och tolkats i den här metamorfosen, är handlingar där barnen ägnar sig åt att göra sådana saker som kan ses som typiska för medlemmar i pop och rockband. Det tar sig uttryck i att barnen ägnar tid åt att kontrollera instrument och koppla sladdar noga och allvarsam. Räkna in genom att först slå två långa slag (halvnoter) och fyra kortare slag (fjärdedelsnoter) som är ett ganska vanligt sätt att starta en rocklåt på. Flera handlingar kan också liknas vid sådana som är typiska för rockband i till exempel konsertsammanhang som att ta av sig tröjan, hur man håller i instrumenten, spelar luftgitarr, drar på ett tufft sätt handen över strängarna på gitarren, och dessutom utrop eller tjoanden som woouu!

Den kontextuella förvandlingen barnen visar genom sina handlingar kan ses som tecken på att barnens motiv hänger samman med en kontextuell metamorfos där kompositionsuppgiften i kultur- och grundskolan ses som en arena för barnen att utveckla och i viss mån också utöva en pop- och rockbandskultur. Den här metamorfosen från elever i skolkontext till musiker i ett pop- eller rockband är en dimension av deltagande där mening förhandlas fram genom fantasi och identifiering (Wenger, 1998). I en kreativ aktivitet som komponera musik kan vara, använder sig barnen av sina erfarenheter av musik. Pop- och rockbandet är då en ganska vanlig erfarenhet som barn idag har av musik. En lånad erfarenhet (Vygotskij, 1995), från olika medier



som TV och Internet, som genom barnens handlingar här ger en bild av vad deras musikerfarenheter består i. Det finns inga kontextuella förvandlingar från skolkontext till opera eller symfoniorkester, utan dessa erfarenheter kan spåras till populärkulturen, sprungna ur ett marknadsetetiskt innehåll (Ericsson & Lindgren, 2010; Thavenius, 2004).

### Korridorkomposition

Under den här rubriken är avsikten att diskutera en annan kompositionsstrategi utifrån platsens betydelse i en musikkomponerande aktivitet. I datamaterialet från grundskolan finns det observationer där barnen försvinner ut från rummet där aktiviteten pågår och en rimlig fråga blir då vad de gör där. Ibland dyker ett eller flera barn upp i en annan grupps rum, ibland försvinner barn och kommer tillbaka med en text eller melodi som de gjort någon annanstans, kanske i korridoren. Det är inget jag med säkerhet kan veta då kameran fanns på plats i respektive rum. Sommer (2005) problematiserar utifrån sin forskning kring förskolebarns samvaro det han benämner "korridorpendlaren", ett pendlande som enligt honom är vanligt förekommande i barns vardag i en skolverksamhet. Några barn tar en social paus som innebär att de går runt och tittar på varandras aktiviteter.

I korridoren som är en del av barnens kontextuella verklighet rör sig barn hela tiden utan att personalen är medveten om detta. Vad som händer och sker i korridoren kan på det viset ses som en osynlig aktivitet inom formella kontexter, vilket är precis vad som sker i den studerade grundskolan.

Platsens betydelse i organiserandet av musikkomposition eller musikaktiviteter i allmänhet kan utifrån ovanstående anses viktig att ta hänsyn till. Att vara bunden till en plats kan utifrån barnens perspektiv kanske hindra att musikkompositioner skapas. I korridoren eller genom att titta in hos andra barn som komponerar kan idéer, inspiration, och kunskap delas. Inte bara mellan de barn som är i samma grupp utan även mellan barn i olika gruppkonstellationer. Det får även konsekvenser för barnens samvaromönster. I meningen att genom besök i andra grupper kanske barn kan finna samvaromönster (Sommer, 2005), som är meningsfulla för dem på olika sätt. Ett annat sätt att förstå detta är att den uppgiftskultur som råder i skolan som innebär att barn ska genomföra uppgifter i grupp kanske är hindrande för vissa barn (Ericsson & Lindgren, 2010). Det gör möjligtvis att vissa barn istället för att samspela med andra barn i grupp istället drar sig undan för att helt enkelt få något gjort. I kulturskolan finns inga observationer av att barnen rör sig på detta vis. Den

rörelse som observerats är endast barnens förflyttningar mellan rummen och kaféet där de fikade. Barnen höll sig därmed mestadels i det rum de var tilldelade, och samtliga barn deltog i den musikkomponerande aktiviteten utan några direkta konflikter. Vad detta kan bero på kan spekuleras utifrån att kulturskolan är en frivillig skolform till skillnad från grundskolan. Det kan handla om en så kallad mild styrning där det i kulturskolan är underförstått att barnen ska vara motiverade (Ericsson & Lindgren, 2010). Barnen handlar utifrån dessa förväntningar och håller sig därmed till den plats de blivit tilldelade.

Som en konsekvens av att barnen själva utökar och experimenterar med de kontextuella gränserna i en kompositionsaktivitet finns det anledning att fundera kring hur en sådan aktivitet pedagogiskt kan organiseras. Kan man se detta som ett tecken på ett lärande som är transformativt (Säljö, 2010), i riktning mot en utveckling av grupparbetet som är en vanlig arbetsform i skolan. En utmaning för lärare skulle kunna vara att våga släppa taget och ge barnen det kontextuella utrymme som de behöver i sitt lärande. Utrymme att söka inspiration, inte bara inom sin grupp utan också hos barn i andra grupper.

### **Musikkompositionsuppgiften som ett gemensamt projekt**

I ljuset av resultaten från MacDonald och Miells (2000) samt MacDonald, Miell och Mithells (2000) studier att en orsak till att grupper av barn är framgångsrika i att genomföra en kompositionsuppgift är att de känner varandra, visar resultaten i föreliggande studie att samtliga grupper i kulturskolan genomför uppgiften att komponera musik tillsammans. Detta trots att det bara är i grupp B som alla känner varandra före projektet. I motsats till tidigare forskningsresultat så visar resultaten därmed i den här studien att barnen trots att de inte känner varandra genomför uppgiften att komponera musik tillsammans.

Resultaten från grundskolan som visar att det finns grupper som inte genomför uppgiften att komponera musik tillsammans trots att de känner varandra, öppnar för andra tolkningar till varför grupper av barn inte genomför en kompositionsuppgift. En anledning kan härledas till Miell och Mitchells (2000) resultat som visar att i de fall där kompositionsuppgiften är strukturerad lyckas barnen bättre med uppgiften än när den är ostrukturerad. I grundskolan kan uppgiften beskrivas som ostrukturerad då instruktionen var att komponera musik tillsammans som ni vill med de verktyg som finns tillgängliga. Då de medverkande lärarna i grundskolan också följde mina instruktioner att endast finnas tillhands och hjälpa till när barnen så önskade

kan detta också ses som ett sätt att ge barnen frihet i genomförandet av uppgiften. Detta resultat påvisar då också att det inte är så enkelt att kategorisera in barngruppers framgång i att komponera musik utifrån om de känner varandra eller inte. Att barnen känner varandra i grundskolan gör ju också att det finns utrymme för konflikter. De konflikter som dagligen förekommer i skolan tar barnen också med sig in i den musikkomponerande praktiken. Ett exempel på det i resultatet är i grupp F där det är konflikt mellan Felix och Filip som verkar vara en rest från ett tidigare tillfälle. Ytterligare ett sätt att förstå detta är att musikkompositionsaktiviteten var obligatorisk till skillnad från kulturskolan. Barnen i grundskolan hade inte samma möjlighet att välja huruvida de ville delta eller inte som barnen i kulturskolan hade

Det finns även anledning att diskutera i vilken grad uppgiften är strukturerad i kulturskolan. För även om intentionen från min sida var att ge barnen en ostrukturerad kompositionsuppgift i kulturskolan så hade läraren gjort stenciler med ackordförslag, vilket kan ses som ett sätt för honom att på något vis strukturera uppgiften. I övrigt fanns egentligen inga ramar för barnen att följa då de var fria att lösa uppgiften som de ville. På det hela taget kan uppgiften ses som relativt ostrukturerad men barnen lyckades i motsats till Miell och Mitchells resultat att genomföra uppgiften.

Ericsson och Lindgrens (2010) resultat att musikskapande i grupp inte fungerar när elever inte har de musikaliska kunskaper som behövs för att komponera musik och spela tillsammans utan lärare, kan ses som både motstridiga och överensstämmande med resultaten i den här studien. Motstridiga i bemärkelsen att flertalet av grupperna får musikkomponerandet att fungera fastän de flesta av de deltagande barnen inte kan anses ha mer musikaliska kunskaper än ungdomarna i Ericsson och Lindgrens studie. De flesta deltagande barnen i den här studien har cirka ett års erfarenhet av att spela ett instrument och också andra musikaliska erfarenheter från sin fritid.

Det finns dock två grupper i grundskolan som inte genomför uppgiften att komponera musik tillsammans. Gemensamt för dem är, att de inte har musikaliska erfarenheter, som att spela ett instrument med sig i lika hög utsträckning som i de andra grupperna. Här tror jag att det är möjligt att dessa grupper är i behov av mer stöd för att kunna genomföra uppgiften, och då särskilt stöd från lärare. I de grupper där barnen klarar sig mycket bra på egen hand kan det vara så, att de i likhet med deltagarna i Greens (2000) studie, uppskattar möjligheten att lära sig själva utan undervisande lärare men också känner sig trygga med att få hjälp vid behov. Detta är inget jag undersökt så därför är det endast en spekulering från min sida.

Ytterligare ett möjligt sätt att förstå varför vissa grupper inte genomför uppgiften kan vara att den press barnen känner av att åstadkomma musikkompositioner i grupp underminerar relationen mellan de som samkomponerar (Seddon, 2004). En annan möjlig tolkning kan relateras till Jackson och Padgetts (1982, ur North & Hargreaves, 2008) studie där dessa forskare menar att det handlar om att individer inte anstränger sig lika mycket när de arbetar i grupp som när de arbetar individuellt.

