FA8055 Självständigt arbete på avancerad nivå 15 hp
2025
Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: David Thyrén
Examinator: Veronika Muchitsch

Maja Thorén

Musikdidaktiska gestaltningar

En multimodal socialsemiotisk studie av interaktion i ensembleundervisning

Kungl. Musikhögskolan

ABSTRAKT

Titel Musikdidaktiska gestaltningar. En multimodal socialsemiotisk studie av interaktion i ensembleundervisning.

Denna studie syftar till att synliggöra hur musikalisk interaktion tar sig uttryck i ensembleundervisning på gymnasiet, mer specifikt inom genrerna pop, soul och jazz. Studien tog form av en instrumentell flerfallstudie, där två ensembler studerades genom direktobservation och videodokumentation. Med hjälp av det teoretiska ramverket *multimodalitet, socialsemiotik* och *design för lärande* illustrerar studiens resultat hur lärare och elever gestaltar musik på ett komplext sätt i interaktion med varandra. Lärare gestaltar musik genom teckenskapande i flera teckensystem, med hjälp av flertalet semiotiska resurser. Teckenskapandet sker i verbala och icke-verbala teckensystem, såsom tal, sång och gestik, samt genom spel på instrument och användning av grafiska representationer av musik. Tecknen förekommer ofta tillsammans och utgör då teckenkomplex där tecknen förstärker varandra. Teckenkomplexen bär med sig olika meningserbjudanden och anpassas därför utifrån den aktivitet eller elev som står i centrum för interaktionen. Elever interagerar och gestaltar sina musikaliska kunskaper främst genom musicerande via sång och instrumentspel eller genom dialog. De uppvisar således inte samma mångfald i sitt teckenskapande som lärare och initierar inte interaktioner eller musikalisk aktivitet lika ofta. Analysen visar att lärares kommunikation är dominerande i interaktioner, men belyser samtidigt att lärare har potential att möjliggöra interaktion och lärprocesser för elever genom sin egen multimodala kommunikation och genom undervisningens design. Resultatet antyder att ytterligare verbalisering av musikaliska begrepp såväl som kommunikativa aspekter av musik är önskvärt i undervisningen, men betonar samtidigt vikten av lärares icke-verbala gestaltningar för att elever ska kunna lära sig musik och hur den kan kommuniceras.

Nyckelord Designstudier, ensembleundervisning, interaktion, multimodalitet, socialsemiotik

ABSTRACT

Engelsk titel Portrayals of music. A multimodal social semiotic study of interaction in ensemble teaching.

This thesis aims to illuminate the ways in which musical interaction takes place in ensemble teaching in Swedish upper secondary school, more specifically in the genres of pop, soul and jazz. Through direct observations and video documentation, two ensembles were studied through the theoretical lens of *multimodality, social semiotics* and *design for learning.* Taking the form of an instrumental case study, the thesis illustrates the complex and specific ways in which teachers and students portray and communicate music in interaction with each other. The result of the study reveals that teachers portray and communicate music through sign-making in multiple modes with multiple semiotic resources. The sign-making consists of both verbal and non-verbal modes, such as speech, singing and gesture, as well as musical signs played on instruments and the use of graphic representations of music. Several signs often occur at the same time or closely together, reenforcing each other and constituting a *sign-complex*. The signs come with different affordances of meaning, depending on the activity and the student/s at the centre of the interaction. Students tend to interact and express their musical knowledge first and foremost through making music by singing or playing their instrument, or through dialogue. Thus, they do not show the same diversity in their sign-making as teachers and do not initiate interactions or musical activity as often. The analysis also demonstrates that the communication of teachers appears to be dominating interaction, both verbally and non-verbally, but also show the potential of how teachers can enable learning processes and interaction for students through their own multimodal communication and the way that education is designed. The study implies that a further verbalization of musical concepts as well as communicative aspects of music is needed in teaching, but also highlights the importance of teachers' non-verbal expressions of music in learning music and how to communicate it.

Nyckelord Design, ensemble teaching, interaction, multimodality, social semiotics

Innehållsförteckning

1 INLEDNING 1

1.1 PROBLEMOMRÅDE 1

1.2 BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING 3

1.2.1 Ensembleundervisning i musik 3

Ensembleämnet på estetiska programmet på gymnasiet 3

Undervisningsideal och praktiker inom ensemble- och gruppundervisning 4

1.2.2 Musikalisk kommunikation och interaktion 6

1.2.3 Verbal musikalisk kommunikation 7

Text och notskrift som verbal kommunikation 8

1.2.4 Icke-verbal musikalisk kommunikation 8

Kropp och gestik 9

Inommusikalisk interaktion och lyssnande 10

Kroppsliga och språkliga metaforer 10

1.2.5 Multimodal kommunikation i musikpedagogiska verksamheter 10

1.2.6 Musikalisk interaktion som kulturellt situerad 12

1.3 AVGRÄNSNING 14

1.4 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR 14

2 TEORETISKA PERSPEKTIV 15

2.1 MULTIMODALT SOCIALSEMIOTISKT PERSPEKTIV 15

2.2 DESIGN FÖR LÄRANDE 16

3 METOD 19

3.1 DELTAGANDE OBSERVATION SAMT VIDEODOKUMENTATION SOM METOD 19

3.2 INSTRUMENTELL FLERFALLSSTUDIE SOM METOD 20

3.3 URVAL OCH ENSEMBLERNAS SAMMANSÄTTNING 20

3.4 GENOMFÖRANDE I PRAKTIKEN 22

3.5 GENOMFÖRANDE AV ANALYS 24

3.6 FORSKNINGSETIK 25

3.7 RELIABILITET 27

4 RESULTAT 29

4.1 TECKENSKAPANDE OCH GESTALTNINGAR AV MUSIK 30

4.1.1 Kroppsliga och verbala igångsättare i musikaliska förlopp 30

4.1.2 Förkroppsligande av musikaliska parametrar 32

4.1.3 Spel på instrument, sång och verbalt ljudande 33

4.1.4 Bekräftande tecken 34

4.2 SAMTAL OM MUSIK 34

4.2.1 Att representera musikaliska begrepp på olika sätt ... *35*
4.2.2 Whiteboardtavlan, låttexten och noten som representation för form ... *37*
4.3 MULTIMODALA GESTALTNINGAR ... 41
4.3.1 Iscensättning av en ny låt – Living for the City ... *41*
4.3.2 Förstärka, illustrera och uppmärksamma särskilda stämmor ... *42*
4.3.3 Iscensättning av en improvisation ... *44*
4.4 BRIST PÅ INTERAKTION ... 45
4.4.1 Läraren som igångsättare av interaktion ... *45*
4.4.2 Mångfacetterade gestaltningar utan interaktion ... *46*
4.4.3 'Inofficiell' och enskild interaktion ... *46*
4.5 RESULTATSAMMANFATTNING ... 47
5 DISKUSSION ... 48
5.1 RESULTATDISKUSSION ... 48
5.1.1 Multimodal interaktion möjliggör mångsidigt lärande ... *48*
5.1.2 Brist på interaktion och kroppsligt lärande ... *50*
5.1.3 Innehållslig och relationell design avgör elevers interaktion ... *51*
5.1.4 Genrespecifika och lokala tecken ... *53*
5.2 MUSIKPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER ... 55
5.3 METODDISKUSSION ... 55
5.4 VIDARE FORSKNING ... 57
6 REFERENSER ... 58

1 Inledning

> Rytmen går på detta sätt bara… Det var jättemycket rakt! Men det var två… roliga. Vi testar tillsammans, det är alltså en tvåtakters… tvåtakters fras. Så det var först tre slag va…, 1 2 3 ja! Ba ba ba. Så i andra takten, 2 3 4 var också helt rakt. Jag säger det högt för att jag vill gärna göra... Det är liksom kul att göra något annat i slutet men den är bara rak. Så nu ska jag visa en gång hur den va så jag bah så… 1 2 ah ah, ah ah ah nej nu gjorde jag fel! 1 2 ah ah, aaah ah ah ah! (Utdrag från observation, 2025)

Har ni någon gång läst ett utdrag av vad som sägs under en musiklektion utan att se eller höra vad deltagarna gör? Inte jag heller – förrän i mitten av höstterminen 2025 då jag började transkribera de observationer som följande studie handlar om. Ovanstående citat är ett utdrag ur en observation, där beskrivningar av icke-verbal kommunikation som gestik och musicerande har tagits bort. Även om vissa musiklärare säkert kan känna igen sig i yttrandet ovan är instruktionen som citatet illustrerar i princip oförståelig utan de klingande och visuella aspekter som framkommer när vi betraktar en verklig undervisningssituation. Detta illustrerar hur interaktion i och kring musik i många fall får sin mening genom flera samtidiga eller sammanhängande gestaltningar och representationer av musik. Enligt ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv skapar människor mening genom kommunikation i sociala sammanhang med hjälp av tecken i flera, ofta samtidiga teckensystem (Kress, 2010). I musik används språk och begreppslig kunskap för att representera klingande fenomen och hur de ska utföras på olika instrument, samtidigt som kroppsspråk, blickar, sång och spelande kan gestalta och signalera olika musikaliska kvalitéer och skeenden. Att interagera med andra i musik kan med andra ord förstås som en komplex process.

1.1 Problemområde

Det råder ingen tvekan om att musikalisk interaktion mellan lärare och elev och mellan ensemblemusiker är essentiell både för lärande och samspel i musik. Interaktion är en förutsättning för att föra arbetet framåt och för att lärande och samspel ska ske i gruppundervisning, både under framträdanden och under repetitioner. I musikämnet i stort såsom ensembleämnet på estetiska programmet är kommunikation i musik centralt och lyfts fram som ett lärandeobjekt. Detta tydliggörs i syftet i ämnesplanen för ensemble, där möjligheten att få utveckla en förmåga att kommunicera med både medmusiker och publik med hjälp av musik framhålls som en viktig beståndsdel (Skolverket, 2025). Vidare betonas samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp samt att elever ska ges möjlighet att

få musicera tillsammans med andra. Det är alltså inte bara det enskilda musicerandet som är viktigt utan hur musik kommuniceras och skapas tillsammans.

Musikalisk interaktion kan i enlighet med inledningen förstås som en oerhört komplex process, som ofta inkluderar flera samtidiga kommunikationsformer. *Hur* musikaliska budskap kan förmedlas, gestaltas och förstås i interaktion med andra är däremot något som mer sällan verbaliseras eller lärs ut teoretiskt i ett klassrum med hjälp av en lärobok. Mest troligt förmedlas denna kunskap i ett musikaliskt sammanhang tillsammans med andra, särskilt när det gäller icke-verbala aspekter som gestik, ögonkontakt och ansiktsuttryck. Det som utgör sådan interaktion kan kallas för *tacit knowledge* (Jensen & Marchetti, 2010), vilket Falthin (2015) översätter till *outtalad kunskap*: en form av kunskap som är svår att formulera och förmedla verbalt, eftersom utövare av musik inte alltid själva är medvetna om dessa processer (Polanyi, 1966, refererad i Jensen & Marchetti, 2010). En stor del av lärande av både musik och hur den kan kommuniceras kan således förstås ske implicit och outtalat mellan lärare och elever.

En stor del av det musikpedagogiska forskningsfältet ägnar sig åt att studera hur kunskaper i musik kan förmedlas och förstås. Befintlig forskning kring musikalisk interaktion ägnar sig huvudsakligen åt att undersöka kommunikation mellan lärare och elev i klassundervisning eller frivillig musikundervisning på kulturskola (Ferm, 2004; Rostvall & West, 2001). Studier har också gjorts kring hur lärare interagerar i enskild undervisning i högre musikutbildning (Sandberg-Jurström, 2016) och kring körledares interaktion och gestaltningar av musik i fristående körpraktiker (Sandberg-Jurström, 2009). Ett större antal studier har undersökt interaktion mellan professionella musiker i stråkensembler eller jazzensembler (Hospelhorn & Radinsky, 2017; Gratier, 2008; Reinholdsson, 1998). Föreliggande studie vill därför rikta ljuset mot hur lärare och elever interagerar inom ramen för en ensembleundervisningskontext på gymnasiet. Att verbalisera hur lärare och elever gestaltar och kommunicerar musik kan bidra med kunskap om hur lärande och meningsskapande i musikundervisning kan ske genom interaktion, samt synliggöra konkreta kommunikativa aspekter av musik i syfte att utveckla elevers kommunikativa förmåga i gruppmusicerande. Det kan även synliggöra hur elever kommunicerar och gestaltar sina kunskaper i musik och därmed bidra med en förståelse för de grundvalar utifrån vilka vi kan bedöma elevers musikaliska och kommunikativa förmågor.

1.2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt redogör jag för en bakgrund till problemområdet och forskningsfrågorna, samt tidigare forskning inom ämnet. Först presenteras ensembleämnet på estetiska programmet på gymnasiet samt bakgrund och tidigare forskning kring ensembleundervisning i musik, för att beskriva den kontext som studien befinner sig i. Därefter redogör jag för olika perspektiv kring musikalisk kommunikation och interaktion, vilket sedan fördjupas under huvudrubrikerna *verbal-* och *icke-verbal musikalisk kommunikation*. Vidare presenteras forskning kring multimodal kommunikation och interaktion i musikpedagogiska sammanhang. Slutligen redogör jag för musikalisk interaktion som socialt och kulturellt betingad.

1.2.1 Ensembleundervisning i musik

I detta avsnitt redogörs för ensemble som ämne och kurs på gymnasiet samt forskning kring de olika undervisningsideal och undervisningspraktiker som råder i ensemble- och gruppundervisning i musik. Ensemble i musik kan i vardagligt tal förstås som när flera personer musicerar tillsammans. Nationalencyklopedin definierar ensemble i musik som ”… en grupp av instrumentalister eller sångare, vanligen i solistisk besättning, som samverkar i ett musikstycke eller ett avsnitt ur ett sådant.” (Ensemble, 2025).

Ensembleämnet på estetiska programmet på gymnasiet

I den tidigare läroplanen Gy11 och ämnesplanen för musik på estetiska programmet på gymnasiet fanns flera olika kurser i ensemble (Skolverket, 2022): *Ensemble 1* och *2* samt *Ensemble med körsång*. Sedan den nya läroplanen Gy25 trädde i kraft 2025 är *Ensemble* ett eget ämne och har en egen ämnesplan (Skolverket, 2025). I ensembleämnet finns inga kurser. Ämnet är i stället uppdelat i tre olika nivåer, som bygger på varandra. Ämnet är inte kopplat till någon speciell genre och det framgår av det centrala innehållet på nivå två och tre att eleven ska få ägna sig åt ensemblespel i *en eller flera* genrer.

Ensemblekurserna i Gy11 och den nya ämnesplanen för ensemble liknar varandra vad gäller de kunskaper som elever ska ges förutsättning att utveckla. I syftet i ämnesplanen för ensemble slås fast att elever ska ges möjlighet att utveckla:

- Färdigheter i att musicera i ensemble.
- Förmåga att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.
- Förmåga att studera in musik och att ta ansvar för sin roll i ensemblen.
- Förmåga att kommunicera med medmusiker och publik.
- Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer.
- Förmåga att leda en ensemble.

- Kunskaper om musikteknisk utrustning samt om arbetsmiljöfrågor och hållbart musicerande. (Skolverket, 2025, s. 1-2)

Kursplanerna för *ensemble 1, 2* och *ensemble med körsång* innehåller mycket liknande formuleringar med undantaget att ensembleledning introduceras först i *ensemble 2.* Vidare lyfter både ensemblekurserna och den nya ämnesplanen i sina syftesformuleringar fram samspel och kommunikation som en särskilt viktig aspekt, där elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att gestalta musik i kommunikation med medmusicerande och med publik. Medan kursplanerna uttrycker sig om kommunikation i sådana mer generella termer (2022) är ämnesplanen mer specifik när det kommer till *vilka* kommunikativa förmågor som elever förväntas utveckla på de olika nivåerna. I *nivå 2* framhävs exempelvis användandet av både verbal och icke-verbal kommunikation i form av presentationer, kroppsspråk och ögonkontakt som ett centralt innehåll (Skolverket, 2025).

Undervisningsideal och praktiker inom ensemble- och gruppundervisning

Även om varken ensembleämnet på gymnasiet eller musikundervisning på grundskolan inriktar sig på en specifik genre menar Bergman (2009) i sin studie att musikundervisningen i grundskolan lade fokus på att lära ut ”rockinstrument”, spela i band och komponera musik, främst med utgångspunkt i en pop- och rockrepertoar. Den del av undervisningen som utgjordes av spel i ensemble strävade efter att ”…efterlikna rockbandsmusicerande i kamratbaserade grupper.” (Bergman 2009, s. 157), där elever förväntades lösa uppgifter på egen hand eller tillsammans med kamrater. Ensembleundervisningen präglades följaktligen av ett informellt lärande, vilket tenderade att premiera de elever som redan hade tidigare erfarenhet av att spela i band. Zandén (2010) belyser i likhet med detta att det finns en syn på ensemblelärarens roll som avdidaktiserad, där ett informellt lärande anses vara idealt för ensemblemusiker och där elevers autonomi och självbestämmande premieras. Backman Bister (2014) lyfter istället fram hur lärare intar rollerna *läraren som handledare, läraren som medlärande*, *läraren som dirigent* samt *läraren som medmusiker* i ensembleundervisning. Samtliga roller präglas av ett elevcentrerat perspektiv, där läraren inte gör anspråk på att vara allvetande. Rollerna smälter ofta samman och Backman Bister föreslår därför att de tillsammans kan utgöra rollen *läraren som kapellmästare*, där läraren leder elevgruppen med hjälp av sitt instrument.

Folkestad (2006) pekar på att informella lärandesituationer präglas av att aktiviteten styr innehållet och förs framåt genom deltagares interaktion. Zimmerman Nilsson (2009) lyfter i enlighet med detta fram ensembleundervisning på gymnasiet som elevcentrerad och att det är

den musicerande aktiviteten som bestämmer undervisningens innehåll. Musicerandet blir ett medel för att utveckla tekniska, motoriska och hantverksmässiga färdigheter på instrument, där läraren anpassar innehållet efter elevers färdighetsnivå för att möjliggöra alla elevers deltagande i ensemble. Detta påvisas även av Asp (2015), som menar att ensembleundervisning präglas av ett fokus på mer elementära speltekniska och musikaliska frågor kring melodi, ackord och ackompanjemang. Detta kan ha sin förklaring i att samspel och alla elevers deltagande i gruppmusicerande blir omöjligt om eleverna inte kan utföra sin egen stämma på ett fungerande sätt. Knutsson (2025) framhäver fortsatt vikten av att hålla samtliga elever sysselsatta genom spel för att skapa en meningsfull undervisningssituation för alla, samt att gruppundervisning i musik ska ägna sig åt att undervisa gruppen och inte enskilda elever. Vidare betonar lärarna i Knutssons studie vikten av att skapa ett tryggt, inkluderande sammanhang för att kunna främja musikalisk utveckling hos elever, trots att lärarna upplever en motsättning mellan gruppundervisningens sociala och musikaliska aspekter.

I kontrast till aktivitets- och elevstyrd ensembleundervisning lyfter Zimmerman Nilsson (2009) fram den undervisning som främst sker inom musik- och gehörslära, där innehållet är förutbestämt och i sin tur bestämmer metoden. Detta stämmer överens med Folkestads (2006) beskrivning av den formella lärandesituationen, där aktiviteter är förutbestämda och arrangeras av en lärare. Lärare gestaltar innehåll genom att förklara och förevisa, vilket elever sedan förväntas reproducera och reflektera kring (Zimmerman, 2009). Detta kan jämföras med den mästarläratradition som länge har präglat musikutbildning (Hanken & Johansen, 2024). Inom mästarläran har läraren en central position och fungerar som en förebild och förvaltare av expertis inom ämnet. Läraren förebildar och eleven imiterar, varpå läraren korrigerar och eleven prövar.

Ensembleundervisning, likt all undervisning i formell utbildning, kan alltså ses utifrån ett maktperspektiv där läraren har en större agens och står i centrum för undervisningen (Selander & Kress, 2017). Falthin (2015) understryker att den institutionella kontext som undervisningen befinner sig i sätter gränserna för vilken typ av musikundervisning och lärande som kan bedrivas, men att lärares design av undervisningen inom dessa gränser är viktig för att skapa mening för eleverna. Folkestad (2006) menar dock att de allra flesta lärsituationer präglas av ett visst mått av både formellt och informellt lärande. Var undervisning tar plats, på vilket sätt lärande sker, vem som ”äger” undervisningen samt vad som är syftet med den avgör graden av formalitet kontra informalitet.

