



Det är lätt att glömma pedagogiken och fastna i tekniken.

En uppsats om hur tre musklärare arbetar med digitalt musikskapande i grundskolan.

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2016
Poäng 15
Författare: Mikael Fhinn
Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Denna studie undersöker hur tre musklärare på högstadiet arbetar med digitalt musikskapande i sin undervisning. De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen är: Hur designar läraren undervisningen för digitalt musikskapande? Vilken funktion får tekniken i arbetet med musikskapande i den didaktiska verksamheten? Undersökningen är av kvalitativ art och bygger på deltagande, öppna klassrumsobservationer samt semistrukturerade djupintervjuer med lärarna. Resultatet analyseras och diskuteras utifrån TPACK, (technological pedagogical content knowledge), en modell utarbetad för att kunna åskådliggöra hur lärare använder sig av förmågor så som teknisk kompetens, pedagogisk förmåga, och ämneskunskap i klassrummet samt hur man integrerar dessa med varandra. Min empiri grundar sig på utsagor och erfarenheter från nio observationstillfällen och sex intervjuer. De lärare jag valt att observera och intervjua arbetar med musikprogrammet GarageBand som inspelnings- och musikskapande verktyg.

I undersökningen framkommer det att de specifika kunskaper som musikpedagoger som arbetar med digitalt musikskapande behöver, i hög grad representeras hos mina informanter. Ett naturligt intresse för elevens lärande, ett stort engagemang för musikskapande samt en orädd och nyfiken inställning till ny teknik är egenskaper som utifrån undersökningens resultat kan tillskrivas dessa. Resultatet visar att de musikskapande projekten var skraddarsydda för att skapa nödvändiga ramar för ett gynnsamt resultat, där färdighetsträning av själva verktyget sammanvävdes med musikskapande element.

Elevernas skapande skedde med odelad uppmärksamhet och stor entusiasm där ett stort fokus låg på själva processen. Resultatet visar att den digitala tekniken fick funktioner så som gränsbrytande, demokratiserande, styrande, kompenserande, motivationshöjande samt effektiviserande.

Nyckelord: Digitalt musikskapande, IT, Musik, Skola, TPACK.

Förord

Det finns några personer som jag speciellt vill tacka.

Ketil, som har varit min handledare. Det gick vägen till slut.

Lena Gerdin Gustavsson har bidragit med noggrann korrekturläsning.

Ulf Jämterud har gett goda formuleringar och visa råd.

Till sist; Åsa, Joel, Emanuel och Isak, tack för ert tålamod!

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	6
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
2	BAKGRUND	8
2.1	MUSIKSKAPANDE I SKOLAN, HISTORISKT PERSPEKTIV	8
2.2	IT I SKOLAN, HISTORISKT PERSPEKTIV	9
2.3	STYRDOKUMENT	9
2.4	DEFINITION AV MUSIKSKAPANDE MED DIGITALA VERKTYG?	10
2.5	GARAGEBAND.....	11
2.5.1	<i>Vad är GarageBand?</i>	11
2.6	TIDIGARE FORSKNING	11
2.5.1	<i>En ny tid</i>	11
2.5.2	<i>Demokratiserande effekt</i>	12
2.5.3	<i>Reproduktion vs nyproduktion</i>	12
2.5.4	<i>Processen i fokus</i>	13
2.5.5	<i>Ett nytt verktyg ger nya möjligheter men ställer nya krav</i>	13
2.5.6	<i>Avgränsningar och utrymmen för skapande</i>	13
3	TEORETISKT PERSPEKTIV	15
3.1	VAD ÄR TPACK?.....	15
4	METOD	17
4.1	OBSERVATIONER	17
4.2	INTERVJUER	17
4.3	GENOMFÖRANDE.....	18
4.4	URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	18
4.5	TILLFÖRLITLIGHET	18
4.6	ETISKA ÖVERVÄGANDEN	18
4.7	ANALYSMETOD	19
5	RESULTAT	20
5.1	PROJEKT ZOMBIE	20
5.2	PROJEKT SÅNGPÅLÄGG	20
5.3	REDOVISNING AV INTERVJUER OCH OBSERVATIONER.....	20
5.4	ÄMNESKUNSKAP (CK)	21
5.4.1	<i>Respondenternas musikutbildning och bakgrund</i>	21
5.4.2	<i>Erfarenheter av musikskapande med och utan digitala verktyg</i>	21
5.5	TEKNISK KOMPETENS (TK)	21
5.6	PEDAGOGISK FÖRMÅGA (PK).....	22
5.7	PEDAGOGISKFÖRMÅGA OCH ÄMNESKUNSKAP (PCK).....	22

5.8	TEKNISK KOMPETENS OCH ÄMNESKUNSKAP (TCK)	24
5.9	TEKNISK KOMPETENS OCH PEDAGOGISK FÖRMÅGA (TPK).....	24
5.10	TEKNISK KOMPETENS, PEDAGOGISK FÖRMÅGA OCH ÄMNESKUNSKAP.	24
5.10.1	<i>Nytt program - Nya möjligheter</i>	24
5.10.2	<i>Arbetsklimat och kamratbedömning</i>	25
5.10.3	<i>Demokratiskt arbetsätt</i>	26
5.10.4	<i>Processen</i>	26
5.10.1	<i>Nya verktyg – Nya utmaningar</i>	27
5.11	RESULTATSAMMANFATTNING	28
6	DISKUSSION	29
6.1	LÄRARKOMPETENS.....	29
6.2	HUR DESIGNAR LÄRAREN UNDERVISNINGEN FÖR DIGITALT MUSIKSKAPANDE..	29
6.3	VILKEN FUNKTION FÅR TEKNIKEN I ARBETET MED MUSIKSKAPANDE I DEN DIDAKTISKA VERKSAMHETEN.....	30
6.4	METODDISKUSSION	33
6.5	SAMMANFATTNING OCH VIDARE FORSKNING	33
7	LITTERATURLISTA	34
8	BILAGOR	38
8.1	INTERVJUGUIDE.....	38

1 Inledning

”A bird doesn’t sing because it has an answer. It sings because it has a song” skaldade den amerikanska författaren och poeten Maya Angelou. Överallt i vårt samhälle kommer vi i kontakt med musik. På jobbet, i skolan och på fritiden, hemma eller borta - var vi än är och vad vi än gör så finns musik som en naturlig del i våra liv. Musik är ett universellt språk och ett fantastiskt medel för att förmedla känslor, tankar och budskap.

Vi människor är alla skapande individer och vi finner ofta en djup tillfredsställelse och upplevelse av mening och sammanhang när vi just skapar. Ingen har kanske uttryckt det bättre än den franske filosofen och nobelpristagaren i litteratur Henri Bergson ”Det finns ingen större glädje än känslan av eget skapande. Livets triumf uttrycks genom skapande”. Även Vygotskij (1998) beskriver skapande som något centralt i barnets liv.

När det gäller vårt skapande av och med musik, tror jag att alla människor bär på en egen, ny sång och en längtan att få förmedla den. Det som förr bara var några få förunnat – att spela in sin egen musik på skiva och ge ut den har i och med den digitala revolutionen gjort det möjligt för gemene man att spela in sin musik. Det räcker i princip med en dator, ett musikprogram, som nu för tiden till och med kan vara helt gratis, och en mikrofon. I och med att sociala medier fullkomligt exploderat, bara på några år, är det nu lättare än någonsin att skapa och distribuera musik.