### **Samkompetens – ett villkor för deltagande**

Vid organiserandet av de studerade musikkomponerande aktiviteterna tillhandahölls olika musikkulturella verktyg (Hultberg, 2010), såsom musikinstrument och datorer med musikmjukvara. Det finns utifrån enkätsvaren anledning att se även barnens kunskaper och erfarenheter av musik som kulturella verktyg de tillhandahöll varandra i aktiviteten. Även de medverkande vuxna erbjöd kunskaper att dela med barnen. En kunskap som utifrån resultaten i den här studien visat sig vara viktig kunskap, men som inte kan ses som självklar är samkompetens (Sommer, 2005).

I relation till att teorin om samvaromönster utvecklats inom förskolans kontext (Sommer, 2005) och den här studien tar plats inom kulturskolan och grundskolans kontext finns det anledning att argumentera för att teorin om samkompetens är användbar även inom den kontext som är i fokus i föreliggande studie. Dessutom finns det anledning att tro att de deltagande barnen själva tidigare har gått i förskolan. Även om barnen nu är äldre har de förmodligen erfarenheter med sig från en sådan verksamhet. Därmed finns det anledning utifrån resultaten i den här studien att utöka teorin om samkompetens till att också vara relevant i grundskolans praktik.

I de grupper som är framgångsrika i sitt komponerande finns det något eller några barn som utför handlingar som kan tolkas utifrån att en samvarokompetens har utvecklats i aktiviteten. Denna samvarokompetens tar sig uttryck i att något eller några barn tar på sig att organisera arbetet. Barn i samvarokompetenta mönster är tongivande där de tar initiativ, kommer med idéer, förslag och önskemål, men barnen är också uppmärksamma på de andra deltagarnas önskemål och idéer. Sommer (2005) menar att dessa barn har ett socialt gehör, vilket är tydligt i flera av de studerade grupperna. De har kompetens att förstå och samordna de andra barnens önskemål men håller detta inom ramen för den musikkomponerande aktiviteten. I de grupper som är framgångsrika i sitt komponerande finns också konformitetmönster,

vilket kan sägas vara ytterligare ett villkor för att aktiviteten ska fungera. Genom att några barn i gruppen är följsamma kan barn som utvecklat samvarokompetenta mönster i aktiviteten, få utrymme att organisera arbetet. Utifrån resultaten verkar detta göra att kompositionsaktiviteten drivs framåt. Dessa samvaromönster står att finna i samtliga grupper som är framgångsrika i sitt komponerande. Genom detta resultat framstår det som att barn i samvarokompetenta mönster men också konformitetsmönster har kulturella sociala verktyg som de använder sig av i aktiviteter med andra barn. Men också att det i de grupper av barn som deltagit i studien har funnits möjlighet att utveckla såväl samvarokompetenta mönster som konformitetsmönster.

I de grupper som inte är framgångsrika i sitt komponerande har däremot samvaromönster som inte leder aktiviteten framåt identifierats. Dessa samvaromönster är en blandning av självartikulerande mönster och konformitetsmönster (Sommer, 2005). Flera barn i dessa grupper uppvisar handlingar som kan härledas till självartikulerande mönster i meningen att de vill synas och höras, ta makten i gruppen och det finns ingen lyhördhet för de andra deltagarnas initiativ och idéer. Barnen i självartikulerande mönster är endera så tongivande att de stör aktiviteten eller utövar sådan makt att de barn som har ett konformitetsmönster försöker komma med idéer och önskemål men inte så tydligt, vilket leder till att de blir kontrollerade. Därmed kan inte aktiviteten skapas annat än i riktning mot vad de barn som ingår i ett självartikulerande mönster önskar.

Detta betyder att det finns anledning att fundera över om tillhandahållande av verktyg för samvaro skulle ge även de grupper som inte är framgångsrika i sitt komponerande en möjlighet att organisera sin aktivitet tillsammans och på det viset kunna ingå i ett mer meningsfullt sammanhang. Ett viktigt kunskapsbidrag när det gäller grupparbeten i skolkontexter skulle vara att finna ett sådant verktyg. Genom att iscensätta aktiviteter med barn och utforma verktyg för samvaro och sedan studera vad dessa får för konsekvenser, kan kanske ett sådant verktyg så småningom skapas.

### **Musikalisk kunskap i handling**

I likhet med Dillons (2004) resultat är musikaliska förslag och utvidgningar det mest förekommande samtalsämnet mellan barnen i de flesta grupper i studien. Det som Dillon benämner musikaliska förslag och utvidgningar har jag valt att benämna musikaliska aspekter (Young & Glover, 1998). Det som skiljer resultaten i den här studien från Dillons är att barnen inte bara

samtalar. De använder sig också av andra sätt att förhandla och kommunicera de musikaliska aspekterna i handlingarna mellan sig. Detta resultat kan relateras till Morgan, Hargreaves och Joiners (2000) hypotes, att barn i en kompositionsuppgift inte bara prövar sina idéer verbalt utan också prövar dem direkt på sina instrument. Instrumenten medierar möjligheten för barnen att kommunicera sina musikaliska idéer, idéer som inte skulle vara möjliga att kommunicera genom språket. Genom detta blir det möjligt att få syn på de musikaliska kunskaper som barnen utvecklar i aktiviteten. Resultaten visar flera exempel på det i såväl kulturskolan som i grundskolan. Musikaliska kunskaper som tonlängd, dynamik, tonhöjd, tempo, textur och struktur medieras genom instrumenten när det verbala språket inte räcker till eller när barnen inte har den verbala språkliga kunskapen att uttrycka musikens innehåll. Något som kan ses i ljuset av att barnen i den här studien har mycket större kunskaper i musik än vad de kan uttrycka med hjälp av det verbala språket. I tidigare forskning finns resultat som pekar på att barn inom flera kunskapsområden visar större kunskaper i sitt agerande än genom språket i tal och text (Williams, 2006).

De musikaliska kunskaper som barnen uttrycker på detta sätt hade inte varit möjliga att få syn på vid ett testtillfälle i form av ett prov eller liknande, och ger därför anledning att problematisera betydelsen av verbala eller skriftliga kunskapstest i musik. Det här resultatet finner jag relevant att belysa utifrån Säljö (2010) diskussion om lärande och kunskapsbildning i teknologiska praktiker metaforiskt som transformativ och performativ. Det transformativa i hur kunskap uttrycks performativt i de musikkomponerande praktikerna ställer då de traditionella synsätt på kunskapsmätning som fortfarande är i majoritet i skolan på ända. Säljö menar att kunskap och lärande inte längre kan förstås utifrån reproduktion av kunskap. Istället handlar kunskapsbildning om att kunna relatera kunskap från till exempel källor på Internet till sina egna idéer och antaganden (Säljö, 2010). Resultaten i föreliggande studie visar att barnen i sitt komponerande gör just detta. I kulturskolan är det musik från spelböcker och Band-in-a-Box som bildar underlag för utvecklingen av deras idéer och förväntningar på den musik som de komponerar. Medan det i grundskolan är framförallt musik från Internet som fyller den funktionen. I detta ligger såväl reproducerande som producerande handlingar i meningen att barnen kombinerar den musik de tar inspiration ifrån och gör till sin egen. En sådan strategi ligger också i linje med Vygotskijs (1995) teori om kreativa handlingar.

### Musikkomposition – ett teknikens under

De studerade kontexterna innehåller tekniska verktyg som musikprogrammen Band-in-a-Box och GarageBand. I de musikkomponerande aktiviteterna medierar dessa verktyg kreativa idéer, men ger också möjlighet för barnen att utveckla idéerna musikaliskt. Datorn med dessa musikmjukvaror kan därmed ses som stöttande i barnens musikkomponerande men också i utvecklingen av lärande såväl i musik som i att hantera datorn och musikprogrammen.

I grundskolan tar detta sig uttryck i att barnen använder inspelningsfunktionen i GarageBand som ett sätt att lyssna in sin komposition, redigera den och därmed också utveckla kompositionen i riktning mot den målbild de satt upp. Detta är också något som visat sig i tidigare forskning (Reynolds, 2005; Nelson, 2007). Men vad är det då för skillnad mellan att använda ett musikprogram som GarageBand och ett annat inspelningsverktyg? Då barnen använde GarageBand för att spela in sina kompositioner, kan det tänkas att om de istället haft tillgång till verktyg såsom exempelvis en mobiltelefon och spelat in på den så skulle de kunnat lyssna in sina kompositioner och reviderat dem på liknande sätt som de gjort i den här studien. Kan det vara så att det finns en skillnad mellan dessa medierande verktyg. Medierar verktygen olika möjligheter i en kompositionsuppgift? En skillnad som står att finna i resultaten är att i GarageBand finns möjligheten att spela in olika spår, vilket en del barn inser och försöker sig på. En iPod eller telefon som erbjuder inspelningsmöjligheter har inte den funktionen. Men i en kompositionsuppgift med barn skulle sådana verktyg mycket väl kunna användas om det inte finns tillgång till den typ av teknisk utrustning som gavs i den här studien. Ytterligare en möjlig skillnad kan också vara ljudkvalitet, där jag utifrån de dokumenterade musikkompositionerna anser att ljudkvaliteten är ganska god. Utifrån egen erfarenhet är ofta ljudkvaliteten i inspelningar med till exempel en iPhone inte lika god. Den kunskap som medieras genom GarageBand handlar därför snarare om kunskaper som är relaterade till teknik än till musik.