1.2.2 Musikalisk kommunikation och interaktion

I detta avsnitt kommer jag att introducera begreppen *kommunikation* och *interaktion*, för att i studien kunna undersöka personers enskilda handlingar och hur dessa fungerar i samspel med andra. Termen *kommunikation* är bred och kan syfta på en mängd olika företeelser. *Nationalencyklopedin* definierar 'kommunikation' (u. å) som "överföring av information mellan människor, djur, växter eller apparater…", där föreliggande arbete talar om den kommunikation som sker mellan människor. *Interaktion* definieras enligt Nationalencyklopedin som "samverkan, samspel; process där grupper och individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra." ("Interaktion", u. å). Interaktion kan till skillnad från *kommunikation* ses som ett samspel mellan en avsändare och en mottagare, där mottagaren svarar på avsändarens budskap. Inom socialsemiotikens syn på interaktion använder sig avsändaren av en *igångsättare* (eng: prompt) i interaktion, det vill säga ett yttrande eller annat tecken som initierar en interaktion (Kress, 2010). Det räcker dock inte att avsändaren av ett budskap har intentionen av att initiera någon form av aktivitet. Det är först när ett budskap engagerar och uppmärksammas av en mottagare som det kan anses vara en igångsättare och därmed bidra till interaktion.

Föreliggande studie syftar till att studera *musikalisk* interaktion, det vill säga sådan som sker i, kring och med hjälp av musik. Musik är på flera sätt ett medel för kommunikation genom vilket människor kan förmedla och uppleva känslor, budskap och mening (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005). Musikalisk interaktion kan ske både mellan medmusicerande, mellan lärare och elev eller mellan musiker och publik, i realtid eller i inspelad form. I musikpsykologisk forskning fokuseras ofta hur musiker och musiken i sig kan kommunicera emotionella aspekter av musik till en lyssnare (Davidson & Broughton, 2016; Juslin & Lindström, 2016; Gabrielsson, 2020), vilket denna studie dock inte kommer göra anspråk på.

Redan i kursplanen i musik på grundskolan beskrivs lyhördhet och samspel i ensemble som en nödvändighet för musicerande i grupp med andra (Skolverket, 2022). För att kunna samspela med andra krävs att elever tillägnar sig de kommunikationsformer som behövs i musicerande. Detta kan handla om de rent musikaliska såväl som de sociala aspekterna av ensemblespel, som att visa uppskattning eller samhörighet via blickar eller kroppsspråk. Skolverket betonar ytterligare vikten av icke-verbala uttryck som kroppsliga rörelser för att signalera insatser, tempo eller en viss karaktär. Skolforskningsinstitutet (2023) lyfter vidare hur språk och musikaliska begrepp är av största vikt i interaktion mellan lärare och elever. Musikalisk kommunikation kan således förstås som komplex då den sker med hjälp av talat

språk, musikaliska begrepp, sång, spelande, lyssnande och gester, och kan utifrån ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv anses vara multimodal. Att kommunikation är multimodal innebär att den sker med hjälp av tecken i flera olika teckensystem, exempelvis tal, gester, text och bild (Leijon & Lindstrand, 2012). Ett tecken kan förstås som den minsta beståndsdelen i en representation eller gestaltning (Kress, 2010) och man menar att människor skapar mening i sociala sammanhang genom att skapa tecken i flera olika teckensystem (se avsnitt 2.1). Med utgångspunkt i detta vill jag i följande avsnitt beskriva hur musikalisk interaktion kan ta sig uttryck i olika teckensystem utifrån två huvudkategorier: *verbal* och *icke-verbal* musikalisk kommunikation.

1.2.3 Verbal musikalisk kommunikation

Verbal kommunikation definieras i denna studie som den som sker genom tal eller andra verbala uttryck, såsom sång, verbalt ljudande och skrift. Battersby & Bolton (2013) betraktar paralingvistiska aspekter av tal och ljudande, såsom tonfall och volym, som icke-verbala aspekter av kommunikation. Denna studie kommer däremot att inkludera alla aspekter av ljudande med hjälp av rösten under kategorin *verbal kommunikation* för att underlätta för analys. Sådan typ av kommunikation kan handla om hur röstkvalité och uttal kan spegla olika känslouttryck och sinnesstämningar såsom intresse eller ogillande, såväl som status och makt (Kempe & West, 2010). Andning kan också användas som ett sätt att skapa eller behålla andras uppmärksamhet.

Skolforskningsinstitutet (2023) betonar att språket spelar en viktig roll i interaktionen mellan lärare och elev i musik och att begreppslig kunskap är essentiell för förståelse av undervisningen. I musikalisk interaktion används verbala symboler i form av talade ord eller röstljud, som kan vara vedertagna musikaliska begrepp eller andra språkliga uttryck och representationer för musik och musikaliska aktiviteter (Ferm, 2004). Symbolerna kan innehålla implicita budskap kring vad som ska spelas på ett instrument och hur: till exempel implicerar en uppmaning i att ’spela Ulla-Bella’ att ett standard pop-trumkomp ska spelas. Användning och förståelse av symboler är således beroende av den musikaliska, sociala och kulturella kontexten samt utövares tidigare erfarenheter.

Text och notskrift som verbal kommunikation

Text och skrift betraktas som en form av verbalspråk (Björkvall, 2009). Inom ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv använder man sig av ett utvidgat textbegrepp som inte begränsar sig till det skrivna ordet, utan även beaktar de andra aspekter av en text som bidrar till dess mening (Björkvall, 2009). En multimodal text innehåller fler kommunikationsformer än de rent skriftspråkliga, som bild, typsnitt, layout, symboler och färg. Notbilden och andra grafiska symboler för musik kan därmed betraktas som multimodala texter. Användandet av sådana grafiska symboler, som noter, skrivna ord, tabulatur, ackordbeteckningar eller siffror, är en vanlig verbal kommunikationsform i musik och kan kommunicera flera musikaliska aspekter samtidigt (Ferm, 2004).

Notbilden och tabulaturen symboliserar både klingande musik och kroppslig koordination, såsom tonhöjd, tonlängd och var de produceras på instrumentet (Kempe & West, 2010). I sångsammanhang är låttexten en annan grafisk symbol som inte bara representerar själva texten i sig, utan även tonhöjd och rytmik. Skolforskningsinstitutet (2023) pekar på att musikundervisning i vissa fall kretsar så pass mycket kring användningen av musiknotation att det verkar utgöra undervisningens själva centrum. Undervisningen ägnar sig då i hög grad åt ett översättande mellan musik och dessa grafiska representationer av musik. Samtidigt poängteras att grafiska representationer kan fungera som en genväg till att lära sig ett musikstycke och musicera tillsammans med andra. Hultberg (2009) menar dock att användning av musiknotation kräver en kännedom om genrekonventioner, både när det gäller notation och den klingande musiken inom genren. Förståelsen av en notbild och möjligheten att tolka denna som en representation av musik på ett adekvat sätt kräver en kännedom om den tradition och praktik som ligger till grund för notbilden (Choi, 2022).

1.2.4 Icke-verbal musikalisk kommunikation

I verbala utsagor förekommer icke-verbala aspekter ofta som en integrerad del, vilket talar för dem som en del av multimodal kommunikation (Linell, 2022). I muntlig kommunikation är det inte bara de ljudande aspekterna som utgör ett yttrande utan också de visuella inslagen. Nyanser i ett yttrande framkommer ofta genom ansiktsuttryck, mimik, blickar, gestik och beröring (Linell, 2022). Hur människor positionerar sig kroppsligt i ett rum kan också skapa meningsfullhet i kommunikation, där positionen i rummet kan signalera vem som ska göra något, eller vilka objekt som ska ges särskild uppmärksamhet i sammanhanget (Ekström, 2008). Ferm (2004) uppmärksammar att mer individuellt riktade rörelser kan resultera i en mer direkt kommunikation.

Kropp och gestik

Gestik i musikutövande kan handla om hur musiker använder kroppsliga rörelser för att kontrollera sitt instrument (Leman & Godøy, 2010) och sker således som en del av att producera ljud och att forma klangen på instrumentet (Halmrast, et al., 2010). Gester kan även vara kommunikativa och användas för att signalera något specifikt, antingen till medmusiker eller publik (Davidson, 2005). Detta kan ske genom hand- eller armrörelser, nickningar, blickar, ögonkontakt eller genom att vända sig mot en medmusiker (Dahl et al. 2010). Instrumentalmusiker har ofta händerna upptagna med att spela och använder sig därför av huvudrörelser, leenden eller ögonbrynen för att kommunicera medan de spelar. Bishop & Goebl (2018) pekar i enlighet med detta på hur ensemblemusiker använder sig av visuella signaler, så kallade ”cueing-in”-gester, för att visa när och i vilket tempo någon ska börja spela. En studie av musikstuderande pianoduos, violinduos och piano-violinduos visade att tempo kommunicerades genom ensembleledarens hand- och huvudrörelser.

Ferm (2004) lyfter fram hur lärare och elever använder sig av kroppsliga symboler i musik, där kroppen gestaltar musikaliska aspekter eller *hur* något i musiken ska utföras. Det kan handla om att förebilda något direkt på ett instrument eller att röra sig eller gestikulera till musiken för att visa på hur något ska spelas, såsom att visa start och slut på en låt. Falthin (2015) belyser hur elever förkroppsligar konventionella musikaliska tecken för kommunikation. Sådant förkroppsligande visar sig i hur elever tolkar musikaliska tecken genom egna musikaliska handlingar, exempelvis genom att göra sig redo för spel vid en inräkning, eller att *inte* börja spela om inräkningen riktas till en annan elev. I sin studie observerade Falthin (2015) även hur elevers huvud- och fingerrörelser speglade lärares instruktioner och insatser till övriga elever, trots att eleven själv inte spelade.

I en studie av hur lärare skapar förutsättningar för kroppsligt lärande i enskild undervisning i sång på musikhögskola, visade sig lärares kroppsliga representationer av musik erbjuda studenter ett kroppsligt musikaliskt lärande. Hos improvisationsstudenter kunde kroppslig musikalisk förståelse ta sig uttryck som fingerknäpp, svängningar med armar, nickningar och en rynkad panna, vilket betonade till exempel tempo, taktslag och melodiska linjer i improvisationen. Under folkmusiklektioner framhävdes vikten av att förankra musikens tempo, fraseringar och betoningar i kroppen, till exempel genom böjda knän, fotstamp eller fingerknäpp på särskilda taktslag. Användningen av kroppsliga rörelser i musikaliska sammanhang kan med andra ord fungera som ett medel för att uttrycka och förstärka inommusikaliska aspekter (Davidson, 2005), såsom rytm, tonhöjd, karaktär, dynamik, tempo

(Ferm, 2004) och spänning respektive avspänning (Gratier, 2008). Vissa musikaliska gester, ljudackompanjerande gester (eng: sound-accompanying gestures), producerar inte ljud i sig själva men följer musikens drag och karaktär (Refsum Jensenius et. al., 2010). Dans och att 'digga' med huvudet är exempel på sådana rörelser (Dahl et. al, 2010). Det kan också handla om att härma ljudproducerande gester och spel på instrument, som att exempelvis spela luftgitarr (Refsum Jensenius et. al. (2010).

Inommusikalisk interaktion och lyssnande

Den auditiva perceptionen, lyssnandet, är av allra största vikt för musiker. Musikern lyssnar till den klingande musiken, bedömer och anpassar sedan sitt spel för att få musiken att låta som avsett (Gabrielsson, 2020). Musiker använder sig av inommusikaliska parametrar för att gestalta och kommunicera olika känslor i musik, såsom glädje, sorg, spänning, avspänning och energi. Sådana parametrar kan vara tempo, dynamik, artikulation, agogik och klangfärg. Användandet av inommusikaliska aspekter kan därmed antas förmedla information om musikens karaktär och uttryck även till medmusicerande. Gratier (2008) pekar vidare på hur jazzmusiker använder sig av repetition, där ett motiv som precis spelats av en annan musiker imiteras för att bekräfta och visa förståelse för varandra i musiken. Jazzmusiker använder även 'rhytmic matching', där musikerna tillsammans synkroniserar sitt spel med accentuerade toner och rytmer.

Kroppsliga och språkliga metaforer

I en studie av Sandberg-Jurström (2016) gestaltades musik med hjälp av kroppsliga och språkliga associationer och metaforer. Till exempel kunde blickar, ansiktsuttryck, kropp och tal gestalta hur en särskild känsla kunde förstärkas eller gestaltas i en sång. Under folkmusiklektioner associerade man ofta till dans, där ett oönskat lågt tempo i en sång uttrycktes som att "'dansa i sirap'" (Sandberg-Jurström, 2016). Kempe och West (2010) pekar vidare på hur bildspråk och metaforer är vanligt i tal om musik, där metaforerna kan ge uttryck för värderingar om musikens kvalité. Exempelvis uttrycker metaforer som 'himmelsk' eller 'dunka-dunka' en uppfattning om musikens kvalité, samtidigt som de kan ge information om musikens kulturella kontext, genrekonventioner och uttryck och därmed hur något ska utföras på ett instrument.

1.2.5 Multimodal kommunikation i musikpedagogiska verksamheter

Med utgångspunkt i att kommunikation kan ske både genom verbala och icke-verbala uttryck antar föreliggande studie att mänsklig kommunikation är multimodal (multimodalitet beskrivs närmare i avsnitt 2.1). Detta innebär att den kan ske med hjälp av flera olika

kommunikationsformer, som samverkar för att skapa mening (Kress, 2010). I musikpedagogiska sammanhang utgör språket som nämnt en viktig faktor i interaktionen mellan lärare och elever. Samtidigt poängterar Skolforskningsinstitutet (2023) att andra representationer av musiken, såsom gester, ljudhärmande ord eller grafiska representationer i form av notbilder eller målningar, kan utgöra en grund för det musikaliska lärandet när begreppslig kunskap saknas. Ferm (2004) beskriver sådana representationer som symboler och belyser att lärare och elever använder både klingande, grafiska, verbala och kroppsliga symboler i undervisning i musik (närmare beskrivna under avsnitt 1.2.4 och 1.2.5). Symbolerna förekommer sällan ensamma utan förstärker i regel varandra – till exempel kan en verbal symbol understrykas av en kroppslig sådan. Ferm (2004) pekar på att de symboler som används av lärare förefaller vara beroende av både undervisningssituationens art och lärare och elevers tidigare erfarenheter av musik.

Falthin (2015) menar på ett liknande sätt att lärare skapar förutsättningar för elever att tillägna sig musikaliska kunskaper och musicera ihop genom att erbjuda eleverna representationer i flera olika teckensystem. Lärare kombinerar främst grafiska, kroppsliga och språkliga semiotiska resurser i sina gestaltningar av det musikaliska materialet, istället för att spela före på instrumentet i fråga. Elever tolkar och översätter sedan mellan teckensystem för att kunna spela musiken på sitt eget instrument. Sångelevers stämmor lärs däremot oftast ut genom samma teckensystem. I musikundervisning sker översättningar med andra ord från musik till representation och från representation tillbaka till musik, men även mellan representationer (Skolforskningsinstitutet, 2023).

I den tidigare nämnda studien av hur lärare skapar förutsättningar för kroppsligt lärande i enskild undervisning i sång på musikhögskola, använde sig samtliga lärare av flertalet materiella, språkliga, kroppsliga och musikaliska semiotiska resurser som tillsammans bidrog till den kroppsliga gestaltningen av musik i lärandesituationen (Sandberg-Jurström, 2016) Dessa kroppsliga gestaltningar tog sig uttryck i att lärarna med utgångspunkt i not- eller gehörsbaserat material använde blickar, gestik och andra kroppsliga rörelser men också tal, sång, instrumentalspel för att gestalta olika musikaliska parametrar och karaktäristika inom olika genrer. Studenter efterliknade lärares kroppsliga gestaltningar, samt formade egna genom att omskapa verbala eller klingande gestaltningar till kroppsliga resurser (Sandberg-Jurström, 2016).

Sandberg-Jurström (2009) synliggör i likhet med detta hur körledare i interaktion med körsångare gestaltar musik genom att använda sig av en stor variation av semiotiska resurser

såsom tal, gestik, blickar, sång och pianospel. Det teckenskapande som körledarna i studien ägnar sig åt inkluderar flertalet samtidiga teckensystem som tillsammans bidrar till att gestalta det musikaliska materialet och samtidigt instruera körsångare. Interaktionen mellan körledare och körsångare beskrivs som ett växelspel, där körledare först gestaltar musik med hjälp av en mängd dynamiska, klangliga och rytmiska tecken. Körsångare svarar genom sång, spel och viss mån även kroppsliga tecken, som sedan genererar ytterligare instruktioner, gestaltningar eller bekräftelse från körledare.

1.2.6 Musikalisk interaktion som kulturellt situerad

Hur musikaliska idéer kommuniceras till både medmusiker och publik genom gestik är enligt Davidson (2005) kulturellt betingat. Gestik kan vara förmedlad av en lärare och kan vara situerad både i en lokal kultur eller förankrad i genremässiga konventioner. Sandberg-Jurström (2009) visar att körsångare översätter körledares handlingsrepertoarer till sång och menar att denna process utgår ifrån att körsångare besitter en förmåga att förstå körledares komplexa tillämpning av samverkande semiotiska resurser. Detta kan tyda på att det i de olika körerna "…finns ett överenskommet förhållningssätt till och sätt att tala på och agera i det gemensamma musicerandet" (Sandberg-Jurström, 2009, s. 159). I en studie om hur förutsättningar för kroppsligt lärande skapas i sångundervisning varierade den typ av kroppsligt lärande och kunskap som erbjöds utifrån vilken genre läraren undervisade i (Sandberg Jurström, 2016). De kroppsliga kunskapsformerna för musiken var tydligt knutna till normer och genrekonventioner inom folkmusik, klassisk musik och improviserad musik inom jazzgenren. Lärares design av undervisning framstod således som avgörande för vilken typ av kunskap som studenter kunde utveckla (Sandberg-Jurström, 2016).

Hur musik utövas och kommuniceras inom olika genrer kan även vara knutet till sociala normer och genus. Bergman (2009) lyfter fram att rockmusik traditionellt har varit starkt maskulint könskodad och att fler killar än tjejer spelar i rockband på fritiden. Vid spel av rockmusik i skolmiljö tenderade flickor i Bergmans studie att förhålla sig till denna könskodning genom att uppträda kontrollerat och nedtonat. Pojkar hade däremot lättare att hävda sig i rockbandspraktiker inom ramen för en skolkontext. Borgström-Källén (2020) fann liknande resultat i en studie av pop-, rock- och låtskrivarpraktiker på gymnasiet, där flickor intog en återhållsam och roll i ensemblen jämfört med pojkar. Flickorna uttryckte musiken med ett mer nedtonat kroppsspråk och mindre ljud jämfört med pojkarna, trots att lärare lyfte fram större rörelser och ett hårdare sound som en genrespecifik kvalitet. Ericsson & Lindgren (2010) kunde däremot inte visa på ett liknande samband. Även om pojkarna tog mer plats när

det gällde att önska repertoar samt hade goda instrumentkunskaper i en av praktikerna, bidrog detta inte till en dominans inom pop- och rockpraktiken.

1.3 Avgränsning

Föreliggande studie ämnar undersöka *musikalisk* interaktion, det vill säga sådan som sker i, kring och med hjälp av musik. Studien har avgränsats till att studera hur musikalisk interaktion kan ta sig uttryck mellan lärare och elever i ensembleundervisning med pop-, soul och jazzinriktning på estetiska programmet på gymnasiet. Analysen vill således fokusera på den kommunikation som sker direkt mellan människor, vilket gör att musikens inneboende meningspotentialer eller en notbilds potential att kommunicera något i sig inte kommer att beaktas. Däremot blir personers nyttjande av skrift och notbilder för att gestalta och kommunicera musik relevant för studien. I studien vill jag vidare undersöka hur människor *gestaltar* musik i interaktion med varandra och gör därför inte anspråk på att förstå och beskriva människors upplevelser av musik eller intentioner bakom musikaliska handlingar. Däremot vill studien ta hänsyn till hur människor till exempel gestaltar musikens emotionella aspekter med hjälp av tecken, samt studera vilka funktioner olika gestaltningar har i interaktioner utan att undersöka intentionen bakom dem.

1.4 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att synliggöra hur musikalisk interaktion i och kring musik kan ta sig uttryck mellan lärare och elever i ensembleundervisning med pop-, soul– eller jazzinriktning på estetiska programmet på gymnasiet, samt hur dessa interaktioner kan bidra till lärande och meningsskapande. För att uppfylla studiens syfte har jag utarbetat två övergripande forskningsfrågor.

Forskningsfrågor:

1. Hur gestaltar lärare och elever musik i ensembleundervisning på gymnasiet med hjälp av tecken och semiotiska resurser?
2. Vilka funktioner och meningserbjudanden har dessa gestaltningar i interaktion mellan ensemblens deltagare?

2 Teoretiska perspektiv

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska perspektiv. Först beskrivs det *socialsemiotiska multimodala perspektivet*, som har utgjort en ontologisk grund utifrån vilken jag har betraktat begreppen kommunikation och interaktion. Perspektivet har även utgjort en grund för val av metod samt vad som fokuserats vid datainsamling och analys. Vidare presenteras det designteoretiska perspektivet *design för lärande*, som är sprunget ur socialsemiotiken. I detta avsnitt redogör jag för begrepp och modeller som använts som analysverktyg i min studie.