Jag arbetar själv sedan flera år som klasslärare i musik och har egen erfarenhet av att använda digitala verktyg i musikskapande. I min egen undervisning har jag både stött på hinder och sett nya möjligheter med denna typ av musikskapande. Genom egen erfarenhet, tillsammans med intryck från besök i ett flertal skolors musiksalar där dyr digital inspelningsutrustning verkar stå och samla damm i ett grupprum, har jag mer och mer intresserat mig för detta med musikskapande i allmänhet och musikskapande med digitala verktyg i synnerhet. Hur skall man som pedagog i en grundskolekontext verka för att få musikskapande att fungera så bra som möjligt i vanliga klasslektioner i musik? Hur skall man som musiklärare på bästa sätt tillvarata den digitala musikens möjligheter utan att man vare sig har en övertro på eller misstro till tekniken? John Steinberg, fil. dr i pedagogik säger att i en allt mer digitaliserad värld ställer det nya krav på läraren – men kan aldrig ersätta denne. Många gör misstaget att förlita sig på digitala läromedel istället för att se det som ett komplement i undervisningen

Mina tidigare erfarenheter av digitalt skapande i skola har gjort mig nyfiken på att undersöka hur tre högstadielärare i musik arbetar med digitalt musikskapande i sin klassundervisning. Det har gått fyra år sedan jag samlade in empirin till denna uppsats och en del vatten har hunnit rinna under broarna när det gäller utvecklingen och användandet av digital teknik i skolan men det är fortfarande ett brinnande ämne i mig gällande dess utmaningar och möjligheter och jag ser på flera sätt ett stort värde i att denna uppsats äntligen har kommit i mål.

På grund av min egen erfarenhet av och intresse för mitt uppsatsämne så vill jag betona att jag sätter min egen förförståelse inom parantes. Min ambition är så långt som det är möjligt att ta avstånd från mina egna förutfattade meningar inom området och gå in i detta arbete öppet och nyfiket.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur tre musiklärare på högstadiet arbetar med musikskapande med hjälp av digitala verktyg i sin undervisning och hur de resonerar kring de möjligheter och utmaningar som finns med att låta eleverna tillgodogöra sig och använda sig av digital inspelningsteknik i musikskapande.

Utifrån detta syfte så har följande frågor formulerats.

- Hur designar läraren undervisningen för digitalt musikskapande?
- Vilken funktion får tekniken i arbetet med musikskapande i den didaktiska verksamheten?

2 Bakgrund

Vi lever i en tid då det inte längre enbart är sångare, musiker eller artister som blir hyllade stjärnor på världens musikhimmel. I och med exempelvis Avicci och Kyos framgångar och för att inte tala om Max Martins polarprisutnämning, har musikproducenten tagit sig in i musikindustrins finrum med all säkerhet för att stanna. Så här ser världen ut idag. Musikproducenten är den nya stjärnan. Det digitala sättet att skapa och producera musik på har gett många möjlighet att på ett nytt sätt använda sina musikaliska förmågor. Även de som i traditionell mening inte behärskar något instrument har fått ett verktyg för musikskapande. Hur vi ser på de nya formerna av artisteri och musikskapande kanske i högre grad borde lyftas i skolans musikundervisning. Musik produceras, distribueras, omtolkas och återvinns som aldrig förr.

I bakgrunden inleder jag med en redogörelse för hur musikskapande och IT- användningen har sett ut i skolan ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer en redovisning av styrdokument som ligger till grund för digitalt musikskapande i skolan och avslutningsvis ger jag en definition över vad musikskapande med digitala verktyg är.

2.1 Musikskapande i skolan, historiskt perspektiv

Grundskolans första kursplan, Lgr 62, har tre huvudmoment för musikämnet. Dessa moment är sång, spel och musiklyssnande. Skapande är endast med som ett huvudmoment i lågstadiet, där aktivitetsinnehållet består av enkel improvisation i sång, spel och rörelse (Lgr 62, s. 296 i Strandberg, 2007)

I Lgr 69 ingår för första gången skapande aktiviteter som ett huvudmoment för alla tre stadier (Lgr 69, s. 146 i Strandberg, 2007). Förutom de aktivitetsinnehåll från Lgr 62 som finns kvar även här har det tillkommit nya förslag på skapande aktiviteter så som ljudupptäckter och ljudskapande, ljudlaborationer och fri musikalisk gestaltning (Lgr 69, s. 146 i Strandberg, 2007).

När drygt 10 år senare Lgr 80 antas är det första gången i grundskolans kursplaner som begreppet ”skapande” finns med som ett huvudområde för mellan- och högstadiet. Exempel på aktiviteter är rörelseimprovisationer, skapandet av egna danser, improvisation av ackompanjemang, dramatiseringar, arrangering av melodier, rytmer och texter, komposition av egna melodier och att skriva texter samt tillverkning av egna instrument.

I Lpo 94 har skapande ersatts med musikskapande och är nu ett av fyra centrala begrepp för elevernas kunskapsutveckling. Exempel på aktivitet är att improvisera eller skapa musik. De tre övriga begreppen är musicerande, musiklyssnande och musikkunnande. I Kp2000 beskrivs musikämnets kärna som vokalt och instrumentalt musicerande. Den centrala samarbetsformerna är musicerande och musikskapande. Här presenteras för första gången ett musikskapande mål med hjälp av informationsteknik (Kp2000).

Enligt strävansmålen skall eleverna utveckla en förmåga att själv skapa musik, också med användandet av informationsteknik.(IT)

Jag behandlar den senaste kursplanen, Lgr 11, i senare avsnitt under rubriken 2.3 Styrdokument.

2.2 IT i skolan, historiskt perspektiv

Först under 1980-talet vid införandet av Lgr 80 hade datalära blivit ett eget obligatoriskt ämne. Samtidigt som den nya läroplanen innehöll en ökad ambition för elevaktivt och ämnesövergripande arbetsområden där datorn skulle främja det arbets sättet (Hylén 2010). Undervisningen i ämnet datalära kom dock att handla mer om lärandet om datorer istället för ett lärande med datorer.

1988 beslutade riksdagen om en treårig satsning på datorn som pedagogiskt hjälpmedel vilket kom att kallas Datorn och Skolan, DOS, där ett av målen var att datortekniken skulle utveckla och effektivisera undervisningen med nya metoder och hjälpmedel (Söderlund 2000). Riis (2000) konstaterar att fokus under den här delen utav integrationen av IT i skolan handlade om att pedagogisk mjukvara skulle utvecklas. Denna satsning på datorer i skolan verkar vara motiverad utifrån en rapport ifrån skolöverstyrelsen som kom 1980. Där påstods bland annat att datorernas användning i samhället skulle kunna leda till en samhällsförändring av samma magnitud som industrialiseringen (Skolöverstyrelsen 1980).

Den faktiska utvecklingen utav IT i skolan bytte skepnad i mitten på 90-talet i och med att resurser istället satsades på att utveckla ett datornät för hela skolan. I samband med detta skapades en ny stiftelse (Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling), vilken satsade 1.5 miljarder kronor på att utveckla skolornas IT kompetens.

Nästa satsning som kom var projektet Internet i Skolan (ITis) och betecknas som det största IT-projektet i Sverige. Det pågick mellan 1999-2002. Målet med satsningen var att alla elever skulle få möjlighet till en likvärdig utbildning, där socioekonomisk status inte skulle påverka tillgången till datorer och internet. Vidare handlade det också om att skolan inte skulle få avgränsas mot det högteknologiska samhället och att skolan skulle erbjuda nya möjligheter till lärande genom den nya teknologin. Det gjordes satsningar på bland annat kompetensutveckling, teknisk infrastruktur och datorer till lärare. Det resulterade till exempel i ett förändrat administrativt och pedagogiskt arbetssätt bland lärarna och att medvetenheten kring IT som pedagogiskt verktyg förstärktes.

Under 2005 kom en ny satsning som kallades Praktisk IT- och mediekompetens (PIM). PIM utvecklades för att främja utvecklingen och användningen av informationstekniken i skolan. Skolverket skapade en webbresurs med handledningar för lärarna som bl.a. innefattar informationssökning, skapa presentationer, hantera ljud, bild och video (Skolverket 2011).

I den nationella utvärderingen av grundskolan (Nu 03) har skolverket undersökt grundskolans utveckling för att få en bild av hur skolan har påverkats av samhällsförändringar och de skolreformer som ägt rum under 1990-talet. Utredningen lyfter bland annat fram att datorn används mindre i musik i förhållande till andra skolämnen, något som bland annat beror på sämre ekonomiska förutsättningar (Skolverket 2005).

