FG8039 Självständigt arbete, grundnivå, 15 hp
HT 2025

Kompletterande pedagogisk utbildning

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

Handledare: Anna Backman Bister
Examinator: David Thyrén

Eva-Marie Hopstadius och Märta Kayser

I mellanrummen

En didaktisk undersökning av övergångar under musiklektioner

Kungl. Musikhögskolan

Sammanfattning

I den här studien undersöks och beskrivs hur olika faktorer påverkar elevers möjlighet att följa med i undervisningen vid övergångar mellan olika moment under en musiklektion. Att byta aktivitet under en lektion kan innebära utmaningar för alla elevers fokus, motivation och delaktighet. Särskilt problematiskt kan det vara för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF).

Studiens teoretiska utgångspunkter är den didaktiska triangeln samt tydliggörande pedagogik. Empirin bestod av sex observationer av musiklektioner i halvklass. Sammantaget tyder studiens resultat på att tydlighet, struktur och relationell kompetens behöver samspela för att eleverna ska kunna följa med i undervisningen fullt ut. Resultaten bekräftar tidigare forskning, men bidrar även med ny kunskap inom specifikt musikundervisning.

Nyckelord: musikpedagogik, didaktik, neuropsykiatri, funktionsnedsättningar, NPF, musiklektioner.

1. Inledning ... 1
1.1. Körövningen som gick fel ... 1
1.2. Utmaningen vi hittade ... 1
1.3. Syfte ... 2
1.4. Avgränsningar ... 2
2. Bakgrund och centrala begrepp ... 3
2.1. En skola för alla ... 3
2.2. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i skolmiljö ... 4
2.3. Övergångar ... 4
2.4. Ramfaktorer ... 5
2.5. Relationskompetens ... 6
2.6. Konklusion ... 6
3. Tidigare forskning ... 7
3.1. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i relation till övergångar ... 7
3.2. Visuellt stöd ... 8
3.3. Övergångar ... 9
3.4. Inkludering ... 9
3.5. Konklusion ... 10
4. Teoretiska perspektiv ... 10
4.1. Didaktik ... 10
4.2. Den didaktiska triangeln ... 11
4.3. Tydliggörande pedagogik ... 13
4.3.1. Svårigheter vid autism och adhd ... 13
4.3.2. Tydliggörande frågor ... 14
4.3.3. Visualisering ... 14
4.4. Konklusion ... 15
5. Metod ... 15
5.1. Informanturval ... 15
5.2. Etiska överväganden ... 16
5.3. Observationer ... 17
5.3.1. Observationsschemats utgångspunkter ... 18
5.3.2. Ramfaktorer ... 18
5.4. Analys ... 18

6. Resultat 20
6.1. Resultatredovisning 20
6.1.1. Hur övergångar kommunicerats 21
6.1.2. Tydliggörande frågorna 22
6.1.3. Visuellt stöd 25
6.1.4. Elevernas agerande 27
6.1.5. Relationella aspekter 28
6.1.6. Ramfaktorer 30
7. Diskussion 31
7.1. Tydliggörande frågorna 32
7.2. Visuellt stöd 33
7.3. Struktur, relation och inkludering 35
7.4. Slutsatser 35
7.5. Metoddiskussion 36
7.6. Musikpedagogiska implikationer 37
7.7. Förslag på vidare forskning 37
Referenslista 39
Bilaga 1
Bilaga 2
Bilaga 3
Bilaga 4

1. Inledning

1.1. Körövningen som gick fel

Det är torsdag eftermiddag och barnkören samlas i kyrkans församlingshem för att öva. De är glada och förväntansfulla, men också lite trötta efter skoldagen. När körledaren går mot repetitionslokalen förbereder hon sig mentalt på eventuella utmaningar och hoppas att planeringen för dagens körövning ska vara tillräckligt genomarbetad.

Med hjälp av körens invanda startrutin kan övningen börja på ett tryggt sätt. De inledande sångerna går också bra så körledaren bestämmer sig för att lägga till en spontan rytmövning. Här någonstans havererar situationen. Några barn sitter stilla och tysta och verkar inte alls motiverade. Några andra drar i gång en spontan lek under flygeln. Körledaren kämpar på med rytmövningen, men istället för att delta ställer barnen tusen frågor om hur de ska göra. Under de 30 minuter som återstår av körövningen är det väldigt kämpigt att få barnen att göra det som var planerat.

När körledaren lite senare funderar på vad som hände, kommer hon fram till att det var i övergången mellan sången och rytmövningen som barnens fokus förlorades. Hon hade inte förklarat syftet med rytmövningen och inte heller lagt tid på att visa hur den skulle genomföras. Händelsen väckte frågor som ligger till grund för den här studien: vad är det som gör att en övergång fungerar?

1.2. Utmaningen vi hittade

Vi som skriver denna uppsats har arbetat med barnkör i många år och exemplet ovan är hämtat från en av våra körövningar. Vår erfarenhet är att övergångar mellan olika moment kan vara pedagogiskt utmanande. En övergång innebär en förändring och förändringar kan människor ha olika svårt för. För ett barn som till exempel har någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) eller koncentrationssvårigheter kan övergångar vara extra svåra att hantera (Thorell, 2021).

Med övergång menar vi skiftet från ett moment till ett annat. Det kan till exempel handla om växlingen från att lyssna på en genomgång till att göra något praktiskt. Övergångar är

oundvikliga i en undervisningssituation och det är en didaktisk utmaning att hjälpa barnen att skifta fokus och få dem att ta sig an nästa aktivitet (SPSM, 2024b).

1.3. Syfte

Det finns många omständigheter som påverkar hur smidigt en övergång kan genomföras. Att få eleverna med sig i övergångar har stor betydelse för deras motivation och lärande. Syftet med studien är att undersöka och beskriva hur olika faktorer påverkar elevernas möjlighet att följa med i undervisningen vid övergångar mellan olika moment under en musiklektion.

För att uppnå vårt syfte ska följande fråga besvaras:

- Hur påverkar lärarens didaktiska tillämpning, i samband med övergångar, elevernas möjligheter att följa med i undervisningen?

1.4. Avgränsningar

Under de första skolåren utvecklas barn mycket på det kognitiva planet. Den personliga utvecklingen tar fart, de utvecklar sin empati och blir mer flexibla i sitt tänkande (Hwang & Nilsson, 2019). I mellanstadiet har därmed den empatiska förmågan oftast mognat. Eleverna vet vilka regler som gäller och de förväntas kunna följa dem. Eftersom vi vill undersöka elever som uppnått ett visst mått av skolmognad är studien avgränsad till mellanstadiet.

Denna studie är avgränsad till att omfatta sex observationer av musiklektioner. Det är med andra ord en relativt liten studie där det är svårt att dra slutsatser kring vad som är orsak och vad som är verkan. Det som fungerar i en kontext kanske inte alls fungerar i en annan. Vi kommer därför inte att uttala oss om ifall de arbetssätt vi observerar är generellt funktionella. Istället beskriver vi övergångar och de konsekvenser vi uppfattar att dessa får under de observationer vi gör.

2. Bakgrund och centrala begrepp

I det här kapitlet presenteras centrala begrepp och bakgrundsinformation till studiens problemområde.

2.1. En skola för alla

Utbildning och skolgång är historiskt sett inte ett likvärdigt och inkluderande fenomen. Barn ur olika samhällsklasser och med olika intellektuella förutsättningar har gått i skilda skolor och fått olika utbildning. Allt sedan folkskolans grundande, 1842, har skolan successivt förändrats till det den är idag. 1940 hade utvecklingen kommit så långt att en utredning tillsattes som, så småningom, ledde fram till nioårig skolplikt. Det är också kring den här tiden utvecklingen mot ett enhetligt skolsystem tar fart på allvar (Nilholm, 2019a).

Hur skolan har värderat likvärdighet och inkludering har skiftat genom åren. Historiskt sett har det varit långt ifrån självklart att barn med särskilda behov såsom NPF eller olika typer av funktionsvariationer, ska få plats i den vanliga undervisningen. År 1879 finner man spår av den första hjälpklassen (Richardson, 1992) och alltsedan dess har elevers olika behov mötts i form av till exempel nivåindelningar, specialklasser och olika former av undervisningsgrupper. Uppdelningen av elever efter nivå och behov har motiverats olika i olika tider. Ibland har motivet varit att det är bättre för elever med särskilda behov att vara i en mindre grupp. Ibland har motiveringen varit att det är bättre för övriga elever om dessa elever är i en egen grupp (Backman Bister, 2014). Det finns en inbyggd konflikt i att elever gynnas av integrering samtidigt som de kan ha behov av differentiering (Skolverket, 2009). Hur skolan ska möta alla elever utefter behov och säkerställa en likvärdig utbildning för alla är en diskussion som fortfarande pågår (Olskog, 2025).

Reglering av gruppstorlek, och därmed i praktiken halvklassundervisning i musik, togs bort i samband med kommunaliseringen av skolan början på 90-talet. Sedan dess är musik ett ämne som ofta bedrivs med 20–30 elever i klassrummet. Samtidigt har läroplanerna sedan 1994 och framåt understrukit vikten av individanpassad undervisning. I en nationell utvärderingen från 2003 uttrycker en stor andel av de tillfrågade musiklärarna att stora grupper i klassrummet minskar förutsättningarna för individanpassning och den likvärdighet som lag och läroplan påbjuder. Skolan har alltså, även i den aktuella läroplanen (Skolverket, 2022), ett uppdrag

som det finns påtagliga utmaningar att utföra i ämnet musik med de förutsättningar dagens skola har (Backman Bister, 2014).

2.2. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i skolmiljö

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är ett paraplybegrepp för en rad olika funktionsnedsättningar och tillstånd. NPF innebär att hjärnan tar in och bearbetar information och sinnesintryck på ett annat sätt än det neurotypiska sättet, det vill säga hur elever som inte har NPF, bearbetar information (SPSM, 2024a).

Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, har ungefär 10% av alla elever i den svenska skolan någon form av NPF (SPSM, 2024a). Adhd förkommer hos ungefär 5% av alla barn och autism hos ungefär 1%. Detta är tillstånd som ingår i gruppen NPF och som alltså rent statistiskt förekommer hos minst en elev i varje klass (Sjölund et al., 2017). Det mest framträdande symtomet för elever med adhd är svårigheten att anpassa aktivitetsnivån till situationen. Diagnosen innebär också en uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitetssyndrom. Även svårigheter med exekutiva funktioner är en del av symtombilden (Gillberg, 2013). Exekutiva funktioner är exempelvis flexibilitet, uppmärksamhet, förmågan att komma i gång eller avsluta samt planering och struktur (Jakobsson & Nilsson, 2019).

Hur elever med adhd hanterar övergångar är, så långt vi har funnit, relativt obeforskat område trots att det är den vanligaste NPF-diagnosen. Därför har vi valt att skriva fram vad adhd innebär. Vi hoppas att det, tillsammans med forskningen om autism och övergångar presenterad nedan, ska bidra med viktiga infallsvinklar för vår studie.

2.3. Övergångar

I skolvardagen utgör övergångar mellan olika aktiviteter under en lektion ofta kritiska moment där utmaningar kan uppstå. En övergång innebär att eleverna behöver skifta fokus. För elever med någon form av funktionsnedsättning är detta ofta svårare än för andra barn (SPSM, 2024b). Om en övergång inte är strukturerad och tydlig finns risk för oro och förlorad koncentration och motivation bland eleverna. Tydliga övergångar skapar en gynnsam lärandemiljö för elever som har svårt att skifta fokus, men är också bra för övriga elever, inte bara de med olika former av svårigheter (Sjölund et al., 2017). När läraren

visualiserar lektionens delar, förutser potentiella utmaningar vid övergångarna och har tydliga rutiner, ökar möjligheten för undervisningen att flyta utan störningar. Lektionen blir inkluderande och kan genomföras tryggt tillsammans med alla elever (SPSM).

För elever med nedsatt social kognition eller brister i exekutiva funktioner är tydliga och återkommande rutiner särskilt viktigt. Genom att ge både muntlig och skriftlig information i god tid, upprepa instruktioner vid behov och erbjuda fasta strukturer avlastas elevernas arbetsminne. Detta förbättrar deras förutsättningar för lärande (Sjölund et al., 2017).