2.1 Multimodalt socialsemiotiskt perspektiv

I studien antas ett multimodalt socialsemiotiskt perspektiv som teoretisk grund, då studien vill åskådliggöra hur människor interagerar med hjälp av olika gestaltningar och hur detta kan vara meningsfullt. Perspektivet vill beskriva hur människor skapar mening i kommunikation i sociala sammanhang med hjälp av tecken och flera samverkande teckensystem (Kress, 2010). Tecknet är den minsta beståndsdelen i en representation enligt socialsemiotiken och utgörs både av en form, *hur* något kommuniceras, och en betydelse, *vilket budskap* det kommunicerar (Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012). Inom socialsemiotiken menar man att tecken ständigt *skapas* snarare än används av individer i social interaktion och därför är tecken *motiverade*, vilket innebär att de skapas utifrån individens intresse och vilja att uttrycka och kommunicera något specifikt i en viss kontext (Kress, 2010).

De tecken som skapas utgör tillsammans olika teckensystem (eng: mode), som har formats över tid i den sociala, historiska och kulturella kontexten (Jewitt, 2009). Exempel på sådana teckensystem är bild, musik, tal, skrift och gestik (Kress, 2009). Kommunikation utgörs således av mer än bara språk (Jewitt, 2009) och förstås som *multimodal,* vilket innebär att den sker i flera olika modaliteter (teckensystem). Teckensystemen består av en mängd *semiotiska resurser*, vilket kan beskrivas som de handlingar, material och artefakter som människor använder för att kommunicera inom det specifika teckensystemet (Jewitt, 2009). Teckensystemen erbjuder olika sådana semiotiska resurser: till exempel innehåller teckensystemet bild varken ljud, ord eller grammatik såsom teckensystemen tal och skrift (Kress, 2009). De erbjuder därmed olika möjligheter till teckenskapande och bidrar således med olika *meningserbjudanden* (eng: affordances) (Kress, 2010). Varje teckensystem fungerar både i sig självt och i ensemble med andra, vilket kan ge upphov till motsägande budskap i olika teckensystem (Kress, 2010, i Leijon & Lindstrand, 2012), där det någon säger

till exempel kan stå i kontrast till deras ansiktsuttryck eller gestik. När kombinationer av tecken i olika teckensystem uppträder tillsammans utgör de ett *teckenkomplex* (eng: sign-complex) (Kress, 2010).

Ett grundantagande är att alla teckensystem har potential att bidra till mening i kommunikation (Jewitt, 2009), men deras skilda sammansättningar av semiotiska resurser för som nämnt med sig olika meningserbjudanden (Kress, 2010). Begreppet mening är centralt inom socialsemiotiken och kan förstås som hur ett fenomen framställs och upplevs som sammanhängande och betydelsefullt (Rostvall & Selander, 2008). Olika representationer och gestaltningar bidrar i samverkan med varandra till ett fenomens struktur, som blir till en sammanhängande och meningsfull enhet. Inom socialsemiotiken likställs mening med lärande, även om lärande inte används som begrepp inom den renodlade socialsemiotiken: ”Semiotically speaking, sign-making is meaningmaking and learning is the result of these processes.” (Kress, 2010, s. 178).

I min studie används det multimodala socialsemiotiska perspektivet som teoretisk utgångspunkt för datainsamling och analysarbete. Ett grundantagande för studien är att människor kommunicerar genom teckenskapande och att kommunikation och interaktion är multimodal, det vill säga sker i flera, ofta parallella teckensystem. Datainsamlingen, som består av observationer av lärare och elevers musikaliska interaktion i musikensemble, syftar till att synliggöra vilka tecken och teckensystem som används. För att analysera detta används en socialsemiotisk begreppsapparat, där begreppen *tecken*, *teckensystem*, *teckenkomplex*, *semiotiska resurser* och *meningserbjudanden* är centrala. Vidare undersöks vilken funktion teckenskapandet har i interaktion och hur olika tecken och teckensystem samverkar för att skapa mening. Konkreta begrepp för att göra denna analys har hämtats ur perspektivet *design för lärande*, som är nära besläktat med det socialsemiotiska perspektivet. I nästa avsnitt redogör jag för det designteoretiska perspektivet och resterande begrepp som operationaliseras i studien.

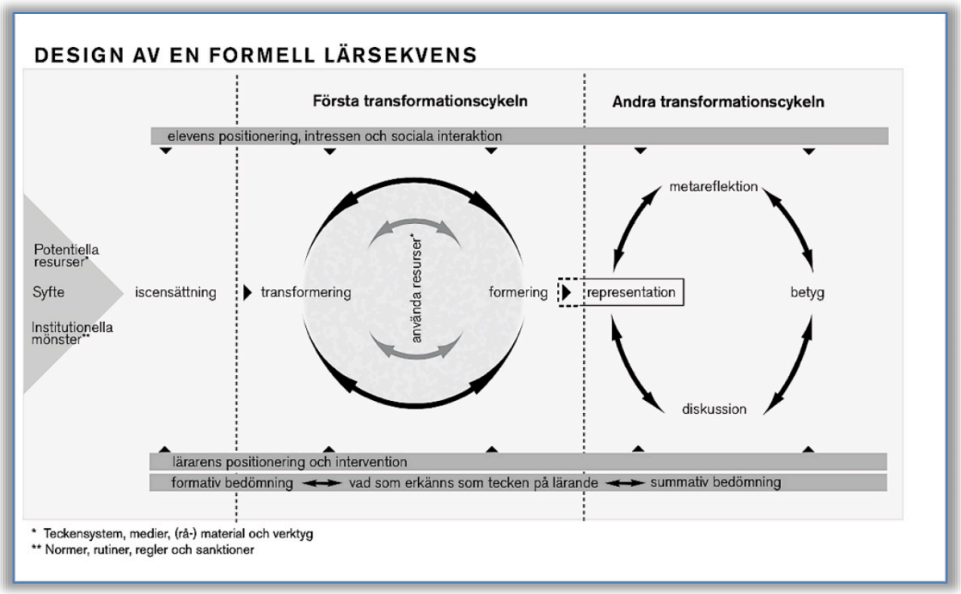
2.2 Design för lärande

Inom *design för lärande* utvidgas socialsemiotikens idéer genom att se på både kommunikation och lärande som en teckenskapande aktivitet (Selander & Kress, 2017). Likt socialsemiotiken är multimodalitet ett centralt begrepp, tillsammans med begreppet *design*. Inom perspektivet sätts lärandet som teckenskapande i relation till sammanhanget där lärandet ska ske. Man talar då om *didaktisk design* – hur lärsituationer och lärprocesser designas och

ramas in för att skapa förutsättningar för lärande. Design kan därför handla både om hur lärare gestaltar lärsituationen och undervisningsmaterialet samt om hur individen själv designar sin lärprocess genom olika val.

Inom *design för lärande* menar man att människor visar och gestaltar sin förståelse och kunskap om världen genom *representationer*, vilka kan bestå av språkliga utsagor, handlingar eller interaktion med personer och objekt (Selander & Kress, 2017). Individen designar sina representationer genom att omtolka och återskapa information på ett nytt sätt. Processerna för att omtolka och göra information till sin egen kallas för *transformation* (Selander & Kress, 2017) och *transduktion* (Kress, 2010). Transformation innebär att översätta och tolka något genom samma teckensystem, som att härma en sångfras som läraren förebildar (Selander & Kress, 2017). Transduktion handlar i stället om att omtolka något genom ett annat teckensystem (Kress, 2010), till exempel från talat ord till spel på ett instrument. Genom att betrakta skillnaden mellan hur individer designar representationer vid olika tillfällen, och hur individen därmed har transformerat eller transducerat någon form av information, kan man se *tecken på lärande* (Selander & Kress, 2017).

Inom det designteoretiska perspektivet på kommunikation fokuseras tre huvudsakliga aspekter: *iscensättning, igångsättare/uppmärksamhetsfokus* och *resurser i/*för teckenskapande. *Iscensättningen* av en kommunikativ situation kan i en skolkontext förstås som det sätt en lektion arrangeras och hur varje enskild elev och lärare ramar in, tolkar och positionerar sig i sammanhanget. *Igångsättare* och *uppmärksamhetsfokus* är två översättningar av det engelska begreppet *prompt* som görs i Selander & Kress (2017). Trots att de båda springer ur ett och samma begrepp har de något skilda betydelser i sin översättning, varför jag har valt att använda dem som två separata men besläktade begrepp. Som begreppen i sig antyder syftar *uppmärksamhetsfokus* till att skapa fokus kring något, medan *igångsättare* initierar en interaktion eller aktivitet. Slutligen talar man om *de resurser* som skapas och används i processen att tolka, transformera och skapa en ny representation (Selander & Kress, 2017). Hur processen för kommunikation och lärande på detta sätt kan ta sig uttryck i en formell undervisningssituation kan beskrivas och analyseras med hjälp av en modell för *design av en formell lärsekvens* (Fig. 1).



Figur 1. Design av en formell lärsekvens (Selander & Kress, 2017, s. 114).

Modellen *Design av en formell lärsekvens* (Fig. 1) är uppdelad i tre delar. Lärsekvensen tar utgångspunkt i sammanhangets inramning i form av normer, tillgängliga semiotiska resurser samt iscensättning av aktiviteter i sammanhanget. I modellens andra del, *den första transformationscykeln*, väljs information ut av individen med hjälp av igångsättare och uppmärksamhetsfokus, det vill säga vad som uppfattas vara intressant i situationen, och bearbetas med hjälp av de tillgängliga resurserna genom transformation och transduktion. Denna process leder till en ny representation genom vilken individen demonstrerar sin förståelse. Representationen utgör en brygga över till modellens sista fas, *den andra transformationscykeln*, som inte tillämpas i denna studie och därmed inte beskrivs närmare.

I studien används modellen (Fig. 1) som analysverktyg för att förstå hur interaktion i form av teckenskapande kan ta sig uttryck i ensembleundervisning. Begreppen *design*, *iscensättning, uppmärksamhetsfokus, igångsättare, transformation, transduktion, representation* och *tecken på lärande* används för att synliggöra hur lärare och elever gestaltar musik, vad dessa gestaltningar har för funktion i interaktion, samt hur detta kan bidra till lärande och meningsskapande i ensemblesituationen. Då lektionerna inte analyseras i sin helhet och inte ställs i relation till ett yttre sammanhang eller styrdokument har jag valt att sätta ”institutionella normer” inom parentes i modellen. Modellen används således inte för att analysera designen av undervisningen som helhet utan som ett verktyg för att förstå hur interaktioner och lärande designas på mikronivå, det vill säga i enskilda interaktioner och aktiviteter såväl som i större lektionsmoment.

3 Metod

I detta kapitel presenteras studiens metodologiska val. Först redogörs för den valda metoden *deltagande observation* och *videodokumentation*, hur urvalsprocessen av deltagare gick till och vilka avgränsningar som har gjorts i förhållande till det. Vidare beskriver jag studiens design som en instrumentell flerfallsstudie. Fortsättningsvis redovisar jag hur genomförandet av datainsamling och analys gick till i praktiken, för att sedan redogöra för de forskningsetiska ställningstaganden som gjorts i samband med studien. Metodkapitlet avslutas med en diskussion kring studiens reliabilitet.

3.1 Deltagande observation samt videodokumentation som metod

Som metod användes deltagande observation med samtidig videodokumentation, som genomfördes under två ensemblelektioner med två olika ensembler på olika skolor. Eftersom syftet med studien är att synliggöra hur lärare och elever interagerar i en faktisk ensemblesituation, valdes observation som metod då den lämpar sig när forskaren vill undersöka människors handlingar snarare än uppfattningar eller tankar om något (Einarsson & Hammar Chiriac, 2002). Metoden passar därför för att undersöka processer som är svåra att sätta ord på (Esaiasson et. al, 2007). Observation ansågs på detta sätt kunna synliggöra hur deltagarna ägnar sig åt teckenskapande och hur olika teckensystem samverkar för att skapa mening i interaktion med andra.

Jag genomförde två direktobservationer av första ordningen, där observatören har observationen som huvudsaklig uppgift (Bjørndal, 2005). Under dessa observationer intog jag rollen *observatör som deltagare,* där observatören är närvarande och känd för de observerade men inte deltar aktivt i situationen (Einarsson & Hammar Chiriac, 2002). Direktobservationen kompletterades med videodokumentation av respektive lektion, då ljud- och videoinspelningar av det observerade materialet gör det möjligt för forskaren att studera materialet flera gånger med olika fokus och ger en stor detaljrikedom (Bjørndal, 2005). Detta kan bidra till att skapa en fördjupad förståelse för komplexa samspel i undervisningssituationer, i synnerhet när det gäller verbal kontra icke-verbal kommunikation. (Bjørndal, 2005).

Videodokumentation var i mitt fall nödvändigt för att göra en fördjupad och adekvat analys, då jag i studien antar att kommunikation och interaktion är multimodal. Samtliga observationer var dessutom av kvalitativ karaktär, där förekomsten av ett visst fenomen och

beskrivningen av det stod i fokus (Esaiasson et al., 2007). Eftersom studien syftar till att synliggöra *hur* den interaktion som förekommer tar sig uttryck, ämnade jag att registrera vilken typ av teckenskapande som förekom och beskriva det så detaljerat som möjligt istället för att registrera frekvensen av ett visst teckenskapande.

3.2 Instrumentell flerfallsstudie som metod

Då endast två ensembler har observerats under ett tillfälle vardera, tog studien form av en *instrumentell flerfallsstudie* (Jensen & Sandström, 2016; Stake, 1995). Fallstudier lämpar sig som forskningsmetod när man på ett nyanserat sätt vill kunna ”studera komplexa företeelser i deras specifika sammanhang” (Jensen & Sandström, 2016, s. 9). Fallstudien ämnar därmed undersöka hur någonting *är* – att visa på faktiska sakförhållanden genom att studera det enskilda fallet i sin sociala kontext. Analys av ett fenomen är därmed avhängigt det specifika sammanhanget för att kunna skapa en meningsfull förståelse för det. Den instrumentella fallstudien syftar dock inte enbart till att förstå det enskilda fallet, utan att skapa förståelse för ett större, komplext fenomen *genom* det konkreta och unika, enskilda fallet (Stake, 1995).

Metoden lämpar sig för min studie, då jag dels syftar till att synliggöra komplexiteten i interaktion i ensembleundervisning, dels antar att tecken är motiverade och skapas inom ramen för en viss social kontext (Kress, 2010). Flerfallstudier är enligt Jensen & Sandström (2016) att föredra över enfallsstudier, varför två fall har observerats i denna studie. Eftersom fallet i sig är unikt syftar fallstudier inte till att studera frekvensen eller utbredningen av ett fenomen och gör därmed inte heller inte anspråk på någon statistisk generaliserbarhet (Jensen & Sandström, 2016). Istället kan fallets egenart och komplexitet skapa en mer djupgående förståelse för fenomenet och genom detta bidra till att utveckla teorier och begrepp som har förmåga att förklara företeelser även i andra sammanhang.

3.3 Urval och ensemblernas sammansättning

Initialt begränsades populationen till lärare och elever i årskurs 2-3 som har pop-, rock- och/eller jazzensemble på estetiska programmet på gymnasiet. Denna avgränsning gjordes med hänsyn till att studien skulle genomföras tidigt på höstterminen, då årskurs 1 nyligen börjat på gymnasiet. För att skapa förutsättningar för att besvara forskningsfrågorna valde jag därför att vända mig endast till årskurs 2-3 där eleverna redan är bekanta med varandra, läraren och ensemblesituationen sedan innan. I ett första skede gjordes ett målinriktat urval, vilket innebär att forskaren väljer informanter som är relevanta för forskningsfrågorna

(Bryman, 2011). Jag kontaktade en mängd lärare och skolor som bedriver ensembleundervisning med pop-, rock- och jazzinriktning i årskurs 2-3 på estetiska programmet. I nästa skede gjordes ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren väljer de informanter som är tillgängliga (Bryman, 2011). Efter att ha kontaktat ett antal skolor fick jag endast positiva svar från ett fåtal och det var dessa skolor som slutligen deltog i studien. Bekvämlighetsurvalet bestod även i att jag valde två olika ensembler på skolor i Stockholmsområdet, då studiens tidsomfattning inte tillät studier av ensembler i andra städer. Ett sådant urval medför att det inte går att generalisera resultaten, eftersom denna grupp inte är representativ för populationen som helhet (Bryman, 2011).

Urvalet av ensembler gjordes med hjälp av lärare på respektive skola. Lärarna tackade först ja för att sedan ställa frågan om deltagande till sina elever. De kunde på så vis sondera terrängen för vilka elever som kunde tänka sig att delta eller inte. I ett fall uttryckte elever att de kunde vara med under direktobservationen men inte ville bli filmade. I detta fall valde lärarna ut en av flera ensembler där alla elever samtyckte till att delta och bli filmade, för att ge mig förutsättningar att besvara forskningsfrågorna på bästa sätt. Slutligen deltog två ensembler som studerar årskurs 3 på estetiska programmet, som därmed lyder under den förra läroplanen, Gy11 (Skolverket, 2022). Dessa ensembler spelade en repertoar inom genrerna pop, soul och jazz. Nedan följer en kort presentation av varje ensembles sammansättning och en övergripande beskrivning av vilka aktiviteter de ägnade sig åt under den observerade lektionen.

Soulpopensemblen bestod av en lärare, en lärarstudent och nio elever, varav fem sångare, en pianist, en gitarrist och en basist. Läraren, som jag kallar *Anna* (A), befann sig vid pianot och spelade piano och percussion-instrument under en stor del av lektionen. Vid tidpunkten för observationen arbetade ensemblen med motown- och soulpoplåtar i både äldre och mer modern tappning. Veckan innan observationen hade eleverna haft icke-lärarledda rep i ensemblerna. Lektionstiden ägnades åt en uppvärmning där eleverna samtidigt fick lära sig en ny låt, *Living for the City* av Stevie Wonder, samt repande av låten *Rich Girl*, ursprungligen av Daryl Hall & John Oates men här inspirerad av en version av Lake Street Dive. Jag har därför valt att kalla dem *soulpopensemblen*. Eleverna har tilldelats fingerade namn i form av akronymer baserade på deras instrument och benämns därför S1, S2, S3, S4, S5 (sång 1-5), P (piano), G (gitarr), B (bas) och VFU/lärarstudenten.

Jazzensemblen bestod av en lärare och sex elever, varav tre sångare, en gitarrist, en basist och en trummis. Läraren, som jag kallar *Daniel* (D), spelade elgitarr under större delen av lektionen. Ensemblen ägnade sig vid tiden för observationen åt jazz och jazzimprovisation och skulle relativt snart ha konsert. Under lektionen repade de på låtarna *Route 66*, *Equinox* och *Fly me to the moon*, och kallas därför för *jazzensemblen*. Eleverna har tilldelats fingerade namn i form av akronymer baserade på deras instrument och benämns därför S1, S2, S3 (sång 1-3), G (gitarr), B (bas) och T (trummor).

3.4 Genomförande i praktiken

Inför direktobservationerna utarbetades ett enklare observationsschema med relativt låg grad av struktur (se bilaga 5). Med utgångspunkt i multimodal socialsemiotisk teori samt mot bakgrund av tidigare forskning utformades ett antal förutbestämda kategorier av teckenskapande. För att kunna synliggöra komplexiteten i teckenskapandet utgick uppdelningen i kategorier i första hand från olika teckensystem som kunde tänkas förekomma i musikalisk interaktion. Detta möjliggjorde en åtskillnad mellan olika typer av teckenskapande och de unika meningspotentialer som varje teckensystem erbjuder (Kress, 2009), samtidigt som det på ett enkelt sätt illustrerade om olika teckensystem förekom tillsammans i observationsschemat och därmed tycktes samverka med varandra. Därför separerades till exempel talat språk, sång/verbalt ljudande och skrift i olika kategorier, trots att alla tre är olika former av verbalspråk. Jag ansåg att sammansättningen av semiotiska resurser inom dessa tre teckensystem skiljer sig åt så pass mycket att det var väsentligt att betrakta dem som separata kategorier. På ett liknande sätt separerades sång och verbalt ljudande från spel på instrument trots att samtliga tillhör ett ljudbaserat teckensystem. Sång och verbalt ljudande kan till skillnad från spelande innehålla ord, vilket jag ansåg vara en viktig skillnad. Flera andra kategorierna hade förstås kunnat specificeras och delas upp på detta sätt – till exempel hade ansiktsuttryck kunnat vara en helt egen kategori. Jag bedömde dock att fler kategorier hade gjort materialet ogreppbart och att de valda kategorierna kunde synliggöra de mest väsentliga skillnaderna mellan teckensystemen. Jag tillät mig också att anteckna fritt under kategori ’annat’. De slutliga kategorierna i observationsschemat var:

- Verbalt, tal
- Verbalt, sång/ljud
- Kropp (gestik, taktstamp, dirigering osv.)
- Huvud (nickningar, ansiktsuttryck, blickar, ögonkontakt)
- Spel på instrument
- Skrift
- Annat

Redan i observationsschemat gavs deltagarna anonyma alias baserat på deras instrument, som nämnts i avsnitt 3.3. För att undvika förväxlingar av informanterna vid analys av videofilmen antecknade jag även något som utmärkte dem visuellt, till exempel 'S3 röd tröja'. Deltagarnas alias och utmärkande egenskaper fördes in i ett enkelt index som sparades som ett försättsblad till respektive observation.