2.3 Styrdokument

I den senaste kursplanen Lgr 11, för ämnet musik, används begreppet *digitala verktyg* för första gången. I syftesformuleringen för ämnet musik står det bland annat att:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskap

att använda [...] digitala verktyg [...] i olika musikaliska former och sammanhang. (Skolverket, 2011:100)

I den tidigare kursplanen för musik (Kp 2000) ska undervisningen sträva mot att uppnå kunskapsmålen för godkänt betyg. I nya kursplanen för musik (Lgr 11) framhävs kunskapskraven tydligare och formuleringarna kring skapande och digitala verktyg har också stärkts. Eleverna ska alltså numera uppnå kunskapskraven för alla delar av det centrala innehållet för godkänt betyg. Vikten av elevers skapande lyfts vidare fram i Skolverkets kommentarmaterial till kursplan i musik. (2011a)

Forskning visar att barn, och inte minst ungdomar, genom musik kan utveckla ett språk som handlar om deras upplevelser av att vara unga just nu, något som innefattar såväl existentiella, moraliska och etiska frågeställningar som lustbetonade, exhibitionistiska och berättande teman. Det är en viktig utgångspunkt för kursplanens andra långsiktiga mål som innebär att eleverna genom undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla förmågan att skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer. (Skolverket 2011a:8)

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning över musik i grundskolan ger man uttryck för de många utmaningar som musikämnet besitter och samtidigt belyses de nya möjligheter till musicerande och musikskapande som digitala verktyg kan ge.

När kursplanerna reviderades År 2000 äskades fokuseringen på musicerande och musikskapande. Det finns också en nära förbindelse mellan musicerande och musikskapande. Skapande av och i musik kan innebära att eleverna får möjlighet att använda sin musikaliska kreativitet för att göra exempelvis egna melodier och ljudbakgrunder. I det egna musikskapandet ska eleverna kunna utveckla sina musikaliska idéer enskilt och i grupp. Den nya tekniken ger också förutsättningar för att skapa musik och musikaliska alster med hjälp av datorer, sequencerprogram och olika ljudmoduler. Den moderna tekniken gör det även enkelt att dela och mångfaldiga musikaliska alster. (Skolinspektionen 2011:5)

I Skolverkets analys av dagsläget i svenska skolors musikundervisning, i synnerhet gällande musikskapande med digitala verktyg, är kritiken påfallande.

Musikskapande är genomgående det som undervisningen ges minst möjlighet till. Ofta lyser de musikskapande inslagen helt med sin frånvaro... eleverna får i liten utsträckning möjlighet till att använda ny teknik som exempelvis datorer med sequencerprogram för musikskapande. Musikämnets stora möjligheter kan alltså tas tillvara i långt högre grader än vad som görs idag. (Skolinspektionen 2011:5)

2015 gör Skolverket en nationell utvärdering över musikämnet i grundskolan. Även där lyfts musikskapande fram som ett klart eftersatt område i musikundervisningen. (Skolverket 2015:424)

2.4 Definition av musikskapande med digitala verktyg?

Skolverket (2011a) beskriver, i kommentarmaterialet till kursplanen i musik, vad musikskapande digitala verktyg innebär:

Det finns programvaror som erbjuder varianter av mer eller mindre färdiga musikaliska byggstenar, möjligheter att skapa egna ljud eller komponera med traditionell notation. Att använda sig av olika musikprogram för komposition, men också för andra ändamål, exempelvis

musicera till egna ”backtracks” är vanligt förekommande och sådana program för komposition och arrangering är under ständig utveckling. (Skolverket, 2011a:15)¹

Det kan vara svårt att särskilja begrepp som komposition och musikproduktion från digitalt musikskapande. I den här uppsatsen har jag valt att definiera musikskapande med digitala verktyg att man skapar musik med hjälp av musikprogram som kan vara webbaserade eller i det fysiska mediet (så som dator, smartphone eller surfplatta). Man kan använda sig av ljud, instrument eller loopar i musikprogramvaran eller spela in med ett fysiskt instrument (ex röst, piano, gitarr) in i musikprogrammet för att sedan kunna redigera, komplettera och modifiera ljudspåren.

2.5 GarageBand

I den här uppsatsen har jag valt att undersöka hur lärare som använder GarageBand som program för digitalt musikskapande. Det viktiga är inte att det just är det här programmet utan valet blev så på grund utav att det är ett vanligt förekommande program för bl.a. digitalt musikskapande. Utfallet av min undersökning står inte och faller genom användandet av just dettas program utan resultatet skulle förmodligen bli likartat om det har varit andra program för musikskapande.

2.5.1 Vad är ²GarageBand?

GarageBand är musikprogram utvecklat av Apple för Iphone, Ipad och Mac-datorer. Programmet fungerar som en inspelningsstudio där man kan spela in och skapa musik med inbyggda mjukvaruinstrument eller genom att ansluta traditionella instrument. I programmet kan man spela på de instrument som finns i programmet med en vanlig mus, tangentbord eller direkt på en pekskärm som med Ipad. Programmet innehåller även färdiga instrument och inspelade ljud (loopar). Flera ljudspår eller ljudkanaler kan skapas för att bygga upp musiken med flera instrument.

2.6 Tidigare forskning

2.5.1 En ny tid

Hylén (2011) menar att det inte längre går att diskutera om skolan ska använda sig av datorer eller ej utan menar att det nu måste diskuteras på vilket sätt IT bäst kan stödja lärandet. Prensky (2001) talar om ett paradigmskifte i hur studenter använder internet i sitt dagliga liv. Han lanserar även beteckningarna *digitalt infödda* och *digitala invandrare*. *Digital natives* (på engelska) syftar på de unga som har växt upp med digital teknik. Det är en självklarhet för dem och ses som naturliga verktyg att använda sig av i det dagliga livet. Motsatsen till dessa är *digitala invandrare*; *digital immigrants* som har levt en del av sina liv utan digital teknik.

Att ha fått med sig den digitala tekniken sedan spädbarnsåldern betyder inte per automatik att man kan använda sig av tekniken tillfullo på ett ändamålsenligt sätt. I rapporten *Are the New Millenium Learners Making the Grade?* framhåller OECD (Centre for Educational Research

¹ Backtracks är förinspelade musikbakgrunder som man kan använda sig av vid liveframträdanden.

² Läs mer på <http://www.apple.com/se/ilife/garageband/what-is.html>.

and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) att det finns stora skillnader i hur barn och unga använder tekniken och att skillnaderna har stark koppling till socioekonomiska faktorer. En utbredd datorvana är inte detsamma som att alla har förmåga att fullt ut dra nytta av tekniken. OECD varnar därför för en andra digital klyfta som rör kompetensen att använda tekniken och betonar skolans viktiga roll i att utjämna denna klyfta när det gäller behovet att utveckla den typ av skicklighet och kompetens som hjälper elever att bli ansvarsfulla och kvalificerade teknikanvändare (Skolinspektionen, 2011).³

Enligt kommunikationsteoretikern och språkforskaren Marshall McLuhan är media och teknologi en förlängning av oss som människor. Detta innebär att teknologin gör det möjligt för människan att sträcka sig utanför den närliggande miljö den befinner sig i (Strate 2010). Säljö (2005) menar att kunskap och färdigheter bygger på samspel med människan och artefakter. Den nya tekniken möjliggör att tankeprocesser som tidigare ägde rum i människans inre numera i viss utsträckning kan utföras av artefakter och att det inte längre är säkert att den enskilde användaren av en artefakt behärskar alla led av den informationsbehandling som artefakten utför.

2.5.2 Demokratiserande effekt

Med intåget av digitala verktyg i skolan och musikämnet menar Folkestad (1996) att modern musikteknologi har minskat avståndet från konsument till producent, vilket medfört att inställningen till musikaliskt skapande förändrats så att skillnader mellan professionell och amatör håller på att suddas ut. Savage & Challis (2001) är också inne på samma spår och menar att de musikteknologiska verktygen påverkade musikskapandet i en demokratiserande och integrerande riktning och att detta ökade lärandet. De digitala webbaserade musikplattformar som exempelvis Soundcloud, gör det möjligt för alla att dela sin musik, att samtala om den och att skapa tillsammans. Väkevå uttrycker sig så här om det nya sättet att musikskapa på.