2.4. Ramfaktorer

Hur eleverna och läraren agerar i samband med en övergång påverkas av lektionens ramfaktorer, några tydligare än andra. Med ramfaktorer avses de förutsättningar som omger en pedagogisk verksamhet. Dessa kan vara lokala och temporära och utgör det ramverk som en lärare har att förhålla sig till när den undervisar. Det går aldrig att till fullo förutse vilka faktorer som kommer att påverka en specifik lektion. Till exempel kan enskilda elevers temporära behov eller händelser på tidigare lektioner påverka hur en klass fungerar. En ramfaktor som läraren själv utformar är de rutiner och strukturer som en lektion följer och som ramar in undervisningen (Hanken & Johansen, 2024).

Undervisning sker i ett samspel och därmed är också de kulturella och sociala ramar som omger den en viktig pusselbit. Varje elev och lärare är individer med egna inramningar. De är bland annat präglade av sin familjesituation och av samhällets strukturer. Lärande sker i ett möte mellan individer varför dess inramningar till viss del behöver överlappa varandra. Lärare och elev måste alltså förstå och kunna relatera till varandra för att ett lärande ska kunna ske (Backman Bister, 2014).

Några ramfaktorer har större inverkan än andra just i ämnet musik. Till exempel lokalens beskaffenhet och gruppstorleken. Andra faktorer är mer generella såsom lektionslängd, tid på dagen, lärarens yrkeslivserfarenhet och liknande (Hanken & Johansen, 2024). Gruppstorleken och tillgången på utrustning lyfter musiklärare fram som de viktigaste faktorerna för framgångsrik undervisning. Styrdokument som läroplaner och kunskapsmål har däremot en svag ställning bland musiklärare. Istället finns det en stark tradition av att skapa sin egen läroplan (Backman Bister, 2014).

2.5. Relationskompetens

Relationskompetens har visat sig vara avgörande för elevers lärande och delaktighet, särskilt för elever med någon form av NPF. Elever med adhd eller andra koncentrationssvårigheter kan uppleva otydliga moment i en undervisningssituation som särskilt utmanande. En lärare med god relationskompetens kan förutse detta och strukturera undervisningen på ett sätt som minskar stress, osäkerhet och exkludering (Aspelin, 2018).

Relationell beredskap beskriver lärarens förmåga att uppfatta och tolka både verbala och icke-verbala signaler från eleverna. Det innefattar även att vara medveten om sina egna känslor och reaktioner i ett möte. Det innebär att läraren är mentalt och emotionellt närvarande och kan justera sin undervisning, till exempel när elever blir stressade (Plantin Ewe 2022).

När relationen är förtroendefull och omsorgsfull har läraren större möjlighet att leda eleverna genom undervisningens struktur på ett tryggt sätt. Det gäller att både göra sig förstådd och att förstå eleven. Det gäller också att kunna visa både närhet och distans och bemöta varje elev på ett respektfullt sätt. Läraren behöver både vara en trygg vuxen att relatera till och en tydlig ledare som sätter ramar och gränser. Detta är särskilt relevant i till exempel musikundervisning där variationen är stor och där både frihet och struktur måste samexistera. Forskning visar att lärare som lyckas förena empati med tydlighet ofta är de som lyckas bäst i relationsbygget (Aspelin, 2018).

Relationens betydelse är inte enbart emotionell, den är också didaktisk. Relationskompetens är därmed ett verktyg för att uppnå en fungerande och inkluderande undervisningsmiljö (Nilholm, 2019a).

2.6. Konklusion

Skolan har ett inkluderande och kompensatoriskt uppdrag (Skolverket, 2022). Det innebär att det i ett klassrum samlas elever med skilda förutsättningar och att läraren är skyldig att anpassa undervisningen så att alla kan ta den till sig och nå sin fulla potential.

Övergångar är ett kritiskt moment under en lektion och det finns många faktorer som påverkar hur en övergång fungerar. I den ovan beskrivna litteraturen framhävs framför allt vikten av ett strukturerat relationellt ledarskap, rutiner och tydlighet. I synnerhet elever med

olika former av utmaningar, såsom NPF, behöver stöd och anpassningar för att kunna hantera en övergång. Tydliga och trygga övergångar är en viktig del av en inkluderande skola där alla barn kan utvecklas till sin fulla potential.

3. Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras forskning om övergångar. Kapitlet är tematiskt skrivet och tar upp de områden som forskningen berör. Vi har i vårt sökande endast funnit sparsamt med forskning om övergångar mellan lektionsmoment. Däremot har vi funnit forskning som knyter an till, och som är av betydelse för, övergångar mellan aktiviteter under en lektion. De studier vi har hittat har framför allt undersökt vilket stöd elever med autism behöver för att kunna hantera övergångar. Vi kommer därför att, förutom forskning om övergångar, även till viss del redovisa forskning i anknytande ämnen.

3.1. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i relation till övergångar

Det finns ett starkt samband mellan NPF och utmaningar med att klara skolans miljö och krav (Gillberg et al., 2003). Ungefär en av 100 elever har någon form av funktionsnedsättning inom autismspektrumet, vilket är tillstånd som ingår i gruppen NPF (SPSM, 2024a). Autism kan vara svårt att förstå för en utomstående, men att leva med autism är att leva i en oförutsägbar värld. Elever med autism kan, i olika grad, ha svårt att hantera förändringar. De har därför behov av rutiner och tydlighet för att kunna förutse och hantera ett händelseförlopp (Hume et al., 2014).

I synnerhet en lektion i ett praktiskt ämne kan för någon med autism upplevas som kaotisk. Fittipaldi-Wert och Mowling (2009) visar detta i sin forskning om inkluderande idrottsundervisning. I en sådan miljö krävs det fungerande, genomtänkt och effektiv kommunikation för att undervisningen ska vara inkluderande. Då musikundervisning uppvisar liknande strukturer med mycket rörelse, ljud och synintryck är deras resultat relevant även för vår studie (Jakobsson & Nilsson, 2019).

3.2. Visuellt stöd

Ofta bearbetar elever med autism visuell information lättare än verbal (Fittipaldi-Wert och Mowling, 2009). Såväl Fittipaldi-Wert och Mowling som Hume et al. (2014) påvisar att visuellt stöd vid övergångar är ett effektivt stöd för elever med autism. Genom visuell information kan någon med autism lättare uppleva förutsägbarhet och ordning. Detta i sin tur är ångestdämpande och gör en att förändring, som till exempel en övergång, blir hanterbar.

Det finns en rad olika typer av visuellt stöd som Fittipaldi-Wert och Mowling (2009) och Hume et al. (2014) lyfter fram som effektiva stöd vid övergångar mellan olika moment under en lektion.

- Bildscheman. En sekvens med bilder som visar en struktur. Till exempel en lektionsplanering. Bilder som visar start och sluttider för olika moment kan också underlätta.

- Time-timer som konkretiserar det abstrakta begreppet tid. En time-timer kan i förväg signalera att det snart är dags för en övergång. Då elever med autism inte alltid uppfattar rumsliga signaler, till exempel att klasskamraterna börjar packa ihop eller titta på klockan, kan avslut kännas plötsliga för dem.

- Signalkort som visar att något snart kommer hända eller att något börjar eller slutar. Det kan till exempel vara enfärgade röda, gula och gröna kort.

- Markeringar. Till exempel linjer eller markörer på golvet som leder eleverna till rätt ställe eller som visar inom vilket område en elev ska befinna sig.

Inom musikundervisning förekommer ofta en typ av multimodalt stöd som innebär att läraren på olika sätt gestaltar hur eleverna ska göra genom att förebilda. Läraren kan till exempel lära ut en not, ett instrument eller en stämma genom att gestikulera och använda sig av sång eller onomatopoetiska, det vill säga ljudhärmande eller illustrerande, ljud. Eleven översätter sedan detta till sitt instrument eller använder lärarens förebildning för att förstå en notbild eller liknande. Detta sätt att visualisera musik och göra den konkret och synlig är vanligt inom musikundervisning i skolan (Falthin, 2015).

3.3. Övergångar

Genomtänkt och planerat övergångsstöd minskar tiden för övergången och hjälper elever att hålla fokus. Övergångar med mycket stimuli i form av ljud, rörelser och långa sekvenser av instruktioner kan skapa en osäkerhet och bli svåra att hantera för elever med autism (Hume et al., 2014).

Gillberg et al. (2003) påpekar vikten av tydliga och konkreta instruktioner i stödet till elever med olika former av uppmärksamhetsproblem. Detta är inte bara viktigt för elever med skolsvårigheter utan, liksom Samuelssons (2021) forskning visar, en viktig aspekt för att skapa en lugn arbetsmiljö för alla. Instruktioner som är precisa och konkreta är enklare för eleverna att förstå och följa. Samuelsson lyfter också vikten av att variera sin kommunikation för att fånga elevernas uppmärksamhet och få dem med sig.

Studien av Hume et al. (2014) skriver fram en fyrstegsprocess som en metod för att arbeta med övergångar. Genom att följa metoden skapas förutsättningar för en inkluderande miljö för alla elever. Metoden innehåller stegen: *identifiera utmanande övergångar, välj lämpligt stöd, planera för hur stödet ska implementeras i den grupp du ska undervisa, utvärdera och ompröva hur övergångar genomförs* [författarnas översättning].

Genom att ha väl genomtänkta övergångar mellan olika moment i en undervisningssituation ökar sannolikheten att eleverna klarar växlingen utan att tappa koncentrationen. Detta leder i sin tur till att eleverna blir mer självständiga och självsäkra. Sammantaget leder det till att mer tid kan ägnas åt undervisning och lärande (Hume et al., 2014).

3.4. Inkludering

Inkluderande undervisning, så som den bedrivs enligt den svenska läroplanen, är på många sätt en utmaning. I en inkluderande undervisning behöver läraren hela tiden ställa individens behov mot gruppens. För att kunna göra det krävs en öppenhet för att alla elever kan behöva arbeta på olika sätt även om de befinner sig i samma klassrum (Kotte, 2017).

Inkludering innebär att alla elever, oavsett individuella förutsättningar, ska ges möjlighet att delta fullt ut i utbildningens alla delar – både socialt och pedagogiskt (Nilholm, 2019b). Inkluderingsperspektivet i skolan är mångfasetterat och kräver medvetenhet kring var elever undervisas, hur undervisning organiseras och vem som inkluderas (Björkman, 2025).

Inkludering handlar om lärarens medvetna och reflekterade avsikter där undervisningen formas i mötet mellan lärare och elev. Det innebär att kunna röra sig mellan struktur och flexibilitet samt att anpassa tempo, innehåll och upplägg i undervisningen utifrån elevernas behov. Det kräver förståelse för både ämnesinnehåll och elevernas skilda erfarenheter och bakgrunder samt en vilja att skapa utrymme för elevernas aktiva deltagande i lärandeprocessen. Undervisning måste vara tillgänglig och meningsfull för alla elever oavsett förkunskaper och bakgrund. Först då skapas en inkluderande lärmiljö (Backman Bister, 2014).

För inkludering blir lärarens flexibilitet, kritiska medvetenhet och relationskompetens avgörande. En inkluderande undervisning förutsätter att läraren ser varje individ och bygger en trygg lärandemiljö. Detta ger alla elever möjlighet att lära, uttrycka sig och utvecklas på egna villkor (Björkman, 2025).

3.5. Konklusion

Mycket av den forskning vi funnit om övergångar behandlar hur elever med autism behöver stöttas i dessa. Den visar också att samma stöd är till gagn för alla elever.

Forskningen visar att instruktioner behöver vara konkreta, tydliga och i få led samt att en lugn klassrumsmiljö är en central framgångsfaktor. Genom att ha välplanerade övergångar och tydliga rutiner blir undervisningen inkluderande och skapar förutsättningar för alla elever att följa med i undervisningen.

4. Teoretiska perspektiv

I denna studie används didaktik och den didaktiska triangeln som ett övergripande teoretiskt perspektiv. Med utgångspunkt i den didaktiska metoden *tydliggörande pedagogik* undersöks hur struktur och visuellt stöd kan bidra till förutsägbarhet, delaktighet och motivation i övergångar.

4.1. Didaktik

Didaktik kommer från det grekiska ordet för undervisning och används i betydelsen undervisningskonst (Bjørndal, 2018). Didaktiska frågor rör *vad* som ska undervisas, *hur*

undervisningen ska genomföras och *varför* den sker (Svedner & Säfström, 2000). Didaktik utgör grunden för planeringen, genomförandet och utvärderandet av undervisningen (Wahlström, 2023). Didaktisk kompetens kan definieras som att ha kunskap om undervisning, men också att ha kunskap i att undervisa. Läraren förväntas kunna omvandla sina ämneskunskaper till ett relevant undervisningsinnehåll (Hanken & Johansen, 2024).