Under själva observationstillfällena placerades två stationära kameror ut på stativ på olika ställen i ensemblesalen för att möjliggöra en mer detaljrik datainsamling. Jag valde att använda två kameror då jag var rädd att vissa personer inte skulle synas ordentligt, eftersom ensembleundervisning ofta sker i en cirkel. Detta skulle kunna innebära att vissa personers handlingar hamnar mer i förgrunden på videofilmen. För att inte behöva göra en konstlad placering av deltagarna i rummet placerade jag därför ut två kameror på varsin sida av rummet så att alla personers ansikten syntes någorlunda från någon av vinklarna. Som observatör befann jag mig vid en och samma plats under hela observationen, varifrån jag genomförde direktobservationen med hjälp av observationsschemat. Varje kategori hade en kortare kod för att jag snabbt skulle kunna anteckna under observationen. Varje gång en intressant interaktion eller teckenskapande uppmärksammandes antecknades tid, vem som agerade, till vem/vilka aktionen var riktad, kategorikod, samt en eventuell kommentar. I enlighet med syftet avgränsades observationen till att endast koda teckenskapande som på olika sätt var kopplat till någon form av musikaliskt innehåll.

När respektive observation var avslutad överfördes filmerna från kamerorna till en lösenordskyddad hårddisk. Videofilmerna från de två kamerorna klipptes ihop för att möjliggöra analys av dem båda som en helhet. För detta användes ett videoredigeringsprogram, där den ena filmen lades ovanför den andra. Videofilmerna synkades sedan med hjälp av ljud, men jag valde att endast använda ljudet från den ena

kameran då det var av bättre kvalité. Videodokumentationen omfattade totalt 2,5 h undervisning.

3.5 Genomförande av analys

Efter avslutad direktobservation gjordes en ny observation med samma observationsschema, denna gång utifrån videomaterialet. Här tillät jag mig att pausa och gå tillbaka i filmen för att kunna göra en mer detaljerad observation. Här delade jag också upp schemat i olika sektioner utifrån vad de talade om eller vilken aktivitet de ägnade sig åt. Jag jämförde sedan observationsschemat med det från direktobservationen och gjorde utifrån detta ett urval av ett antal sekvenser ur varje film som sedan transkriberades.

Sekvenserna transkriberades med en multimodal ingång. Detta innebar att både verbalt språk, som dialog och ljudande, och icke-verbal kommunikation som gester och musikaliska skeenden skrevs ner. Musikaliska skeenden transkriberades generellt inte i detalj, utan beskrevs och förstods genom beskrivningar som ”*spelar Ab7”* eller *”sjunger melodin”* i de fall där det klingande verkade vara av stor vikt för interaktionen. I resultatpresentationen har jag dock valt att tydliggöra vissa interaktioner som sker i musikaliska förlopp med hjälp av notbilder, i vilket jag har tagit inspiration av Falthin (2011, 2015) samt Sandberg-Jurström (2016). Med tanke på studiens omfattning har jag inte haft den tid som krävs för att göra kompletta partitur över de olika teckensystemen som Falthin (2015) gör, utan har i stället valt att notera den klingande musiken och anteckna kommunikation i övriga teckensystem i anslutning till notsystemet.

Att analysera stora ensembler med en multimodal ingång visade sig vara oerhört komplicerat, då det medförde ett närmast oöverskådligt informationsflöde. Transkriptionsarbetet gjordes därför i flera omgångar, där jag i ett första skede endast transkriberade ljudet för att urskilja verbal kommunikation. I ett andra skede använde jag transkriptionen av verbala uttryck som utgångspunkt för en transkribering av videomaterialet, där icke-verbal kommunikation och andra viktiga händelser transkriberades. Materialet tog här form av en beskrivande text där dialog varvades med beskrivningar av deltagarnas teckenskapande. Även detta arbete gjordes i flera omgångar, där varje bearbetning av materialet fokuserade på olika personer för att inte missa något viktigt.

Transkriptionerna analyserades sedan utifrån två infallsvinklar. I en första genomläsning identifierades flera genomgående teman, utifrån vilka jag kodade materialet med hjälp av färgkodning. Färgkodningen bidrog till att synliggöra vilka typer av teckenskapande som

förekom och huruvida de uppträdde självständigt eller tillsammans i teckenkomplex. Ytterligare en kodning gjordes sedan utifrån begreppen igångsättare, uppmärksamhetsfokus, transformation och transducering, för att förstå gestaltningar och teckenskapande i sitt sammanhang och synliggöra deras funktioner och meningserbjudanden i interaktion.

För att synliggöra vilket teckenskapande som utgjorde en del i *interaktion* valdes delar av de transkriberade sekvenserna ut utifrån två urvalskriterier: att en gestaltning antingen *genererar någon typ av svar från en eller flera deltagare,* eller *utgör ett svar på någon annans gestaltning.* Kriterierna grundar sig i den socialsemiotiska synen på interaktion som nämnts i avsnitt 1.2.3, där ett budskap måste uppmärksammas och generera någon form av svar från en mottagare för att för att det ska anses vara en *igångsättare* i interaktion (Kress, 2010). Det som förstods som *svar* var både verbala, kroppsliga och klingande gestaltningar. I resultatet har jag även valt att presentera vissa gestaltningar som har en tydlig funktion eller riktadhet gentemot andra deltagare, men som inte kunde anses vara en del av interaktion enligt urvalskriteriet ovan. Den typen av teckenskapande har beskrivits i avsnitt 4.4.2, *Mångfacetterade gestaltningar utan interaktion.*

3.6 Forskningsetik

För att som forskare utöva god forskningssed finns några grundläggande intressen som forskaren behöver förhålla sig till (Vetenskapsrådet, 2024). Skyddsintresset är ett av dessa och ska särskilt beaktas. Enligt skyddsintresset ska forskare värna om deltagares hälsa, säkerhet och välbefinnande samt uppmärksamma och minimera risker som kan uppstå i samband med forskningen och hanteringen av insamlat datamaterial. I denna studies etiska ställningstaganden har skyddsintresset tagits i särskilt beaktande. Samtliga deltagare fick ta del av information om studien skriftligen och i korthet muntligen, och gavs möjlighet att ställa frågor. I den skriftliga forskningspersonsinformationen beskrevs studiens syfte och genomförande, att personuppgifter skulle samlas in, att deltagande var frivilligt och deltagarnas rätt att när som helst återta sin medverkan (se bilaga 1 och 3). De fick sedan ge samtycke till medverkan och insamling av personuppgifter på en samtyckesblankett.

Eftersom jag först kontaktade lärare, krävdes att lärarna först samtyckte till deltagande för att jag sedan skulle kunna fråga eleverna. Att tillfråga elever sköttes i ett första skede av lärarna till respektive ensemble, som delade ut information och gav eleverna möjlighet att ta ställning till deltagande. Skolornas lärare hjälpte mig som nämnt (se avsnitt 3.3) att välja bort ensembler där elever uttryckt att de inte ville bli filmade. Samtyckesblanketten skrevs på av

eleverna och samlades in av mig vid observationens start, och eftersom samtliga elever var över 15 år krävdes ingen målsmans underskrift (Lag om etikprövning av forskning som avser människor, 2003).

Enligt Vetenskapsrådet (2024) räknas all information som kan härledas till en levande person som en personuppgift enligt GDPR, däribland video- och eller ljudinspelningar. Inhämtandet av personuppgifter kräver ett särskilt samtycke. Eftersom video- och ljudupptagning skulle göras hämtades samtycke till behandling av personuppgifter från deltagarna på samma blankett som för deltagande i studien. Vid hantering av personuppgifter i studien togs ett antal försiktighetsåtgärder, däribland säker lagring av personuppgifter. För att lagra personuppgifterna sparades videofilmerna först lokalt på kamerautrustningen, för att snarast efter avslutad observation överföras till en lösenordskyddad hårddisk och raderas från utrustningen. Denna hårddisk användes enbart till studien. Även bearbetad video och utvalda videosekvenser förvarades på denna hårddisk. Fysiska observationsscheman skannades in och lagrades på hårddisken, och originalen förvarades på en säker plats.

För att skydda deltagarnas personuppgifter användes även pseudonymisering. Om en uppgift om en person i sig inte kan härledas till en specifik person, men i kombination med andra uppgifter tillsammans gör att någon kan identifieras, räknas detta som personuppgift (Vetenskapsrådet, 2024). I informationsbrevet utlovades att samtliga informanter skulle anonymiseras vid presentation av studien och det skulle heller inte gå att härleda vilka deltagarna är utifrån studiens resultat. Som nämnt pseudonymiserade jag deltagarna redan i observationsschemat och bearbetningen av videomaterialet, samt använde fingerande namn i presentationen av resultatet. Även skolornas namn och annan information om dem har utelämnats.

För att ett samtycke ska vara giltigt måste samtycket vara frivilligt och forskningspersonen får inte utsättas för någon otillbörlig påverkan (Etikprövningsmyndigheten, 2025). En risk med att bedriva forskning i skolan är att elever befinner sig i en beroendeställning och därför kan känna sig tvingade till att delta även om det är frivilligt att samtycka till medverkan. I denna studie genomfördes datainsamlingen under reguljära ensemblelektioner, vilket kan göra att elever inte vågar säga nej, till exempel för att de tror att det kan påverka deras prestation eller betyg i skolan. För att undvika detta ställdes frågan först till läraren, som frågade eleverna långt i förväg och gav dem möjlighet att tacka nej utan att de behövde vara i kontakt med mig. Jag underströk även att deltagande är frivilligt och att man när som helst kan dra sig ur undersökningen, både i informationsbladet och på plats inför själva observationen.

3.7 Reliabilitet

Att jag som ensam forskare har gjort observationer av relativt stora grupper där jag dessutom syftat till att uppmärksamma teckenskapande i olika modaliteter, det vill säga med ett relativt brett fokus, kan ses som ett reliabilitetsproblem. I studier med hög grad av struktur kan ett sätt att stärka reliabiliteten vara att ytterligare en observatör observerar samma fenomen med hjälp av samma observationsschema, så kallad *interbedömarreliabilitet*. Observationsscheman jämförs bedömarna emellan och om de överensstämmer i hög grad kan studien också antas ha en hög reliabilitet (Einarsson & Hammar Chirac, 2002). I min studie har det inte varit möjligt att använda interbedömarreliabilitet sett till studiens omfattning. För att stärka reliabiliteten har jag istället använt mig av en typ av *intrabedömarreliabilitet*, där ett observationsschema tillämpas av samma person vid olika tillfällen (Bryman, 2011). Som nämnt gjorde jag en helt ny observation av videofilmerna med samma observationsschema som vid direktobservationen. Detta möjliggjorde jämförelse mellan schemana och gav mig möjlighet att se om jag tolkade teckenskapandet på samma sätt i de olika observationerna.

Observationsstudierna har dock utförts med en låg grad av struktur, vilket innebär att studiens tillförlitlighet främst är beroende av hur grundligt analysarbetet är utfört (Bjørndal, 2005). För att stärka trovärdigheten har därför användandet av videodokumentation varit ytterst viktigt. Att genomföra en tillförlitlig multimodal analys som ensam forskare kräver att samma process kan observeras flera gånger, för att kunna fånga växelspelet mellan olika teckensystem hos flera personer. Videofilmerna har gjort det möjligt att observera samma förlopp flera gånger och att pausa videon för att kunna beskriva situationerna så detaljerat som möjligt.

Viktigt att tänka på vid analys av videomaterial är att videodokumentation aldrig exakt kan återge en verklig situation (Bjørndal, 2005). Kameravinkeln och vilken typ av utrustning man använder är avgörande för vilken typ av material som videon fångar upp. Filmar man i närbild är det möjligt att fånga ansiktsuttryck, men filmar man istället på avstånd är det möjligt att få syn på ett samspel som inte syns i närbild. Beroende på kamerans placering kan man också belysa olika personers perspektiv på en situation (Bjørndal, 2005). I min studie ville jag fånga samspelet mellan lärare-elev och elev-elev, vilket gjorde att jag placerade kamerorna på längre avstånd så att samtliga syntes i bild från någon av vinklarna. Oavsett hur kamerorna placerades hamnade någon mer eller mindre i fokus, vilket är viktigt att tänka på vid analys. Att jag i bearbetningen la videorna ovanpå varandra kan också ha påverkat vad jag fäste uppmärksamheten på. Jag lade märke till att jag under en första genomgång av

videomaterialet tenderade att uppmärksamma det som hände i mitten av bilden, och såg därför till att arbeta aktivt med att sprida mitt fokus i den fortsatta analysen.

I transkriptionerna ämnade jag till en början att beskriva deltagarnas teckenskapande så neutralt som möjligt utan att föra in värderande ord eller tolkningar av vad olika tecken kunde tänkas ha för betydelse eller funktion. Det visade sig dock vara svårt att tydligt beskriva gestik i text, vilket upptäcktes genom att jag i läsning av de första transkriptionerna inte alltid kunde föreställa mig eller utläsa olika teckens form och funktion. När jag återbesökte videomaterialet rådde det däremot ingen tvekan om vad dessa tecken betydde. Detta kan förklaras med att tecken enligt Kress (2010) består av både en form och en betydelse som *tillsammans* ger tecknet en meningspotential (se avsnitt 2.1). För att göra materialet begripligt och analyserbart har ett visst mått av tolkning därför varit nödvändigt redan i transkriptionerna, vilket enligt Bjørndal, 2005) i princip är oundvikligt. Analysarbetet påbörjades på så vis delvis redan under transkriptionsarbetet.

Vid deltagande observationer behöver forskaren ta hänsyn till *reaktiv effekt*, vilket innebär att människor förändrar eller monitorerar sitt beteende för att de vet att de blir observerade (Bryman, 2011). Det kan bero på det faktum att det finns en forskare i rummet, att personerna vill göra ett gott intryck eller att de tror att de förväntas bete sig på ett visst sätt. För att undvika att situationen blev mer konstlad använde jag mig som nämnt av två kameror, vilket gjorde att jag inte behövde ändra deltagarnas naturliga positioner i rummet. Kamerorna placerades på mikrofonstativ, vilket är en inredning som redan brukar finnas i rummet. Eftersom jag inte tidigare varit med på ensemblelektioner med dessa grupper är det svårt att säga om de betedde sig annorlunda än vanligt. I jazzensemblen vände sig dock en elev om och började prata med kameran, vilket tyder på att eleverna är mycket medvetna om att de blir filmade. Min subjektiva uppfattning är dock att eleverna gav mig och kamerorna mindre uppmärksamhet ju längre observationen pågick.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. De två transkriberade, observerade lektionerna har analyserats med utgångspunkt i de teoretiska perspektiven multimodalitet, socialsemiotik samt design för lärande och presenteras i detta kapitel under fyra huvudteman. Det har varit en utmaning att kategorisera och göra materialet greppbart då det visade sig att teckenskapandet var oerhört mångfacetterat och att flertalet teckensystem väldigt ofta samverkar, både i enskilda individers kommunikation och mellan individer i interaktion. Det har därför varit nästintill omöjligt och inte heller helt önskvärt att isolera olika typer av teckenskapande och aktiviteter helt från varandra, då det i analysen blir framträdande att det är i mötet mellan dem som meningsskapande- och lärandeprocesser äger rum. För att synliggöra materialets komplexitet har jag i skapandet av teman valt att urskilja och skildra några av de mest framstående aspekterna av teckenskapande och interaktion, samtidigt som dessa även beskrivs i sitt multimodala sammanhang. Dessa fyra teman överlappar därför i mångt och mycket varandra och visar samtliga på datamaterialets multimodalitet, där ett av temana dessutom har tillägnats helt till att beskriva hur teckenskapandet utgör multimodala teckenkomplex.

Temat *Teckenskapande och gestaltningar av musik* syftar till att beskriva den bredd av gestaltningar i musik som deltagarna gör med hjälp av verbala, kroppsliga och musikaliska tecken, samt vad dessa gestaltningar har för funktion och meningserbjudanden i interaktioner. *Samtal om musik* fokuserar på hur språkliga, grafiska och musikaliska representationer används och kombineras av deltagarna i samtal om musik samt hur begreppslig förståelse kan ta sig uttryck på dessa tre olika sätt. *Multimodala gestaltningar* syftar till att exemplifiera hur lärare skapar multimodala teckenkomplex med hjälp av de gestaltningar och tecken som nämns i de tidigare två temana, samt hur detta skapar mening i ensemblesituationen. Den sista kategorin *Brist på interaktion* beskriver hur elever deltar till olika grad i interaktion, att det finns gestaltningar med tydlig intention som inte leder till interaktion, samt att det finns interaktion som har varit omöjlig att analysera.

I resultatet har vissa utfyllnadsord och svarsord som ”eh” eller ”okej” som inte anses vara viktiga för förståelse av interaktionen städats bort för att förbättra utdragens läsbarhet. I de delar som beskriver icke-verbalt teckenskapande har utdragen i vissa fall formulerats om för att förtydliga det som sker. Deltagarnas namn har ersatts av pseudonymer och jag har valt att inte ange kön på eleverna för att ytterligare öka anonymiteten.

4.1 Teckenskapande och gestaltningar av musik

Detta avsnitt syftar till att beskriva det teckenskapande och de gestaltningar av musik som deltagare gör i musikalisk interaktion. Jag belyser även vilka funktioner och meningserbjudanden dessa har i interaktionen med andra, för att förstå hur teckenskapandet blir meningsfullt i ensemblesituationen. Detta beskrivs med hjälp av begreppen *igångsättare*, *uppmärksamhetsfokus*, *transformation, transduktion* och *tecken på lärande*.

4.1.1 Kroppsliga och verbala igångsättare i musikaliska förlopp

I båda ensemblerna förekommer tecken som fungerar som *igångsättare* för musikalisk aktivitet och interaktion, både inför och under musikens gång. Dessa kan i mer vardagligt musikspråk förstås som *cues* och jag kommer därför att använda mig av båda begreppen. Somliga tecken är allmänt kommunikativa och gestaltar inte någon musikalisk aspekt, utan får sin musikaliska betydelse i det specifika sammanhanget (till exempel en blick). Somliga tecken gestaltar en musikalisk aspekt och signalerar samtidigt att en viss aktivitet ska sättas igång. Ofta består igångsättare av ett teckenkomplex, där flera samtidiga teckensystem tillsammans ger teckenkomplexet mening.

Läraren Daniel använder sig av en mängd olika verbala, kroppsliga och musikaliska tecken för att cuea sina elever under musikens gång. Vissa tecken riktar sig specifikt till någon eller några elever, för att markera elevers insatser eller initiera improvisationer. Dessa tecken består av blickar, nickningar, att säga elevers namn, att peka på, rikta sig mot elever eller att gå fram mot dem. Andra tecken riktar sig till hela ensemblen och syftar till att signalera form, start, slut, repriser eller gemensamma rytmer. Sådana tecken kan bestå av verbala uppmaningar, att titta runt på ensemblen eller att med gester ’förvarna’ om vad som ska ske. Ett återkommande tecken i Daniels repertoar är att sträcka upp ett finger i luften och göra en cirkulär rörelse, ofta i kombination med en verbal uppmaning i stil med ”En gång till då!”, vilket betyder att eleverna antingen ska fortsätta eller ta repris. Daniel skapar ofta teckenkomplex där flera tecken för igångsättning förekommer samtidigt eller i anslutning till varandra. Detta kan illustreras med hjälp av hur Daniel förmedlar slutet av låten *Equinox*, där en elev precis har spelat klart sitt solo:

Utdrag 1

D: Och melodi! *Gör samtidigt en cirkulär rörelse med fingret.*
D: Bra! *’Slår in’ med gitarren in i nästa runda av låten.*
D: En gång till på den här It’s a long way! *Gör en cirkulär rörelse med fingret efter ’It’s a long to go’, som för att ta omtag i slutet på B-delen. S2 sjunger frasen igen, men kompet spelar ackorden på nästa A-del. S2 slutar direkt och säger:* Va*? D kliar sig lite i huvudet och säger*

något i stil med ”Nehej…”. D sträcker upp hela handen i luften som i en stjärna och kompet slutar spela.

I utdraget cuear Daniel först både sångarna och resten av ensemblen från ett solo till en A-del med melodi. Han visar sedan när nästa A-del börjar med hjälp av en gest med gitarren. När det är dags för omtag av slutet signalerar Daniel detta både genom en verbal uppmaning och ett kroppsligt tecken för att upprepa. Teckenkomplexet fungerar som igångsättare för S2, som gör ett omtag på den avsedda delen. Övriga ensemblemedlemmar registrerar antingen inte eller ignorerar Daniels uppmaning, då det senare visar sig att de har bestämt en annorlunda form. S2 och Daniel uppfattar att ackompanjemanget och melodin inte stämmer överens och Daniel signalerar därför att de ska sluta spela genom ett kroppsligt tecken.