As digital technology has brought the mixing practices to everybody's reach and offered a global distribution and exchange network for new mixes, we can truly speak of musical works as emergent communal processes. (Väkevå 2010, s. 61)

Med hjälp av digital teknik finns det alltså stora utökade möjligheter för att kunna skapa, producera och distribuera musik, men vad kan man egentligen kalla musikskapande?

2.5.3 Reproduktion vs nyproduktion

I ljuset av de nya former av musikskapande som digital teknik ger kan det vara rimligt att ställa sig frågan om vad som egentligen är reproduktion och vad som är nyskapande? Väkevå (2010) lyfter fram intressanta aspekter rörande låtars originalitet i en musikskapande praktik.

The global eminence of digital music culture can be taken as one indication of the need to reconsider music as a transformative praxis. By examining the ways in which music is produced

³ Den första digitala klyftan handlade om grundläggande datorkunskaper och tillgång till dator och Internet och den är i dag enligt OECD i stort sett överbryggad.

and used in digital music culture, we can prepare for new forms of artistry that have yet to emerge from the creative mosaic of digital appropriation. (Väkevä 2010, s. 59)

Väkevä (2010) kallar denna form av musikskapande för musikalisk återvinning. Han lyfter fram vikten av att i den didaktiska verksamheten hålla sig vaken till de många sätt på vilka man kan skapa och tolka musikalisk mening. Sandström (2006) menar att spelandet av redan inspelade låtar, så kallade "covers" ger förtrogenhet med hur låtar kan vara uppbyggda. Kunskapen kan bli upptakten till att författa egen text och eget ackompanjement. Nilsson (2002) observerade i sin forskning att elever som skulle musikskapa genom reproduktion utifrån en given mall snabbt började experimentera och producera egen musik.

2.5.4 Processen i fokus

Folkestad (1996) menar att i det musikaliska skapandet är processen och produkten i ständig dialog, men framhåller en viktig konsekvens av att sätta processen i stället för produkten i fokus. Den som skapar musiken hamnar då i fokus med sina tankar och handlingar. Om enbart produkten studeras (om detta nu är möjligt) riskerar den att separeras från sin upphovsman och tenderar att uppfattas som ett oberoende objekt som analyseras ifrån observatörens perspektiv. Väkevä (2010) redogör för hur den nya formen av musikskapande och artisteri skiftar fokus.

In these processes what was originally 'a mix' becomes material for new creative ways of projecting oneself in artistic-technological space. This shifts the aesthetic focus from products to processes, from individual expression to communication.

Lind (2010) talar också om behovet av att ha processen i centrum och myntar begreppet målrelationell som ett sätt att förhålla sig till kunskapsmålen i stället för att allt skall leda till ett färdigt resultat (här kallat målrationell). Bör tilläggas att Lind inte specifikt talar om digitala resurser för skapande utan lärande i allmänhet.

2.5.5 Ett nytt verktyg ger nya möjligheter men ställer nya krav

Användandet av digitala verktyg i musikskapande öppnar nya möjligheter för skapande. Det beskrivs bl.a. av Nilsson (2002) som menar att datorn och synten ökar barnens möjligheter att gestalta och utföra sina musikaliska idéer och att ge dem form och innehåll. Även Gullö (2010) lyfter fram digitalt musikskapande i positiva ordalag men redogör samtidigt för de nya utmaningar och krav som ställs på pedagogen.

Musikproduktion skiljer sig från andra musikämnen eftersom det kräver såväl teknisk som musikalisk och pedagogisk kompetens av undervisande lärare. Musikproduktionsverktygens föränderliga karaktär, och den snabbhet med vilken denna förändring sker innebär också en stor pedagogisk utmaning för dem som undervisar i musikproduktion. (Gullö 2010, s. 171)

När det gäller lärarnas kompetens framhåller såväl Mishra & Koehler (2006) och Futurelab (2010) ett öppet förhållningssätt till ny teknik, snarare än några specifika tekniska kompetenser, som en central aspekt av den digitala kompetensen. Gullö talar om att lärare som arbetar med musikproduktion måste vara multikompetenta.

2.5.6 Avgränsningar och utrymmen för skapande

Nilsson (2002) beskriver att det verkar som om individer ibland kan behöva få hjälp med att komma igång med sitt musikskapande, hjälp genom att inte förväntas att på egen hand finna sig till rätta i en musikalisk inramning. Läraren kan här hjälpa till genom att erbjuda en

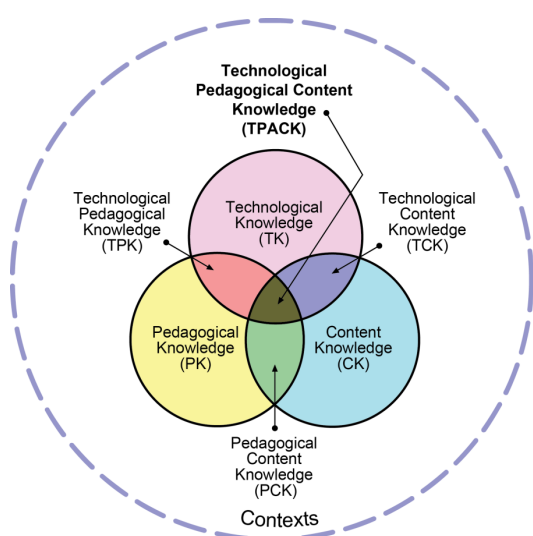
pedagogisk inramning, utifrån vilken barnen sedan kan utveckla sina egna musikaliska och andra inramningar. Nilsson (2002) fann att även genom att tillåta musikskapandet att ta lång tid, underlättades en situation där uppvärmning och förberedelser blandades med improvisation och komposition, något som också Burnard (2000) fann hos sina informanter. Nya idéer och utvecklingar kunde ibland uppstå under spelandets gång, något som barnen oftast fann naturligt och ibland även utnyttjade för att producera nya uppslag (Nilsson 2002). En möjlig negativ avgränsning med digitalt musikskapande lyfter Gullö (2010) fram när han talar om att utifrån den teknik och det musikskapande verktyg man väljer att använda sig av så riskerar man att begränsa det musikaliska uttrycket mycket på grund av de inbyggda val som mer eller mindre finns i programmen.

3 Teoretiskt perspektiv

Med de digitala verktygens intåg skolans värld som ett redskap för kunskapsutveckling så ställs det självklart också nya krav på lärare och pedagoger i att lära sig hur man använder verktygen, varför man använder dem och till vad man skall använda verktygen. Hur implementerar man den nya tekniken på bästa ändamålsenliga sätt? Det teoretiska ramverk som jag har använt mig av för att beskriva och diskutera detta samt belysa de kunskaper som en lärare behöver för att möta denna nya utmaning i klassrummet, kallas TPACK eller technological pedagogical content knowledge.

3.1 Vad är TPACK?

TPACK är en utveckling av pedagogikforskaren Schulmans PCK som skapades 1986 (Kohler & Mishra). PCK eller pedagogical content knowledge handlar kort och gott om lärarens pedagogiska ämneskunskaper. PCK har, menar Kohler & Mishra, med tiden blivit otillräcklig då teknikens frammarsch i skolan har gjort att lärare även bör ta hänsyn till en tredje kunskap, den tekniska, som är lika viktig som de andra två. Detta resulterade i en utveckling av PCK och benämns nu som TPACK eller TPACK. Kohler och Mishra (2009) menar att den omarbetade formen, där teknisk kompetens, pedagogisk förmåga, och ämneskunskap integreras, är en nödvändighet för att undervisningen ska bli fullständig. Teknologin har förändrat klassrummet på ett sådant sätt att den inte längre kan negligeras och därför är det viktigt att den inkluderas i undervisningen. För att illustrera TPACK och integreringen av kunskapsdomänerna används tre sammanlänkande cirklar. I mitten av cirklarna bildas då en kärna som kallas TPACK. Utanför kärnan bildas även andra sammansättningar som visar hur kunskaperna kan användas tillsammans. Dessa kan enligt Koehler och Mishra (2009) och Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler, Shin (2009) förklaras på följande vis:



Figur 1. (Koehler & Mishra 2009, s. 63)

(TK) Teknisk kompetens innebär att läraren använder sig av de tekniska kunskaper och resurser som finns tillgängliga. Det kan t.ex. vara en blyertspenna och papper men även en dator eller smartboard.