Didaktiska modeller, som exempelvis den didaktiska triangeln, binder samman olika lärandeteorier och undervisningspraktiker. Didaktiska modeller kan ge stöd vid planering, genomförande och analys av undervisningen för att förstå vad som var tänkt, vad som hände och vad följden av detta blev.

Till stöd kan didaktiska frågor ställas (Sjöström, 2024):

- Vem?	- Vem gör vad?
- Varför?	- När?
- Vad?	- Var?
- Hur gör jag/vi?	- Utmaningar?
- Med hjälp av vad?	- Utvärdering?

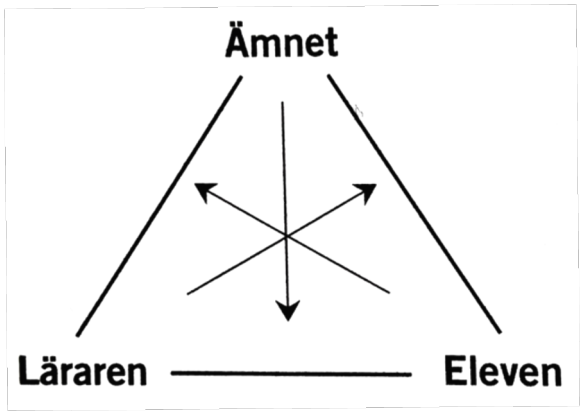
Figur 1 De didaktiska frågorna (Sjöström, 2024, s. 60)

Varje undervisningssituation utgör ett komplext nätverk av didaktiska aspekter. Det finns inte bara ett sätt att förhålla sig till undervisning och elever. Undervisning kräver också en balans mellan att följa styrdokument och att ge utrymme för kreativa arbetssätt. Det didaktiska perspektivet och de didaktiska frågorna kan vara en hjälp för läraren att analysera och hitta olika undervisningsvägar för att skapa en så inkluderande lärandemiljö som möjligt (Wahlström, 2023).

4.2. Den didaktiska triangeln

De didaktiska modellerna kan fungera som broar mellan teori och praktik (Sjöström, 2023). Den didaktiska triangeln är en grundläggande modell för att analysera undervisningen och skapa struktur utifrån innehållet och elevernas förutsättningar (Sjöström, 2024). Triangeln består av tre hörn: *lärare, elev* och *innehåll* och illustrerar hur undervisning formas genom

samspelet mellan och i ömsesidigt tredimensionellt beroende av dessa tre element (Wahlström, 2023).



Figur 2 Den didaktiska triangeln (Bronäs & Runebo, 2016, s. 85)

Den didaktiska triangeln belyser relationen mellan lärare, elev och ämnesinnehåll och illustrerar hur didaktiska val påverkar undervisningens kvalitet. Triangeln illustrerar också att ingen av de tre faktorerna samverkar utan påverkan av den tredje faktorn. Till exempel formar inte lärarens val av innehåll och arbetsformer bara ämnet utan påverkar också hur eleverna tolkar och engagerar sig i undervisningen (Sjöström, 2024).

Runtomkring triangeln finns flera ramfaktorer som påverkar undervisningen och som måste tas i beaktande (Wahlström, 2023). En ramfaktor kan till exempel vara klassens känsloläge eller elevers uppmärksamhetsbrist. För detta krävs en god relationskompetens, vilket innebär en förmåga att skapa, upprätthålla och hantera pedagogiska relationer. Läraren behöver ha relationell beredskap och kunna anpassa tempo eller undervisningsinnehåll, följa rutiner och agera på ett sätt som skapar trygghet och fokus. I undervisningen är lärarens roll inte bara att styra, utan även att uppfatta när och hur exempelvis en övergång bör ske för att skapa bästa möjliga lärmiljö för alla elever (Aspelin, 2018).

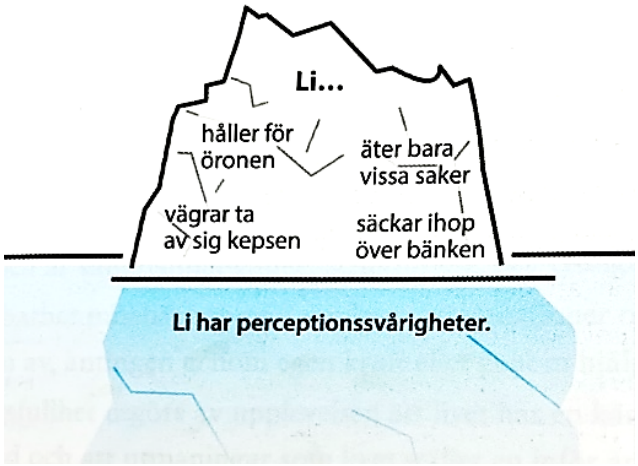
Elever med olika former av NPF kan vara känsliga för förändringar och reagerar ibland med motstånd, oro eller passivitet (Sjölund et al., 2017). Om relationen mellan lärare och elev är trygg och eleven känner sig sedd och inkluderad, ökar sannolikheten att eleven följer med i undervisningsmomenten (Aspelin, 2018). En lärare med god relationskompetens fungerar som en viktig länk mellan ämnet och eleven och bidrar till delaktighet, lärande och trygghet (Skolinspektionen, 2010).

4.3. *Tydliggörande pedagogik*

Tydliggörande pedagogik var från början en didaktisk metod för att stödja elever med autism, men har även visat sig fungera bra för elever med adhd (Backman Bister, 2024). I centrum för tydliggörande pedagogik står förutsägbarhet, struktur och visualisering. Detta är något som de allra flesta elever gynnas av (SPSM, 2024b). Även om den forskning vi presenterat ovan inte specifikt behandlar tydliggörande pedagogik så lutar sig tydliggörande pedagogik på liknande forskning som den vi skrivit fram ovan.

4.3.1. Svårigheter vid autism och adhd

Inom tydliggörande pedagogik betraktar man sina elever med hjälp av isbergsmodellen. Modellen är ett sätt att skapa insikt om att de svårigheter man som lärare uppfattar hos en elev är yttringar på en underliggande problematik som är betydligt större och komplexare än symptomen.



Figur 3. Isbergsmodellen (Sjölund et al., 2017, s. 53)

För att kunna stötta och kompensera för en elevs svårigheter behöver man som lärare förstå dem (Sjölund et al., 2017). Autism och adhd innebär generellt att hjärnan fungerar annorlunda än för neurotypiska personer. Några vanligt förekommande svårigheter är enligt Sjölund et al.:

- Svag central koherens; påverkar förmågan att förstå sammanhang, bearbeta och sortera intryck.

- Svårigheter med ömsesidig social kommunikation; missar till exempel lätt delar av ett informationsflöde i kombination med svårigheter att själv förmedla sig.

- Nedsatt exekutiv förmåga; påverkar koncentrationen, tidsuppfattningen, arbetsminnet och förmågan att organisera en arbetsuppgift.

4.3.2. Tydliggörande frågor

Tydliggörande pedagogik är ett sätt att sträva mot att undervisningssituationen blir begriplig, hanterbar och meningsfull för elever med autism och adhd. Tanken med metoden är att kompensera för de svårigheter som dessa elever generellt sett har (Sjölund et al., 2017). Tydliggörande pedagogik utgår från nio frågor som, när de är besvarade, hjälper elever att ta till sig undervisningen. De nio tydliggörande frågorna är:

1. Vad ska jag göra?
2. Var ska jag vara?
3. Med vem ska jag vara?
4. Vad ska jag lära mig?
5. Hur ska jag göra?
6. När ska jag göra det?
7. Hur länge/Hur mycket ska jag göra det?
8. Varför ska jag göra det?
9. Vad ska jag göra sedan?

Figur 4. De tydliggörande frågorna (SPSM, 2024b, s. 5)

Genom att besvara frågorna blir det tydligt vad som förväntas av eleven och vad lektionens mål är. Eleverna blir på så sätt mindre stressade och får lättare att ta till sig undervisningen och delta i uppgifter (SPSM, 2024b).

4.3.3. Visualisering

Att konkretisera det abstrakta genom olika former av visualisering är centralt inom tydliggörande pedagogik (Sjölund et al., 2017). Det finns en rad olika former av visuellt stöd beroende på vad man vill tydliggöra. Exempel på sådana kan vara time-timers, bildstöd, färgkodade scheman och förebildning. Texter är en form av visualisering som kan hjälpa elever att minnas en uppgift. För att en text ska vara ett stöd behöver den dock vara kort, okomplicerad och kompletterad med bildstöd (SPSM, 2024b).

Fördelen med en visualisering är att den finns kvar medan muntlig information är flyktig och lätt att glömma. Det visuella stödet hjälper elever att förstå vilken information som är viktigast, samt att konkretisera och avlasta arbetsminnet. Rätt använt kan det hjälpa elever genom en övergång (SPSM, 2024b).

4.4. Konklusion

Sett i förhållande till den didaktiska triangeln innebär varje övergång att dynamiken i triangeln påverkas. I relation till den didaktiska triangeln fungerar tydliggörande pedagogik som en didaktisk metod som påverkar sambanden i triangeln. Arbetssättet gynnar inte bara elever med särskilda behov, utan alla elever i en klass.

5. Metod

Metodansatsen i den här studien är kvalitativ. Genom observationer har vi undersökt och jämfört övergångar i undervisningssituationer. Empirin består av sex stycken observationer av lektioner i musik i grundskolans årskurs 4–6.

5.1. Informanturval

Vårt urval av informanter har delvis byggt på bekvämlighetsprincipen då vi kontaktat skolor i vår närhet. Delvis har urvalet varit subjektivt då vi medvetet strävat efter att besöka skolor i olika områden i kombination med skolor där det funnits lärare som haft undervisning under dagar och tider då vi själva haft möjlighet att utföra observationer (Denscombe, 2018).

Lektionerna som observerats har varit 45–60 minuter långa och bedrivits i halvklass med ungefär 10–15 närvarande elever. Samtliga observationer har varit i årskurs 4–6. På detta sätt har vi strävat efter att viktiga ramfaktorer som lektionslängd, elevernas ålder och gruppstorlek har varit liknande. Bredd i våra observationer har skapats genom att vi besökt skolor på olika platser i Sverige.

Observationerna har varit följande:

- Observation A var en lektion med årskurs 6 på en friskola inne i en stad där läraren hade undervisat gruppen i fem år.

- Observation B var en lektion med årskurs 4 på en skola på landsbygden där läraren hade undervisat gruppen i tre år.

- Observation C var en lektion med årskurs 5 på en skola i en förort till en större stad där läraren hade undervisat gruppen i fyra år.

- Observation D var en lektion med årskurs 6 på en skola i en förort till ett mindre brukssamhälle där läraren hade undervisat gruppen i fyra år.

- Observation E var en lektion med årskurs 5 på en skola i en förort till en större stad där läraren hade undervisat gruppen i två år.

- Observation F var en lektion med årskurs 6 på en skola inne en stad där läraren var ny för eleverna.

5.2. Etiska överväganden

När vi gjort våra observationer och i hanterandet av den data vi samlat in har vi, efter bästa förmåga, tillämpat de etiska principer som gäller för forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Vi har vidtagit en rad åtgärder för att värna elevernas integritet och vi har medvetet arbetat på ett sätt som syftar till att säkerställa ett anonymt deltagande.

Inför observationerna skickades information om studien till musiklärarna vi besökte (se Bilaga 1). Dessa i sin tur skickade ut information till elevernas vårdnadshavare. I utskicket till vårdnadshavarna informerades om dag och tid för vårt besök och en fil bifogades med information om studien (se Bilaga 2). Informationen har innehållit en beskrivning av studiens syfte och tillvägagångssätt. Samtliga deltagare har även informerats om att deltagandet är frivilligt och anonymt och de har haft tillgång till våra kontaktuppgifter om frågor skulle uppstå. Deltagarna har också fått information om vilka uppgifter som kommer att samlas in och hur vårt insamlade material kommer att hanteras. Det vill säga att alla anteckningar kommer att vara anonyma och att de endast kommer att bevaras till dess att uppsatsen slutförts. Musikläraren skrev även under en samtyckesblankett om informerat samtycke (se Bilaga 3). En sådan blankett skrev inte vårdnadshavarna under utan deras samtycke har varit implicit genom att de låtit sina barn delta i lektionen vi besökte.