En skillnad mellan ett verktyg såsom GarageBand och ett enklare inspelningsverktyg som möjligtvis kan ha betydelse är vad dessa verktyg medierar, utifrån barnens inställning till aktiviteten. Dator med ett musikprogram kanske medierar att aktiviteten känns mera på riktigt, eller får en seriösare inramning för barnen. Även det visuella i programmet kan mediera seriositet, men också möjligheten att följa den inspelade musiken med inte

bara örat utan också ögat. Detta kan relateras till Reynolds (2005) forskningsresultat att dator med mjukvara, i det här fallet GarageBand inte bara kan ses som ett verktyg för inspelning. Barnen får möjlighet att uppfatta sina kompositioner inte bara audiellt utan också musikaliskt och visuellt. Ytterligare forskning som är möjlig att anknyta till här är Nelson (2007) vars resultat visar att dator med mjukvara även stöttar barns utforskande, upptäckande, utveckling av kreativa idéer och möjligheten att spela in, lyssna, manipulera och ytterligare utveckla kreativa idéer. Det finns i föreliggande studie resultat som ligger i linje med detta och kanske är det så att dator med mjukvara ger ett större handlingsutrymme än andra enklare inspelningsverktyg i en musikkompositionsaktivitet.

Det medierande verktyget Band-in-a-Box används av barnen i kulturskolan i syfte att skapa ett ackompanjemang till de komponerade melodierna. Genom detta medieras kunskaper (Wertsch, 1998) i såväl musik som teknik, musikkunskaper i form av ackordsmedvetenhet, stilar och genrer och teknikkunskaper i form av att hantera själva programmet.

Band-in-a-Box som verktyg i musikkomposition skiljer sig därmed från GarageBand då det inbjuder till andra handlingar i musikkomponerandet. Det bjuder i någon mening in till att komponera melodier men också till att anpassa melodierna till ackompanjemanget och ackompanjemanget till melodierna. I förlängningen kan detta få betydelse för utvecklingen av gehörskunskap i musik. Dessutom finns det anledning att utifrån resultatet i föreliggande studie anta att en större medvetenhet kring genrer och stilar kan skapas. Men också att de genrer och stilar som finns tillgängliga i programmet kan mediera idéer till barnen i utvecklingen av kompositionerna. Då ackompanjemangen innehåller genrer med olika rytmer kan det tänkas att även om det melodiska i barnens kompositioner i viss mån skapas, så finns det utrymme för en vidare utveckling av kompositionerna rytmiskt.

Ett annat sätt att se på användandet av ett verktyg som Band-in-a-Box i en musikkomponerande aktivitet handlar om ackompanjemangets mediering av ”örongodis”. Det vill säga genom att barnen är nybörjare på att komponera och även spela ett instrument ligger det en begränsning i vad som är möjligt att musikaliskt åstadkomma. Med ett ackompanjemang kan barnens små melodier fyllas ut och därmed stötta kompositionerna genom den musikaliska utfyllnaden. Denna utfyllnad kan även ses som en motiverande faktor till att komponera då lyssningsupplevelsen blir mer njutningsfylld.



### Nya metaforer för lärande i en musikkompositionsaktivitet

Under den här rubriken förs en diskussion om vad den här studien egentligen kan bidra med inom det musikpedagogiska fältet mer teoretiskt. Kan det vara så att det finns behov att finna ut nya metaforer för lärande som hänger samman med det resonemang som Säljö (2010) för i sin artikel där han problematiserar lärande i teknologiska kontexter utifrån dess transformativitet och performativitet. Även inom det musikpedagogiska fältet finns liknande resonemang (Breeze, 2009), där ett behov av nya metaforer för lärande syns vara i antågande, särskilt i relation till musikundervisning där digitala verktyg används. I traditionella klassrumsaktiviteter där elever till exempel musicerar i grupp är ofta aktiviteterna av komponerande, lyssnande och gestaltande karaktär. Inget märkligt egentligen då det i undervisningen ofta finns en förväntan att eleverna efter en musikskapande aktivitet också spelar upp för varandra. Genom införandet av digitala verktyg i musikaktiviteter i skolan verkar det som att de digitala verktygen ytterligare genererar musikframträdanden i klassrummet. De digitala verktygen sätter också krav på nya sätt att förstå komposition och ”performance” eller musikframträdanden då dessa aktiviteter synes bli allt större i musikundervisningen i skolan. En intressant anknytning till detta är Sheids (2009) resonemang där skolan kan ses som en plats för barn att presentera musik medan teknologi och då särskilt Internet kan ses som en modern musikskola. Föreliggande studies resultat pekar också i samma riktning som innebär att barnen inte bara ser musikaktiviteten som ett lärtillfälle utan också som en arena där de kan få visa upp sig och presentera sina musikproduktioner.

Resultat i föreliggande studie att fundera kring här är barnens konstruktioner och rekonstruktioner av aktiviteten, som i sin tur ger nya perspektiv på vad kunskap är. Men också hur man kan förstå det som barnen producerar som ett kulturellt bidrag, som medskapare av kulturen i en musikverksamhet eller praktik. Genom de resultat, framförallt i grundskolan, som pekar på att barnen intar ett slags lärande som har en mer gestaltande karaktär eller som ett ”performance” finns det anledning att fundera kring vad det betyder, och vilken metafor för lärande som då är fruktbart att knyta an till. Även de resultat som pekar ut kreativa och innovativa dimensioner i barnens musikkomponerande handlingar utmanar dessa tankar.

I detta finns utrymme att spekulera i ”den förändrade skolan”, som tidigare problematiserats och diskuterats av Thomas Ziehe (2000). Han menar att

skolan idag präglas av en avtraditionalisering och därmed förändring som blir intressant att knyta an till, särskilt utifrån resultaten från grundskolan. Denna förändring innebär att elever har ett förändrat förhållningssätt till kunskap och lärande som kan härledas bland annat till den teknologiska utvecklingen i samhället. Skolan kan utifrån hans resonemang ses som en plats där elever tar för sig på ett annat sätt än tidigare. Det är inte kunskapsförmedling som den förändrade skolan ska syssla med i första hand. Istället använder barn och unga den förändrade skolan som en plats där de kan producera sin egen kultur i meningen att de tar med sig musik från sin fritid till skolan (Scheid, 2009; Ziehe, 2000). Genom det stöd för lärande som skolan kan erbjuda och som barnen förväntar sig i form av fysiska verktyg och lärarstöd samt kamratstöd, kan barn få möjlighet att t ex lära sig spela en låt som de själva väljer och har preferens för. I resultaten från grundskolan finns tecken som kan relateras till detta genom att barnen försöker spela kända rocklåtar, vilket blir möjligt genom att det finns tillgång till gitarrer, tabs som de söker upp på Internet samt lärare och kamrater. Barnen utnyttjar därmed skolan som arena att få utveckla den kunskap de själva väljer och inte ett lärarstyrt kunskapsinnehåll. Den här formen av elevstyrt kunskapsinnehåll stöds även av annan forskning inom musikpedagogiska verksamheter (Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010; Scheid, 2009). Den förändrade skolans uppgift i framtiden kanske istället handlar om att bygga broar mellan barns vardagskultur och skolans undervisningskultur eller intellektualisering som av barn och unga verkar uppfattas inneha en normativ inramning som de mer och mer distanserar sig ifrån. En konsekvens av detta är en förändrad lärarroll som innebär ett förhållningssätt som i en mening innebär att möta barnen från deras horisont men i en annan mening verka som ett alternativ till vardagskulturen (Ziehe, 2000). En plats där barnen kan möta ett kunskapsinnehåll som ger dem den utbildning de behöver inför framtiden men som för den delen inte tar bort deras entusiasm och kunskapsörst.

### **Att ”rodda” ett musikkompositionsprojekt med barn**

Avslutningsvis vill jag med följande textavsnitt försöka ge ett bidrag till den musikpedagogiska praktiken angående att iscensätta, eller som rubriken antyder, rodda ett musikkompositionsprojekt. En roddare är i musiksammanhang personer som iordningsställer utrustning såsom musikinstrument och teknik inför olika former av framträdanden. Den roll som lärare många gånger får inta i skolan och särskilt i musikämnet är just rollen som roddare.

Lärarens roll blir att iordningsställa miljöer för lärande genom att tillhandahålla utrustning för aktiviteter snarare än att leda och instruera elever i olika musikaktiviteter. I studien i grundskolan var det just vad den medverkande musikläraren mestadels sysslade med de två tillfällena som aktiviteterna pågick. Hon ägnade mycket tid till att hämta utrustning och att också få saker och ting att fungera såsom till exempel keyboards där glapp i en sladd genast blir hindrande i musikaktiviteten. Det är inget lätt arbete då läraren i det här fallet agerade ”roddare” för fem grupper av barn. I föreliggande studie var vi vid det första tillfället fyra vuxna och vid det andra tillfället tre vuxna som fanns till hands och stöttade mestadels socialt medan musikläraren stöttade eleverna även med fysiska verktyg. I vanliga fall arbetar oftast musiklärare själva, konsekvensen av en sådan arbetssituation är att det blir svårt att hinna med alla barn.

Utifrån de resultat och den tidigare forskning som presenterats i den här avhandlingen anser jag att det finns några praktiska aspekter att lyfta. Här följer några tankar kring det. Den första aspekten handlar om uppgiftens struktur. Vad får det för konsekvenser för elever om kompositionsuppgiften är öppen eller styrd? Tidigare forskning kring detta är spretig (Breeze, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Smith, 2008; Vesterlund, 2001) medan resultaten i föreliggande studie visar att barn i de flesta fall kan genomföra en öppen kompositionsuppgift i grupp. Det finns dock tecken på att vissa barn behöver mer stöd än andra av en lärare eller andra barn. För att barn ska kunna stötta varandra i en kompositionsprocess är det också viktigt att dela in barnen i grupper där det blir möjligt att utveckla samkompetens barn emellan, i detta har jag utgått från Sommers (2005) modell. Jag tror också att samkompetens är något som barn behöver få möjlighet att träna på, likväl som vuxna. Det är därför kanske inte konstigt att det inte alltid fungerar i vissa grupper om en del barn har mindre träning i samvaro än andra. Den svåraste delen i en lärares arbete i organiserandet av grupparbeten är antagligen just detta, att göra en indelning av barn som fungerar.