(CK) Ämneskunskap/Innehåll är den del som står för ämneskompetensen som läraren använder sig av exempelvis, matematik eller svenska.

(PK) Pedagogisk förmåga står för den pedagogiska förmågan läraren använder sig av exempelvis, pedagogiska kunskaper, metoder och processer för undervisningen i klassrummet.

(PCK) Pedagogisk förmåga och ämneskunskap är liksom Schulmans tidigare modell en sammansättning av den pedagogiska förmågan och de ämneskunskaper en lärare besitter för att kunna anpassa undervisningen till fördel för eleverna.

(TCK) Teknisk kompetens och ämneskunskap kan förklaras på ett sådant sätt att läraren använder sig av olika tekniska lösningar i klassrummet för att ge elever nya infallsvinklar och arbetssätt i det ämne de studerar.

(TPK) Teknisk kompetens och pedagogisk förmåga är en kombination av teknik och pedagogik som lärare kan använda sig av. Genom att kombinera dessa ger tekniken nya förutsättningar för hur undervisningen kan förändras. Exempel på detta kan vara att läraren använder olika program, diskussionstavlor och bloggar.

TPACK, som Koehler och Mishra utvecklat, går alltså ut på att läraren använder alla ovanstående kunskaper i sin undervisning. De sammanfattar de kunskaper som behövs för att på ett fördelaktigt sätt kunna undervisa med teknik som stöd på följande sätt:

These include an understanding of how to represent concepts with technologies, pedagogical techniques that use technologies in constructive ways to teach content; knowledge of what makes concepts difficult or easy to learn and how technology can help students learn; knowledge of students' prior knowledge and theories of epistemology; and knowledge of how technologies can be used to build on existing knowledge and to develop new epistemologies or strengthen old ones. (Koehler & Mishra, 2008, s. 10)

Koehler och Mishra menar alltså att lärare idag måste integrera de tre kunskapsdomänerna med varandra i form av en komplett lärarkompetens för att kunna utöva en god undervisning.

4 Metod

Jag använde mig metodtriangulering⁴, d.v.s. flera undersökningsmetoder för att man med det sammantagna resultatet ska kunna nå längre. Undersökningen gjordes genom empiriska observationsstudier samt semistrukturerade kvalitativa intervjuer.

4.1 Observationer

En av de arbetsmetoder jag valde att använda mig av för insamling av data, var observationer. Jag ville studera lärarna i deras undervisningsmiljö för att samla på mig så mycket information som möjligt rörande det aktuella området. Jag valde att observera utifrån ett lärarperspektiv för att bland annat se hur de lägger tillräta undervisningen för barns musikskapande. Dessa observationer skulle även bidra till att vässa mina frågor inför intervjutillfället och förhoppningsvis leda till större trovärdighet. Jag bestämde mig för att vara observatör som deltagare som enligt Einarsson och Hammar Shirac (2005) betyder att man som observatör är känd för gruppen men att man endast är med för att observera och deltar inte aktivt i gruppens arbete. Att observatören enbart observerar bidrar till en högre kvalitet i observationerna menar Björndal (2005) Frågan om öppen eller dold observation tar Repstad (2007) upp. Ska lärarna få veta att de ska observeras och hur mycket information om frågeställningar och syfte ska de få? Om, och vad man väljer att i förväg berätta för sina aktörer är såväl en metodfråga som en etisk fråga. Jag har valt att göra öppna observationer. Informanterna var medvetna om att jag observerade dem och i stora drag var de införstådda med mina frågeställningar.

4.2 Intervjuer

Jag valde att göra fältintervjuer på informanternas arbetsplatser i form av en semistrukturerad intervju. Intervjuformen menar Stukát (2011) sker med hjälp av en checklista (frågeguide) med en uppsättning teman eller ämnen utifrån ett antal huvudfrågor som ställs lika till alla medan svaren följs upp på ett individuellt sätt. Väl medveten om den strukturerade intervjumetodens styrka genom dess avsaknad av intervjuareffekt, d.v.s att intervjuaren uppträder med ordval, tonfall, ansiktsuttryck på ett sådant sätt att den som intervjuas förstår medvetet eller omedvetet vad som förväntas av dem, så valde jag att använda mig av en semistrukturerad intervjumodell. Stukát menar att denna metod, till skillnad mot en strukturerad intervju, går närmare och når djupare och att den är anpassningsbar och följsam. Johansson och Svedner (1998) benämner denna intervjumetod som kvalitativ och beskriver den på följande vis:

I den kvalitativa intervjun är endast frågeområdena bestämda, medan frågorna kan variera från intervju till intervju, beroende på hur den intervjuande svarar och vilka aspekter denne tar upp. Syftet med den kvalitativa intervjun är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt om det intervjun behandlar. Då måste frågorna anpassas så att den intervjuade får möjligheter att ta upp allt denne har på. (a. a., s.)

Mitt metodval tangerar den kvalitativa intervjumetoden genom att jag lämnar utrymmer för informanterna att ge så uttömmande svar som möjligt om varje ämne och jag kan anpassa frågorna och utöka frågeområdena om så krävs. Trost (2010) redogör för Kreuger (2000) som

⁴ Triangulering = triangelmätning, en bestämning av punktens lägen på jordytan eller i rymden genom mätningar i trianglar. Man positioner bestämmer genom mätningar från skilda utgångspunkter.

menar att beslutsfattare välkomnar kvalitativa studier då de är lättare att förstå därför att resultaten presenteras i konkret form och på ett förståbart sätt.

4.3 Genomförande

Tre grundskollärare besöktes hösten 2012 vid vardera tre tillfällen var för klassrumsobservationer. Därefter träffade jag varje lärare enskilt för en djupintervju. Intervjutillfället skedde med informanterna i samband med det tredje observationstillfället på respektive skola. Varje intervju varade mellan En och en och en halv timme. Jag förde löpande anteckningar under alla observationstillfällen samtidigt som jag genomförde ljudinspelningar under alla lektioner utom den första. Varför jag inte gjorde det under den första observationen beror på att jag inte förrän efter den lektionen insåg att det vore bra med att spela in lektionerna för att förvissa mig om inte gå miste om något för undersökningen viktigt.

4.4 Urval och avgränsningar

Valet av informanter skedde genom personliga kontakter och genom den så kallade snöbollseffekten vilket innebär att en informant ger namnet på andra informanter som det kan vara lämpligt att intervjua. Det som är av intresse är att få kvalité på informationen genom att intervjua de personer som har de största kunskaperna eller som kan uttrycka sig bäst. Jag gjorde en avgränsning vid musiklekläre som hade erfarenhet av och som regelbundet arbetade med digitala verktyg i musikskapande med inriktning mot grundskolans senare år. Jag gjorde även ett bekvämlighetsurval och bestämde mig för att enbart välja lärare i Stockholmregionen. Det finns en uppsjö av musikprogram på marknaden. Som avgränsning för den här uppsatsen valde jag att observera och intervjua lärare som i sin verksamhet arbetar med musikprogrammet GarageBand som inspelnings och musikskapande verktyg. Eftersom jag intervjuat och observerat tre kvinnliga lärare finns det med andra ord ingen möjlighet att beakta genus i uppsatsen. Mina informanter presenteras närmare i början av resultatkapitlet.

4.5 Tillförlitlighet

Jag använde mig av ljudupptagning vid intervjuerna. På så sätt kunde jag i efterhand gå tillbaka och lyssna så många gånger som de behövdes för att vara säker på att jag uppfattade respondenterna rätt. Sedan transkriberades alla intervjuer och därefter skickades det utskrivna intervjuunderlaget till informanterna varvid de fick möjlighet att ändra, lägga till eller ta bort delar för att minimera risk för missförstånd och få en chans att förtydliga sina svar samt att de fick ge mig sitt slutgiltiga godkännande till användandet av materialet. Intervjuerna blev olika långa. En av informanterna svarade längre och mer uttömmande medan de andra svarade mer kortfattat.