Läraren Anna använder också flera tecken för att sätta igång musikaliska aktiviteter, som att signalera start, slut eller repriser. Hon kombinerar likt Daniel en verbal uppmaning i att ”loopa vidare” med en kroppslig gest i form av en cirkulär rörelse med fingret. Anna visar också när ensemblen ska sluta spela genom att breda ut armarna som i en öppen famn och sedan göra en cirkelrörelse, där knytnävarna sluts i slutet av cirkeln. Båda lärarna gör även tecken för igångsättning som samtidigt gestaltar musikaliska aspekter. Anna gestaltar och signalerar till exempel att ett crescendo ska spelas genom att först kisa med ögonen och kura ihop kroppen, för att sedan göra kroppen större och lyfta på armarna i takt med crescendot. Daniel gör tecken för att sänka dynamiken genom att kura ihop kroppen, hålla upp handflatan och pressa den ner mot golvet, vilket gör att ensemblen spelar svagare.

Inräkningen är en central igångsättare i båda ensemblerna. När Anna räknar in i soulpopensemblen består inräkningen av flera samtidiga teckensystem, som tal, andning, blick och att knäppa med fingrarna. Paralingvistiska aspekter, som med vilket tonfall inräkningen görs, verkar vara meningsfullt. Ett exempel på detta är hur Anna kort och snärtigt räknar in till *Living for the City* samtidigt som hon ’diggar’ med huvudet och kroppen i samma tempo som inräkningen. Hon signalerar på detta sätt *när*, *i vilket tempo* och med *vilken karaktär* eleverna ska börja spela.

Eleven P räknar också in i soulpopensemblen och detta verkar överenskommet mellan eleverna. P tittar ofta i noterna vid inräkningen och gungar lite med huvudet. P räknar in först när Anna ger sitt godkännande genom att på olika sätt lämna över ansvaret till P, genom att till exempel säga ”Vi tar det igen från början…” och sedan ge P en blick. I jazzensemblen räknar Daniel in, ibland med ett samtidigt fingerknäpp. Daniel indikerar swing-feeling i sina inräkningar, både genom sitt tonfall och genom att lägga till underdelningar i stil med ”1, å 2,

å 1, 2, 3, 4”. Oftast är det dock trummisen T som räknar in, både genom att räkna högt och med hjälp av trumstockar och trumset. Det verkar underförstått att det är T som räknar in, men på samma sätt som i soulpopensemblen räknar T in först när Daniel initierar detta.

Förutom i inräkningar agerar elever också igångsättare av musikalisk aktivitet eller interaktion vid ett antal tillfällen. I båda ensemblerna cuear elever varandra genom att lämna över till varandra vid byte av solon eller mellan formdelar, främst inom sånggrupperna. Dessa igångsättare består av blickar, att vända sig mot eller peka på personen i fråga. I jazzensemblen finns en elev, S1, som gör flertalet andra tecken för igångsättning. S1 gör till exempel en gest där handflatorna är horisontella mot golvet och sedan sänks ner långsamt. Ensemblen spelar svagare och trummisen svarar genom att titta på S1, kura ihop sig mot trumsetet och le lite medan han spelar svagare. S1 gör även ett tecken för att ensemblen ska ta repris på en del genom en cirkulär rörelse med fingret.

4.1.2 Förkroppsligande av musikaliska parametrar

I interaktionerna framgår det att Daniel och Anna förkroppsligar musikaliska aspekter, vilket har funktionen av att illustrera, förstärka och skapa uppmärksamhet kring viktiga aspekter av musiken, samt stötta gruppen musikaliskt. Daniel förkroppsligar musiken genom att klappa rytmer eller att visa tecken för lägre dynamik, som jag även nämnt som en typ av igångsättare. (se avsnitt 4.1.1). Daniel gestaltar, förstärker och markerar även flera gånger harmonisk spänning i musiken med hjälp av kroppsrörelser. Han förstärker skaltypiska, utstickande toner genom att spela dem tydligt på gitarren samtidigt som han rynkar på näsan eller lutar lite på huvudet och lyfter på gitarren (se till exempel utdrag 14). Detta fungerar som ett sätt att skapa uppmärksamhetsfokus kring den specifika tonen samt som igångsättare för elever, där spelet av tonen och kroppsspråket tillsammans både signalerar att eleven ska härma tonerna och *vad* som ska härmas.

Anna gör likt Daniel uttryck för dynamik med storleken på kroppsrörelser. Hon gestaltar också tonhöjd med hjälp av höjden på armarna. Hos Anna tar sig rytmer, puls, tempo och sväng dessutom tydliga kroppsliga uttryck genom att hon aktivt markerar rytmer eller rör sig till musiken. Anna förkroppsligar aspekter som tempo och driv med hjälp av flera kroppsliga metaforer, vilka dock inte genererar någon respons från eleverna och därmed inte utgör en del av interaktion (se avsnitt 4.4.2).

4.1.3 Spel på instrument, sång och verbalt ljudande

Spel på instrument är en oerhört viktig semiotisk resurs för lärare som används dels för att gestalta specifika stämmor, dels som ett stöttande verktyg både i instruktion av stämmor och spel av låtar. Daniel spelar gitarr under nästan hela lektionen och Anna spelar både piano och shaker. Deras positioner i klassrummet är i princip fasta som gitarrist respektive pianist i ensemblen och de uppfattas på detta sätt som en del av ensemblen. De rör sig från sin position vid några tillfällen och växlar mellan att sitta och stå, men återkommer alltid till denna ursprungsposition i klassrummet. Daniel förebildar både spel på instrument och sång med hjälp av gitarren, medan Anna främst använder pianot för att förebilda instrumentalstämmor. De använder båda instrumentspel som ett sätt att stötta elevgruppen harmoniskt och formmässigt, samt för att markera musikaliska aspekter som rytmer och dynamik.

Verbala gestaltningar i form av sång och verbalt ljudande är vanligt för Anna och Daniel. Att sjunga eller mima sångtexten är en metod för att instruera eller för stötta och markera formen. Dessutom används sång eller rytmiserande på nonsensord som ”ba ba” för att gestalta rytmer eller stämmor, oftast sådana som utförs på andra instrument än det egna. Anna förebildar sångares stämmor med hjälp av sin egen sång, vilket Daniel inte gör i samma utsträckning.

Samtliga elever använder sång eller spel på sitt huvudinstrument som främsta sätt att kommunicera och gestalta musik i interaktion med andra. Det tar sig uttryck dels i att elever svarar med klingande musik på lärare och elevers igångsättning, till exempel genom att börja spela vid inräkning eller att börja spela svagare när detta signaleras. Det tar sig dels uttryck i att de själva gestaltar och förklarar musikaliska skeenden med hjälp av spel och sång, som i detta exempel från jazzensemblen:

> **Utdrag 2**
>
> **D:** Och sen har ni hittat ett outro, eller hur? *S1 börjar sjunga en melodislinga, B börjar samtidigt spela en melodislinga på basen.*
> **B:** Nej vänta… *Spelar en slinga som liknar den S1 sjöng.*
> **D:** Just det!
> **B:** Eller vad det var..
> **T:** Det är ’Get your kicks on route 66’. *Sjunger frasen och visar samtidigt outrot genom att spela dess rytmiska markeringar på trumsetet, B spelar med.*

I utdraget gestaltar flera elever i ensemblen den del som kallas outro utifrån ett klingande exempel på sitt eget instrument. Elevernas gestaltningar av och föreställningar om vad outrot består av utgår från olika delar av musiken, där S1 och B fokuserar på melodislingan och T på melodi och text i förhållande till de rytmiska markeringarna.

Elever visar också tecken på lyssnande och viss kommunikation via inommusikaliska aspekter i sitt spel. Till exempel anpassar eleven P tempot i sitt pianospel efter eleven S2, som börjar sjunga i ett annat tempo än det som P räknat in i. I jazzensemblen matchar eleven T sitt trumspel med rytmiska markeringar i sångmelodin, och basisten B härmar en sångfrasering i ett sångsolo med liknande rytmiskt spel på basen.

4.1.4 Bekräftande tecken

I jazzensemblen är det framträdande att deltagarna använder sig av olika bekräftande tecken i relation till den klingande musiken. Leendet är ett sådant tecken som förekommer som svar på det som händer i musiken. Det verkar ofta förekomma i samband med att någonting oväntat eller annorlunda sker, vilket tyder ett lyssnande från deltagarna. Till exempel sker detta när trummisen slår på klockan på ride-cymbalen, som då möts av att leende från basisten, eller när S1 helt plötsligt börjar improvisera med lätet av en trumpet och möts av leenden från resten av ensemblen. Eleverna har också ett tecken där de ’klappar’ pekfingret mot tummen, som återkommer många gånger under lektionens gång. Tecknet uppträder ofta under improvisationer och eleverna gör då tecknet riktat till den som improviserar. Jag tolkar detta som ett uppskattande tecken som fungerar som en liten, tyst applåd.

Daniel gör också tecken för att bekräfta att elevers spel. Han gör ofta positiva verbala uttryck i samband med elevers improvisationer, genom att säga ”bra!” eller ”yeah!”, samt nickar mot elever när de spelar rätt och visar att de har förstått en instruktion. Dessa tecken fungerar som en slags formativ bedömning – en bekräftelse på att eleven har lyckats och kan fortsätta framåt. I soulpop-ensemblen förekommer också positiva tecken och utlåtanden, men de står inte lika utpräglat i relation till den klingande musiken.

4.2 Samtal om musik

I detta avsnitt syftar jag till att beskriva hur deltagare använder sig av språkliga, musikaliska och grafiska representationer av musik i samtal med andra. Under båda ensemblelektionerna fungerar verbala, språkliga uttryck för musik som semiotiska resurser i gestaltningar av musik. I båda ensemblerna är det lärare som först och främst använder och verbaliserar vedertagna musikaliska begrepp. Det betyder dock inte att elever inte talar om eller gestaltar musikens beståndsdelar. Både elever och lärare tenderar att förflytta sig mellan olika representationer för att förklara musikaliska fenomen och använder sig i detta av en mer eller mindre vedertagen begreppsapparat.

En stor del av elevers bidrag till interaktion i soulpopensemblen handlar om att just tala om musik och hur den ska utföras. Eleverna visar att de förstår och behärskar ett visst musikspråk i sin kommunikation samt att de har en förståelse för form och musikalisk struktur, vilket under denna lektion främst tar sig uttryck i tal om antal takter och formdelar. I övrigt använder eleverna inte musikaliska begrepp i särskilt stor utsträckning, men demonstrerar en viss förståelse för musikalisk terminologi i sitt spel i interaktion med Anna. I jazzensemblen utgörs de språkliga semiotiska resurserna i samtal om musik av termer som A- och B-del, ackord, skalor, skalsteg och funktioner. Daniel är ledande i dessa samtal och är oftast den som verbaliserar musikaliska begrepp. Elever verbaliserar mer sällan musikaliska begrepp i interaktioner i ensemblen, men visar en förståelse för ett förhållandevis avancerat språk i sitt spel i interaktion med Daniel.

4.2.1 Att representera musikaliska begrepp på olika sätt

I jazzensemblen visar elever sin förståelse för ett avancerat musikspråk genom sång och spel på instrument. Ett exempel på detta är när Daniel instruerar instrumentgruppen att kompa honom 'en tolva' i samband med att de spelar låten *Route 66*. Begreppet syftar på en tolv takter lång period av musik som motsvarar en hel vända av en låt, vilket är en vanlig form för jazz- och bluesstandards som *Route 66*. Eleverna visar förståelse för begreppet genom att spela en hel vända av låten tillsammans med Daniel som svar på instruktionen. Elever översätter även Daniels verbala instruktioner kring *hur* något ska spelas till spel på sitt eget instrument i flertalet situationer:

Utdrag 3

Daniel, B och G har kommit fram till att de spelar olika ackord i en kadens på låten Equinox. G har tidigare spelat Bb7 - A - Dm9, men Daniel menar att det ska vara A7 – Ab7- Dm9.

D: Så att, så att gör samma grepp och flytta ner dem [ackorden] ett halvt [tonsteg]. *Riktar sig till G, gör en sidledsrörelse med handen som visar att G ska flytta ackordet neråt på greppbrädan.*
D: It's a: *Spelar ackordet A, G testar på gitarren.*
D: *Precis! G fortsätter testa och lägger till b5 på A-ackordet.*
D: Ah snyggt där också! *Härmar G:s läggning av A7b5 på gitarren, nickar och gör ett 'ihopknycklat' ansiktsuttryck, flyttar sen ner ackorden ett halvt tonsteg. Fortsätter detta ansiktsuttryck när han flyttar ner ackordet. G testar själv långsamt.*
D: Precis! *G testar vidare själv och hittar ackorden.*

Att "flytta ner dem ett halvt" syftar alltså inte på hur många band G ska flytta ner på gitarren, utan hänvisar till att flytta ner ett halvt *tonsteg.* G visar sin förståelse för detta genom att spela de nya ackorden på gitarren, och transducerar och transformerar därmed Daniels verbala och instrumentala instruktion. G visar dessutom på en djupare kunskap genom att själv lägga till en passande färgning. Efter några minuter av annan aktivitet återvänder G till detta tema:

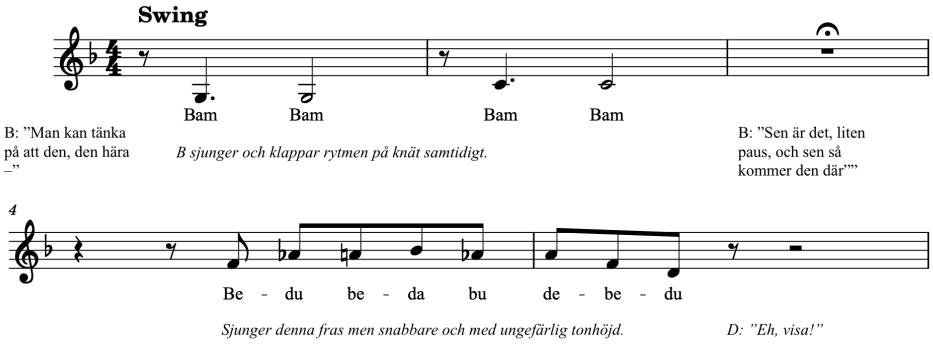
Utdrag 4

G: Om du säger att jag ska sänka dem till… *Spelar A7b5 till Ab7.*
D: Precis. *Nickar.*
G: Då kommer det att låta… *Spelar Dm9.*
D: Aah*! D Spelar Dm9 på gitarren som för att bekräfta.* **D:** Exakt.
G: Det låter ju så... det låter ju helt fel. *Spelar hela kadensen A7b5 – Ab7 – Dm9.*
D: Aah – *nickar och spelar kadensen samtidigt* – det är rätt!
B: Det är jazzigt! *D spelar A7b5 på gitarren, lutar på huvudet och sträcker på kroppen, som för att visa ackordets spänning.*
D: Neej, det är skitsnyggt!
S1 samtidigt: Det är jazzigt! Det låter fel, då är det jazz.
G: Ja men vi… ah, det är en helt annan tonart.
D: Men sen, nä men det var bara.. Det var de tv... dom ackorden. *G nickar och tittar ner, ser aningen besvärad ut. Några minuter senare när de spelar låten spelar G de rätta ackorden, till vilket D gör en tumme upp.*

G spelar ackorden istället för att säga deras namn, och uttrycker sedan att ackordföljden låter fel och att ”det är en helt annan tonart”. Daniel verkar förstå detta som att G tror att de ska byta tonart helt. Min tolkning av G:s utsaga är däremot att G inte tycker att ackorden passar ihop lika bra som tidigare. I ackordföljden *Bb7–A7–Dm9* som G tidigare spelat finns en tydlig dominantisk funktion mellan ackorden *A7–Dm9*. Mellan Daniels föreslagna ackord *Ab7–Dm9* finns inte samma dominantiska förhållande och uppfattas därmed av G som att ackorden tillhör olika tonarter. G finner ingen tydlig musikalisk terminologi för detta och uttrycker sig istället genom att säga att det låter fel och att det är en annan tonart. G verkar med andra ord ha ett lyssnande och en förståelse för musikaliska funktioner men sakna språket för att tydligt förklara vad hen menar. G spelar sedan de (enligt Daniel) korrekta ackorden i tempo i låten, vilket visar tecken på lärande.

En liknande interaktion förekommer när jazzensemblen spelar *Route 66* och basisten B belyser hur låtens slut ska spelas. I jazzensemblens version av *Route 66* slutar låten med ackordsrundan *Gm7 – C7 – F,* där rytmiska markeringar först spelas på Gm7 och C7 och där en unison gitarr- och basslinga sedan spelas över ackordet F. Basisten använder sig av nonsensord, sång och klapp på knät för att gestalta hur det ska låta:

Utdrag 5



Notexempel 1. Utdrag 5.

B och trummisen spelar sedan sekvensen på instrument för att visa. B säger sedan ”Den kommer inte på 1:an”. Av B:s spel på basen framgår det tydligt att slingan ska börja spelas på taktslag ’2 å’ och att det är denna aspekt som B försöker skapa uppmärksamhetsfokus kring. B försöker förklara genom att illustrera den musikaliska sekvensen med nonsensord, sång och klapp, samt genom att förklara när den *inte* ska spelas – det vill säga *inte på pausen* och *inte på 1:an*. Ensemblen spelar sedan igenom sekvensen tillsammans och spelar rätt med stöd av Daniel som på olika sätt cuear markeringar, slinga och form. Även om B inte hittar ett koncist musikaliskt begrepp för det hen vill förmedla, lyckas B med hjälp av andra språkliga representationer, spel, verbalt ljudande och sång få ensemblen att förstå med hjälp av Daniels förtydliganden. Basistens översättningar mellan representationer blir på så sätt meningsfulla i sammanhanget.

4.2.2 Whiteboardtavlan, låttexten och noten som representation för form

I båda ensemblerna använder sig elever och lärare av grafiska representationer av musik som semiotiska resurser i interaktioner. Dessa representationer är *whiteboardtavlan, låttexten* och *noten* och hänvisas ofta till när de samtalar om låtens form och struktur. Vilken representation som används tycks variera beroende på vilken aktivitet som står i fokus och vilka deltagare det berör.

Whiteboardtavlan används som en semiotisk resurs i båda ensemblerna. Eleverna i jazzensemblen använder den för att skriva upp form och vilka elever som ska ha solo. Däremot ter det sig som att de inte använder den särskilt mycket efter att formen har skrivits upp. I soulpopensemblen använder Anna sig av tavlan som ett sätt att kommunicera rytm och ackord i det inledande momentet kring *Living for the City*, i kombination med att hon själv förevisar med hjälp av ljudande, sång, piano och kropp. Under *Rich Girl*-momentet skriver eleven S5 upp en form som ensemblen verkar ha bestämt tillsammans på tavlan, med hjälp av

eleven P. De är noga med att se till att alla kan se whiteboardtavlan och den framstår på flera sätt som ett facit som både Anna och P refererar till flera gånger. Samtidigt visar det sig att gruppen inte omedelbart förstår varandra när de talar om form utifrån whiteboardtavlan, trots att eleverna trakterar ett musikspråk för de olika formdelar som står uppskrivna på tavlan. Gruppen försöker gemensamt reda ut formen på låten *Rich Girl*, i vilket flera grafiska representationer av musiken blir aktuella.

Utdrag 6

A: …men jag tänker att vi tar från refrängen! *Pekar på whiteboardtavlan.* Vet alla var jag menar då?
S2: Eh, min refräng? *A ser lite fundersam ut, gör en handrörelse och skakar lite på huvudet i sidled.*
A: Eh.. Det är lite såhär, är verserna refrängen men jag tänker precis innan så kommer det väl en vända…
S4 *tittar på S5*: Kalla det vers 1 då, så kör vi därifrån. Nynnar på *"High and dry-delen".*
S5 *vänder sig mot A:* Ska jag köra från versen eller från refrängen?
A *skrattar lite*: Vad är refrängen och versen i den hära!

Anna börjar med att hänvisa till whiteboardtavlan för att visa att de ska ta från refrängen. Vilken del som ska spelas är dock inte självklart. Dels kan begreppet 'refrängen' ha olika innebörd då det är olika leadsångare[1] på varje refräng. Dels verkar både Anna och S4 mena att 'versen' egentligen borde kallas 'refrängen'. Det råder alltså oklarhet om vilken musik som motsvarar refrängen, vilket Anna skämtsamt medger sig sakna svaret på. S5 försöker reda ut problemet:

Utdrag 7

S5: Jag tänker refrängen som den rich girl-delen.
A: Aa! *Sjunger/nynnar "I'm a Rich Girl".* […] Och sen går vi Da ba baoo... *Sjunger melodin på "high and dry"-delen och visar rytmen och tonhöjden med handen*, vers? *Frågande gest.*
S5 och S4: Aa. **S4:** Den kommer innan?
A samtidigt: Och sen brygga. *Sjunger 'you can rely'-delen på ett Dubudubweeey och gör en diggande rörelse, lite hukad och gör sig sedan 'stor' med kroppen.* Att vi bygger. Om man skulle, jag vill inte.. men annars är det kanske bara två sångdelar. […]
S4: Så du kör från refrängen.
S5: Från rich girl-delen in till solot.
A: Aa! Rich girl in till... Jag tänker det är bra att vi lär oss, alltså man kan ju kalla saker för mango och gurka bara alla visste asså att mango betyder… mango. Men är alla med, rich girl innan solot, så har vi det.