För att ytterligare värna om barnens integritet har vi inlett varje observation med att resa oss upp, presentera oss och informera om varför vi är i klassrummet. Vi har påmint om att deltagandet är frivilligt, att vi endast kommer anteckna och att alla kommer att förbli anonyma. Från det att eleverna kommit in i klassrummet till dess att de gått ut har vi befunnit oss längst bak vilket gjort att vi till största delen sett elevernas ryggar.

Under observationerna har anteckningar förts i ett observationsschema. Däremot har, av forskningsetiska skäl, ingen ljudinspelning eller bildupptagning skett (Bjørndal, 2018). De anteckningar vi fört har endast rört lektionens skeende samt lärarens och elevernas agerande. Inga anteckningar som kunnat identifiera ett specifikt barn eller klass har gjorts. Vi har heller inte skrivit i våra anteckningar eller i den här uppsatsen var i Sverige vi varit eller vilken skola vi besökt.

5.3. Observationer

Vid observationer är graden av delaktighet och öppenhet en faktor för resultatet (Bjørndal, 2018). Under observationerna har graden av delaktighet varit låg då vi förhållit oss passiva under lektionerna för att undvika att på något sätt påverka skeendet. Graden av öppenhet har varit hög då vi suttit fullt synliga i klassrummet och även till viss del informerat deltagarna om vad det är vi observerar. Till lärarna har informationen om vad vi observerar varit helt transparent. Eleverna har fått veta att vi observerar vad som sker under lektionen, men inte att det är just övergångar vi observerat. Med detta förhållningssätt har vi strävat efter att undvika att påverka hur eleverna beter sig. Vi observerade sex stycken lektioner som var 45–60 minuter långa. På detta sätt har vi samlat in en relativt omfattande mängd data då vi sammantaget observerade drygt femtio övergångar under dessa musiklektioner.

Observationerna har varit strukturerade och följt ett i förväg utformat observationsschema med kategorier formulerade som påståenden (se Bilaga 4). Schemat är skapat efter Bjørndals (2018) modell och varje övergång som upptäckts under de observerade lektionerna har dokumenterats där. I schemat har vi haft utrymme för att dokumentera några utvalda ramfaktorer och beskriva de olika övergångarna utifrån våra frågor.

Liksom Bjørndal (2018) påpekar är en upplevelse alltid personligt präglad. Vad en person observerar och hur hen uppfattar en situation beror bland annat på vilka tidigare erfarenheter hen har och vad hen faktiskt *vill* se. Det är mänskligt att komplettera ofullständiga minnen

samt att lägga större vikt vid den första och sista informationen i en händelsekedja (Bjørndal). Genom att vara medvetna om detta har vi strävat efter en noggrannhet och en neutralitet som förhoppningsvis ökar studiens tillförlitlighet.

5.3.1. Observationsschemats utgångspunkter

De observerade parametrarna har delats in under två huvudrubriker: ”lärarens arbete” och ”elevernas agerande”. Kategorierna som undersöktes bygger på de nio tydliggörande frågorna så som de beskrivs av SPSM (2024b) och är utformade som påståenden. Utöver dessa påståenden finns en förklarande text som beskriver vilka parametrar vi undersökt under varje kategori. Observationen dokumenterades sedan i form av en kommentar där det observerade skeendet beskrevs utifrån varje påstående och dess förklarande text.

Under rubriken *Lärarens arbete* observerades hur vi uppfattar att läraren hanterar övergångar. Kategorierna syftar till att undersöka lärarens handlingar och hur dessa tar sig uttryck i praktiken. Under rubriken *Elevernas agerande* observerades hur vi uppfattar att eleverna hanterar övergången och reagerar på det läraren försöker kommunicera.

5.3.2. Ramfaktorer

Ramfaktorerna har samlats in genom egna observationer i kombination med informella samtal, liknande semistrukturerade intervjuer, med den undervisande läraren (Denscombe, 2018). De förutsättningar för lektionen som samlats in vid våra observationer är: årskurs, antal närvarande elever, lektionslängd, antal år läraren undervisat gruppen, tid på dagen, hur eller om klassrumsregler kommuniceras. Vi är medvetna om att det finns en rad andra faktorer som påverkar en övergång, både tillfälliga och återkommande. Vi har dock valt att avgränsa oss till ovan nämnda förutsättningar då dessa knyter an till de faktorer som skrivs fram i bakgrunden.

5.4. Analys

Analysen av vårt observationsmaterial bygger på en teoretisk tematisk analys, vilket innebär att vi tolkar och strukturerar vårt empiriska material utifrån ett i förväg definierat teoretiskt intresseområde. Analysupplägget inspireras främst av Åkesson (2024), men har även förankring i de beskrivningar av kvalitativ analys som presenteras av Svensson (2022) samt Rennstam och Wästerfors (2023).

Genom vår analys har vi tolkat och tematiserat vårt observationsmaterial utifrån teorier om didaktik och faktorer relaterade till övergångar presenterade ovan. Med hjälp av de tydliggörande frågorna letar vi i vår data efter hur lärares handlingar påverkar dynamiken i den didaktiska triangeln.

Vår analys har varit en process där den insamlade empirin sorterats och tematiserats på ett sätt som skapar mening. Analysarbetet har rört sig mellan det empiriska materialet och det teoretiska ramverket för att möjliggöra en fördjupad förståelse av övergångar (Svensson, 2022). Detta arbetssätt ligger nära Åkessons (2024) beskrivning av teoretisk tematisk analys som en flexibel metod där forskaren aktivt tolkar innehållet i materialet för att identifiera mönster och teman.

Analysen har utgått från de anteckningar vi fört i vårt observationsschema (se bilaga 4). Vår insamlade data har genomgått en systematisk bearbetning i flera steg där vi rört oss mellan stegen i ordningen presenterad nedan. Vi har inte alltid följt stegen uppifrån och ned utan har även ibland, liksom Åkesson (2024) beskriver, behövt backa och göra om tidigare steg.

1. Noggrann läsning av observationsanteckningarna i sin helhet för att få en övergripande förståelse. Under denna fas antecknades initiala tankar och reflektioner (Rennstam & Wästerfors, 2023).

2. Identifiering av relevanta teman i materialet som relaterar till studiens syfte och vårt teoretiska ramverk (Åkesson, 2024).

3. Materialet kodades efter preliminära teman som knyter an till teorin och syftet med studien. Arbetet med detta skedde iterativt där teman prövades, justerades och tydliggjordes (Åkesson, 2024).

4. Temana tolkades slutligen utifrån studiens syfte och i förhållande till teori, tidigare forskning och bakgrund.

Genom att kombinera Åkessons (2024) systematik med Svenssons (2022) betoning på tolkande processer och analytisk växelverkan har vi strävat efter en grundad och trovärdig analys av vårt observationsmaterial. Den teoretiska tematiska analysen har därmed fungerat som både ett praktiskt verktyg och ett analytiskt angreppssätt för att belysa hur

musikundervisningens övergångar formas i praktiken och hur de kan förstås i relation till det didaktiska sammanhanget.

Vi är medvetna om att det inte går att dra generella slutsatser utifrån endast sex stycken observationer. Däremot hoppas vi att de mönster vi beskriver kan leda till givande diskussioner och välgrundade rekommendationer för framtida forskning.

6. Resultat

6.1. Resultatredovisning

Redovisningen av vårt resultat är indelat i olika kapitel som knyter an till den didaktiska triangeln (Wahlström, 2023; Sjöström, 2024) och tydliggörande pedagogik (Sjölund et al., 2017). Vid analysen av det insamlade materialet framträdde sex olika teman. Olika aspekter av dessa teman förekom i samtliga observationer i samband med övergångar. Resultatkapitlet är strukturerat enligt dessa teman:

- Hur övergångar kommuniceras. Detta knyter an till den didaktiska triangeln. Dels handlar det om interaktionen mellan läraren och eleverna, dels om lärarens framställning av innehållet.

- Tydliggörande frågorna (SPSM, 2024b). I detta kapitel presenteras i vilken utsträckning de tydliggörande frågorna, så som de presenterats ovan, besvaras under observationerna.

- Visuellt stöd. Här presenteras hur och vilka olika former av visuellt stöd som använts under de observationer vi gjort.

- Elevernas agerande. Den data som presenteras här handlar dels om hur eleverna interagerar med lektionsinnehållet, dels om hur de interagerar med varandra och läraren. Den här delen av resultatet behandlar med andra ord såväl den didaktiska triangeln som de tydliggörande frågorna.

- Relationella aspekter. Här presenteras de fynd vi gjort som handlar om hur läraren och eleverna samspelar, men också hur eleverna samspelar med varandra. Det handlar om

grunden i den didaktiska triangeln och om omständigheter som exempelvis undervisningsgruppens sociala strukturer och dess påverkan.

- Ramfaktorer. Här presenterar vi några av de ramfaktorer som enligt vår analys påverkat de observerade lektionerna.

6.1.1. Hur övergångar kommunicerats

Vid våra observationer har vi noterat hur läraren har kommunicerat att en övergång kommer att ske. På ett övergripande plan har detta kommunicerats genom en lektionsplanering. Under lektionens gång har övergångarna sedan kommunicerats efter hand som lektionen fortlöpt. På alla observationer utom en har någon form av planering visualiserats för eleverna.

Under observation C förmedlades lektionsplaneringen helt muntligt. Under lektionens inledning när läraren precis berättat om vad de ska göra frågar en elev *”Vad ska vi göra idag?”*. Även i samband med de moment som gicks igenom under lektionen vid samma observation uppstod frågor om vad de skulle göra. Eleverna förstod att de skulle byta moment, men alla uppfattade inte vad nästa moment var. Ett exempel på det var i övergången från lektionsstart till analys av en låt de skulle lyssna på när en elev frågade om de skulle *göra* en egen låt.

Vid några tillfällen under våra observationer när övergångar kommunicerats muntligt eller när instruktionerna varit knapphändiga övergick eleverna antingen till att vänta, följa rutiner eller ta egna initiativ.

I observation E, B, D och F var vi vid flera tillfällen med om att eleverna väntade in lärarens instruktioner. Till skillnad från i observation C där eleverna efterfrågade information väntade de istället under tystnad. I motsats till detta kunde samma elever i till exempel observation B och E agera på rutin eller på eget initiativ. Delvis verkade det här finnas rutiner som eleverna följde utan uppmaning. Ett exempel på det är när de i lektionsstarten vid båda dessa observationer, utan att vara ombedda, ställde sig upp och sjöng, klappade och dansade till lärarens komp. Även vid lektionsslutet i observation E tog eleverna eget initiativ och plockade undan utan att vara ombedda att göra det, men de tog också egna initiativ i form små omvägar där de pratade med varandra och pysslade med annat än att plocka undan. Under observation B tog eleverna eget initiativ under en övergång och bytte instrument med

varandra, även det utan att läraren bett dem om det. Till skillnad från lektionsslutet i observation E löste eleverna i observation B bytet snabbt och effektivt utan att göra annat.

Vid alla observationer utom observation C förmedlades lektionens planering både muntligt och med någon form av visualisering. Vid några av observationerna var det visuella stödet mer genomarbetat än vid övriga. Observation A är ett exempel på det. Där hade läraren skrivit upp planeringen på tavlan under rubrikerna: När, Vad, Med vem, Hur, Vad händer sedan. Bredvid planeringen fanns en pil som läraren flyttade efterhand som lektionen förflöt. Detta kompletterade han med muntliga instruktioner. Utöver detta tydliggjorde han att en övergång närmade sig genom att använda en time-timer som räknade ner tiden och pep när det var dags att byta moment.

I observation B och F hade läraren powerpoints med relativt detaljerade lektionsplaneringar. Lärarna gick igenom dem och även om den i observation B inte visades under hela lektionen så kom den fram igen mellan varje moment. Vid dessa observationer hade eleverna något färre frågor om lektionsinnehållet än vid övriga observationer.

Vid observation D och E kompletterades den muntliga lektionsplaneringen och övergångarna endast med en planering i stolpform på tavlan. Vid dessa två observationer ställde eleverna inte frågor, utan istället inväntade de lärarnas instruktioner under tystnad.

Sammanfattningsvis observerade vi att planering och övergångar kommunicerades på varierande sätt. Ofta med någon form av visuellt stöd såsom en projicerad planering eller skriftligt på tavlan. Elevernas frågor kring övergångarna varierade och handlade såväl om den övergripande planeringen som om enskilda moment.