4.6 Etiska överväganden

Jag har under studiens gång gjort mitt bästa för att eftersträva god forskningsetik och har utgått från vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet (2002) omnämner fyra allmänna etiska huvudkrav som berör det grundläggande individskyddskravet och dessa aspekter har jag lagt stor vikt i att uppfylla. Detta har lett till att samarbetet med respondenterna fungerat bra utan några missförstånd. De fyra kraven är; Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet följde jag på så sätt att jag skrev ett mail till respondenterna med information om studiens syfte och upplägg samt deras uppgift i studien. Således fick

respondenterna ta del av information så som att deras deltagande var helt frivilligt och att de när som helst under studiens gång kunde avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet uppfylldes på så sätt att jag innan intervjun fick samtycke ifrån respondenterna om deras medverkan samt deras godkännande av inspelning av intervjun. Jag informerade dem även om vad deras medverkan skulle betyda för såväl dem som mig.

Konfidentialitetskravet har för min studies del betytt att alla respondenter har anonymiserats, alltså inte nämnts med sitt rätta namn, utan istället har varje respondent benämnts med ett fingerat namn.

Nyttjandekravet har jag slutligen uppfyllt genom att jag i utskickat informationsmejl berättat för respondenterna att allt material endast kommer att användas för studiens syfte.

4.7 Analysmetod

Efter insamlandet av min empiri lyssnade jag igenom inspelningarna från alla intervjuer och observationer. Därefter transkriberades materialet. Respondenternas svar och mina observationer sammanställdes utifrån intervjuguiden. Sedan läste jag, med ambitionen att vara objektiv, igenom materialet och skrev ner mina första tankar och reflektioner. Därefter läste jag igenom sammanställningen om och om igen. Jag sållade bort det som var ovidkommande och sakta men säkert så utkristalliserades några teman utifrån uppsatsens forskningsfrågor och dess teoretiska perspektiv. Detta presenteras i sin helhet i resultatkapitlet.

5 Resultat

Resultatet av undersökningen läggs fram i följande kapitel. Inledningsvis beskrivs de två musikskapande projekt som pågick under tidpunkten för mina observationer. Sedan lägger jag fram resultatet från mina observationer och intervjuer där jag initialt presenterar informanterna för att sedan tematiskt redovisa mitt resultat. Redogörelsen sker med utgångspunkt utifrån för uppsatsen valt teoretiskt perspektiv samt dess syfte med målsättning att främst belysa de frågeställningar som ligger till grund för uppsatsen.

5.1 Projekt Zombie

Hos två av informanterna bestod det digitala musikskapande projektet i att eleverna med hjälp av musikprogrammet GarageBand för Ipad skulle härma struktur och arrangemang på låten *Zombie*⁵ så likt som möjligt. Därefter skulle de lägga egen sång till den färdiga musikbakgrunden. Om så önskades sjöng läraren först in låten för att ge eleverna melodiskt stöd när de sedan själva gjorde sina sånginsatser. Efter sångpåläggen togs lärarens röst bort. Avslutningsvis skulle eleverna sätta sin egen prägel på låten genom att laborera med stil, komp och instrumentering. Målet med detta förutom det egna skapandet var att behålla lyssnarens intresse genom hela låten. Tillvägagångssättet fanns nedskrivet på papper och var utdelat till alla elever.

5.2 Projekt Sångpålägg

I den tredje informantens musikklasser skedde musikskapandet genom att de skrev text och melodi till en befintlig musikbakgrund. Eleverna skulle arbeta i grupper om två eller tre personer. Inledningsvis fick klassen se på olika foton som skulle fungera som inspirationskälla. Utifrån detta fick de sedan skapa egen text och melodi. Sedan var det dags att spela in sången i GarageBand. Ett huvudfokus rent inspelningstekniskt var hur man på bästa sätt spelade in röster. Exempelvis om det är fler röster, var det viktigt att man spelade in dem på olika spår för att sedan kunna styra volymen mellan rösterna. Själva den digitala musikskapande delen skedde efter inspelningen av rösterna. Då kunde man nämligen arbeta med ljudeffekter och nivåer samt klippa ut, flytta och duplicera röstljudfilerna för att kunna få önskat resultat.

5.3 Redovisning av intervjuer och observationer

Teknologin har förändrat klassrummet på ett sådant sätt att den inte längre kan negligeras och därför är det viktigt att den inkluderas i undervisningen. Som tidigare nämnts så har jag valt att använda mig av TPACK som teoretiskt ramverk för att kunna beskriva och åskådliggöra hur lärare i sin undervisning integrerar kunskapsdomänerna; teknisk kompetens, pedagogisk förmåga samt ämneskunskap. För att på ett tydligare sätt illustrera TPACK har jag valt att tematisera mitt resultat utifrån hur lärarna samtalar om dess kunskapsdomäner och hur detta representeras i den didaktiska verksamheten i klassrummet. Inledningsvis redovisas dessa kunskapsdomäner var för sig. Därefter åskådliggörs hur kunskaperna kan användas

⁵ *Zombie* är en låt med den irländska rockgruppen The Cranberries. Den är skriven av gruppens sångerska Dolores O'Riordan. *Zombie* återfinns på albumet *No Need to Argue* från 1994.

tillsammans för att slutligen landa i det som Koehler och Mishra (2006) kallar för en komplett lärarkompetens.

5.4 Ämneskunskap (CK)

Jag har delat upp informanternas ämneskunskaper i två delar. Det som ligger till grund för redogörelsen av ämneskunskaper är intervjuer samt observationer där jag iakttagit vilka kunskaper som representeras hos informanterna

5.4.1 Respondenternas musikutbildning och bakgrund

Lena blev klar med sin musikhögskoleutbildning år 2000 och har sedan dess arbetat som musiklärare på en F-9 skola. I sin tjänst har Lena förutom klassundervisning i musik, även elevens val och livskunskap. Hon är också mentor för 11 elever och är skolans projektledare för Skapande skola.⁶

Katarina tog musikhögskoleexamen i början på 2000 och har sedan dess arbetat som musiklärare på olika grundskolor och gymnasiet. Sedan 2010 arbetar hon som klasslärare i musik på en 4-9 skola samt att hon där även undervisar i musikproduktion, solosång och kör. Övrig tid arbetar Katarina som lärare på en högskola.

Anna tog examen från musikhögskola 1998 och är sedan dess verksam som musiklärare på en och samma F-9 skola. I sin tjänst är Anna, förutom klasslärare i musik, även ansvarig för tre skolkörer, undervisar i livskunskap och är även mentor till några elever.

5.4.2 Erfarenheter av musikskapande med och utan digitala verktyg

Lena berättade att hon hade lång erfarenhet med att skriva egna sånger och att hon gått flera låtskrivarkurser. Hon hade även sjungit in en hel del i studio och på så sätt lärt sig att tänka arrangemang. Lena sa att hon själv använde programmet GarageBand när hon skrev låtar.

Katarina skrev sin första låt när hon under gymnasietiden gick en kvällskurs i digital musikproduktion. Anna och Katarina beskrev att det mesta de har lärt sig av digitalt musikskapande har de tillskansat sig på egen hand tack vare intresse för teknik, låtskrivande och digitalt musikskapande. På alla de skolor som Katarina arbetat på hade hon på något sätt sysslat med digitalt musikskapande med eleverna. Alla informanter använde programmet GarageBand regelbundet i sin undervisning och på sin fritid.

5.5 Teknisk kompetens (TK)

Lena redogjorde för att hon alltid varit nyfiken på hur olika digitala inspelningsprogram fungerade och under sin musikhögskoleutbildning arbetade hon i skolans musikstudio och fick då lära sig grunderna i inspelningsteknik. Katarina och Anna påvisade båda en nyfiken och orädd inställning till ny teknik och Katarina uttryckte att:

Jag har alltid varit väldigt teknisk och inte varit rädd för att misslyckas. Jag har inte fått panik utan jag har gått in med inställningen ”Hur svårt kan det vara egentligen?”