En annan sak som man behöver fundera kring är syftet med kompositionsprojektet. Är det ett lärtillfälle där kunskaper skapas som att exempelvis spela på instrument, utveckla musikalisk medvetenhet kring ackord och musikaliska aspekter såsom tempo, dynamik etcetera. Eller är syftet att barnen ska utveckla sin musikalitet, där produkterna bedöms utifrån dess musikaliska estetik, subjektivt, som i studien av Smith (2008)? Min personliga inställning till detta är att musikkomposition kan ses som ett lärtillfälle där barnens erfarenheter och kunskaper tas tillvara och får

möjlighet att skapas. För att det ska bli möjligt i skolans värld är det också nödvändigt att utveckla nya sätt att se på kunskap och lärande, vilket jag argumenterat för tidigare med stöd av Säljö (2010).

Tidsaspekten är ytterligare något att fundera kring, där föreliggande studie endast belyser barns första trevande steg i musikkomponerande som aktivitet. Genom att använda musikkomposition mer systematiskt, integrerat i undervisningen och under en längre tid tror jag att även de barn i den här studien som inte komponerade någon musik skulle kunna göra det och dessutom göra det med glädje. Ett annat alternativ är att låta barn som verkar ointresserade få lov att ta andra roller i ett musikkompositionsprojekt, som att sköta teknik eller dansa etcetera.

Ett gissel för lärare på fältet är ofta tillgång till utrustning, vilket den nationella utvärderingen i musik (NU 03) som redovisades 2003 visade och kanske är det bättre nu, men inte nödvändigtvis. Jag antar att det åtminstone finns tillgång till musikinstrument då det numera finns tydliga kunskapsmål i den nya läroplanen Lgr 11 som kräver musikaliska artefakter. Däremot kan det vara värre avseende tillgång till digitala verktyg. Har man tillgång till datorer visar resultaten i den här studien att de båda musikprogram som användes inte utgör något större hinder för barnen. Därför är det inte heller nödvändigt att den undervisande läraren är expert på ett musikprogram för att kunna genomföra musikkomponerande aktiviteter med digitala verktyg. Lärarens roll i ett musikkompositionsprojekt handlar därför inte om att undervisa i meningen instruera barn i hur de ska komponera. Det handlar snarare om att anta rollen som ”roddare”, förse barnen med musikkulturella verktyg och anta ett handledande förhållningssätt men också att ge stöttning där det behövs.

Ett sådant här förhållningssätt ger kanske en bild av vart den nya lärarrollen är på väg i den förändrade skolan. Läraren som ”brobyggare” (Ziehe, 2000), som ”roddare” men också som en representant för kunskaper av teoretisk art, värnare av vårt kulturarv och kunskaper som barn behöver för att växa upp till goda medborgare i vårt samhälle.

Avslutningsvis är min förhoppning att musikkomposition och andra kunskapsproducerande aktiviteter blir ofta förekommande i kulturskolor och grundskolor framöver. Jag hoppas också att barnens produktioner blir uppskattade utifrån den viktiga kulturella kunskap de bidrar med.

## English summary

The large selection of music that children are faced with today can be explained by the development of digital technology in music production and music distribution in our contemporary society. Access to music and the possibility for children to be able to present their own music to others through the Internet is also an increasing trend of our times. This thesis deals with the changing conditions that children are exposed to in their lives today and the possibilities they have to express themselves musically. Children come into contact with music by way of complex digital tools such as computers, iPods and the Internet. They use Internet services such as Spotify to create their own play lists that they then share with other children and adults. Digital tools also make it possible for children to produce their own culture in the form of music that they can present to others on the Internet. From a societal perspective, these activities can be seen as a sign that we are moving into a society where children not only consume and reproduce music but also engage in producing music. By using a variety of music software, children are able to compose music without being able to play an instrument. Skills here lie in mastering these digital artefacts rather than having technical instrumental skills. This is a creative activity that is important to children. There is therefore every reason to see these activities as significant to children's learning and development.

The school setting is an appropriate arena to study children's interaction due to the fact that school attendance is mandatory; schools are also arenas that change with time at the same time, as they are institutions that offer a sense of tradition and continuity. Another school setting that only some children attend is the community music and arts school. These kinds of settings and how the break between modern, and continuously changing, influences

and more traditional values are experienced, are examined in this thesis – with particular focus on what this means for children attending music classes and the composing activities they take part in there. The thesis also examines whether the break between the modern and the traditional have different effects on children depending whether they go to a community music and arts school or a primary school.

Music activities in school are organised in a holistic way, where presenting and performing, composing and listening are integrated activities. Even though the use of digital tools in music classes seems to support these activities, research and theories regarding how children compose need to be developed. Although some research has been conducted on group composition in schools, research regarding children's composing in groups where digital tools are available is rare (Breeze, 2009). Therefore, there is a need for research that focuses on group composition in institutional contexts where there is access to digital tools .

The aim of this thesis is to contribute to knowledge formation within the field of music education by examining how children produce music in the institutional context and how the development of new approaches in teaching and learning affect how children practise music. I intend to investigate this by observing what happens when children aged 9 to 12 compose music in a community music and arts school and in a primary school where they have access to digital tools – and with specific focus on composing tasks taking shape under varying contextual and interpersonal conditions. The research questions are as follows:

- What characterises the activities, the interactive actions, the composing activities, and the knowledge that is generated between the participants and between participants and their physical tools?
- Are there differences in these respects between a community music and arts school and a primary school?
- If so, how are the consequences of these differences reflected in the children's composing activities?

### **Children's composing activities from a research point of view**

The contextual conditions under which institutional activities take place are drawn upon as being one of the conditions that affect participation in a musical activity. School traditions and their modest aesthetic are characteristically backward looking in contrast to market aesthetic, which adapts to popular culture and the kind of music activities that children and young people engage in, in their leisure time. Research shows that a school either adapts to this or that it has a more conservative approach (Saar, 2005; Thavenius, 2003; 2004). Depending on what sort of a school children attend this means that when children participate in musical activities they end up in a field of tension between the traditional and the contemporary, where, in some cases, they have to adapt or negotiate their own music and cultural preferences. Other ways to relate to how children learn music, which is linked to both traditional and contemporary knowledge, can be described by using the distinction informal and formal learning. One of the ambitions of this research is to advance children's own attitudes and interests (Green, 2002; 2006).

Digital tools as a condition of participation in group composing activities is an area that has not been explored to any depth (Breeze, 2009). Overall, research results here mostly show the advantages of digital technology offering support to children and young people in different ways (Folkestad, 1989; Gall & Breeze, 2007; Nelson, 2007; Nilsson, 2002; Reynolds, 2005). However, in other areas of research digital tools are not entirely supportive of children's learning and further research and new approaches to learning are required (Säljö, 2010). Therefore, in order to support children's participation in composing activities both the development of teaching methods as well as access to digital technology is required. Approaches to learning and knowledge formation that are adapted to the capabilities and limitations of digital tools are also in need of development.

When adapting approaches to learning and knowledge formation, social interaction is another condition that affects how children participate in composing activities. What emerges from the research is that the children knowing each other or not is of significance. Some groups experienced a sense of pressure when they were to perform their task and there were different kinds of power relationships between the children, their personal chemistry and the degree of support from the teacher also affected participation (MacDonald, Miell & Mitchell, 2002; Seddon, 2004).

In earlier research one of the conditions of participation was found to be a child's expectations of what it means to compose music. In this research expectations were low from my part; I left it open to the children to compose what they thought was music. However, previous research shows that children's expectations of what it means to compose music are that they often do not make a difference between composing or improvising (Burnard, 2000). Research also shows that children and young people are often inspired by the culture they are surrounded by when they compose music (Stauffer, 2002). Other research of interest presents results with regard to the structure of the composing task the children are assigned. Research findings differ greatly in this area but what they all have in common is whether the task has an impact on children's participation in some aspects depending on whether conditions are controlled or uncontrolled (Breeze, 2009; Smith, 2012).

### **Children's composing activities from a theoretical point of view**

The theoretical framework used in this thesis is based on a socio-cultural action perspective. Culture has been defined as the resources that surround man in the material world (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1985). In this thesis, this can be applied to musical ideas, values, musical knowledge and material resources such as the instruments and technical equipment that are available to those who practise music composition.

In action-oriented practice, there is a social practice (Wenger, 1998). This means that there are values and rules that regulate social practice, for example, expectations of what is regarded as music and how music is composed. These ideas can be an individual's ideas or the ideas of a collective, i.e. of a group. The social practice in question is often expressed implicitly and can be a sign of membership. Sometimes practitioners receive explicit expressions of negotiations regarding what to do, and what is deemed right and proper.

In a situated learning context where music composition is to be studied, it is important to highlight how acts and practices constitute one another (Wertsch, 1998). Children's actions reveal the learning experiences children bring with them and how they make the activity possible or what obstacles are in the way. When studying learning experiences, I have chosen to distinguish between activities and actions. Activities are what the researcher (or teacher) has initiated and what the children do together, while actions are



what each child does, him or herself, when given the task of composing, both individually and in groups.

'Mediated tools' is used as a concept in the thesis; this can be both an intellectual (verbal) and physical concept (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998). In this study, 'mediated tools' can be different musical instruments, sheet music, or computers. In Vygotskij's terms, key concepts would then be artefacts (instruments and digital technology), actors (the children) and objects (musical compositions).

Mediation is a central concept and should be understood in terms of language and communication. Through words and linguistic representations the world is meaningful to the learner. Through communication the learner becomes involved in the different ways the world is described in, which, in turn, provides an opportunity for interaction with other people in various activities (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998).

Appropriation is another term used. Learning occurs through appropriation, for example, when the children learn a new computer program and eventually make it their own (Wertsch, 1998).

To access the interaction in the group activities to be studied, an understanding of group dynamics is also needed. In sociocultural theory it is very much a question of language. It is through language that the interactions in groups are regulated. In this context, the concept of negotiation is important. Negotiation is a process that involves the creation of meaning in order to understand each other, meet each other, to "talk the same language" and to create something together (Wenger, 1998). Negotiation on a micro-level is to distinguish different kinds of strategies for negotiation, such as cumulative talk, disputational talk, or explorative talk (Mercer, 1995; Wegerif & Mercer, 1997). However, children do not often have an unlimited right to negotiate, especially when part of a social practice in a school situation. Here, there are structural limitations, power relations and the rules governing these. Children also often adapt to the procedures and conditions that surround them (Sommer, 2005).