Förvirringen kring formdelarna klaras ut genom att S5 refererar till låttexten för att förklara vad hen anser vara refräng. Anna bekräftar detta genom att gestalta de olika delarna med hjälp

[1] Den sångare som sjunger melodistämman.

av sångmelodin och delar av texten. I slutet av utdraget kallas den avsedda delen istället ’rich girl’ och ’rich girl-delen’. I interaktionen som helhet representeras detta klingande avsnitt av musik med hjälp av multipla semiotiska resurser och gestaltningar: det musikaliska begreppet refräng, låttexten, melodin och i viss mån även whiteboardtavlan.

Tillsammans med whiteboardtavlan och låttexten är noten ännu en grafisk representation för musiken i soulpopensemblen. I en sekvens där det är ett problem att eleverna hamnar på olika ställen i formen har lärarstudenten försökt reda ut formen genom att hänvisa till noten, som nu har blivit den nya representationen för form.

Utdrag 8

A: Vi kör högst upp..
P: Så vi kör härifrån? *Pekar på sin not.*
A: Ja! Det är solo, och vi tar de åtta sista. Kommer ni in på redan åtta sista eller vill ni bara göra de fyra sista, nä då vill vi komma in på halva direkt va? Aah. Så ni vet om att det är åtta! *Håller upp åtta fingrar mot sångarna.* […] Med kör. Åtta bara P. *Pekar mot P med båda armarna*
S1: Ja. Men nu började vi från de åtta sista sa du?
P: Vänta vad sa du nu, ska de köra medans det är..
A: Solo! *Tittar på P.*
P: Mm. N*ickar*.
A: Och då blir det också såhär, men kul, då får jag sola åtta själv och sen blir det partajs med sång och, asså piano. […]
S1: Men.. Du sa vi börjar med de åtta sista nu.
A: Aa, direkt på sången!
S1: Aa, då är det direkt sång… *Säger något ohörbart.*
A: Aah, högst upp på sida 2!

Nu är det noten som verkar vara en central utgångspunkt för Anna, inte låttexten, sångmelodin eller tavlan. Anna och P hänvisar till noten för att förklara var de ska börja spela, det vill säga *högst upp på sida 2*. Det finns dock en samtidig igångsättare för sångarna att de ska börja på de åtta sista takterna, vilket enligt Anna är ”direkt på sången”. Denna information finns inte i noterna, utan baseras på elevernas kunskap om att sången ska börja på de åtta sista takterna i solot i noten. Senare i samma sekvens poängteras att leadsången är viktig för att kunna orientera sig som körsångare:

Utdrag 9

VFU: Ja exakt, så att ni kan tänka lite på refrängen i huvet för ni ko.., det blir som en call and response. You're a rich girl – Rich girl!
A: Mm. […] För det är ju svaret som ligger under, sologrejen.
P: När vi har kört 16 takter, då går vi direkt till *(tittar på tavlan)* versen igen?
A: Mm! Efter solot ja. *A och P tittar på P:s not.* Men sen, dal segno al coda… går ju till vers igen. Då är det Amaj:et. *Tittar på G.* Och till slutet. […] Jag vill ta det här en gång till! […] Och sen så får man leka leaden först för det kommer ju som svar. Och sen..
VFU: Det skulle nästan kunna va så att nån sjunger lite lead nu så att man får höra lite sammanhanget.

Det framgår av utdraget att det är viktigt för körsångarna att föreställa sig refrängen eller att ha leadsången att förhålla sig till för att kunna förstå var de ska köra. Här är det alltså återigen låttexten eller sångmelodin som är referenspunkten sånggruppen, men interaktionen mellan Anna, P och G utgår från noten och de begrepp som relaterar till den, som *dal segno al coda.*

De olika representationerna bidrar med olika typer av information och har följaktligen olika meningspotential för olika elever beroende på om de sjunger eller spelar instrument. Ingen av representationerna tillhandahåller dock en fullständig version som tillgängliggör musiken lika effektivt för alla, och informationen i representationerna verkar inte alltid stämma överens. Anna växlar därför mellan de olika representationerna beroende på vem hon talar med och vems uppgift som står i fokus.

I jazzensemblen framgår det att grafiska representationer kan fungera både som en gemensam utgångspunkt för musicerande samt en plattform för att lära sig musikaliska begrepp. Noten förekommer som semiotisk resurs vid ett antal tillfällen, där de refererar till notbilden för att orientera sig i låten.

Utdrag 10

B pekar på ett papper på notstället.
D: B, kan inte du ta det för alla?
B: Joo.
D: Hur blir början och introt.
B: Vi börjar på sista [systemet]… vad heter det? *B tittar på D.*
D: Introt, eh… vilket system?
S1: Am, D7, G7… G6? *Tittar på sin not.*
B: Ah precis… F#m7, B7. Asså man kör hela den takten, sen så börjar ni. *Tittar mot sångarna.*
S1: Ah exakt, här. *S1 Pekar på olika ställen i noten, som ser ut att vara slutet och sen början.* Härifrån och sen.
B: Sen så är det…
D: Hur många takter kör vi som intro?
S1: Fyra.
D: Bara fyra? *Spelar ackordsvändan som S1 och B har beskrivit.*
B: Ah exakt.

I utdraget försöker B förklara hur introt ska spelas med hjälp av noten. Daniel hjälper till genom att verbalisera att sista raden kallas för *sista systemet*. S1 och B orienterar sig sedan utifrån de ackord som står i noterna, för att förstå och förklara för ensemblen var introt börjar och var sångarna sedan ska börja sjunga melodin. Daniel tydliggör detta genom att fråga hur många takter introt är och att spela den åsyftade ackordföljden. De bekräftar sedan att detta stämmer genom att tillsammans spela introt i ensemblen.

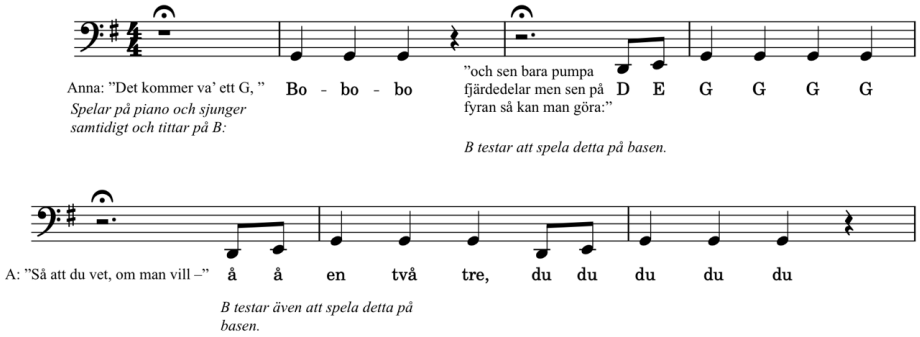
4.3 Multimodala gestaltningar

I tidigare avsnitt gjordes ett försök att urskilja de olika beståndsdelar, det vill säga de tecken och semiotiska resurser som utgör gestaltningar och representationer av musik i interaktioner. Studien har även synliggjort dessa gestaltningars funktion i interaktion och visar genom detta att varje tecken bär en egen meningspotential. Ett viktigt resultat när det gäller lärares teckenskapande är dock att tecken sällan förekommer ensamma, vilket studien redan har berört i viss mån. Både Anna och Daniel visar på en stor variation i sitt sätt att gestalta det musikaliska materialet och använder sig av verbala instruktioner, kroppsspråk, sång och instrumentspel i ett växelspel. Lärarna skapar således *teckenkomplex* – kombinationer av tecken i olika teckensystem, där tecknen samverkar för att på flera sätt tillgängliggöra det musikaliska materialet, skapa uppmärksamhetsfokus och mening i ensemblesituationen. Det är viktigt att poängtera att detta teckenskapande är genomgående genom båda lektionerna och att följande avsnitt endast redovisar ett antal exempel på hur detta tar sig uttryck i ensemblerna.

4.3.1 Iscensättning av en ny låt – *Living for the City*

I interaktion med ensemblen kombinerar Anna ofta tecken i flera teckensystem för att tillgängliggöra det musikaliska materialet och skapa fokus. I utdrag 11 lär Anna ut basstämman till en ny låt, *Living for the City:*

Utdrag 11



Notexempel 2. Utdrag 11.

Anna spelar basstämman i ett basregister på pianot. Samtidigt sjunger hon tonerna och rytmen med ett nonsensord som försöker härma basens klang. Hon pausar sedan spelet en stund för att ge muntliga instruktioner kring stämman, för att sedan fortsätta instruktionen genom att spela, sjunga samt säga tonerna och rytmen. Hon riktar instruktionen till basisten B med sin blick, som förstår att budskapet är riktat till sig och svarar genom att härma och testa stämman för sig själv på elbasen. B transducerar därmed Annas verbala instruktion, sång och piano till spel på basen. Denna typ av interaktion är återkommande mellan Anna och ensemblen, där Anna först förevisar instrumental- och sångstämmor genom att parallellt instruera med ord, sjunga, kroppsligt gestalta samt spela på ett instrument. Instrumentalspelet har antingen funktionen av att gestalta den aktuella stämman eller att fungera som en harmonisk bakgrund som stöttar elevernas musicerande. Elever svarar genom att härma, direkt på egen hand eller tillsammans med ensemblen i ett musikaliskt sammanhang.

4.3.2 Förstärka, illustrera och uppmärksamma särskilda stämmor

Anna skapar teckenkomplex även under musikaliska förlopp, för att förstärka musikaliska parametrar och stötta elevers musicerande. Teckenkomplexen skapar uppmärksamhetsfokus på viktiga aspekter av musiken eller den stämma som står i centrum för tillfället. Ett exempel på detta är när soulpopensemblen gör en genomspelning av *Rich Girl* efter att ha klargjort hur en ’call and response-stämma’ [2] till leadsången ska sjungas:

[2] En typ av stämma som ’svarar’ på huvudstämman, som i en konversation.

Utdrag 12

P räknar in och gruppen börjar sjunga och spela refrängen. Anna kompar först på piano, mimar med i körstämman och släpper sen pianot för att visa tonhöjd och rytm på oo-stämman med hjälp av stora rörelser med armarna. I reprisen av refrängen gör Anna en stor pekning och mimar texten på körstämmans svar 'bitch girl!' som för att markera den, och spelar samtidigt piano med högerhanden.

Anna skapar uppmärksamhetsfokus på körstämman genom att markera dess tonhöjd, rytm och struktur. Hon förkroppsligar tonhöjd och rytm och markerar med kroppen när körstämman ska sjungas, samtidigt som hon ackompanjerar på piano och mimar med i texten till stämman. Hon demonstrerar således både *hur* och *när* stämman ska sjungas. Här ska tilläggas att även lärarstudenten gör liknande sångliga och kroppsliga gestaltningar. Deras gemensamma uppmärksamhetsfokus upplevs vara meningsfullt då samtliga elever riktar blicken mot dem och genomför körstämman på ett fungerande sätt.

Daniel tillgängliggör och förstärker musikaliskt material på ett liknande sätt genom att skapa flera tecken samtidigt eller i anslutning till varandra. I en sekvens där jazzensemblen spelar *Route 66* växlar Daniel mellan kroppsliga och verbala gestaltningar av musik, spel på instrument samt tecken för igångsättning av olika delar av musiken (för klingande referens se utdrag 5, notexempel 1).

Utdrag 13

D: Jo det var det jag tänkte att vi kollar där på slutet, sista A-delen! *D letar först i noterna och börjar sedan sjunga melodin och spela ackorden i A-delen. Han vänder sig mot sång och de börjar sjunga med. Även B och T börjar spela. D visar markeringarna i slutet av Route 66 genom att 'dunka till' med knytnäven och pekar på B när instrumentalslingan kommer. När samma rytm återkommer i omtag 2 i ett tag-slut [3]spelar D den på gitarren och sjunger med i samma slinga som B spelar på 'Bududududududududu'. När sista tagen kommer tittar han runt på alla och sjunger med i texten, pekar på B när slutslingan kommer, och lägger det avslutande ackordet som kommer på '2 å' på gitarren.*

Daniel illustrerar först vilket ställe de befinner sig på med hjälp av begreppet 'A-del' och genom att sjunga melodin tillsammans med ackord. Han skapar sedan uppmärksamhetsfokus på instrumentalslingan genom att sjunga, verbalt ljuda och spela den, samt genom att peka på B när slingan ska spelas. Daniel förkroppsligar även unisona rytmiska markeringar, samt gör tecken för igångsättning genom att titta och peka på eleverna.

[3] En typ av avslut på en låt där den sista frasen upprepas flera, ofta tre gånger.

4.3.3 Iscensättning av en improvisation

I en sekvens arbetar jazzensemblen med jazzimprovisation, där eleverna får testa att sjunga och spela solo över låten *Equinox.* Innan de börjar spela låten kommer de gemensamt fram till att man kan improvisera med hjälp av D-dorisk skala över *Equinox* som går i D-moll. Daniel spelar igenom skalan på gitarren samtidigt som han säger skalstegen. Han spelar sedan skalan en gång till och eleverna sjunger med. Daniel uttrycker att ”…det som är fint att få till i den här är att man hittar den hära tonen”, varpå han spelar sjätte tonen i D-dorisk skala – ”sexan!”. I lektionens kommande moment utmanar Daniel sångeleverna genom att försöka få dem att sjunga toner som är utmärkande för den doriska skalan, särskilt den sjätte skaltonen, i sina improvisationer. I följande utdrag är det sångeleven S2 som ska improvisera.

Utdrag 14

När solot börjar tar Daniel ett steg framåt mot S2 samtidigt som han spelar en fras på gitarren som landar på sjätte skalsteget i D-dorisk. S2 härmar tonen och börjar improvisera utifrån den, gör sin egen rytm och lägger till toner. Daniel nickar. När låten byter ackord till mollsubdominanten G-moll spelar Daniel sjätte skalsteget i G-dorisk medan han lyfter upp gitarren lite och gör ett ’tillknycklat’ ansiktsuttryck. S2 hittar inte riktigt tonen och ’tappar bort sig’. D säger ”Bra fortsätt!”, S2 fortsätter improvisera och D backar bakåt. D säger sedan ”En runda till!” och viftar med pekfingret i en cirkel. D tar sedan ett steg framåt och lutar sig fram lite mot S2, tar ögonkontakt och spelar återigen en fras upp till sexan. S2 hittar och landar på tonen och D nickar och backar. När låten går till mollsubdominanten denna gång säger D ”Och så försök hitta den här tonen!” medan han tydligt spelar sjätte skalsteget i G-dorisk. S2 härmar tonen och gör en egen rytmisering tillsammans med en annan ton, varpå D säger ” och nu – ” och spelar tersen i nästa ackord, som S2 hittar efter ett tag.

Daniel iscensätter en lärsekvens i improvisation, som har sin utgångspunkt i den *doriska skalan* som semiotisk resurs. Ensemblen repeterar inledningsvis skalan och sjunger igenom den, som en slags byggsten för improvisationen. I interaktionen med Daniel förstår S2 att hen förväntas härma den spelade tonen, mot bakgrund av momentets inledning, Daniels position i rummet och hans sätt att framhäva den sjätte skaltonen på instrumentet och med sitt ansiktsuttryck. S2 transducerar tonerna som spelas på gitarren till sång samt rytmiserar och fraserar tonen i en egen tolkning. Första gången sjätte skalsteget spelas över mollsubdominanten hittar S2 inte riktigt, men när samma aktivitet återkommer en gång till sjunger S2 rätt direkt och visar därmed på tecken på lärande.

4.4 Brist på interaktion

Under denna rubrik presenteras resultat som påvisar att det på olika sätt råder brist på interaktion. Först redogör jag för hur en del elever sällan gör andra gestaltningar av musiken än instrumentalspel. Där blir det synligt att lärarens fördelning av uppmärksamhet är viktig för att möjliggöra för elever att ytterligare delta i interaktion. Vidare beskrivs hur det finns multimodala gestaltningar i soulpopensemblen som genomgående syftar till att skapa uppmärksamhetsfokus kring tempo, men som varken utgör en del av interaktion eller bidrar till lärande. Sist presenteras att studien synliggör hur en del interaktioner i klassrummet sker enskilt mellan elever och att dessa interaktioner inte har varit möjliga att analysera.

4.4.1 Läraren som igångsättare av interaktion

I tidigare avsnitt har jag lyft fram att elever till stor del deltar i interaktion genom sång eller spel på instrument, oftast som svar på lärarens gestaltningar och signaler. Detta sätt att interagera är framträdande hos samtliga elever i soulpopensemblen när Anna lär ut den nya låten *Living for the City*. Fortsättningsvis initierar elever mer sällan interaktioner. Ibland deltar elever i samtal om musiken och där är det framträdande att vissa elever deltar mer aktivt än andra. Under *Rich Girl*-momentet i soulpopensemblen är de tre leadsångarna mer aktiva i fråga om samtal och igångsättare än de två som bara sjunger körstämmor. Basisten och gitarristen håller sig i bakgrunden och medverkar främst i musikalisk interaktion genom att genomföra sina stämmor på ett fungerande sätt vid igångsättning. Basisten säger nästan ingenting i helgrupp under de analyserade sekvenserna. Gitarristen G blir däremot tillfrågad om sin stämma av Anna, vilket sätter igång G i verbal kommunikation. Anna riktar sig individuellt till gitarristen både genom verbalt språk, blick, position och spel på en ’luftgitarr’ och signalerar på detta sätt att det är just G som står i centrum för hennes uppmärksamhet.

I jazzensemblen är situationen liknande. I sånggruppen interagerar S1 och S2 både i musicerande, samtal och med olika signaler då de sjunger lead och improviserar på fler låtar. S3 intar en mer återhållsam roll och är inte särskilt aktiv under lektionen, förutom när hen sjunger sina delar. Trummisen T säger knappt någonting på hela lektionen, men kommunicerar ofta med ensemblen i rollen som ’inräknare’. Gitarristen G, som också intar en återhållsam roll verbalt, blir aktiverad i konversation och spel av Daniel genom att de diskuterar G:s stämma (se utdrag 3 och 4). Elevers möjligheter att interagera spelmässigt ökar dessutom genom Daniels fördelning av solon och uppmärksamhet på olika stämmor medan de spelar.

4.4.2 Mångfacetterade gestaltningar utan interaktion

Det är intressant att se att Anna gör flerfaldiga gestaltningar som inte verkar få något gensvar från ensemblen – detta trots att de är tydligt riktade gentemot eleverna och en särskild typ av aktivitet, samt utnyttjar en bredd av tecken för att gestalta samma aspekt. Ett genomgående tema under soulpoplektionen är tempo, driv och sväng. Redan efter P:s första inräkning sjunker tempot rejält och flera elever ger uttryck för att det går långsamt. Anna påpekar för ensemblen att alla har ett gemensamt ansvar för tempo, särskilt när trummisen är borta (som vid detta tillfälle). Anna märker att de genomgående under hela lektionen spelar i ett långsammare tempo än vad P räknar in i och använder sig av en stor bredd av gestaltningar och instruktioner för att hålla tempot. Hon använder sig av flera språkliga och kroppsliga metaforer för detta, som att med ljud och kroppsspråk gestalta en snöplog, en verbal och kroppslig liknelse i att 'sitta nära ratten när man övningskör', en verbal uppmaning om att 'vara lite ettrigare' som förstärks av att med kroppen ta formen av något som liknar en ekorre, samt att genom kroppsspråk ta formen av en stor metronom som tickar.

Anna testar att spela shaker och klappa på olika sätt för ensemblen inte ska sjunka i tempo, samt rör kroppen i ett ännu snabbare tempo än det som P räknar in i. Tempot sjunker dock alltid och förblir sedan oförändrat, trots mängden och bredden av tecken som Anna skapar för att råda bot på detta. Den enda som svarar på detta är P, som upplevs räkna in snabbare och snabbare för varje gång. Övriga elever svarar varken musikaliskt eller kroppsligt. När lärarstudenten däremot påpekar att alla elever borde testa att känna pulsen i kroppen för att hitta ett gemensamt tempo, börjar eleverna gunga med i musiken lite grann med kroppen. Det har dock ingen effekt på själva tempot. Trots snabba inräkningar och gung i kroppen tappar ensemblen ofta tempo redan under upptakten eller första takten och de verkar snarare anpassa sig till melodin och/eller tamburinen. Det är svårt att avgöra precis varför tempot sjunker, men när det väl har sjunkit är tempot stabilt under resten av genomspelningen. En möjlig tolkning är att det finns andra intryck än P:s och Annas verbala och kroppsliga uppmaningar som är mer dominerande. Det märks tydligt att P anpassar sitt tempo till melodin efter att hon har räknat in, men samtidigt säger S2 som sjunger melodin: "Jag följer bara tamburinen".