⁶ Skapande skola är ett arbete för att stärka samverkan mellan skolan och det professionella kulturlivet. Målet är att eleverna ska få tillgång till kulturens alla uttrycksformer och att deras möjligheter till eget skapande ökar.

Det var sällan under mina observationer som elevernas uppgifter stannade upp på grund av att någonting av teknisk karaktär inte fungerade. Alla tre informanter hade förberett sin undervisning så att tekniken skulle fungera. Katarina instruerade eleverna hur man skulle koppla in mikrofoner och hörlurar i datorernas ljudkort. Några gånger så fungerade inte splittar till flera hörlurar och vid något annat tillfälle kunde några datorer inte starta upp. Inga av informanterna behöver tillkalla någon ytterligare personal eller liknande för att åtgärda felen utan de löste problemen på egen hand. Både Lena och Anna använde Ipad kopplat till projektor för att visualisera det som de behövde visas för hela elevgruppen och de använde sig av musikalens ljudanläggning för att spela upp musik.

5.6 Pedagogisk förmåga (PK)

Under observationerna hos alla tre informanter uppfattade jag att det fanns en tydlig pedagogisk inramning gällande musiklektionernas start. Lektionerna började oftast med gemensam rekapitulation av tidigare inhämtad kunskap för att sedan leda vidare till vad man skulle arbeta med under dagens lektion.

Ett av de pedagogiska upplägg som användes när jag observerade Annas lektioner, var att eleverna var indelade i 3 grupper. En grupp arbetade med att spela en poplåt tillsammans, en annan grupp arbetade med att skapa egna rytmer med hjälp av plastmuggar och den sista gruppen arbetade med att skapa musik på Ipads. Anledningen till uppdelningen berättade Anna var på grund utav att man bara hade ett visst antal Ipads att tillgå. Varje grupp arbetade i varsin lokal. Anna gick runt mellan de olika grupperna för att kunna bistå pedagogiskt där behov uppkom. Jag befann mig i rummet där eleverna arbetade med musikskapande i GarageBand. Efter 10 minuter behövde två elever hjälp av Anna med att lägga sång på deras musikbakgrunder.

Elev 1: Var är Anna?

Elev 2: Hon är här borta, men det är låst där.

Elev 3: Hon är inne där med de andra så jag kan inte få hjälp nu. Jag har gjort musik till versen, samtidigt så måste jag lägga ny sång på refrängen och jag vet inte hur man gör?

Eleverna gick i väg och letade efter Anna. Efter några minuter gick Anna och en av eleverna in i ett annat grupprum där Anna sjöng in sången. Det tog ganska lång tid i anspråk för Anna att gå runt och sjunga in leadsång till de elever som behövde den hjälpen. Jag observerade att flera av eleverna fick vänta länge på att få hjälp. Anna var ofta upptagen med att hjälpa till i de övriga två grupperna. 30 minuter efter lektionsstart kom Anna för första gången in i grupprummet där de som arbetade med digitalt musikskapande befann sig.

5.7 Pedagogiskförmåga och ämneskunskap (PCK)

Vid intervjuerna med två av informanterna redogjorde de för hur deras syn hade ändrats när det gällde elevers musikskapande. Lena pratade om tidigare erfarenheter av musikskapande på sin skola där de skulle ha Lilla melodifestivalen. Hon berättade att eleverna tillsammans med Lena gjorde 8-10 melodier i varje klass och hon sammanlagt hade 10 klasser. Lena beskrev det som ett stort och tungt arbete och skulle man utvärdera det ur en pedagogisk synvinkel var det nog hon som lärde sig mest och inte eleverna. Anna delade sina tankar angående elevers musikskapande så här:

Tidigare har jag haft visioner om att ha en liten studio här på skolan men det blir ju mest för att dokumentera och spela in och då blir det ju inspelningsteknik och inte digitalt skapande. Nu har jag tänkt om. Jag behöver inte allt det där utan det är barnen som skall skapa, det är inte jag som skall sitta och spela in eleverna.

Anna beskrev att genom användandet av digital teknik som musikskapande verktyg möjliggörs det för eleverna själva kunna skapa musik på ett mycket mer lättillgängligt och tillfredställande sätt.

Lena startade alltid sina lektioner med klassgenomgång. Vid mina besök i klassen undervisade Lena hur man bygger upp en låt, vad de olika delarna heter och hur det överförs och ser ut i GarageBand. Hennes genomgång präglades av hänvisningar till elevernas redan inhämtade kunskaper gällande genre, kompstilar och låtuppbyggnad i ensemblespel. Lärare och elever interagerade.

Kommer ni ihåg att det finns olika kompstilar? Om man använder olika kompstilar på olika ställen så uppfattar man musiken annorlunda. Idag skall jag ge er lite tips på vad de olika delarna i låten som ni jobbar med kan ha för olika kompstilar för att bygga upp låten på bästa sätt. Ok! Vad har vi först för del?

Elev1: Det är ett intro.

Lena: Ja just det, när man spelar en låt tillsammans i ensemble så brukar man säga, vi börjar från introt. Men om jag går till min Ipad och tar fram GarageBand. Vad kallar vi introdelen för här?

Elev2: A del.

Lena: Just det, A delen. Och det där måste ni ha koll på. Om vi skall spela tillsammans, hur många takter måste vi spela och vilka ackord skall vi spela.

Elev3: 4 takter och Em, C, G och D

Lena: Ja, bra!

Lena fortsatte att repetera alla delar i låten för att sedan ge olika förslag och tankar på hur man kan arrangera och musikskapa genom att använda olika komp och stilar. Slutligen lät Lena eleverna lyssna på ett förslag på hur hon själv hade spelat in och arrangerat låten. Under tiden projicerades låten på storbild så att alla kunde följa hur det såg ut i GarageBand.

Vid ett annat tillfälle, bad en elev Lena lyssna på det som han hade gjort i GarageBand. Lena satte sig ner, tog på sig lurarna och lyssnade igenom låten. Efter några genomlyssningar föreslog hon att han skulle kunna ha ett lite ösigare trumkomp. Lena bad honom att lyssna på introduktionen och sedan på alla delar och se om han kunde göra så att det blev mer skillnad i de olika delarna.

Om du lägger på för mycket här i början av låten så måste du lägga på ännu mer längre fram för att det skall bli någon skillnad. Gå till autoplay i de olika instrumenten och lyssna igenom och se vad som behöver ändras.⁷

Lena pratade om och om igen med eleverna att de själva skulle lyssna på det som de har gjort och sedan själva analysera hur det lät för att kunna bedöma om någonting behövde ändras.

⁷ Autoplay är en funktion i GarageBand för Ipad där instrument kan spela upp olika kompfigurer.

5.8 Teknisk kompetens och ämneskunskap (TCK)

Under intervjun med Lena framkom det att hon försökte genomföra ett projekt med digitalt musikskapande redan förra läsåret. Skolan hade då precis köpt in Ipads och Lena startade ett projekt med musikskapande i GarageBand för år 9. Projektet inleddes med att Lena undervisade allmänt om låtskrivande vid fyra lektionstillfällen. Vid ett av dessa tillfällen gick hon igenom grunderna i garageband. Lena beskrev att projektet inte blev så lyckat som hon först hade trott. Hon insåg att hon behövde lägga om sin undervisning gällande digitalt musikskapande och ge mer tid till att lära ut hur själva verktyget fungerar.

Det blev alldeles för vida ramar. Jag märkte också att eleverna behöver mer kunskap kring Garageband och hur man kan bygga upp en låt i programmet innan man tar sig an en sådan uppgift.

5.9 Teknisk kompetens och pedagogisk förmåga (TPK)

Lena tyckte att GarageBand var ett väldigt pedagogiskt och tydligt program och att det på ett mycket positivt sätt hade begränsningar gällande valmöjligheter. Anna redogjorde för liknande tankar och förklarade att hon hade letat efter olika program för att kunna arbeta med digitalt musikskapande. När hon hittade GarageBand för Ipad så upplevde hon att det var perfekt.