6.1.2. Tydliggörande frågorna

De nio tydliggörande frågorna (SPSM, 2024b) som vi använde som utgångspunkt i vårt observationsschema, besvarades i mycket varierande utsträckning under de lektioner vi observerade. Också under de observerade lektionernas lopp var variationerna stora. Frågorna

kommer nedan refereras till med de kursiva orden i listan nedan. Anledningen till det är att dessa ord utgör frågans essens. Frågorna är [författarnas kursivering]:

1. *Vad* ska jag göra?
2. *Var* ska jag vara?
3. *Med vem* ska jag vara?
4. *Vad ska jag lära mig?*
5. *Hur* ska jag göra?
6. *När* ska jag göra det?
7. *Hur länge/Hur mycket* ska jag göra det?
8. *Varför* ska jag göra det?
9. *Vad ska jag göra sedan*?

Observation A och F var de observationer där de tydliggörande frågorna besvarades i störst utsträckning. I dessa observationer visualiserades svaren i lektionsplaneringen under rubriker med koppling till frågorna. Framför allt i lektionsstarten fick eleverna svar på frågorna *när, vad, var* och *hur*. I observation A besvarades även frågorna *med vem* och i observation F *varför*. I observation F återvände läraren vid ett flertal tillfällen till att explicit svara på frågorna *vad* och *hur.*

Lektionsmomentens *vad* och *hur* var de frågor som sammantaget besvarades i störst utsträckning. *Vad* besvarades genom den planering läraren kommunicerade (se beskrivning ovan) och *hur* besvarades efterhand som de olika lektionsmomenten följde på varandra.

Frågan *hur* ett moment ska genomföras eller *hur* en uppgift ska lösas var den fråga som lärarna lade mest fokus på att kommunicera till eleverna. På de observationer vi gjorde upptog detta genomgående en stor del av lektionstiden. Lärarna använde sig av olika strategier för att förklara hur något ska göras och ofta användes en kombination av muntlig förklaring och förebildning av olika slag. Förebildningen kunde handla om gester, onomatopoetiska uttryck, gestaltande av rytmer med klapp eller fotstamp, förevisande på ett riktigt eller imaginärt instrument eller handgriplig hjälp till enskilda elever.

De tydligaste exemplen på förebildning förekom i observation B och E där lärarna på olika sätt stöttade eleverna i instrumentalspel. I observation B arbetade eleverna med puls och rytm på olika sätt. Läraren inledde första momentet med att försöka skapa en inre bild hos eleverna

genom att jämföra puls och rytm med golv och stolar. Sedan förevisade han genom att klappa, stampa och ljuda både själv och tillsammans med eleverna. Läraren i observation E förevisade ett trumkomp på ett mycket liknande sätt. Både i observation B och observation E deltog eleverna fullt ut i denna övning utan att ställa frågor eller tappa fokus.

I observation B, E och F spelade eleverna instrument under en del av lektionen. Lärarna hade något olika strategier i hur de kommunicerade *hur* eleverna skulle spela. I observation E skedde allt förklarande muntligt, men läraren använde sig i stor utsträckning av förebildande på imaginära instrument samt onomatopoetiska ljud. I observation B förebildade läraren genom att spela på instrumenten. När eleverna sedan fick ett instrument gick han runt och hjälpte dem att hålla och göra rätt. I observation F visade läraren bilder på pianoackord i en powerpoint. Eleverna satte själva markeringar på tangenterna på sina pianon med en whiteboardpenna allteftersom läraren förklarade vilka toner de skulle använda.

Endast vid ett fåtal tillfällen under de observationer vi gjorde var det oklart för eleverna *var* de skulle vara och *med vem* de skulle vara. Dessa oklarheter uppstod genomgående i samband med övergångar som innebar att eleverna skulle bilda grupper och förflytta sig. Till exempel i observation C när eleverna gick från genomgång till grupparbete. Eleverna undrade sinsemellan vem de skulle jobba med och först när läraren uppfattade detta delade han in dem i grupper. Ett tydligt exempel på ett obesvarat *var* förekom under observation D då läraren instruerade eleverna att ställa sig i tre rader med utrymme för rörelse. Instruktionen om detta var helt muntlig, men behövde kompletteras genom att läraren gick runt i rummet och handgripligen flyttade runt eleverna tills de stod så som det var tänkt. Detta tog en stund av förvirring innan lektionen kunde fortsätta.

Frågorna *när, hur länge* och *varför* var de frågor som besvarades i minst utsträckning under våra observationer. I observation A och F besvarades frågan *när* genom att läraren visade lektionens progression i lektionsplaneringen. I observation A och D besvarades även frågan *varför* genom att en koppling till betygskriterierna gjordes i samband med utdelandet av en hemuppgift. Även i observation B och C kommunicerades delvis *varför* de jobbade med ett moment och då muntligt med förklaringen att momentet lade grunden för kommande lektioner.

Endast under observation A tydliggjordes momentens *hur länge*. Detta skedde med hjälp av en time-timer som ställdes inför de flesta moment. Under övriga observationer förblev denna fråga obesvarad.

Vid samtliga observationer hade eleverna frågor i olika former kring frågan *vad ska jag göra sedan.* Frågan gällde oftast nästföljande lektion. Detta var en fråga som ingen av lärarna vid våra observationer hade förberett ett svar på.

Vid våra observationer har vi sammanfattningsvis noterat att de olika tydliggörande frågorna besvarades i olika utsträckning. Frågorna *vad* och *hur* var de som oftast var besvarade medan *varför, hur länge* och *vad händer sedan* endast besvarades mycket sällan.

6.1.3. Visuellt stöd

I vilken grad lärarna använde sig av visuellt stöd under de observerade lektionerna varierade stort. Även hur eleverna uppfattade det visuella stöd som fanns har varierat. Lektionens moment i form av en planering visualiserades på olika sätt vid alla observationer utom en (observation C). Dock visualiserades den med allt från genomarbetade bildspel till svårlästa och lösryckta ord skrivna på tavlan. Vid samtliga observationer verkade eleverna uppfatta att det fanns en planering, men som beskrivits ovan var det olika i vilken grad eleverna förstod och tog den till sig.

Utöver lektionsplaneringen har tidsangivelse visualiserats på olika sätt. Vid observation A använde läraren sig av en time-timer för de olika momenten. Vid observation F fanns lektionens ramtid med i den projicerade planeringen. Vid alla andra observationer, utom vid en musiklektion, fanns det en klocka i klassrummet. Klockan satt generellt inte i elevernas blickfång och lärarna medvetandegjorde heller inga tidsaspekter såsom lektionstider eller momenttider för eleverna.

Olika former av bilder eller video var vanligt förekommande under samtliga observationer. Vid observation B och D visades en video som eleverna skulle följa med i på olika sätt. I observation D lärdes en bodypercussion (när den egna kroppen används som rytminstrument) ut med hjälp av en video som eleverna härmade. I observation B visades en musikvideo som spelade ett stycke och samtidigt illustrerade när olika rytminstrument skulle spela till musiken. I båda fallen deltog eleverna till synes koncentrerat i aktiviteten.

Även i observation A visades musikvideos när eleverna skulle lyssna på sånger som de sedan fick i läxa att lära sig. Vid det tillfället deltog inte eleverna i någon aktivitet förknippad med videon utan tittade bara på den.

Den vanligaste formen av visualisering var att läraren själv har förebildade. Detta gick till på en rad olika sätt. Vid några tillfällen visade läraren rytmer genom att klappa och stampa, men vid ett tillfälle lärde läraren istället ut rytmer genom onomatopoetiska ljud. Instrumentalspel lärdes ut både genom att visa och spela på instrumenten, genom att gestikulera och att spela på ett imaginärt instrument.

Ett exempel på kombination av bild och förebildning förekom vid observation D när läraren visade ackordföljden och sångtexten till låten eleverna övade på. Därefter gick han igenom hur den skulle spelas genom att rytmiskt ljuda samtidigt som han pekade i ackordföljden på tavlan.

Ett exempel på när eleverna inte förstod hur de skulle använda sig av det bildstöd läraren erbjöd var vid observation E. Läraren hade satt upp ackorddiagram vid varje instrument och tanken var att eleverna skulle öva självständigt med hjälp av dessa. Detta förklarade läraren muntligt och visade ackorddiagrammet som satt uppsatt vid el-basarna. Eleverna övade sedan indelade i grupper efter de instrument de var tilldelade. De som spelade elbas tittade på sitt ackorddiagram, men kunde inte ta ut tonerna på egen hand med hjälp av det. De som spelade gitarr tittade på sitt ackorddiagram, men gjorde inga försök att använda det utan väntade istället på att läraren skulle komma och hjälpa dem. De som spelade piano tittade aldrig på sitt ackorddiagram utan hjälpte istället varandra genom att dela kunskap i gruppen.

Klassrumsregler är ett exempel på visualiserade förväntningar. I några av observationerna fanns det sådana uppsatta på dörren eller väggen nära ingången. Vid en av observationerna fanns reglerna, men skymdes för eleverna genom att de satt uppsatta på baksidan av en dörr. I observation D, E och F fanns inga uppsatta regler, men eleverna följde rutiner som om de var bekanta med implicita regler.

Observation C var den enda där läraren signalerade till eleverna genom att använda en gest för att påkalla uppmärksamhet. Detta uppfattade vi som en etablerad rutin som eleverna visste innebörden av, men som de inte alltid följde.

Under våra observationer har visuellt stöd förekommit i varierande omfattning och tagit sig en rad olika uttryck. Lärarna har använt sig av allt från bildspel till videos, onomatopoetiska ljud och gester och dessa har haft olika effekter på elevernas prestationer.

6.1.4. Elevernas agerande

Under de sex genomförda observationerna av musiklektioner framkom både återkommande mönster och tydliga skillnader i hur eleverna agerade. Elevernas agerande påverkades bland annat av lektionens struktur, lärarens instruktioner samt tydligheten i uppgifter och övergångar.

I samtliga lektioner observerade vi etablerade rutiner. Till exempel att eleverna visste var de skulle sitta eller placera sig vid lektionens början, hur de skulle ställa stolar i ordning eller lämna tillbaka instrument vid lektionens avslut.

Vid flera observationer visade eleverna prov på att kunna följa lärarens instruktioner relativt självständigt. Till exempel genom att på egen hand byta instrument med varandra eller hämta sina datorer och återvända till sin plats. Vi observerade även vid några tillfällen hur lärarens otydlighet i instruktionerna ledde till oreda bland eleverna. Under observation A, C, D och E uppstod situationer där eleverna inte förstod vad de skulle göra. Detta yttrade sig i frågor som ”vad ska vi öva på?”, ”ska man sjunga till bakgrund?” och ”ska alla spela nu?”. I synnerhet i lektion A och C observerade vi att muntliga instruktioner utan visuell stödstruktur vid ett par tillfällen gjorde att flera elever inte kom igång med uppgifterna. Istället tappade de fokus eller började pyssla med annat. Vid ett tillfälle under observation A användes stolar i ett spontant dansmoment. Detta var inte ett rörelsemoment som ingick i den planerade aktiviteten.

Det hände ett flertal gånger under våra observationer att elever hamnade utanför och inte deltog aktivt i arbetet. Vid observation A satt några elever passivt kvar på sina platser istället för att arbeta i en grupp. Vid en observation övade några elever medan några placerade sig lite bredvid gruppen utan möjlighet att integreras i arbetet.

I observation D och E ställde eleverna frågor om sådant som hade kommunicerats muntligt men inte visualiserats. Ett exempel på det var i observation E där en elev undrade var hen kunde hitta sången de övat på så att hen skulle kunna spela den hemma. Informationen om var sången finns gavs vid den här observationen muntligt i starten av lektionen och frågan från eleven kom i slutet av lektionen.

Muntliga instruktioner, särskilt när det gällde var eleverna skulle stå eller hur de skulle grupperas, ledde vid ett flertal observationer (A, C och D) till förvirring. Detta upptog en del undervisningstid då läraren behövde gå runt och handgripligen dela upp grupperna eller flytta elever. Vid observation av lektion F däremot såg vi att en förflyttning från sittplats till plats vid digitalpiano där varje elev, nämnd vid namn och tilldelad en plats vid ett specifikt digitalpiano, förflöt smidigt. Eleverna ställde heller inga frågor kring momentet. Vi noterade också att detta var ett nytt moment för eleverna i klassen. I observation B följde undervisningen, vad vi uppfattade som, tydliga rutiner med moment som återkommit under flera lektioner i rad. Vi observerade där att eleverna visste hur och vad som skulle göras. De deltog aktivt i exempelvis bodypercussion och övning med rytminstrument under koncentration.