In the case of interaction between children, a model developed by the childhood psychologist Sommer (2005) is used in this study. In Sommer's model there are four different patterns for interaction skills. These patterns include: skilled interaction, self-articulation, conformity, and social isolation.

In the final part of this chapter the concepts: object, outcome (Engeström, 1999) and creativity (Vygotskij, 1995) are explained. The object (the composition) of this study is the activity that the children direct their actions towards and outcome is the knowledge that is possible for the children to construct in

the activity studied. Creativity is also addressed to some extent as something that develops in relation to the children's experience and knowledge. By combining different experiences, creativity is possible (Vygotskij, 1995).

These perspectives and theories provide the methodological framework for the analysis and presentation of the data that has been collected.

### Method

The methodological approach in this thesis is based on a pragmatic perspective with an abductive approach (Pierce, 1990), a design-based research process (Barab & Squire, 2004) and an interaction analysis of findings (Jordan & Henderson, 1995). Abduction is used to describe the research process that I experienced, and that is also described in this thesis. Design-based research provides arguments for the study itself, and is used to specify which researchers design a task; in this case the researcher is in a community music and arts school and a primary school. Interaction analysis is the analysis that is used together with an abductive approach in the analyses of the data collected.

The participants are mainly children aged 9 to 12 but also some teachers and an assistant who attended on one occasion. The methods used to collect data were: surveys, video documentations, and the compositions that were produced. The actual implementation of the study consists of a study carried out in a community music and arts school during a day at school and a study in a primary school for two half days. The children were divided into groups of 3–6 children. They had access to a room containing musical instruments, computers and musical software. The musical software used in the community music and arts school was Band-in-a-Box and the software used in the primary school was GarageBand. They were assigned with the task of composing music together, as they wished, with the artefacts available.

Data was collected with video cameras on tripods in each room where the activities took place.

A questionnaire was carried out in order to study the children's experiences of the music they made, the musical instruments and the computers.

The music they composed was collected by recording activities in the community music and arts school and by the children in the primary school making recordings of themselves with the musical software GarageBand.

All the above methodological starting points, together with questionnaires, video observations and the compositions the children produced form the basis for the results that will be presented in the next chapter.

## Results

The analysis of the results presented is based on the patterns, similarities and differences identified in the material. These have been divided into two parts: the first part addresses the patterns, similarities and differences that can be attributed to the two contexts in which the studies took place. The material contains results that clearly identify contextually conditioned differences between the two contexts in relation to the composing activities. The second section presents analyses of the results that can be traced to interpersonal-related differences in the composing activities, whether these have been observed in the community music and arts school or in the primary school.

### Contextually conditioned differences

The contextually conditioned differences in children's composing activities in the Swedish community music and arts school and the primary school studied reflect a clash between a traditional and a more contemporary, or changing, approach to music composition. The traditional culture is evident in schools where children do not go outside the box but stick to the tools they are accustomed to playing on as in the community music and arts school. Choosing to play the clarinet, the flute, the trombone, the trumpet and the violin as the children in the community music and arts school do can be traced back to a traditional music culture. Choosing to play the electric guitar, the bass guitar, the drums, and keyboards, as many of the children do in primary school, can, however, be traced back to a more contemporary culture. Moreover, the pieces of music the children compose also reflect a rift between traditional and contemporary contexts. It becomes clear in a number of ways that the music composed in the community music and arts school studied is based on melodies and the music composed in the primary school studied is text-based. Genre-wise there are traits of classical music compositions in the music and arts school studied, while the children's compositions in the primary school studied are based on popular culture. In the music and arts school children are inspired by their instrumental repertoire for beginners, while in the primary school, the Internet is a source of inspiration in their composing activities. There are also differences between the genres the children's compositions can be classified under in each respective school. In the community music and arts school the children's compositions can be characterised as rather classical. In the primary school, however, the compositions

have similarities to several genres, such as: rock music and popular music. The survey carried out indicates that the children in the community music and arts school do not compose music based on their musical preferences. However, the children in the primary school do compose music based on their musical preferences. Children's composing actions are therefore characterised by the way activities are governed by the rules and opportunities provided in each context.

A further result is that the digital tools Band-in-a-Box and GarageBand provide children with a number of musical tools that can mediate a culture. Band-in-a-Box mediates musical knowledge in the form of chord accompaniment. That in itself makes it possible for children to develop their knowledge of music by becoming aware of chords, genres and styles. GarageBand offers completely different skills, including being able to record compositions and not only listen to these but also to record them on multiple tracks. The ability to listen to the recording provides knowledge of music in the form of making the children aware of how they play and what they sound like as a whole. By listening to their compositions, the children are then enabled to revise their compositions, which means that they also practise training listening by ear.

### **Interpersonal differences**

The second part of the results aims at describing the strategies and processes that characterise composing activities in the groups of children who accomplish their assignment and in the groups that do not accomplish this assignment, or where problems arise when composing music together. In the community music and arts school all three groups of children accomplish the composing activity assigned, that is, they compose two or three compositions. In the primary school, however, three of the five groups succeed in carrying out the composing activity while two of the groups do not accomplish the activity assigned. One group of children also has problems carrying out the activity the second day. The differences observed between the groups of children that compose music together and the groups of children who do not compose music together can be traced to interpersonal differences, that is, interactions between the children as well as interactions between the children and the mediating tools either enabling or disabling the activity. Observations have shown that it is first and foremost in the interactions between the children that opportunities and obstacles arise in the composing activity.

### **From chaos to an organised activity**

In accordance with Sommer's research on patterns of interaction, the first pattern addresses the question of interaction skills and why some groups of children accomplish the activity together. One reason that becomes evident is that there are one or more leaders in the group that accomplish the assignment and that the child/children who has/have assumed the role of leadership are given space to act in the composing activity. These manoeuvres can also be understood when studying the patterns of interaction that characterise the groups. Interaction skills can be identified as a condition for an activity to be driven forward; in some cases however, the pattern of conformity also dominates group activities.

Another reason for the activity becoming more organised is that the children appropriate the mediating tools to some extent and the problems are therefore solved in some way. For example, rapping instead of singing solves musical problems. Here, the text becomes central and the accompaniment is adjusted accordingly, that is, the melody comes in second place in the composing activity. The children solve technical problems by using the dynamics of the music as a substitute or complement to the music they are technically unable to play. The children solve the technical problems connected to the computer together, or one of the children is specifically engaged in learning how to use the music program. The interactions are characterised by cooperation through negotiations that are positive and non-critical, or critical and constructive in nature. In these groups children develop patterns of interaction skills and patterns of conformity, which lead to their social interactions taking place without major conflicts. This makes it possible for the children to compose music together. From the analysis of the observations it became evident that the success some groups had composing music together can be related to a school's culture, that is, the culture a school has when assigning children tasks. The groups of children who were successful in carrying out their composing activity had cracked the code for how to solve a task within a specific time frame. Group work here is organised according to the skills of each child, which also results in the task being solved smoothly. Furthermore, it is not necessarily all of the children in the group that do most of the work; sometimes one, two or three of the children do the work and the other children are compliant.

### **From chaos to resignation**

In the community music and arts school all groups carry out the task assigned by composing at least one piece of music. However, in the primary school two of the five groups do not carry out the task assigned. This result is analysed by identifying the characteristics of the activities, actions and interactions in the context where the activity does not work. The results that follow are also analysed by considering the processes that permeate the activity that is not successful OR the activity that is not accomplished.

Why these groups do not carry out the task of composing music together successfully can be related to the children who try to take control of the activity. They do not get any response to their actions from the other children in the group. The other children do not listen and focus their attention on, and do, other things, that is, the children's actions are directed in different directions and there is no common direction of activity and therefore no common object. The mediating tools, that is, the instruments and the computer using the computer program GarageBand cause an obstruction in the activity. The knowledge the children have about music and playing instruments is not sufficient to complete the task. Moreover, they do not ask for the teacher's support in any significant way, which would maybe enable the composing activity to be carried out. One may wonder whether this depends on there being some sort of conflict among the children in this particular group. Perhaps the teacher that divided the children into groups was not aware of this conflict. Interactions in this group are characterised by disputes; when problems arise they do not succeed in solving them but give up. Coexistence in these groups is characterised by the absence of patterns of skilled interaction and patterns of conformity.

### **Discussion**

The discussion is based on some themes that have emerged from the results. The first theme is: to compose music from the children's perspective. In this theme I discuss how the children who participate in the composing activity interpret this task and what composing music means for them. For the children in the primary school, composing music means both to produce new music and to reproduce music. This result is in line with Sundin (1963) and Strandberg (2007) whose research shows that children make no difference between producing and reproducing music. The results also show that

the children make no difference between composition and improvisation. I discuss this in relation to Burnard's (2000) results, whose results were the same as in this study. Finally, I discuss the fact that most of the groups of children performed the task of composing music, and that this is in line with previous research (Folkestad, 1996; Green, 2000).

The next theme discusses the compositions the children produced based on the practice used in the community music and arts school and the primary school studied. The music that the children in the community music and arts school compose is based on melodies. However, the music that the children in the primary school compose is based on lyrics. These differences are discussed from a cultural perspective; that is, from the perspective of the contextual differences in terms of the aesthetic adopted in these two types of schools. The community music and arts school adopted a traditional aesthetic, in the sense of a modest aesthetic, and the primary school adopted a modern aesthetic in the sense of a market aesthetic (Ericsson & Lindgren, 2010).

Another theme discusses children's agency, which, from a sociocultural perspective, is the starting point for the activity to be carried out, and is based on contextual conditions. Despite the fact that the composition task gave the children the possibility to act rather freely their actions are formed by the context to such a degree that they are unable to act beyond the contextual framework of the task.