4.4.3 'Inofficiell' och enskild interaktion

Resultatet visar att en stor del av interaktion mellan elever i båda ensemblerna sker parallellt med den 'officiella' undervisningen, till exempel när läraren går igenom något som rör en mindre del av gruppen. Dessa interaktioner har varit svåra att analysera på grund av att det vid dessa tillfällen sker flera konversationer parallellt. Det är därför svårt att urskilja vad de

separata konversationerna handlar om. Däremot går det vid ett antal tillfällen att urskilja att sånggrupperna talar om vem som ska sjunga var och med vilken text. Det är också intressant att basisten och gitarristen i soulpopensemblen, som båda håller låg profil i interaktioner i helgrupp, interagerar med varandra både via tal och instrumentalspel.

4.5 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis illustrerar resultatkapitlet hur lärare besitter en bred repertoar av gestaltningar i interaktion i ensemblerna. Lärares teckenskapande är multimodalt och utgör ofta teckenkomplex, som skapas med hjälp av verbala, kroppsliga, klingande och grafiska semiotiska resurser. De gestaltningar som görs har olika funktioner och meningserbjudanden i interaktionen med elever. Vissa tecken är rent kommunikativa och representerar inte någon musikalisk aspekt i sig. Dessa tecken signalerar att något ska hända i musiken och fungerar därmed som *igångsättare* av musikaliska aktiviteter och interaktion. Andra tecken gestaltar och representerar musikaliska aspekter och har främst funktionen av att skapa *uppmärksamhetsfokus*, samt att stötta det musikaliska arbetet. Vissa tecken har även funktionen av att bekräfta och ge formativ bedömning av andra deltagares aktiviteter, vilket leder till fortsatt interaktion och lärande. Dessa funktioner skapar möjligheter för musicerande och lärande samt leder arbetet i ensemblen framåt. Det är även framträdande att lärare växlar mellan olika sorters teckenskapande och representationer beroende på vem eller vilken aktivitet som står i fokus. Gestaltningarna erbjuder olika meningspotential för olika elever, då de sjunger och spelar olika instrument och har skilda kunskaper i musik. Lärare designar därmed sina gestaltningar utifrån den elev eller aktivitet som står i fokus för stunden.

Elever gör mer sällan multimodala gestaltningar och deltar i interaktion främst med hjälp av sång eller spel på instrument, samt genom samtal om musik. Verbalt språk och grafiska representationer av musik framstår som viktiga för att orientera sig i och samtala om musik. När begreppslig kunskap kring musiken saknas fungerar klingande och i viss mån kroppsliga representationer som ett medel för att uttrycka musikalisk förståelse. Vissa elever använder även tecken för igångsättning, som inräkningar eller kroppsliga signaler. Studien synliggör vidare att elever deltar i interaktion till olika grad men att läraren har möjlighet att påverka detta genom att fördela sin uppmärksamhet och ’sätta igång’ elever i interaktion. Resultatet visar även att elever interagerar enskilt med varandra, vilket inte har gått att analysera närmare.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras först studiens resultat i relation till bakgrund, tidigare forskning och teoretiska perspektiv. Detta åtföljs av ett resonemang kring studiens musikpedagogiska implikationer. Fortsättningsvis diskuteras och problematiseras de metodologiska valen med utgångspunkt i de möjligheter och begränsningar som de har medfört för studien. Slutligen presenteras förslag för vidare forskning inom problemområdet.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att synliggöra hur musikalisk interaktion i och kring musik kan ta sig uttryck mellan lärare och elever i ensembleundervisning med pop-, soul – eller jazzinriktning på estetiska programmet på gymnasiet, samt hur denna interaktion kan bidra till lärande och meningsskapande. Syftet har uppfyllts genom att beskriva hur lärare och elever gestaltar musik i interaktion med hjälp av verbala, kroppsliga, klingande och grafiska tecken och semiotiska resurser, samt vilka funktioner och meningserbjudanden dessa har i interaktion. Studien har därmed synliggjort hur förutsättningar för musicerande och musikalisk utveckling kan skapas i interaktion, både för enskilda elever såväl som ensemblen som helhet.

5.1.1 Multimodal interaktion möjliggör mångsidigt lärande

I enlighet med Ferm (2004) använder sig lärare och elever av verbala, kroppsliga, klingande och grafiska symboler, som i denna studie kallas tecken och semiotiska resurser, i sin interaktion i undervisningen. Lärare kombinerar tecken i flera olika teckensystem i sina gestaltningar av musik, vilket gör gestaltningarna multimodala. Tecknen kan förekomma samtidigt eller i anslutning till varandra och förstärker på detta sätt varandra (Ferm, 2004; Falthin, 2015; Sandberg-Jurström, 2009). Lärare besitter därmed en bred repertoar av gestaltningar och representationer av musik. Vilka sådana som skapas i interaktioner varierar utifrån aktuell aktivitet, samt vilken eller vilka elever som står i fokus för eller deltar i interaktionen. Detta stämmer överens med hur Ferm (2004) beskriver valet av symboler som beroende av vilken sorts undervisning som bedrivs, samt deltagares tidigare erfarenheter av musik. Lärarna i föreliggande studie anpassar sitt teckenskapande efter elevers kunskaper och referensramar och visar genom detta hur andra representationer av musiken, såsom gester, ljudhärmande ord eller grafiska representationer kan utgöra en grund för det musikaliska lärandet när elevers begreppsliga kunskap är otillräcklig (Skolforskningsinstitutet, 2023).

Elever å sin sida skapar klingande, grafiska, verbala och i viss mån även kroppsliga tecken i interaktion, men uppvisar inte samma variationsrikedom i sitt teckenskapande som lärare. Elever interagerar och demonstrerar sin musikaliska förståelse främst via musicerande, och det blir synligt att elever besitter ett visst musikaliskt lyssnande i interaktion. Detta visar sig i att de dels härmar de klingande tecken som spelas och förevisas av lärarna på sina egna instrument, dels att de anpassar tempo och rytmiska mönster efter det som andra elever sjunger och spelar. Detta tyder på att elever i viss mån kan förmedla, uppfatta och transformera budskap via inommusikaliska aspekter (Gratier, 2008; Gabrielsson, 2020).

Det blir framträdande även i elevers kommunikation att andra representationer än språk är nödvändiga för att realisera interaktion i musikundervisning. När elever saknar den begreppsliga kunskapen tar de omvägar genom andra gestaltningar för att göra sig förstådda (se exempelvis utdrag 3 och 5). Lärarna översätter och begreppsliggör sedan elevers gestaltningar till språk i form av musikaliska begrepp eller andra gestaltningar, vilket möjliggör ett fortsatt lärande. Ibland verkar musikaliska eller kroppsliga tecken till och med vara mer effektiva än språkliga. När ensemblerna är elförstärkta som i dessa fall, upplevs det vara mer effektivt att använda kroppsliga tecken än verbala tecken för att signalera skeenden i musikaliska förlopp, då det är svårt att höra verbala uppmaningar.

Vad som bör framgå är att lärares multimodala gestaltningar inte bara kan förmedla en musikalisk aspekt på flera sätt, utan även *flera olika aspekter samtidigt* eller i anslutning till varandra. Under korta tidsspann använder lärarna en mängd tecken med olika funktioner, som kommunicerar olika budskap till olika elever och möjliggör för allas samtidiga deltagande i musiken. Detta mångsidiga sätt att gestalta musik bidrar till att fler elever kan musicera och hållas sysselsatta i högre utsträckning samt att lärande kan ske i grupp, vilket framstår som ett ideal för ensembleundervisning i tidigare forskning (Zimmerman Nilsson, 2009; Asp, 2015; Knutsson, 2025).

Grafiska representationer av musiken, som noter, låttexter och whiteboardtavlan är återkommande och utgör en gemensam utgångspunkt för att orientera sig i och samtala om musik. Det görs dock tydligt att de olika representationerna har olika meningspotential för elever beroende på vilket instrument de spelar. Skolforskningsinstitutet (2023) menar att notblad kan fylla en viktig funktion i musikundervisning genom att notationen blir en genväg till musicerande. Samtidigt visar denna studie att notbilden inte är tillräcklig som grafisk representation av musiken, eftersom den sällan innehåller text. Sångare orienterar sig därmed

lättare utifrån låttexten. Flera samtidiga representationer av musiken blir därför nödvändiga och översättningen mellan dem i samtalet med andra verkar kunna bidra till förvirring.

I enlighet med Ferm (2004) och Ekström (2008) synliggör studien att lärare och i viss mån elever signalerar vem som ska göra något med hjälp av sin position och riktning i rummet, både i och utanför musikaliska förlopp. Signaler som att titta på, vända sig till eller peka på någon används för att visa när en specifik person eller grupp i ensemblen har en insats eller solo. Detta används ofta i kombination med ett verbalt tecken, som att säga någons namn eller vilken del i låten som ska spelas. Daniel använder sig av sin position i rummet i utdrag 14, där han går fram till en improviserande elev för att skapa uppmärksamhetsfokus på den ton som eleven ska härma. Eftersom båda lärarna intar en relativt fast position under lektionen som helhet, framstår dessa förändringar i position som påtagliga och meningsfulla. Det framgår även hur individuellt riktade rörelser tydliggör *vem* som är i fokus samt *vad* personen ska göra (Ekström, 2008). Anna börjar exempelvis spela luftgitarr när hon frågar gitarristen G om hur eleven har tänkt spela sin stämma. Det är ingen tvekan om vem som står i fokus för interaktionen utifrån Annas blick, riktning och luftgitarrsspel.

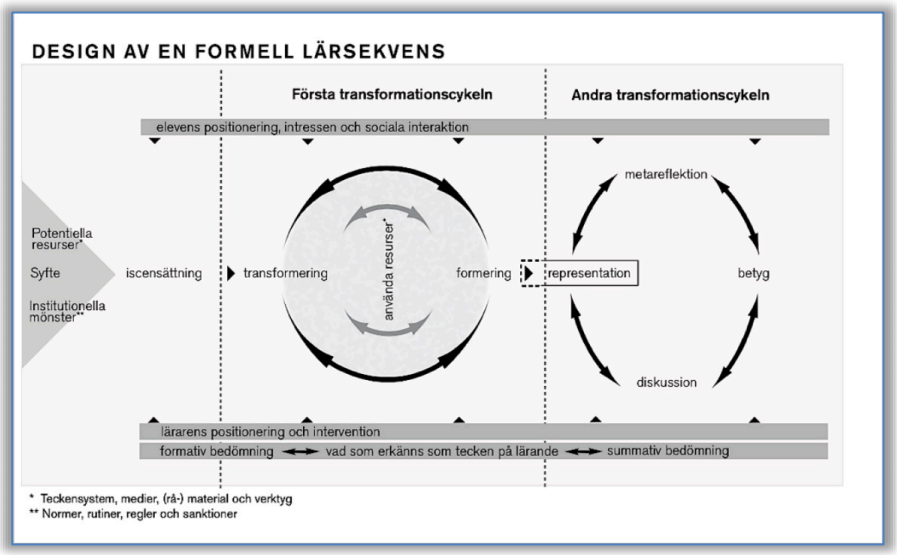
5.1.2 Brist på interaktion och kroppsligt lärande

Generellt sett visar elever sällan på kroppslig förståelse av lärares gestaltningar i interaktion, även om det finns enskilda elever som gestaltar musik kroppsligt. Det var intressant att se att eleverna i soulpopensemblen inte visar några tecken på musikalisk eller kroppslig förståelse eller lärande i relation till tempo, trots Annas många egna kroppsliga gestaltningar av tempo i form av kroppsrörelser, spel på instrument samt språkliga och kroppsliga metaforer. En förklaring till detta kan vara att ensembleundervisningen, som Asp (2015) lyfter fram, ägnar sig åt mer grundläggande spelteknisk och musikaliska frågor. Lektionen ägnas främst åt att klargöra formen och körstämmor och det blir svårt att fokusera på samspelsaspekter av musiken eftersom elever inte kan utföra sina stämmor på ett fungerande sätt (Asp, 2015). En annan förklaring kan vara att gestaltningarna inte befästs i elevers egna kroppar. I Sandberg-Jurströms (2016) studie poängterade lärare betydelsen av att förankra viktiga aspekter av musiken i kroppen, vilket sällan sker uttryckligen i denna studie. Det är fullt möjligt att eleverna intellektuellt förstår vad Annas metaforer och gestaltningar betyder, men att det är otydligt hur abstrakta instruktioner som att ”[vara] lite ettrigare” som en ekorre konkret ska appliceras i det egna musicerandet. När lärarstudenten däremot direkt uppmanar eleverna att känna tempot i kroppen, börjar eleverna nämligen visa pulsen med kroppen. Även om dessa kroppsliga rörelser inte har någon direkt effekt på tempot, börjar eleverna uttrycka och

uppleva musiken genom kroppen. Detta tyder på ett behov av mer konkreta strategier och instruktioner kring *hur* man spelar ’ettrigare’, där elever får tränas i att förankra detta i kroppen.

5.1.3 Innehållslig och relationell design avgör elevers interaktion

Modellen *Design av en formell lärsekvens* har använts som analysverktyg i studien. Modellen har använts för att analysera mikrosekvenser av datamaterialet, för att förstå hur lärare och elever med hjälp av tillgängliga tecken och semiotiska resurser tillsammans designar lärandeprocesser i interaktioner i den omfattning som utdragen illustrerar. För att illustrera hur detta arbete har gått till vill jag återanknyta till den lärsekvens som beskrivs i avsnitt 4.3.3, för att ställa den i relation till modellen:



Figur 2. Design av en formell lärsekvens (Selander & Kress, 2017, s. 114).

Daniel iscensätter en lärsekvens i improvisation. De *potentiella resurserna* utgörs av de semiotiska resurserna *dorisk skala*, den aktuella låten *Equinox*, samt det teckenskapande som Daniel och S2 gör och som är etablerat i sammanhanget – sång och spel på instrument, kroppsspråk, ögonkontakt och position i rummet. Daniel iscensätter och sätter igång improvisationsaktiviteten genom att spela den ton han vill att S2 ska härma. S2 interagerar genom ett musikaliskt svar, varpå Daniel ger formativ bedömning genom att bekräfta de gånger S2 hittar rätt ton samt ge vidare stöd och utmaningar. S2 transducerar tonerna genom att omskapa gitarrspelet till sång med en egen rytmik och en variation av toner, vilket kan ses som ett tecken på lärande.

På motsvarande sätt har interaktioner analyserats för att förstå hur gestaltningar av musik bidrar till att skapa mening i interaktion med andra. Dessa enskilda, utvalda interaktioner och aktiviteter utgör förstås delar av en helhet, som inte ska bortses ifrån. Utifrån vad som framkommit i resultatet kan vi med hjälp av modellen skönja att elevers möjlighet att delta i interaktion framstår som beroende av undervisningens design och iscensättning på en mer generell nivå. Vilken typ av interaktion som möjliggörs är beroende av de aktiviteter och det undervisningsinnehåll som iscensätts under lektionerna, vilket syns tydligt i jämförelse mellan soulpopensemblens olika moment. I momentet *Living for the City* där Anna lär ut en helt ny låt, består interaktionen i att Anna förevisar, eleverna svarar och att Anna sedan går vidare till nästa moment när hon uppfattar att eleverna har förstått. Anna ”äger” undervisningsinnehållet och är den enda förlagan för musiken, vilket ger elever litet handlingsutrymme att interagera på andra sätt än att återskapa lärares gestaltningar. När syftet med aktiviteten är att lära ut ett visst innehåll tenderar interaktionerna alltså att bli mer enkelriktade, vilket tyder på att ett innehållsligt fokus medför att elever främst reproducerar lärares gestaltningar och uttryck (Zimmerman Nilsson, 2009). I momentet kring *Rich Girl* är elever däremot mer aktiva både genom samtal, inräkningar och cues. Läraren är inte längre ensam ägare av innehållet, då eleverna redan har en uppfattning om låten och har varit delaktiga i beslut om musikens form.

Även om denna studie inte har syftat till att undersöka rollfördelning är det tydligt att elevers möjlighet till interaktion beror av den roll de intar i ensemblen. Rollfördelningen tar sig inte de könsstereotypa uttryck som Borgström-Källén (2020) och Bergman (2009) åskådliggör, utan avgörs delvis genom valet av undervisningsinnehåll och lärarens fördelning av ansvar och uppmärksamhet. De sångelever som inte har en leadsångsfunktion interagerar generellt mindre i båda ensemblerna, vilket inte är konstigt med tanke på att elevernas roll i låten inte är lika framträdande. Det är mycket möjligt att eleverna hade intagit en mer aktiv roll i interaktion vid ett lektionstillfälle där de sjunger lead. I motsats till detta möjliggörs interaktion för de elever som har ett utpräglat ansvar i ensemblen. P och T som har rollen som ’inräknare’ interagerar ofta med gruppen, genom att lärarna lämnar över ansvaret till dem. Elever kan också engageras i interaktion genom lärares fokus och uppmärksamhet.

Interaktionen som sker i ensemblerna tyder därmed inte på den avdidaktisering av ensembleämnet som Zandén (2010) belyser. Resultatet visar att läraren i allra högsta grad är delaktig och styrande i undervisningen. Lärares kommunikation är dominerande i lektionerna som helhet, både när det gäller verbala och kroppsliga gestaltningar. Lärarna är också de som bestämmer *när* aktiviteter ska ske under lektionens gång. Lärarna har till exempel fördelat ut

uppgiften att räkna in till två av eleverna, men det är inte eleverna som själva tar initiativ till inräkningen. Först måste läraren lämna över ansvaret till eleven och på så sätt 'sätta igång' inräkningen. Att lärarna på olika sätt styr undervisningen betyder däremot inte att undervisningen är auktoritär eller att läraren enfaldigt bestämmer över undervisningens förlopp. Genom sitt sätt att styra undervisningen delegerar läraren snarare uppgifter och fördelar utrymmet i ensemblen, vilket skapar möjligheter för elever att interagera och utvecklas musikaliskt. Ensemblesituationen präglas i enlighet med Folkestad (2006) på så sätt både av ett formellt och informellt lärande. Som Falthin (2015) belyser sätter den institutionella kontexten vissa gränser för vad som kan göras i sammanhanget. Att undervisningen i föreliggande studie tar plats i en skolmiljö där elever bedöms gör den formell till sin natur. Detta kan förklara att elever inte uppvisar samma bredd av funktioner i sitt teckenskapande som lärare och inte agerar igångsättare för musikaliska förlopp lika ofta. Däremot skiftar graden av formalitet kontra informalitet i takt med uppgifterna och den roll som lärare intar i undervisningen. Hur lärarna positionerar sig gentemot eleverna, det vill säga hur de *relationellt designar* undervisningen, får konsekvenser för hur interaktion kan ske.

I lektionerna som helhet intar båda lärarna en roll som kan liknas vid *kapellmästare* (Backman Bister, 2014) i interaktion med ensemblen. Lärarna leder tydligt arbetet i gruppen framåt, samtidigt som de musicerar och deltar i ensemblen. Att lärarna är medmusicerande är påtagligt dels utifrån deras position mitt ibland ensemblens deltagare, dels utifrån att de deltar med spel under nästan hela lektionen även när de inte förebildar något specifikt på ett instrument. Lärarna gör inte heller anspråk på att alltid ha rätt, som i utdrag 6, och framstår på detta sätt samtidigt som medlärande. Det förefaller dock som om lärarrollen växlar under lektionens gång, särskilt i soulpopensemblen. I momentet där Anna lär ut *Living for the City* intar hon en roll som närmast liknar mästarläran, där hon är förebild för hur musiken ska låta och ensam ägare av materialet (Hanken & Johansen, 2024). Detta i jämförelse med *Rich Girl*-momentet, där hon intar en handledande och samtidigt medmusicerande roll och där situationen präglas av ett mer gemensamt ansvar. Lärarens relationella design förändras därmed i takt med aktiviteternas syfte och iscensättning.

5.1.4 Genrespecifika och lokala tecken

Teckenskapandet hos elever och lärare är som Ferm (2004) belyser beroende av undervisningens art och innehåll. Detta syns tydligt i jämförelse mellan ensemblerna, där terminologin och innehållet skiljer sig åt och är tydligt konnoterat till olika genrer. Den jazzrepertoar respektive motown- och soulpoprepertoar som undervisningen utgår ifrån tar sig

uttryck i de språkliga semiotiska resurser som används och de aktiviteter som ensemblerna genomför. Detta indikerar att de potentiella resurserna (se Fig. 2) för interaktion är avhängiga den genre som undervisningen kretsar kring. Designen av undervisningen, både när det gäller valet av undervisningsinnehåll och hur lärare realiserar innehållet i teckenskapande, avgör således vilken typ av kunskap som elever kan utveckla (Sandberg-Jurström, 2016).