I samtliga observationer noterades att elever räckte upp handen och svarade på lärarens frågor. Eleverna ställde även en hel del egna frågor, ibland för att de inte förstod uppgiften, ibland för att svara på lärarens ställda fråga. Vid en av observationerna (F) ställde läraren frågor utan att eleverna svarade. Detta beteende skiljde sig från övriga observationer. Däremot observerade vi inte, mer än vid observation E, att läraren ställde frågan ”vet alla vad de ska göra nu?” till eleverna för att säkerställa att eleverna förstått uppgiften.

6.1.5. Relationella aspekter

I de observerade musiklektionerna framkom några återkommande mönster i samspelet mellan lärare och elever samt inom elevgruppen. De relationella förhållandena varierade mellan lektionerna och tog sig uttryck på olika sätt.

Olika grader av tillit mellan lärare och elever noteras under samtliga observationer. Den visade sig i form av kommunikation, kroppsspråk och i hur eleverna tog till sig lärarens instruktioner. I observation B, C och E hade läraren undervisat eleverna under en längre tid. I dessa grupper kommunicerade läraren och eleverna med korta instruktioner utan större behov av förklaringar. Lektionerna höll ett lugnt tempo och vi observerade ett samspel som, till synes, byggde på tidigare etablerade rutiner.

Under de observationer där läraren och eleverna inte kände varandra lika väl var kommunikationen mer avvaktande. Observation F var ett exempel på detta. Eleverna ställde där färre frågor och deltog mindre aktivt i gemensamma moment. Gruppen var, enligt vad

läraren berättade, ny för läsåret och samspelet mellan eleverna var också avvaktande. I observation A och delvis, i observation C, såg vi liknande tendenser, där vissa elever arbetade aktivt medan andra förblev passiva eller placerade sig längre bort från gruppen. Detta var dock inte nya konstellationer utan i dessa grupper kände eleverna varandra och läraren väl.

Observation B, E och F var exempel på när läraren visade en aktiv närvaro i klassrummet. Här rörde sig läraren mycket runt bland eleverna, gav korta uppmuntrande kommentarer och hjälpte dem med uppgifterna. I lektion E noterades till exempel att läraren ställde personliga frågor till en elev och tonen mellan elev och lärare var vänlig och intresserad. I dessa lektioner ställde eleverna oftare frågor och räckte upp handen för att få hjälp eller bekräftelse.

Vi noterade även att när lärarens kommunikation var mer styrande, var samspelet mellan läraren och eleverna mer återhållsamt. Exempel på detta såg vi framför allt observation C och A. Eleverna väntade på instruktioner innan de agerade och sökte också oftare bekräftelse på om de gjort rätt genom att fråga. Genomgående för samtliga observationer var att det uppstod korta avbrott när eleverna visade osäkerhet och instruktioner behövde upprepas.

Samspelet mellan eleverna varierade mellan observationerna. I tre av dem (A, C och F) kunde tendenser till exkludering eller social osäkerhet noteras. Vissa elever arbetade i fasta par eller grupper. Andra deltog inte alls de i gemensamma övningarna. I observation A fick eleverna dela in sig i grupper själva varpå två elever hamnade utanför och inte kom med i någon grupp. I observation C gjorde läraren själv gruppindelningen, men inte heller där deltog alla elever aktivt i gruppens övning. I observation E övade eleverna i grupper som skapats under en föregående lektion. Även här fanns det exempel på elever som visserligen hade en grupp men som satt vid sidan av och inte inkluderades i arbetet. Observation B var det tydligaste exemplet på ett fungerade samspelet mellan eleverna. De lyssnade på varandra, följde turordningen i samtal och samarbetade kring musikaliska uppgifter. Här lät även läraren eleverna vara med och önska moment när lektionen närmade sig slutet.

Kommunikationen mellan lärare och elever präglades i de flesta observationer av ett vänligt tonläge. I vissa fall använde läraren ett personligt tilltal (”du”) vid instruktioner, medan andra använde mer generella tilltal (“ni”). Båda formerna förekom fast vid olika observationer.

Sammanfattningsvis har vi i våra observationer noterat att relationella aspekter tar sig olika uttryck beroende på lärarens kommunikation, gruppens sammansättning och hur väl

relationerna i klassen var etablerade. I vissa lektioner var samspelet mellan lärare och elever snabbt och följsamt. I andra lektioner var det mer avvaktande och präglat av försiktighet.

6.1.6. Ramfaktorer

Alla observerade musiklektionerna genomfördes, som ovan beskrivet, i grupper om 10–15 elever. I fem av sex observationer hade läraren undervisat klassen under flera år. I observation F var eleverna i klassen nya för varandra och för läraren. Alla lektioner hade olika fysiska och organisatoriska förutsättningar. Ramfaktorer som tidpunkt på dagen, struktur och rutiner samt hur många år läraren hade arbetat med gruppen gav varje lektion sin unika inramning.

Flera lärare använde återkommande rutiner för lektionens start eller slut. Exempel på startmoment var en gemensam sång, upprop eller kort samling med genomgång av planeringen. Avslutningarna genomfördes på olika sätt, men följde oftast en rutin. I observation B avslutades till exempel lektionen genom att läraren lät eleverna lämna rummet i turordning med ett lekfullt inslag ("nu får alla med svarta strumpor gå"). Detta uppfattade vi som rutin då eleverna lugnt satt kvar och väntade på sin tur. I observation C och F ställde eleverna tillbaka stolar och väntade på lärarens signal innan de lämnade salen. Lektionen i observation E avslutades genom att eleverna gemensamt samlade in instrumenten. Observation D avslutades med att eleverna fick sitta i en ring medan läraren berättade om nästa veckas lektion.

Observation C, D och E var eftermiddagslektioner medan lektionen i observation B låg strax före lunch och A och F låg som första lektion på dagen. På eftermiddagslektionerna noterades att elevernas energi varierade. Till exempel var eleverna i observation C betydligt livligare än i observation D. De båda morgonlektionerna var något lugnare, och också något långsammare med att komma igång.

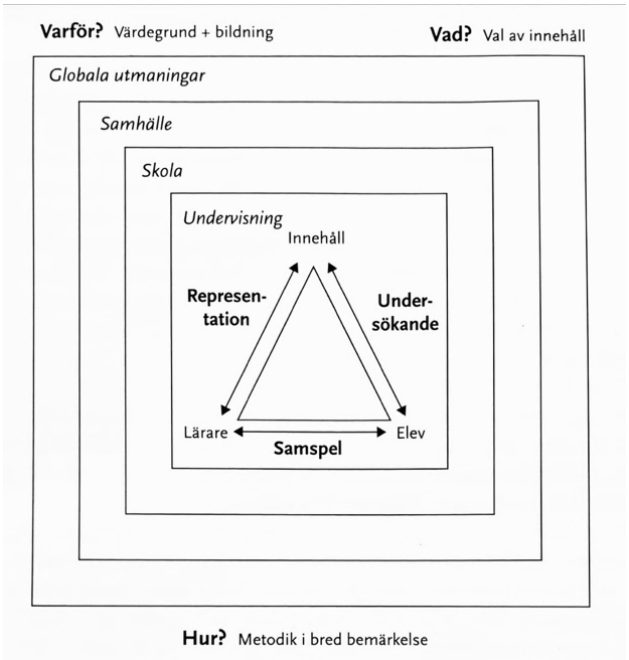
I våra genomförda observationer har de fysiska och organisatoriska ramarna varierat, men vissa återkommande mönster har kunnat urskiljas. Samtliga lektioner genomfördes i halvklass, och rutiner för start och avslut var till synes etablerade.

7. Diskussion

Syftet med den här studien har varit att undersöka vad olika faktorer ger för följder i samband med övergångar under en musiklektion. Detta har analyserats med hjälp av den didaktiska triangeln och tydliggörande pedagogik. Genom observationer av musiklektioner på mellanstadiet har vi undersökt hur övergångar går till i praktiken och hur dessa påverkar elevernas agerande och lektionens genomförande.

Resultaten, som diskuteras nedan, tyder på att övergångar påverkar dynamiken i den didaktiska triangeln. Det verkar finnas ett klart samband mellan hur tydlig, förutsägbar och relationellt kompetent läraren är och lektionens förlopp.

I inledningen av vårt arbete med teoretiska perspektiv för vår studie valde vi att utgå från den didaktiska triangeln. Resultatet av våra observationer tyder på att övergångar påverkas av så mycket mer än de faktorer en didaktisk triangel rymmer. I den utbyggda triangeln nedan (Sjöström, 2024, s. 58) visas hur triangelns hörn utgör undervisningens kärna. Den visar också att undervisning omges av ramfaktorer som skapar det sammanhang alla deltagare i triangeln har att förhålla sig till i en övergång:



Figur 5 (Sjöström, 2024, s. 58).

Att undervisning formas i ett möte och ett samspel mellan de tre hörnen i triangeln framträdde tydligt under våra observationer. Undervisning sker, som Backman Bister (2014)

också lyfter fram, inte i ett vakuum utan i ett unikt sammanhang. Först när läraren och eleven förstår och kan relatera till varandra och när eleven upplever ämnet som relevant och gripbart blir undervisningen inkluderande och hörnen i triangeln samspelta. Medvetenhet och anpassning till elevernas och situationens ramfaktorer är en grundförutsättning för inkludering.

Triangeln blir alltså inte bara en bild av undervisning utan också en bild av inkludering. När läraren har struktur, situationsmedvetenhet och relationell kompetens motiveras och inkluderas alla elever oavsett förutsättningar. Detta är också något såväl Björkman (2025) som Nilholm (2019b) och Aspelin (2018) betonar i sin forskning.

7.1. Tydliggörande frågorna

Resultatet av våra observationer tyder på att när de tydliggörande frågorna besvarades i lärarens didaktiska tillämpning var det lättare för eleverna att veta vad som förväntades och vad lektionens mål var. Detta medförde att de, i högre grad än när frågorna var obesvarade, följde med i undervisningen och deltog mera aktivt. Detta stämmer väl överens med forskning som SPSM (2024b) tagit fram om att elever motiveras när de förstår vad de ska göra.

Vid några tillfällen uppstod det oklarheter för eleverna var och med vem de skulle vara. Detta skedde främst i de övergångar som innebar att eleverna skulle förflytta sig och/eller bilda grupper. Vi kunde då se att en muntlig instruktion sällan räckte utan att sådana behövde kompletteras med tilläggsinstruktioner och i vissa fall även handgripligt stöd. Vid, i synnerhet, observation C sammanföll detta även med att enstaka elever blev passiva och slutade delta.

Det vi såg stämde med det Hume et. al. (2014) konstaterar i sin studie. Nämligen att oplanerade övergångar utan genomtänkt stöd tar längre tid och ökar risken för att eleverna tappar koncentrationen. Såväl Hume et al. som Gillberg et al. (2003) och Samuelsson (2021) lyfter fram vikten av struktur och konkreta instruktioner för att elever med NPF ska kunna följa undervisningen. Tydliggörande pedagogik är ett sätt att adressera detta men det är också, liksom SPSM (2024b) lyfter fram, ett bra stöd för alla elever. Resultatet av den här studien stärker den teorin.

Som vi redan skrivit är tydliggörande pedagogik (SPSM, 2024b) en metod för att skapa övergripande lektionsstruktur i syfte att stötta elever med autism och adhd, men som ger positiva effekter för alla elever. På liknande sätt syftar fyrstegsmodellen som Hume et al. (2014) presenterar till att skapa struktur och stödja elever med autism, men med fokus specifikt på övergångar. Våra observationer visar, i likhet med Hume et al´s teorier, att planerade och strukturerade övergångar gynnar alla elever. Både Hume et al´s modell och tydliggörande pedagogik kan bidra till att lektionstiden kan ägnas åt undervisande. Detta ökar elevernas möjligheter att följa med, förstå och delta i undervisningen. Eleverna blir därmed mera självsäkra och vågar agera frimodigare.

7.2. Visuellt stöd

Många av de lärare vi observerade använde sig i stor utsträckning av såväl sina egna fysiska resurser (röst och kropp) som av bilder och videos. Vid flera av observationerna förekom förebildning i form av onomatopoetiska ljud, gester, klapp och stamp. Vi kunde se ett visst samband mellan detta didaktiska uttryck och i vilken grad eleverna deltog i undervisningen. Olika former av multimodalt stöd är enligt Fahltin (2020) ett vanligt pedagogiskt grepp i musikundervisning. Kotte (2017) skriver att läraren måste vara öppen för att alla elever har olika behov och kan behöva arbeta på olika sätt. Graden av inkludering blir alltså större när läraren varierar sitt uttryck, något som vi också kunde ana i våra observationer.