Gender, as a condition of participation in a composing activity is also a theme that is discussed. The research that has been pursued in this area differs; some studies indicate that girls are the dominating actors in musical activities and some studies indicate that boys are the dominating actors. (Bergman, 2009; Morgan et al, 2008; Wilson & Wales, 1995). In this study the results indicate that both boys and girls are dominating actors to an equal extent. Moreover, the results also indicate that groups containing only girls or only boys are more successful in composing music together.

Gender in relation to how mediating tools are chosen is a very interesting theme with regard to the result in this study. In the community music and arts school, the children's choice of instruments is gender-driven. However, in the primary school the children's choice of instruments is not gender-driven (Hallam, Rogers & Creech, 2008). This result is discussed on the basis of contexts, that is, traditional contexts constitute gendered differences, and contemporary contexts constitute fewer gendered differences with regard to children's choice of instruments.

One of the final themes to be discussed is the strategies children use when

composing. When observing the children who participated in the composing activity, two strategies are seen: one strategy is to recontextualise the school context and changes the school context into a pop or rock band context. The second strategy is to find other areas than the space assigned for carrying out the task, that is, groups carry out their task in the corridor or outside in the schoolyard.

In the final part of this chapter the composing activity as a joint project is also an interesting theme and is discussed with regard to interaction skills (Sommer, 2005) as a condition of participation. Musical knowledge in action is also discussed with regard to knowledge as something that cannot be measured in a test but as something that is expressed through action in an activity. Finally, I discuss learning in relation to changing conditions, and also express ideas of how a composition project could be implemented on the basis of the results of this study.



## Referenser

- Almqvist, J. (2006). Teknik i utbildningspolitik. En historisk fallstudie. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2006 Årg 11 nr 1. ss. 19–38. ISSN 1401-6788.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), pp. 1–14.
- Barret, M. (1998). Childrens Composing. *Research in Music Education* (1998:1). Ed. Sundin, B. Mc Pherson, G. E. & Folkestad, G. Malmö Academy of Music. Lund University.
- Barret, M. (2006). Creative collaboration: an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of music*, Vol. 34(2), pp. 195–218.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Breeze, N. (2009). Learning design and proscriptioin: how generative ativity was promoted in music composing. *International journal of Music Education* 27:204.
- Bruner, J. (1996). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *TVå musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musiklärare och musiklärarutbildare*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, Vol. 2, No. 1, 2000.

- Burnard, P. & Younker, B. (2004). Problem-Solving and Creativity: Insights from Students. Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*; v22 n1 pp. 59–76.
- Burnard, P. & Younker, B. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research, Volume 47, Issue 1, 2008*, pp. 60–74.
- Campbell, P. S. (2007). *Musical meaning in children's cultures*. L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, pp. 881–894. USA: Springer.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th edition. London: Routledge Falmer.
- Dillon, T. (2004). "It's in the mix baby": exploring how meaning is created within music technology collaborations. In Miell, D.E. & Littleton, K. (eds). *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (pp. 144–157). London: Free Association Books.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Högskolan i Halmstad. Forskningsrapport 2010:1.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making, Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gall, M. & Breeze, N. (2007). Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research, Volume 47, Issue 1, 2008*, pp. 27–40.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for "other" music; current research in the classroom. *International Journal of Music Education, 24, 2*, pp. 101–118.
- Hallam, S. Rogers, L. & Creech, A. (2008). *Gender differences in musical instrument choice*. *International journal of music education*. Vol. 26, no. 1. Feb 2008.
- Halldén, G. (2001). *Barnet och boet: Familjen – drömmar om det goda, det spännande och det farliga*. Stockholm : Carlsson, 2001.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige. Årg. 8. Nr. 1–2. 2003*.

- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 8. Nr. 1–2. 2003.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Malmö: Musikhögskolan.
- Hultberg, C.K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årsbok 11 2009, ss. 49–68.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), pp. 39–103.
- Koschmann, T., Stahl, G. & Zemel, A. (2007). The Video Analyst's Manifesto (or The Implications of Garfinkel's Policies for Studying Practice within Design-based Research). In *Video Research in the Learning Sciences*, (pp. 133–143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kratus, J. (1994). Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products. *JRME* 1994, Volume 42, Number 2, pp. 115–130.
- Lehman, A.C. Sloboda, J.A. & Woody, R.H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontjev, A.N. (1981). *The problem of activity in psychology*. I J.V. Wertsch (Red.), the concept of activity in Soviet psychology (pp. 37–71). Amonk, NY: Sharpe.
- MacDonald, R.A.R. & Miell, D. (2000). Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables. *International Journal of Music Education*, 36, pp. 58–68.
- MacDonald, R.A.R., Miell, D. & Mitchell, L.A. (2000). An empirical investigation of the social and musical process involved in children's collaborative compositions. *Proceedings of the sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51, pp. 90–100.
- Mercer, N. & Wegerif, R. (1999). Children's talk and the Development of reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, Vol 25, No. 1.
- Miell, D. & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), pp. 41–49.
- Moisalas, P. (2003). *Grundpremissor för dialogisk musikkanalys*. STM 2003, ss. 13–27.

- Morgan, L. A., Hargreaves, D. J. & Joiner, R.W. (2000). Children's collaborative music composition: Communication through music. In Joiner, R., Littleton, K., Faulkner, D. E. & Miell, D. E. (eds.). *Rethinking collaborative learning* (pp. 52–64). London: Free Association Press.
- Nelson, S. L. (2007). The complex interplay of composing, developing musicianship and technology: A multiple case study. PhD University of Colorado, Boulder. 2007, p. 378.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund: Malmö academy of music.
- North, A. C. & Hargreaves, D.J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Peirce, C. S. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Gråhamn, L.-A. (Red.) Malmö: Reprocentralen, Malmö högskola.
- Qvarsell, B. (2001). Juridik och politik i barnpedagogiken – om FN-konventionens dilemman. *Utbildning & demokrati 2001*, Vol. 10, Nr. 2, ss. 51–63.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 8. Nr. 1–2. 2003.
- Reynolds, N. (2005). The Computer as Scaffold, Tool and Data Collector: Children Composing with Computers. *Education and Information Technologies archive*. Vol. 10, Issue 3. pp. 239 – 248.
- Rostvall A.-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholm: KMH Förlaget.
- Russell, J. (1997). The mediating function of language in the formation of musical knowledge, musical concepts and musical problem-solving in instructional settings. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March pp. 24–28.
- Rystedt, H. & Säljö, R. (Red.) (2008). *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*. Författarna och Studentlitteratur.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolan träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), pp. 148–165.
- Seddon, F. (2004). Empathetic creativity: the product of empathetic attunement. In Miell, D.E. & Littleton, K. (eds). *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (pp. 66–78). London: Free Association Books.

- Scheid, M. (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik. Ämnesrapport till rapport 253*. www.skolverket.se.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. (Lgr 69). Utbildningsförlaget Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. (Lgr 80). Utbildningsförlaget Stockholm.
- soU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Sloboda, J. (1988). (ed.). *Generative Processes in Music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, J. (2008). Compositions of elementary recorder students created under various conditions of task structure. *Research studies in Music Education*. December 2008. vol. 30, no. 2, pp. 159–176.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Runa förlag.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter*. Liber AB.
- soU 2006:45. *Tänka framåt, men göra nu. Så stärker vi barnkulturen*. Betänkande av kommittén Aktionsgruppen för barnkultur Stockholm: Regeringen.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Linköping: Serie: Linköping Studies in Arts and Science, 0282-9800; 250.
- St. John, P.A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of music, Vol 34(2)*: pp. 238–261.
- Stauffer, S.L. (2002). Connections between the Musical and Life Experiences of Young Composers and Their Compositions. *Journal of Research in Music Education*. Winter 2002. vol. 50 no. 4, pp. 301–322.
- Stern, D.N. (2000). *Interpersonal World Of The Infant. A View from Psychoanalysis and Development Psychology*. USA: The Perseus Books Group.
- Strandberg, T. (2007). *Varde Ljud! Om skapande i musikundervisningen efter 1945*. Umeå: Arkitektkopia AB.
- Sundin, B. (1963). *Barns musikaliska skapande*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett Sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. Volume 26, Issue 1, pp. 53–64, February 2010.
- Tebelius, U. Aderklou, C. & Fritzdorf, L. (2003). ITIS som incitament till skolutveckling. Den nationella utvärderingen av IT i skolan. Surveystudien, 2000–2003. Forskning i Halmstad nr 7.
- Thornberg, R. (2007). *Det sociala livet i skolan – Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant subjectivity*. United Kingdom: University Press, Cambridge.
- Vesterlund, L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå. Diss.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotskij and the social Formation of Mind – Wertch*. USA: President and Fellows of Harvard College.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. USA: Oxford University Press.
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra. Samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Wilson, S.J & Wales, R.J (1995). An Exploration of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education: Vol. 43, No. 2, pp. 94*.
- Young, S. & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Routledge Falmer.
- Ziehe, T. (2000). School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. Young. Nordic journal of youth research, Vol 8:1.

# Bilagor

## Bilaga 1 Enkät

Här kommer några frågor som jag vill att du svarar på. Om det är någon fråga du tycker är konstig eller svår kan du kanske be någon vuxen att hjälpa dig. På de frågor som det finns en ruta sätter du ett kryss. På de frågor som det är en rad skriver du med dina egna ord. Dina svar kommer att hjälpa mig förstå varför den musik som du är med och skapar blir som den blir.

1. Jag är en:

- Flicka
- Pojke

2. Jag är:

- 9 år
- 10 år
- 11 år
- 12 år

3. Vilket instrument spelar du helst?

---

4. Hur länge har du fått undervisning i att spela det instrumentet?

---

5. Kan du spela några andra instrument?

Ja

Nej

6. Om du svarar ja på fråga 5, vilka instrument då?

---

7. Hur länge har du fått undervisning i att spela dessa instrument?

---

8. Är du med i någon kör eller liknande?