På det stora hela liknar dock teckenskapandet i ensemblerna varandra. Daniel och Anna använder sig i mångt och mycket av liknande tecken, särskilt när det gäller kroppsliga sådana. Jazz, soul och pop är uttryck som har utvecklats ur liknande traditioner och är i båda dessa fall baserade på att det finns ett stadigt tempo och beat genom hela låten. Ensemblerna använder sig därför av olika typer av inräkningar som i sig kommunicerar genrespecifika karaktärer, till exempel swing-feeling. Detta skiljer sig från studier av klassiska ensembler där tempo och starter kommunicerades främst med hjälp av visuella, kroppsliga signaler såsom hand- och huvudrörelser (Bishop & Goebl, 2018), vilket tyder ytterligare på att det som betraktas som meningsfullt teckenskapande i en viss kontext är knutet till genrekonventioner (Sandberg-Jurström, 2016; Davidson, 2005). Samtidigt visar studien att vissa typer av teckenskapande i musik kan anses vara relativt universella – till exempel signalerar större kroppsliga rörelser en ökning av något, som dynamik.

Även om elever sällan interagerar genom kroppsliga gester eller med musikaliska begrepp, råder det ingen tvekan om att lärares teckenskapande är förankrat i ensemblen eftersom det genererar svar från elever genom spel och sång. Vid ett fåtal tillfällen i jazzensemblen använder elever precis samma kroppsliga tecken som läraren. Detta tyder på att gestik kan vara förankrad i en lokal kultur och vara förmedlad av en lärare (Davidson, 2005). Det innebär inte att lärare undervisar explicit kring detta men att elever imiterar lärares tecken för musikaliska aspekter. De tecken som skapas av elever och lärare är alltså motiverade i den specifika sociala kontexten, men kan samtidigt vara överförbara till liknande kontexter. I jazzensemblen tydliggörs det även att lokala tecken kan utvecklas i ett socialt sammanhang. Eleverna har ett eget tecken där de ’klappar’ tumme och pekfinger mot varandra – en tyst applåd för att visa uppskattning utan att ta fokus från den som spelar. Även om tecknet egentligen inte kommunicerar något musikaliskt visar det på hur tecken kan vara situerade och överenskomna inom en viss kultur (Davidson, 2005; Sandberg-Jurström, 2009), och att en korrekt förståelse av dem är beroende av kontexten där de görs.

5.2 Musikpedagogiska implikationer

Studien synliggör att elever främst kommunicerar genom spel eller sång på instrument, genom att tala om musik och i vissa fall genom kroppsliga igångsättare. Eleverna, särskilt i jazzensemblen, har en förståelse för musikaliska tecken, skeenden och parametrar som yttrar sig i deras spel, men saknar ibland den begreppsliga kunskapen för att själva kunna verbalisera dessa aspekter. Detta implicerar lärares fortsatta arbete i att stötta elevers musikaliska utveckling genom att verbalisera både musikaliska begrepp och kommunikativa aspekter av musik. Eleverna som har deltagit i denna studie lyder fortfarande under den gamla läroplanen, Gy11 (Skolverket, 2022), men som jag har nämnt i bakgrundskapitlet innehåller den nya ämnesplanen i musik mer specifika formuleringar när det gäller kommunikation i det centrala innehållet, till exempel att elever ska ägna sig åt både verbal och icke-verbal kommunikation. Bedömning och undervisning av sådana aspekter kräver en verbalisering av icke-verbala kunskaper i musik, vilket denna studie har bidragit med att synliggöra. Samtidigt har studien även bidragit med kunskap om hur elever gestaltar sina kunskaper genom icke-verbalt teckenskapande, vilket kan stötta lärare i att bedöma elevers musikaliska kunskaper även när de inte tar sig verbala uttryck.

I viss mån påvisades att elever skapade likartade kroppsliga tecken som lärare. Detta tyder på att elever imiterar och tar efter både lärares gestik såsom andra gestaltningar av musik. Detta indikerar vikten av att som lärare vara medveten om vilka budskap och signaler man sänder ut. Studien indikerar att läraren kan fungera som en förebild för elever både verbalt, kroppsligt och musikaliskt, samt att en variationsrik repertoar av teckenskapande kan möjliggöra musikaliskt lärande för fler elever. Vidare framstår iscensättningen av undervisningen som avgörande för vilken typ av interaktion som kan äga rum. Detta implicerar att lärare aktivt bör arbeta med att utmana elever som inte på eget initiativ deltar aktivt i interaktioner i ensemblen. Iscensättningen, i form av ansvarsfördelning och planering av undervisning, kan bidra till att engagera alla elever i någorlunda lika utsträckning.

5.3 Metoddiskussion

I studien observerades totalt två ensemblelektioner med två olika ensembler. Instrumentella fallstudier som denna gör inte anspråk på att bidra till någon statistisk generaliserbarhet, utan har istället synliggjort en stor spännvidd av gestaltningar och en komplexitet i teckenskapande i interaktion. Flerfallsstudiedesignen har bidragit med att påvisa hur fallen är unika, komplexa och samtidigt delar många likheter med varandra och indikerar på så sätt att resultatet kan ha

giltighet i även i andra sammanhang. Att så få ensembler observerades vid så få tillfällen kan samtidigt ifrågasättas på flera sätt. Det är svårt att säga något om elevers utveckling eller lärande på längre sikt utifrån de gjorda observationerna, eftersom de bara ger en ögonblicksbild av en undervisningssituation. Observationer av flertalet lektioner hade kunnat synliggöra fler tecken på lärande, då det hade skapat möjligheter till att observera elevers progression.

Eftersom resultatet tyder på att iscensättningen av undervisningen och elevers roller påverkar deras möjlighet till interaktion, hade flertalet observationer av lektioner med annat undervisningsinnehåll även kunnat synliggöra en annan typ av kommunikation hos de elever som inte var särskilt aktiva. Fallstudiedesignens fördelar ansågs dock vara övervägande, och metodvalet motiverades ytterligare av att materialet bedömdes ha uppnått en teoretisk mättnad. Trots att ensemblerna skilde sig åt när det gällde genre, repertoar och sammansättning, återkom i stort sett samma kategorier och typer av teckenskapande och deras innehåll med en viss variation, vilket kan förstås som att materialet är mättat (Bryman, 2011).

Den här studien har bara *observerat* ensemblernas teckenskapande och det är möjligt att de interaktioner som uppfattas och tolkas av mig som forskare inte stämmer överens med elever och lärares intentioner eller upplevelser av tecken- och meningsskapande i interaktioner. Det teckenskapande som initierar en interaktion eller aktivitet kan dessutom vara oavsiktligt, till exempel där S2 sjunger i ett långsammare tempo än inräkningen vilket får P att interagera genom att anpassa sitt tempo. Båda ensemblerna har redan spelat och övat på de aktuella låtarna, vilket också gör det möjligt att gestaltningar som jag har tolkat som en del av interaktion i själva verket är inövade och sker per automatik. När elever till exempel svarar på Daniels igångsättare ”Och melodi!” genom att börja spela melodin, är det inte säkert att eleverna aktivt *svarar* på Daniels uppmaning. I utdrag 1 blir det dock tydligt att Daniels igångsättare faktiskt fungerar, då S2 uppmanas börja sjunga på fel formdel och svarar med att börja sjunga den.

En uppföljande stimulerad intervju eller annan triangulering hade kunnat förtydliga och ge fördjupade insikter kring de interaktioner som sker. Å andra sidan har studien inte haft för avsikt att synliggöra bakgrunden till deltagares teckenskapande eller vilka intentioner och icke-intentioner som ligger bakom interaktioner. Studien har således tjänat sitt syfte i att studera hur interaktion tar sig uttryck och vad den tycks erbjuda ensemblens deltagare i stunden.

5.4 Vidare forskning

Resultatet påvisar att en del musikalisk interaktion i ensemble verkar ske enskilt mellan elever, ibland medan läraren har fokus på annat. En stor del av den elevinteraktion som sker i rummet delas följaktligen inte med hela gruppen och har därför tyvärr varit svår att analysera utifrån videomaterialet. Med tanke på att den här studien är situerad i en skolkontext där läraren är närvarande, kan situationen alltid antas innehålla vissa formella inslag (Folkestad, 2006). Det hade varit intressant att undersöka ett mer informellt sammanhang där eleverna musicerar i ensemble inom gymnasiekontexten, exempelvis ett eget ensemblerep, då detta hade kunnat synliggöra vilken typ av interaktion som sker i musik när läraren inte är närvarande. Det hade varit spännande att jämföra lärarledda och elevledda rep, för att synliggöra eventuella likheter och skillnader i interaktionerna.

Interaktionerna som äger rum är på olika sätt beroende av och situerade i den repertoar och genre som undervisningen rör sig inom. Denna studie har bara kunnat synliggöra ett utsnitt i hur musik gestaltas i interaktion i pop, soul- och jazzundervisning. Det vore därför intressant, att som Sandberg-Jurström (2016) har gjort i en högskolekontext, undersöka ensemblespel inom andra genreinriktningar på gymnasienivå för att eventuellt bidra med kunskap om hur interaktion liknar eller skiljer sig åt mellan genrer. En sådan studie skulle kunna synliggöra ytterligare typer och funktioner av teckenskapande i musik samt hur dessa har skilda meningserbjudanden i olika typer av musik. Detta kan också bidra med kunskap om hur lärare och elever kan bredda sin kommunikativa repertoar.

6 Referenser

Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen - en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Malmö]. DiVA. https://diva-portal.org/smash/get/diva2:1942229/FULLTEXT01.pdf

Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751738/fulltext02.pdf

Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden.* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. http://hdl.handle.net/2077/20314

Bishop, L., & Goebl, W. (2018). Beating Time: How ensemble musicians' cueing gestures communicate beat position and tempo. *Psychology of Music, Vol. 46*(1), 84–106.

Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* Liber.

Borgström-Källén, C. (2020). Perspektiv på musikundervisning, genrepraktiker och genus. I A. Falthin & A. Mars (Red.), *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker. Undervisa i musik – ett komplext uppdrag* (s. 39-66). Kungliga Musikhögskolan.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.

Choi, I. (2022). An Introduction to Musical Interactions. *Multimodal Technologies and Interaction*, *6*(1), 4. https://doi.org/10.3390/mti6010004

Dahl, S., Bevilacqua, F., Bresin, R., Clayton, M., Leante, L., Poggi, I. & Rasamimanana, N. (2010). Gestures in Performance. I R. I. Godøy & M. Leman (Red.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (s. 36-68). Routledge.

Davidson, J. W. (2005). Bodily communication in musical performance. I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical communication* (s. 215-238). Oxford University Press.

Davidson, J. W., & Broughton, M. C. (2016). Bodily mediated coordination, collaboration and communication in music performance. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford handbook of music psychology* (2 uppl.) (s. 573-576). Oxford University Press.

Einarsson, C., & Hammar Chiriac, E. (2002). *Gruppobservationer. Teori och praktik.* Studentlitteratur.

Ekström, A. (2008). Kroppsligt lärande i slöjdundervisning. I A. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.

Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning* (Forskningsrapport 2010:1). Högskolan i Halmstad, sektionen för lärarutbildning. DiVA. https://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:375589/FULLTEXT01.pdf

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängerud, L. (2007). *Metodpraktikan* (3 uppl.). Norstedts Juridik.

Etikprövningsmyndigheten. (14 oktober 2025). *Vad är otillbörlig påverkan?* https://etikprovningsmyndigheten.se/faq/vad-ar-otillborlig-paverkan/

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan]. DiVA. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:808183/fulltext01.pdf

Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion.* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. DiVA. https://ltu.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A998991&dswid=-7390

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, *23*(2), 135-145. doi:10.1017/S0265051706006887

Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi. En introduktion.* Gidlunds förlag.

Gratier, M. (2008). Grounding in musical interaction: Evidence from jazz performance. *Musicae Scientae*, *12*, 71-110. https://doi.org/10.1177/1029864908012001041

Halmrast, T., Guettler, K., Bader, R., & Godøy, R. I. (2010). Gesture and Timbre. I R. I. Godøy, & M. Leman (Red.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (s. 183-211). Routledge.

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

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). How do people communicate using music? I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical communication*. (s. 1-26). Oxford University Press.

Hospelhorn, E., & Radinsky, J. (2017). Method for Analyzing Gestural Communication in Musical Groups. *Discourse Processes, 54*(7), 504–523. https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1137183

Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande. *Nordisk musikpedagogisk forskning, 11*, 49-12.

Jensen, K. K., & Marchetti, E. (2010). A Meta-study of musicians' non-verbal interaction. *The international journal of technology knowledge & society*, *6*(5), 1-12.

Jensen, T., & Sandström, J. (2016). *Fallstudier.* Studentlitteratur.

Jewitt, C., An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 14-27). Routledge.

Juslin, P. N., Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford handbook of music psychology* (2 uppl.) (s. 573-576). Oxford University Press.

Kempe, A., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik.* Norstedts.

Knutsson, I. (2025). *Play together, stay together. Musical progress and social inclusion in group instrumental teaching.* [Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Malmö]. LUCRIS. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/227377303/Avhandling_Ida_Knutsson_LUCRIS.pdf

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-

lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige, 17*(3-4), 171-192. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1400239/FULLTEXT01.pdf

Leman, M., & Godøy, R. I. (2010). Why study musical gesture. I R. I. Godøy, & M. Leman (Red.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (s. 3-11). Routledge.

Linell, P. (2022). *Med språket genom tillvaron – en introduktion till dialogiska perspektiv på språkande, tänkande och kommunikation.* Linköpings Universitet. DiVA. https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1669209/FULLTEXT01.pdf

Nationalencyklopedin (u.å). Ensemble. Hämtad 22 oktober 2025 från https://www-ne-se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/ensemble

Nationalencyklopedin (u.å). Interaktion. Hämtad 23 september 2025 från https://www-ne-se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/interaktion

Nationalencyklopedin (u.å). Kommunikation. Hämtad 23 september 2025 från https://www-ne-se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kommunikation (hämtad 2025-09-23)

Refsum Jensenius, A., Wanderley, M. M., Godøy, R. I., & Leman, M. (2010). Musical gestures: concepts and methods in research. I R. I. Godøy, & M. Leman (Red.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (s. 12-35). Routledge.

Reinholdsson, P. (1998). *Making music together: An interactionist Perspective on Small-Group Performance in Jazz.* [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].

Rostvall, A., & Selander, S. (2008). *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.

Rostvall, A., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning.* [Doktorsavhandling, Kungliga Musikhögskolan]. DiVA. https://su.divaportal.org/smash/record.jsf?aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&language=sv&pid=diva2%3A504719&dswid=-1466

Sandberg-Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/20893/gupea_2077_20893_1.pdf?sequence=1

Sandberg-Jurström, R. (2016). Kroppsliga representationer för musikaliskt meningsskapande i sångundervisning. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, 17*, 167–196.

Selander, S., & Kress, G. (2017). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Skolforskningsinstitutet. (2023). *Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan.* (Systematisk forskningssammanställning 2023:01). Skolforskningsinstitutet. https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/06/Att-stodja-elevers-larande-i-musik-pdf.pdf

Skolverket. (2022). *Kommentarsmaterial till kursplanen i musik – Grundskolan*. https://www.skolverket.se/publikationer?id=9915

Skolverket. (2022). *Musik* [Ämnesplan]. Hämtad 2025-09-09, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUSI%26courseCode%3DMUSI1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MUSI1000X

Skolverket. (2025). *Ensemble* [Ämnesplan]. Hämtad 2025-10-22, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENSE%26courseCode%3DENSE1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_ENSE1000X

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed.* [Elektronisk resurs]. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed2024.html

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattning i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. DiVA. https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A739724&dswid=807

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/19585/gupea_2077_19585_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bilaga 1 – Informationsbrev för lärare

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)
Maja Thorén
2025-09-16

Informationsbrev om deltagande i forskningsstudie om musikalisk interaktion i ensemblespel

Hej!

Jag heter Maja Thorén och studerar på musiklärarprogrammet på Kungliga Musikhögskolan. Jag vill fråga dig om du vill delta i en forskningsstudie som genomförs inom ramen för kursen *Självständigt arbete på avancerad nivå* i min utbildning. I det här dokumentet får du information om projektet och vad det innebär att delta.

Syftet med studien är att studera hur musikalisk interaktion kan ta sig uttryck mellan lärare och elever i ensemblespel på gymnasiets estetiska program. Studien riktar sig specifikt mot ensemblespel i genrerna pop-, rock- och/eller jazz. För att undersöka detta kommer jag att genomföra en observationsstudie, där jag under 1-2 tillfällen under terminen besöker och observerar ensemblelektioner där du och dina elever deltar. Lektionerna kommer även att filmas med hjälp av en videokamera, där både video- och ljudupptagning görs.

Studien kommer att samla in och registrera information om dig i form av video- och ljudupptagningar. Personuppgifterna kommer att behandlas enligt kraven i dataskyddsförordningen (GDPR) och materialet kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Dina personuppgifter sparas under arbetets gång och raderas när studien är slutförd och publicerad. Studien kommer att presenteras skriftligen och publiceras offentligt via DiVA (Digitala Vetenskapliga arkivet). Vid presentation av resultatet kommer samtliga deltagare att pseudonymiseras och din medverkan kommer inte att kunna utläsas ur resultatet.

Ditt deltagande i projektet är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan motivering. Om du inte längre vill medverka ska du kontakta mig som är ansvarig för projektet (se kontaktuppgifter nedan).

Vid eventuella frågor är du varmt välkommen att höra av dig!

Vänliga hälsningar,

Maja Thorén, student
e-post: maja.thoren@student.kmh.se
Tel. nr: 076-7081127

David Thyrén, handledare
e-post: david.thyren@kmh.se

Bilaga 2 – Samtyckesblankett för lärare

Samtycke till att delta i forskningsstudie

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

- Jag samtycker till att delta i forskningsstudien
- Jag samtycker till att mina personuppgifter sparas och används på det sätt som beskrivs i den skriftliga informationen.

Ort och datum

_____

Underskrift

_____

Namnförtydligande

_____

Kungl. Musikhögskolan
i Stockholm
Royal College of Music
+46 8 572 10 000
www.kmh.se

Valhallavägen 105
Box 27711
SE-115 91 Stockholm
Sweden

Bilaga 3 – Informationsbrev för elever

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)
Maja Thorén
2025-09-16

Informationsbrev om deltagande i forskningsstudie om musikalisk interaktion i ensemblespel

Hej!

Jag heter Maja Thorén och studerar på musiklärarprogrammet på Kungliga Musikhögskolan. Jag vill fråga dig om du vill delta i en forskningsstudie som genomförs inom ramen för kursen *Självständigt arbete på avancerad nivå* i min utbildning. I det här dokumentet får du information om projektet och vad det innebär att delta.

Syftet med studien är att studera hur musikalisk interaktion kan ta sig uttryck mellan lärare och elever i ensemblespel på gymnasiets estetiska program. Studien syftar till att undersöka ensemblespel inom genrerna pop-, rock- och/eller jazz. För att undersöka detta kommer jag att genomföra en observationsstudie, där jag under 1-2 tillfällen under terminen besöker och observerar ensemblelektioner där du deltar. Lektionerna kommer även att filmas med hjälp av en videokamera, där både video- och ljudupptagning görs.

Studien kommer att samla in och registrera information om dig i form av video- och ljudupptagningar. Personuppgifterna kommer att behandlas enligt kraven i dataskyddsförordningen (GDPR) och materialet kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Dina personuppgifter sparas under arbetets gång och raderas när studien är slutförd och publicerad. Studien kommer att presenteras skriftligen och publiceras offentligt via DiVA (Digitala Vetenskapliga arkivet). Vid presentation av resultatet kommer samtliga deltagare att anonymiseras och din medverkan kommer inte att kunna utläsas ur resultatet.

Ditt deltagande i projektet är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan motivering. Om du inte längre vill medverka ska du kontakta din lärare eller mig som är ansvarig för projektet (se kontaktuppgifter nedan).

Vid eventuella frågor är du varmt välkommen att höra av dig!

Vänliga hälsningar,

Maja Thorén, student
e-post: maja.thoren@student.kmh.se
Tel. nr: 076-7081127

David Thyrén, handledare
e-post: david.thyren@kmh.se

Bilaga 4 – Samtyckesblankett för elever

Samtycke till att delta i forskningsstudie

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

- Jag samtycker till att delta i forskningsstudien
- Jag samtycker till att mina personuppgifter sparas och används på det sätt som beskrivs i den skriftliga informationen.

Ort och datum

_____

Underskrift

_____

Namnförtydligande

_____

Kungl. Musikhögskolan
i Stockholm
Royal College of Music
+46 8 572 10 000
www.kmh.se

Valhallavägen 105
Box 27711
SE-115 91 Stockholm
Sweden

Kungl. Musikhögskolan

Bilaga 5 – Observationsschema för direktobservation

OBSERVATIONSSCHEMA

Verbalt tal = VT **Skrift = T**
Verbalt Sång/ljud = VS/L **Spel på instr = Sp**
Huvud = H **Annat = A**
Kropp = K

Tid	Person	Riktadhet	Kategori	Kommentar

Kungl. Musikhögskolan