Multimodalitet som ett didaktiskt redskap kan påverka balansen i den didaktiska triangeln. Läraren kan använda detta för att göra ämnet begripligt för eleverna på olika sätt. Men som Backman Bister (2014) skriver måste det göras på ett sätt så att eleverna kan ta till sig undervisningen oavsett de olika erfarenheter och förutsättningar de har och läraren behöver kunna kommunicera med eleverna så att eleverna kan förstå.

Vi kunde också se att graden av multimodalitet hängde ihop med elevernas deltagande i lektionen. Ju fler uttryckssätt läraren använde sig av, ju mer engagerade var eleverna. Forskning visar att man, för att nå ut till alla elever och få dem med sig, behöver variera sin kommunikation (Samuelsson, 2021). Detta hänger också ihop med Skolinspektionens (2010) konstaterande att lärarens arbetssätt påverkar hur eleverna tolkar och engagerar sig i undervisningen.

Vid våra observationer har det framträtt en korrelation mellan graden av visualisering och elevernas möjligheter att följa med i undervisningen. När graden av visualisering har varit låg har eleverna reagerat på detta på olika sätt. Bland annat har vi sett exempel på att muntlig information riskerar att glömmas bort eller gå eleverna förbi. Detta ledde till olika former av reaktioner bland eleverna vi observerade, både frågor men även passivitet eller oro. Vi observerade att när endast muntlig information, utan visuellt stöd, förmedlades ledde det till många frågor från eleverna. Liksom SPSM (2024b) skriver finns något som kommuniceras muntligt kanske inte kvar i minnet när informationen behövs. Inte bara elever med svag exekutiv funktion, utan alla elever, har stöd av visualisering eftersom det avlastar arbetsminnet och hjälper eleven att förstå vilken information som är viktig (SPSM). Visualisering är ett avgörande redskap för att göra undervisningssituationen begriplig och öka deltagandet för alla elever i en klass (Sjölund et al., 2017, SPSM, Fittipaldi-Wert och Mowling 2009, Hume et al., 2014).

Under några av våra observationer såg vi att elever övergick i passivitet och upphörde att delta i undervisningen. Detta skulle kunna bero på en kombination av faktorer såsom överstimulering, brist på motivation eller nedsatt förmåga att kommunicera. Sjölund et al. (2017) påpekar att elever med autism och adhd kan ha svårigheter med kommunikation. En konsekvens av detta skulle då kanske kunna vara att elever blir passiva under lektionen när de inte förstår uppgiften eller informationen som ges, istället för att ställa frågor.

Något som forskning lyfter fram som en viktig faktor är att elever med svag koherens har svårt att hantera stimuli och bearbeta och sortera intryck (Sjölund et al., 2017). Undervisning som är mycket multimodal kan alltså, liksom Hume et al. (2014) konstaterar, blir svår att hantera för elever med den typen av utmaningar. I och med detta uppstår en potentiell konflikt mellan tydliggörande pedagogik (SPSM 2024b) som skriver fram visualisering som ett redskap för kognitiv avlastning, och Sjölund et al. samt Hume et al. Visualisering kompenserar för de svagheter elever med NPF kan ha, men för mycket intryck kan också stjälpa dem. Därmed är också, liksom Aspelin (2018) skriver, relationen mellan läraren och eleven avgörande för att undervisningen ska kunna utformas så att alla elever inkluderas.

7.3. Struktur, relation och inkludering

Sambandet mellan hur bekant ett moment är och hur engagerat elever deltar framträdde relativt tydligt under våra observationer. Vid några av de lektioner vi observerade fanns tydliga rutiner för lektionens start och slut. När rutin och igenkänning kombinerades med visualisering visade eleverna trygghet, lugn och förmåga att ta egna initiativ. Trygga relationer och tydlig kommunikation skapar, liksom såväl Björkman (2025) som Backman Bister (2014) skriver, en inkluderande undervisning där alla elever vågar delta, fråga och bidra. Det är något som vårt resultat också tyder på.

När klassrumsklimatet kändes tryggt så att eleverna vågade ställa frågor var de även mera aktiva i de praktiska momenten. Det finns en koppling mellan Aspelins (2018) slutsatser om att relationskompetens är avgörande för elevers delaktighet och det vi såg i våra observationer. När läraren är en trygg och tydlig ledare skapas en inkluderande undervisningsmiljö där alla elever, liksom Björkman (2025) skriver, har möjlighet att uttrycka sig på sina egna villkor.

På detta sätt kan man se relationer som en förutsättning för att skapa dynamik mellan hörnen lärare-elev. Detta visar såväl Aspelin (2018) som Plantin Ewe (2022) och vi kan också se det i vårt resultat.

Vi kunde se ett samband mellan relation, struktur och elevernas agerande vid våra observationer. När vi upplevde att relationerna mellan lärare och elever var goda i kombination med ett tydligt ledarskap präglades lektionerna av lugn och engagemang. Däremot kunde vi också se att relationen inte fullt ut kunde kompensera för otydlighet. Undervisningsstrukturen, det visuella stödet och relationen måste samverka. Gillberg et al. (2003) menar att tydliga och konkreta instruktioner är viktigt för alla elever. Även Fittipaldi-Wert och Mowling (2009) visar i sin forskning att det finns ett samband mellan hur pass inkluderande undervisningen är och hur fungerande kommunikationen är. Detta är också en av de utmaningar som tydliggörande pedagogik tar sig an genom att skapa förutsägbarhet och struktur med hjälp av visualisering (SPSM, 2024b).

7.4. Slutsatser

Syftet med studien var att undersöka och beskriva hur olika faktorer påverkar elevernas möjlighet att följa med i undervisningen vid övergångar mellan olika moment under en

musiklektion. Resultaten visar att tydlighet, struktur och relationskompetens är centrala faktorer för att skapa delaktighet och möjlighet till lärande. När läraren förenar dessa tre dimensioner skapas förutsättningar för gott samspel mellan hörnen i den didaktiska triangeln (Wahlström, 2023). Detta i sin tur knyter an till de teorier Nilholm (2019b) och Björkman (2025) skriver fram om inkludering i praktiken.

Studien visar att i de observerade lektionerna finns det ett tydligt samband mellan hur väl de tydliggörande frågorna (SPSM, 2024b) besvaras och hur aktivt eleverna deltar i undervisningen. När eleverna vet vad, hur och varför de ska göra något ökar deras trygghet, fokus och självständighet, vilket också bekräftas av Hume et al. (2014). Lärarens relationskompetens är viktig för att skapa tillit och god kommunikation, men den kan inte fullt ut kompensera för bristande struktur. Först när relation, struktur och visualisering samspelar blir undervisningen, liksom Aspelin (2018), Gillberg et al. (2003) och Fittipaldi-Wert och Mowling (2009) också konstaterar, mera tillgänglig för alla elever.

Resultaten stämmer väl överens med tidigare forskning, men då ingen av de studier vi lyft fram i denna uppsats handlat om musikundervisning bidrar vår studie med ett nytt perspektiv för just den kontexten. Tidigare forskning om övergångar har huvudsakligen fokuserat på elever med autism, medan denna undersökning omfattar alla elever oavsett förutsättningar. Resultaten av den här studien kan alltså bidra till förståelsen av att lärarens didaktiska tillämpning vid övergångar under en musiklektion påverkar alla elever, inte bara dem med någon form av NPF.

I en liten studie som denna går det inte att generalisera. Resultaten kan dock vara relevanta även för andra praktisk-estetiska ämnen där liknande övergångar förekommer liksom Fittipaldi-Wert och Mowling (2009) skriver fram i sin forskning om inkluderande idrottsundervisning. När tydlighet, struktur och relationell kompetens samverkar stärks elevernas delaktighet. Undervisningen blir på det sättet mer kompensatorisk och likvärdig, vilket är ett av de uppdrag som lyfts fram i skolans värdegrund (Skolverket, 2022).

7.5. Metoddiskussion

Då övergångar är komplexa fenomen som kräver tolkning av både verbala och visuella intryck valde vi att genomföra observationer. Metoden möjliggjorde att vi kunde kliva in i en undervisningssituation utan att aktivt påverka den. På så sätt kunde vi fånga det som sker i

övergångarna och skapa underlag för studiens syfte: att beskriva hur olika faktorer påverkar övergångar under en musiklektion.

Då vi inte kompletterat våra observationer med till exempel intervjuer eller enkäter har vår undersökning ett kvalitativt anslag med fokus på förståelse och samband. Observationerna är ögonblicksbilder och visar därmed inte hur en lärare generellt tänker kring, eller arbetar med, övergångar. Nackdelen med detta är att vi inte heller kunnat dra generella slutsatser ur vårt resultat, men detta har heller inte varit vår avsikt. Målet har varit att sträva efter en djupare förståelse kring de fenomen som uppstår i samband med övergångar.

De observationer vi genomfört har varit styrda av ett förutbestämt observationsprotokoll. På det sättet har vi följt en struktur med en tydlig förankring i studiens teoretiska utgångspunkter. I en friare observation hade rimligtvis fler eller andra faktorer fått större uppmärksamhet. Vi valde dock att göra så här för att hålla fokus på det didaktiska ramverk som studien utgår från och för att skapa stringens i undersökningen.

7.6. Musikpedagogiska implikationer

Genom den här studien önskar vi bidra med och bredda kunskapen om didaktiska tillämpningar som kan vara till hjälp i ett praktiskt-estetiskt ämne som musikundervisning. De modeller och faktorer som lyfts fram ovan kan användas för att underlätta för alla elever att delta utifrån sina unika förutsättningar.

Främst vill vi lyfta fram de pedagogiska fördelarna med visualisering. Musik är abstrakt och ord är flyktiga. Visualisering, i synnerhet multimodal sådan, konkretiserar det abstrakta och kommunicerar kunskap på ett bestående sätt.

7.7. Förslag på vidare forskning

I arbetet med den här studien har flera aspekter framkommit som skulle kunna vara intressant att följa upp. Mest påtagligt har varit avsaknaden av forskning kring vad som händer i övergångar mellan aktiviteter under just musiklektioner. Detta område är, vad vi funnit, relativt obeforskat. Den forskning vi funnit har varit inom andra skolämnen och främst fokuserat på autistiska elevers förutsättningar och behov. En större och bredare studie som tar

hänsyn till fler faktorer och även neurotypiska elevers behov skulle kunna fördjupa förståelsen kring hur didaktiska val kan påverka övergångar.

Vår studie indikerar ett samband mellan i vilken utsträckning de tydliggörande frågorna (SPSM, 2024b) är besvarade och i vilken utsträckning eleverna deltar i lektionsaktiviteterna. Detta samband skulle kunna undersökas vidare. Om sambandet kunde bekräftas skulle det kunna motivera en bredare användning av tydliggörande pedagogik.

Inom tydliggörande pedagogik är visuellt stöd ett viktigt inslag. Våra observationer tyder på ett samband mellan graden av visualisering och elevernas möjlighet att följa med i undervisningen. Vilken effekt olika typer av visualisering har skulle vara intressant att undersöka vidare.

I vår studie studerade vi ett antal ramfaktorer. Vi kunde i våra observationer ana att ramfaktorer påverkar undervisning och övergångar. Däremot kunde vi också se att ramfaktorer är ett mycket stort område. För att kunna dra slutsatser om hur, eller vilka, ramfaktorer som påverkar övergångar behövs en betydligt mer omfattande studie inriktad på ramfaktorer. Efter vår analys av observationerna har vi därför ställt dessa parametrar mer eller mindre helt åt sidan. Vår bedömning är att dessa inte är av relevant karaktär för denna studies syfte och det resultat vi till slut landade i för vår diskussion. I en större och mera utökad forskningsstudie skulle ramfaktorer kunna få en större relevans för resultatdiskussionen.

Sammanfattningsvis finns det många områden som berör övergångar och som vi funnit är relativt obeforskade.

Referenslista

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det? hur kan den utvecklas?* Liber.

Backman Bister, A. (2024). Music with variations: – structured teaching. *Music Education. The South African Music Teacher* 158, 4–9. https://sasmt-savmo.co.za/wp-content/uploads/2024/12/SAMT158.pdf.

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En etnografisk studie av hur elever blir skolsubjekt i den svenska grundskolan* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet). Uppsala universitet.

Björkman, L. (2025). Inkluderande didaktiska dimensioner: en fenomenologisk studie av lärares undervisning ur gymnasieelevers perspektiv. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* (Andra upplagan). Liber.

Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst.* (Andra upplagan). Studentlitteratur

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan/Lunds universitet].

Fittipaldi-Wert, J., & Mowling, C. M. (2009). Using Visual Supports for Students With Autism. *Physical Education, Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 80(2), 39–43, https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598281

Gillberg, C., Kjellman, B., & Landgren, M. (2003). “A school for all kinds of minds” the impact of neuropsychiatric disorders, gender and ethnicity on school-related tasks administered to 9–10-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 12:162–171, https://doi.org/ 10.1007/s00787-003-0336-0

Gillberg, C. (2013). *Ett barn i varje klass: om ADHD och DAMP.* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Hanken, I.M. & Johansen, G. (2024). *Musikundervisningens didaktik.* Gleerups.

Hume, K., & Sreckovic, M., & Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth Transitions: Helping Students With Autism Spectrum Disorder Navigate the School Day. *TEACHING Exceptional Children,* 47(1), 35–45. https://doi.org/10.1177/0040059914542794

Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi.* (Fjärde utgåvan). Natur & Kultur.

Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö.* (Andra upplagan). Natur & Kultur.

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv,* Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. https://doi.org/10.24834/2043/23228

Nilholm, C. (2019a). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman.* Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2019b). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* SPSM.

Olskog, A. (26 september 2025). Skolan kan inte byggas på tillfälliga pengar. *Altinget.* https://www.altinget.se/artikel/skolan-kan-inte-byggas-paa-tillfalliga-pengar. (2025-10-27).

Plantin Ewe, L. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. Umeå universitet.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2022). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder.* (Andra upplagan, s. 232–244). Liber.

Richardson, G. (Red.). (1992). *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842–1992*. Fritzes.

Samuelsson, M. (2021). *Att vara viktig på riktigt: Skickliga lärares ledarskap i och utanför klassrummet.* Högskolan Väst. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-16435

Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017*). Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik.* Natur & Kultur.

Sjöström, J. (2024). Didaktik. I M. Holmqvist Olander (red.) *Teorier för undervisning och lärande.* (Andra upplagan s. 49–72). Gleerups.

Sjöström, J. (2023). Reflekterande kommentar – En praktisk-teoretisk vetenskap för lärare som bas för kraftfullt professionskunnande. *Forskning om Undervisning och Lärande* 11(1), 107–111. https://10.61998/forskul.v11i1.18445. (2025-09-29).

Skolinspektionen. (2010). *Framgång i undervisningen – sammanställning av forskningsresultat.* (DNR 2010:1284). Skolinspektionen.

Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800. (2025-09-03).

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk skola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Fritzes.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.* Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (5 mars 2024a). *Moment 1 – Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF i grundskolan*. Studiepaket NPF. https://www.spsm.se/studiepaket-npf/studiepaket-npf-grundskola/npf-i-grundskolan/moment-1--neuropsykiatriska-funktions--nedsattningar-npf-i-grundskolan/. (2025-10-18).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024b). *Tydliggörande pedagogik i grundskolan. Referensdokument.* SPSM

Svedner, P.O. & Säfström, C. (red.) (2000). *Didaktik: perspektiv och problem.* Studentlitteratur.

Svensson, P. (2022). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder.* (Tredje upplagan, s. 232–244). Liber.

Thorell, L. (2021). *Neuropsykologiska svårigheter: så kan adhd påverka barn och unga i skolan.* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555334908942/God-forskningssed_VR_2017.pdf.

Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik.* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys.* (Fjärde upplagan, s. 70–91). Liber.

Bilaga 1

Information om studien till lärarna vi besökte.

Observationsstudie för examensarbete vid Kungliga Musikhögskolan

Information till deltagare

Vi vill fråga dig om du vill delta i en studie för ett uppsatsarbete vid Kungliga Musikhögskolan, Stockholm. I det här dokumentet får du information om studien och vad det innebär att delta.

Vad är det för studie och varför vill jag att du ska delta?

I den här studien kommer vi observera musiklektioner med barn i mellanstadieålder och undersöka hur bytet från ett arbetsmoment till ett annat genomförs samt hur eleverna reagerar i samband med detta. Övergångar är ett kritiskt moment under en lektion och det finns många faktorer som påverkar hur en övergång fungerar. Både vår egen erfarenhet av att jobba med barn och unga i grupp, liksom litteratur vi studerat, visar att övergångar har stor betydelse för lärmiljön. Vårt syfte är att undersöka hur övergångar mellan olika moment under en musiklektion går till i praktiken.

Hur går studien till?

Studien består av att vi, som skriver denna uppsats, kommer sitta med i klassrummet och observera vad som händer under musiklektionen. Vi har skapat ett observationsschema som vi kommer göra anteckningar i och när vi gjort alla våra lektionsbesök kommer vi analysera resultatet. Våra observationer kräver ingen förberedelse av dig som deltagare.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta ansvariga för studien (se nedan).

Vad händer med mina uppgifter?

I vår studie kommer vi inte uppge någon information om dig som lärare, om klassen vi besöker eller skolan som helhet. Vi kommer anonymisera alla observationer. Anteckningarna i våra observationsscheman kommer att bevaras till dess att uppsatsarbetet avslutats för att sedan förstöras. Ditt namn eller något annat som direkt skulle kunna identifiera dig kommer inte att finnas med i resultatet. Redovisningen av resultatet kommer ske så att ingen individ kommer kunna identifieras.

Den rättsliga grunden för behandlingen av dina personuppgifter är informerat samtycke. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak.

Vi vore väldigt tacksamma om du kan tänka dig att delta i vår studie för att vårt examensarbete ska kunna skrivas färdigt under höstterminen 2025.

Ansvariga för studien

Huvudansvarig för studien är handledare Anna Backman Bister, Kungl. Musikhögskolan Stockholm.
Kontaktuppgifter:
Anna.backman-bister@kmh.se
Studien genomförs av:
Märta Kayser, marta.kayser@student.kmh.se
och
Eva-Marie Hopstadius, eva-marie.hopstadius@student.kmh.se

Bilaga 2

Information om studien till vårdnadshavare i de klasser vi observerat.

Hej!

Vi är två studenter vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm som just nu skriver en examensuppsats för att bli legitimerade lärare i musik för grundskola och gymnasium.

För vår uppsats räkning kommer vi besöka ett antal mellanstadieskolor och sitta med i bakgrunden under en musiklektion och skriva anteckningar om hur lektionen genomförs. I det här dokumentet får du information om studien och vad det innebär att delta.

Vad är det för studie?

I den här studien kommer vi observera musiklektioner på mellanstadier och undersöka hur bytet från ett arbetsmoment till ett annat genomförs samt hur eleverna reagerar i samband med detta.

Hur går studien till?

Studien består av att vi, eller en av oss, som skriver denna uppsats, sitter med under en lektion och observerar. Vi har skapat ett observationsschema som vi gör anteckningar i och som också blir det material vi senare kommer analysera. Ingen upptagning av ljud eller bild kommer att ske. Våra observationer kräver ingen förberedelse av elever och lärare. Lektionen genomförs precis som planerat och utan fokus på att vi finns närvarande i bakgrunden.

Deltagandet är frivilligt

Ditt barns deltagande i studien är frivilligt. I vår studie kommer vi inte uppge någon information om lärare, om klassen vi besöker, enskilda elever eller skolan som helhet. Vi kommer anonymisera alla observationer. Anteckningarna i våra observationsscheman kommer att bevaras till dess att uppsatsarbetet avslutats för att sedan förstöras. Inga namn eller något annat som direkt skulle kunna identifiera dig, läraren, skolan eller klassen kommer att finnas med i resultatet. Redovisningen av resultatet kommer ske så att ingen individ kommer kunna identifieras.

Har ni frågor om studien, kontakta oss via mail:

Eva-Marie Hopstadius eva-marie.hopstadius@student.kmh.se
Märta Kayser märta.kayser@student.kmh.se

Tack för att vi får observera er skolas musikundervisning!

Med vänlig hälsning Märta och Eva-Marie

Bilaga 3

Blankett om informerat samtycke som de lärare som deltog i undersökningen skrev under.

Samtycke till att delta i projektet *Övergångar mellan olika moment under en musiklektion*

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om projektet och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till att delta i studien för examensarbetet med titeln *Övergångar mellan olika moment under en musiklektion*.

☐ Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationen jag tagit del av.

Plats och datum
Underskrift
Namnförtydligande

Bilaga 4

Observationsschema.

Observation _				
Datum	**Årskurs**	**antal elever**	**Lektionslängd**	**Antal år som läraren undervisat gruppen**
tid på dagen (morgon, före lunch, efter lunch, eftermiddag)	**Finns det "klassrumsregler". Hur kommuniceras dessa.**	1. Hur övergångar kommuniceras 2. Tydliggörande pedagogig (frågorna) 3. Visuellt stöd 4. Elevernas agerande 5. relationella aspekter 6. Ramfaktorer 7. inkludering		
		Lärare-Elev När de interagerar	Lärare-Innehåll Läraren tar kunskap och gör om det till undrvisningsinnehåll	Elev-Innehåll Eleven interagerar med lektionsinnehållet
Lärarens arbete	**Förtydligande**	**Övergång (beskrivning)**	**Övergång (beskrivning)**	**Övergång (beskrivning)**
VAD. Läraren förklarar vad eleverna ska lära sig på ett inkluderande sätt. Läraren säkerställer att alla har förstått.	*Säkerställer hen på något sätt att alla har förstått. Använder sig av visualisering för att förklara. Till exempel ljud, ord, bild, film, praktiskt och så vidare.*			
HUR. Läraren tyddliggör hur eleverna ska göra. Detta sker på ett inkluderande sätt.	*Läraren är medveten om att muntliga instruktioner blir lättare att ta till sig om de kompletteras med visualisering. Det vill säga använder sig av text, bild, ljud, praktiskt demonstrerande, gester etc.*			
NÄR. Läraren signalerar att ett nytt moment ska börja. I god tid/utan förberedelsemöjlighet.	*Hur rent praktiskt sker det? Till exempel genom att visa en bild på nästa moment, peka på en planering på tavlan, genom att påkalla uppmärksamhet, genom att en time-timner piper . Beskriv hur läraren signalerar rent praktiskt.* *Har de elever som behöver längre förberedelse för att kunna ställa om till en ny aktivitet möjlighet till det?*			
HUR LÄNGE/HUR MYCKET Tidsramar för nästa moment anges	*Till exempel muntligt eller visuellt. Till exempel genom att ha planeringen på tavlan, visar han tider eller är planeringen i punktform. Eller använder läraren time-timer, i sånt fall hur. Har elevema helt enkelt en tydlig bild av hur länge eller hur mycket de ska göra nästa moment?*			
VARFÖR. Läraren förmedlar syftet med aktiviteten.	*Förmedlar läraren vad momentet tillför till elvernas utveckling eller varför de ska lära sig något. Hur förklaras detta. Muntligt eller genom att visualisera ett mål till exempel. Hur beskrivs motivet? (Tex "för att det står i läroplanen" (hänsvisar till kunskapsmålen) eller "för att vi ska kunna spela tillsammans i luciatåget behöver alla kunna de här ackorden" (Hänvisar till kommande läromål) eller "först lär man sig noter, sedan ackord, sedan sätter vi ihop det och lär oss melodier med komp" (visar på trappstegen i lärande))*			
VAD SKA JAG GÖRA SEN. Läraren berättar/visar att nu ska vi göra detta SEN ska ni göra något annat	*Till exempel genom att ha lektionsplaneringen på tavlan eller genom att berätta. Används ord tillsammans med text och eller bild?*			

Elevernas agerande	Förtydligande	Övergång (beskrivning)	Övergång (Beskrivning)	Övergång (beskrivning)
VAD. Eleverna vet vad de ska göra nu (aktivitetsinnehåll)	*Vilken aktivitet. Kommer de till exempel igång utan större tvekan. Räcker de upp handen om de är osäkra eller gör de annat istället för det som är tänkt (till exemepl går runt, pratar med kompisen om annat eller börjar spela på fel instrument.)*			
VAR. Eleverna vet var de ska vara (placering i rummet)	*De tvekar inte utan går i rätt riktning och mot rätt "material". Tex något instrument. Detta innebär också att de visar på motivation, till exempel kommer igång utan att det blir oroligt och utan att de gör andra saker på vägen. De byter moment smidigt helt enkelt*			
VEM. Eleverna vet vem de ska vara med och söker sig till sin konstellation utan	*De söker upp de de ska vara med och inte andra.*			