Ja

Nej

9. Har du någon gång komponerat ett eget musikstycke?

Ja

Nej

10. Vilka instrument har du tillgång till hemma?

---

11. Har du en dator hemma?

Ja

Nej



12. Om du svarat ja på fråga 11: Hur ofta använder du datorn?

- Varje dag
- Några gånger i veckan
- Några gånger i månaden
- Aldrig

13. Om du svarat ja på fråga 11: Vad använder du datorn till mest?

---

14. Vilken sorts musik lyssnar du helst på?

---

15. Hur ofta lyssnar du på musik?

- Varje dag
- Några gånger i veckan
- Några gånger i månaden
- Aldrig

Jag heter:

---

Tack för din hjälp!

**Bilaga 2**  
**Informationsbrev till**  
**rektorer och lärare**

Hej,

Jag heter Anniqa Lagergren och är doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap och inskriven på forskarutbildningen i Göteborg. Jag är intresserad av hur lärande och kunskapande uppstår och väcks i en aktivitet där eleverna själva skapar musik med hjälp av de instrument och teknisk utrustning som finns att tillgå vid detta tillfälle. Jag kommer inte att dokumentera eleverna utifrån personliga eller familjeaspekter. Den bakgrundsinformation som jag kommer att inhämta genom en enkät, handlar endast om musik och datorvanor.

Tillsammans med XX har en dag med musikskapade aktiviteter planerats, med 13 musikelever. Medverkan är naturligtvis frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. XX kommer att hålla i själva aktiviteten och jag kommer att dokumentera det som händer med såväl video- som ljudupptagning (Kulturskolan).

Tillsammans med XX har två halvdagar med musikskapade aktiviteter planerats. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. XX kommer att hålla i själva aktiviteten och jag kommer att dokumentera det som händer med såväl video- som ljudupptagning (Grundskolan).

I mitt avhandlingsarbete följer jag strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskydds krav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylles genom den information jag ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att de elever som deltar i denna studie ger sitt och sina föräldrars skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla de uppgifter om de elever som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa elever. Då studien innefattar videoobservationer inhämtas även samtycke att visa avsnitt ur filmen i forskningssyfte. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om eleverna endast kommer användas för

forskningsändamål. Det vill säga ses av mig och min handledare. Eventuellt också vid forskningskonferenser när jag presenterar min forskning för andra forskare och vid enstaka utbildningstillfällen.

*VILL DU VETA MER, KONTAKTA*

*Anniqa Lagergren, doktorand Göteborgs Universitet*

*Verksam på Högskolan för scen och musik samt Högskolan i Halmstad*

*Ni når mig bäst på 0733 743 755*

*Eller via email: [anniqa.lagergren@hh.se](mailto:anniqa.lagergren@hh.se)*

---

*Berörda lärares samtycke*

Lärare

---

*Berörda lärares samtycke*

Lärare

---

*Rektorns samtycke*

Rektor

**Bilaga 3**  
**Informationsbrev till målsman,**  
**kulturskolan**

Hej,

Jag heter Anniqa Lagergren och är doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap och inskriven på forskarutbildningen i Göteborg. Jag är intresserad av hur lärande och kunskapande uppstår och väcks i en aktivitet där eleverna själva skapar musik med hjälp av de instrument och teknisk utrustning som finns att tillgå vid detta tillfälle. Jag kommer inte att dokumentera ditt barn utifrån personliga eller familjeaspekter. Den bakgrundsinformation som jag kommer att inhämta genom en enkät, handlar endast om musik och datorvanor.

Tillsammans med XX har en dag med musikskapade aktivitet planerats, med 13 musikelever och ditt barn har valts ut att medverka. Medverkan är naturligtvis frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. XX kommer att hålla i själva aktiviteten och jag kommer att dokumentera det som händer med såväl video- som ljudupptagning.

I mitt avhandlingsarbete följer jag strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylles genom den information jag ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att de elever som deltar i denna studie ger sitt och sina föräldrars skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla de uppgifter om ditt barn på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera ditt barn. Då studien innefattar videoobservationer av ditt barn inhämtas även samtycke att visa avsnitt ur filmen i forskningssyfte. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om ditt barn endast kommer användas för forskningsändamål. Det vill säga ses av mig och min handledare. Eventuellt också vid forskningskonferenser när jag presenterar min forskning för andra forskare. Kanske också vid enstaka utbildningstillfällen, men absolut inte läggas ut på internet eller visas i annan media.

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

*Anniqa Lagergren, doktorand Göteborgs Universitet*

*Verksam på Högskolan för scen och musik samt Högskolan i Halmstad*

*Ni når mig bäst på 0733 743 755*

*Eller via email: [anniqa.lagergren@hh.se](mailto:anniqa.lagergren@hh.se)*



Mitt barn heter:

---

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien

---

*Målsmans namnteckning*

Jag samtycker till att filmavsnitt där mitt barn medverkar visas i forsknings-  
syfte

---

*Målsmans namnteckning*

**Bilaga 4**  
**Informationsbrev till målsman,**  
**grundskolan**

Hej,

Jag heter Anniqa Lagergren och är doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap på forskarutbildningen i Göteborg. Jag är intresserad av hur lärande och kunskapande uppstår och väcks i en aktivitet där eleverna själva skapar musik med hjälp av instrument och teknisk utrustning. Den bakgrundsinformation som jag kommer att inhämta genom en enkät, handlar endast om musik och datorvanor, alltså inte personliga eller familjeaspekter.

Tillsammans med XX har två halvdagar med musikskapade aktivitet planerats och ditt barn har valts ut att medverka (se info i ditt barns brev). Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande. Det betyder att bara de barn som har med sig skriftligt samtycke från målsman kan delta i studien. XX kommer att hålla i själva aktiviteten och jag kommer att dokumentera det som händer med såväl video- som ljudupptagning.

I mitt avhandlingsarbete följer jag strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylles genom den information jag ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att de elever som deltar i denna studie ger sitt och sina föräldrars skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla de uppgifter om ditt barn på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera ditt barn. Då studien innefattar videoobservationer av ditt barn inhämtas även samtycke att visa avsnitt ur filmen i forsknings och utbildningssyfte. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om ditt barn endast kommer användas för forskningsändamål. Det vill säga ses av mig och min handledare. Eventuellt också vid forskningskonferenser när jag presenterar min forskning för andra forskare. Kanske också vid enstaka utbildningstillfällen, men absolut inte läggas ut på internet eller visas i annan media.

*VILL DU VETA MER, KONTAKTA*

*Anniqa Lagergren, doktorand Göteborgs Universitet  
Verksam på Högskolan för scen och musik samt Högskolan i Halmstad  
Ni når mig bäst på 0733 743 755  
Eller via email: [anniqa.lagergren@hh.se](mailto:anniqa.lagergren@hh.se)*



Mitt barn heter:

---

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien och till att filmavsnitt där mitt barn medverkar visas i forskningssyfte

---

*Målsmans namnteckning*

**Bilaga 5**  
**Informationsbrev till barnen,**  
**kulturskolan**

Hej,

Jag heter Anniqa Lagergren och går i en forskarskola där får jag lära mig att forska. Min forskning handlar om hur barn som du själv, skapar egen musik och vad man lär sig när man gör det.

XX och jag kommer att ordna en dag där vi bjudit in dig att vara med och skapa egen musik med andra elever från kulturskolan.

Lördagen den 26/4, kl 10.00 börjar vi och håller på hela dagen.

Klockan 16.00 får du och de elever du skapat musik med framföra det ni gjort för era föräldrar och kompisar.

Jag kommer att filma det ni gör med en videokamera och sedan kanske jag kommer att ringa till dig och fråga om du vill bli intervjuad av mig, då tittar vi på filmen som du är med på och pratar om det ni gör.

När ni spelar upp den musik som ni gjort under dagen kommer jag också att videofilma det och spela in det på en DVD-skiva som du kommer att få av mig sedan.

När man forskar så finns det regler som man måste följa och jag har skrivit om det till dina föräldrar och de måste godkänna att du är med och blir filmad.

Men du måste också godkänna att bli filmad. Anledningen till det är att jag kommer att visa små snuttar av filmen för andra forskare och kanske också någon gång för vuxna elever. Jag vill också att du godkänner att jag spelar in den musik som du är med och skapar på en CD-skiva. Den CD-skivan kommer sedan att finnas med i den bok som jag kommer att skriva.

Därför finns det längst ner på denna sida rutor som du ska kryssa i för att godkänna att jag filmar dig.

Men först några praktiska saker:



Du ska ta med dig ditt instrument och något att äta till lunch. Jag kommer att bjuda på frukt, saft och godis under dagen.

Om det är något du undrar över kan du ringa till mig.

*Anniqa Lagergren, 0733 743 755*

*Eller maila till mig: [anniqa.lagergren@hh.se](mailto:anniqa.lagergren@hh.se)*



Jag heter:

---

Mitt telefonnummer är:

---

Jag vill vara med i studien och godkänner att bli filmad och att andra får titta på den.

Jag godkänner också att den musik jag är med och skapar får spelas in och andra får lov att lyssna på den.

Ditt namn:

---

**Bilaga 6**  
**Informationsbrev till barnen,**  
**grundskolan**

Hej,

Jag heter Anniqa Lagergren och går i en forskarskola där får jag lära mig att forska. Min forskning handlar om hur barn som du själv, skapar egen musik och vad man lär sig när man gör det. XX, XX, XX och jag kommer att ordna två halvdagar där vi bjudit in dig att vara med och komponera egen musik med andra elever från din klass.

Det kommer att ske torsdagen den 26/2 och torsdagen den 5/3 från morgonen fram till lunch.

Tillsammans med det här brevet får du också ett frågeformulär som jag vill att du fyller i. Frågeformuläret handlar om dina musik- och datorvanor.

Under tiden som du komponerar musik med dina kompisar kommer jag att filma det ni gör med en videokamera som kommer att stå i rummet.

När man forskar så finns det regler som man måste följa och jag har skrivit om det till dina föräldrar och de måste godkänna att du är med och blir filmad.

Men du måste också godkänna att bli filmad. Anledningen till det är att jag kommer att visa små snuttar av filmen för andra forskare och kanske också någon gång för vuxna elever. Jag vill också att du godkänner att jag spelar in den musik som du är med och skapar på en CD-skiva. Den CD-skivan kommer sedan att finnas med i den bok som jag kommer att skriva. Därför finns det längst ner på denna sida rutor som du ska kryssa i om du godkänner att jag filmar dig.

Om du spelar något instrument så vill jag att du tar med dig det. Utom om det är till exempel piano eller trummor.

Om det är något du undrar över kan du ringa till mig.

Anniqa Lagergren, 0733 743 755

*Eller maila till mig: [annika.lagergren@hh.se](mailto:annika.lagergren@hh.se)*



Jag heter:

---

Jag vill vara med i studien och godkänner att bli filmad och att andra får titta på den.

Jag godkänner också att den musik jag är med och skapar får spelas in och att andra får lov att lyssna på den.

Ditt namn

---

### CD-skiva innehållande barnens musik

Spår 1. Bobs melodi

Spår 2. Fred Ris

Spår 3. Butterfly

Spår 4. RND

Spår 5. Tutlåten

Spår 6. Du har svikit mig

Spår 7. Roffe å jag har ett kafé

Spår 8. Vi går till stranden



Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser utgivna vid konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

1. Monica Lindgren (musikpedagogik)

*Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

*Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

*Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musikalisk gestaltning)

*Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.*

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (musikalisk gestaltning)  
*“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-7-1
  
6. Svein Erik Tandberg (musikalisk gestaltning)  
*Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-8-8
  
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fri konst)  
*Off the Grid*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-0-0
  
8. Otto von Busch (design)  
*Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-2-4
  
9. Magali Ljungar Chapelon (digital gestaltning)  
*Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-1-7
  
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (musikpedagogik)  
*Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-5-5
  
11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (fri konst)  
*Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (musikalisk gestaltning)  
*Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-7-9
  
13. Harald Stenström (musikalisk gestaltning)  
*Free Ensemble Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-8-6
  
14. Ragnhild Sandberg Jurström (musikpedagogik)  
*Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-9-3
  
15. David Crawford (digital gestaltning)  
*Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977758-1-6
  
16. Kajsa G Eriksson (design)  
*Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977758-4-7
  
17. Henric Benesch (design)  
*Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-6-1
  
18. Olle Zandén (musikpedagogik)  
*Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemble-spel på gymnasiet*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-7-8



19. Magnus Bårtås (fri konst)  
*You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-8-5
20. Sven Kristersson (musikalisk gestaltning)  
*Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (musikpedagogik)  
*Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (fri konst)  
*Jag hör röster överallt – Step by Step*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (fotografisk gestaltning)  
*Anteckningar om Spår*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (scenisk gestaltning)  
*“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-4-2

26. Christian Wideberg (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (design)

*Service design – a conceptualization of an emerging practice*

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (fri konst)

*the sky is blue*

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (musikalisk gestaltning)

*A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (musikalisk gestaltning)

*Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (scenisk gestaltning)

*Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik*

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (design)  
*Devices. On Hospitality, Hostility and Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Barns musikkomponerande i tradition och förändring*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-979993-1-1

Tidskriften ArtMonitor:

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 1, 2007  
Johan Öberg (ed.)  
ArtMonitor, Göteborg, 2007  
ISSN: 1653-9958  
ISBN: 978-91-975911-4-0

*Konstens plats/The Place of Art*  
ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 2, 2008  
Johan Öberg (ed.)  
ArtMonitor, Göteborg, 2008  
ISSN: 1653-9958  
ISBN: 978-91-975911-4-0

*Frictions*  
ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 3, 2008  
Johan Öberg (ed.)  
ArtMonitor, Göteborg, 2008  
ISSN: 1653-9958  
ISBN: 978-91-975911-9-5

*Talkin' Loud and Sayin' Something – Four perspectives on artistic research*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 4, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mika Hannula

Art Monitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-3-1

*The Politics of Magma – A research report on artistic interventions in post political society*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 5, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mats Rosengren

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-4-8

*There will always be those that slam on the brakes & say this is wrong...*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 6, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977758-3-0

*Musikens plats*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 7, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-0-6

*ArtText*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 8, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-1-3

*Passionen för det reala: nya rum*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 9, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-2-0

Distribution: [www.konst.gu.se/artmonitor](http://www.konst.gu.se/artmonitor)

## Doctoral thesis prepared within the framework of the graduate school CUL

Nummer:	1
Datum för disputation:	2008-12-13
Författare:	Mikael Jensen
Avhandlingens titel:	Kognitiv utveckling och låtsasleken's mysterier
Forskningsutbildningsämne:	Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	Humanistiska fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18744/">https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18744/</a>
Nummer:	2
Datum för disputation:	2009-01-23
Författare:	Eva Nyberg
Avhandlingens titel:	Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5
Forskningsutbildningsämne:	Ämnesdidaktik
Fakultet:	Utbildningsvetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18826">http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18826</a>
Nummer:	3
Datum för disputation:	2010-08-27
Författare:	Angelika Kullberg
Avhandlingens titel:	What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics
Forskningsutbildningsämne:	Pedagogiskt arbete
Fakultet:	Utbildningsvetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22180">http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22180</a>
Nummer:	4
Datum för disputation:	2010-11-26
Författare:	Michael Walls
Avhandlingens titel:	Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks
Forskningsutbildningsämne:	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Fakultet:	Samhälls- och utbildningsvetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/23789">http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/23789</a>

Nummer:	5
Datum för disputation:	2011-02-04
Författare:	Anders Fredriksson
Avhandlingens titel:	Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap
Forskningsutbildningsämne:	Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning
Fakultet:	Samhälls-vetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23913">http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23913</a>
Nummer:	6
Datum för disputation:	2011-03-03
Författare:	Cecilia Kilhamn
Avhandlingens titel:	Making Sense of Negative Numbers
Forskningsutbildningsämne:	Ämnesdidaktik med inriktning mot matematik
Fakultet:	Utbildning-svetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24151">http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24151</a>
Nummer:	7
Datum för disputation:	2011-03-11
Författare:	Michael Tengberg
Avhandlingens titel:	Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.
Forskningsutbildningsämne:	Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	Humanistiska fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://hdl.handle.net/2077/25300">http://hdl.handle.net/2077/25300</a>
Nummer:	8
Datum för disputation:	2011-03-11
Författare:	Louise Peterson
Avhandlingens titel:	Values in Play-Interactional life with the sims
Forskningsutbildningsämne:	Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	IT-fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://hdl.handle.net/2077/24118">http://hdl.handle.net/2077/24118</a>
Nummer:	9
Datum för disputation:	2011-05-28
Författare:	Mikael Nordenfors
Avhandlingens titel:	Skriftspräksutveckling under högstadiet
Forskningsutbildningsämne:	Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	Humanistiska fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://hdl.handle.net/2077/25300">http://hdl.handle.net/2077/25300</a>

Nummer: 10  
Datum för disputation: 2011-06-10  
Författare: Christian Wideberg  
Avhandlingens titel: Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv  
Forskningsutbildningsämne: Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap  
Fakultet: Konstnärliga fakulteten  
Länk till avhandlingen: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25551>

Nummer: 11  
Datum för disputation: 2011-10-13  
Författare: Tarja Alatalo  
Avhandlingens titel: Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder  
Forskningsutbildningsämne: Pedagogiskt arbete  
Fakultet: Utbildning-svetenskapliga fakulteten  
Länk till avhandlingen: <http://hdl.handle.net/2077/25658>

Nummer: 12  
Datum för disputation: 2011-10-28  
Författare: Åse Hansson  
Avhandlingens titel: Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet  
Forskningsutbildningsämne: Ämnesdidaktik med inriktning mot matematik  
Fakultet: Utbildning-svetenskapliga fakulteten  
Länk till avhandlingen: <http://hdl.handle.net/2077/26669>

Nummer: 13  
Datum för disputation: 2011-12-09  
Författare: Maria Reis  
Avhandlingens titel: Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande  
Forskningsutbildningsämne: Pedagogiskt arbete  
Fakultet: Utbildning-svetenskapliga fakulteten  
Länk till avhandlingen: <http://hdl.handle.net/2077/27889>

Nummer: 14  
Datum för disputation: 2012-01-11  
Författare: Benjamin Knutsson  
Avhandlingens titel: Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches  
Forskningsutbildningsämne: Ämnesdidaktik  
Fakultet: Utbildning-svetenskapliga fakulteten  
Länk till avhandlingen: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/27936>



Nummer:	15
Datum för disputation:	2012-01-20
Författare:	Eva West
Avhandlingens titel:	Undervisning och lärande i naturvetenskap - Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa
Forskningsutbildningsämne:	Ämnesdidaktik
Fakultet:	Utbildning-svetenskapliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/27970">http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/27970</a>
Nummer:	16
Datum för disputation:	2012-03-30
Författare:	Göran Karlsson
Avhandlingens titel:	Instructional technologies in science education. Students' scientific reasoning in collaborative classroom activities
Forskningsutbildningsämne:	Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	IT-fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://hdl.handle.net/2077/28894">http://hdl.handle.net/2077/28894</a>
Nummer:	17
Datum för disputation:	2012-05-04
Författare:	Catarina Player-Koros
Avhandlingens titel:	Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education
Forskningsutbildningsämne:	Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	IT-fakulteten
Länk till avhandlingen:	<a href="http://bada.hb.se/handle/2320/10880">http://bada.hb.se/handle/2320/10880</a>
Nummer:	18
Datum för disputation:	2012-09-07
Författare:	Anniqa Lagergren
Avhandlingens titel:	Barns musikkomponerande i tradition och förändring
Forskningsutbildningsämne:	Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap
Fakultet:	Konstnärliga fakulteten
Länk till avhandlingen:	

Finns även på CUL:s hemsida:

<http://www.cul.gu.se/doktorand/cul-doktorer/>