När vi fick våra Ipads med GarageBand så kände jag att ”det typ står digitalt musikskapande för grundskolan” på programmet.

5.10 Teknisk kompetens, pedagogisk förmåga och ämneskunskap.

Vid projekt Zombie på Annas skola förekom det en del frågor från eleverna angående det tekniska i programmet och Anna hade svar på de mesta. Hon ledsagade eleverna tydligt genom varje tekniskt problem med programmet som de stötte på och visade även på hur de kunde göra för att arrangera låten lite annorlunda. Lena var beredd att ta tag i varje problem när de uppstod. Hon verkade mån om att alla så fort som möjligt skulle förstå och kunna göra allt på egen hand. Hon använde sig konsekvent av ämnesspecifika ord både gällande musikalisk och teknisk terminologi. Lena försäkrade sig om att eleverna verkligen förstod termernas betydelse och innebörd och om inte, så förklarade hon för eleverna vad termerna stod för och vad de hade för relevans och användningsmöjligheter. Ett exempel på detta var när Lena skulle ledsaga en elev med att utveckla dennes låtarrangemang.

Du kan exempelvis lägga till ett break i slutet för att få en tystnad innan refrängen kommer.

Hon gick noggrant igenom med eleven varför det kunde vara bra med ett break och hur man faktiskt skapar ett break i musiken i GarageBand. Sedan fick eleven försöka skapa breaket på egen hand.

5.10.1 Nytt program - Nya möjligheter

Under intervjun med Lena återkom hon ofta till vikten av att låta eleverna lyssna och reflektera över vad de själva hade gjort. Genom att de arbetade med musikskapande digitalt i GarageBand så kunde de lyssna, bedöma och eventuellt ändra eller spela in igen på ett snabbt och enkelt sätt. Hon uttryckte ytterligare vinster med att skapa musik på det här sättet.

Man hinner prata om de olika delarna i en låt, vad de har för funktion och hur man kan skapa med kompstilar och instrumentering, som man kanske inte kan eller hinner när man samtidigt ska lära sig att spela ett instrument själv.

Det var någonting som alla informanter verkade vara helt överens om, d.v.s. att man får flera kunskaper med på köpet när man arbetar med musikskapande på det här sättet. Lena uttryckte att när eleverna skapar på det här sättet så får de samtidigt automatiskt färdigheter i hur man arbetar med form, tempo, takter, ackord, arrangemang, tonart och klanger.

Eleverna blir tvungna att sätta sig in i vad allt står för och hur det ska användas för att deras låt ska bli som de tänkt sig.

När Anna instruerade och vägledde eleverna använde hon uteslutande musikaliska och tekniska ämnesspecifika ord och begrepp i sina konversationer. Det var genomgående något som även de två andra lärare gjorde.

5.10.2 Arbetsklimat och kamratbedömning

Hos Katarina, där man arbetade med projekt Sångpålägg, tycktes eleverna väldigt självgående. De var engagerade och fokuserade och de verkade trivas med att arbeta med uppgiften. Stämningen var uppsluppen och flera uttryckte sig förväntansfulla och nyfikna på hur det skulle bli. Jag uppfattade också att när problem uppstod med tekniken frågade de först varandra om hjälp innan de söker hjälp hos läraren, något som torde tyda på att man var trygga med varandra som grupp. Liknande erfarenheter gällande kamratlärande fick jag vid ett av mina besök i Annas klass när eleverna satt i ett rum med sina Ipads och arbetade med uppgiften i Garageband.

Elev 1: Få se nu, gå till arrangeringsfönstret står det. Vad är det? Vad är arrangeringsfönstret?

Elev 2: Vilken uppgift är du på? (Hänvisar till papperet där uppgiften står nedskrivnen)

Elev 1: Jag skall göra den sista.

Elev 2: Men då har du gjort det här, då vet du vad arrangeringsfönstret är?

Elev 1: Nej.

Elev 2: Du gör så här.

Elev 1: Oj vad bra, tack!

Ytterligare en sida av kamratlärande var något som Anna tog upp under min intervju med henne. Hon beskrev vikten av att eleverna spelar upp det man har gjort för varandra för att sedan kunna bedöma och ge feedback, både genom beröm och att man delar en tanke om vad som skall kunna förbättras. Vid en observation hos Anna skedde just detta då jag fick bevittna hur fyra elever samtalade om hur deras egen röst lät på inspelningen. De gav varandra lurarna och lyssnade på det inspelade materialet. Efter genomlyssningen gav de beröm och sa att det lät jättebra. De samtalade även om på vilka olika sätt som de har arrangerat låten.

Elev 1: Det här är slutet av låten, kolla jag gjorde så här i versen och på refrängen gjorde jag så här.

Elev 2: Det låter bra men konstigt att ha med stråkarna direkt.

Elev 2: När ska man spela in det då? (syftar på när stråkarna kan komma in)

Elev 1: Kanske efter åtta takter när du kommer till bryggan?

Eleverna verkade trygga med att låta andra ta del av det som man hade skapat. Det var ett tillåtande klimat där man lyfte varandra. I min intervju med Lena talade hon varmt om vikten

av att eleverna hjälpte varandra och att det inte bara var en nackdel om det fanns för få verktyg, i detta fall Ipads, till alla. Hon beskrev att under ett sådant här musikskapande projekt kan man känna sig lite osäker. Genom att man sitter tillsammans så kan de skapa trygghet.

I vissa avsnitt i detta arbete kan det vara en fördel att vara två, att få sitta och titta på hur den andra gör för att sedan skapa själv. Man turas om och upprepar momentet.

5.10.3 Demokratiskt arbetssätt.

Lena berättade att på den skola hon arbetar, var det väldigt stora klasskillnader. Det medförde bland annat, enligt Lena, att många elever inte hade någon chans utanför skolmiljön att tillämpa och tillgodogöra sig kunskap med ny teknik som t.ex. att musikskapa på en surfplatta. Att hon som lärare hade ett ansvar i att låta alla elever få samma chans att lära sig använda modern teknik var en självklarhet.

Det är viktigt att alla kan få samma förutsättningar på samhällets spelplan och att slippa känslan av att man är inkompetent och okunnig bara för att familjen inte har råd.

För att kunna arbeta med musikskapande krävs det oftast att man först och främst behärskar att spela något instrument. I och med att man använde sig av digitala hjälpmedel i sitt musikskapande gav det, enligt Lena, nya möjligheter att skapa även för dem som var ovana att spela instrument. Under mina observationer var det i undantagsfall jag noterade elever som på ett eller annat sätt uttryckte att det var svårt. Tvärt om så var det allt som oftast en fokuserad glädje och en lättisam stämning där merparten av eleverna var självgående i sina musikskapande arbeten. Lena beskrev det så här:

Det är en härlig känsla som infinner sig när man känner att man kan något. Att man kan presentera något som man är nöjd med. En del elever får nog en lättnads känsla av att arbeta så här, särskilt de elever som tyckt att det har varit väldigt svårt att spela.

Att skapa något som man själv tycker om och som liknar det som man exempelvis kan höras på radion var en stor vinst ansåg Anna och enligt Lena gav arbetet med digitalt musikskapande en möjlighet för eleverna att experimentera på ett lustfyllt sätt utan att behöva vara proffs. Det här att snabbt komma in på själva musikskapande delen, och att få det att låta på riktigt, var något som alla tre informanter betonade värdet av. Katarina beskrev det som att ”det här är ju den värld som de lever i”.

5.10.4 Processen

Vid ett tillfälle i Katarinas klass hade en grupp elever precis spelat in sina röster och ville nu arbeta med ljudeffekter för att prova några idéer till låten. De var ivriga och uppspelta när de frågade Katarina hur man gör.

Elev1: Kan man införa fågeleffekt på sången?

Katarina: Ja, då delar du först upp ett sångspår och sedan lägger du på reverb.

Elev2: Hur gör man det? (Katarina instruerar eleven).

Kan man kopiera något man har gjort och lägga det någon annanstans i låten?

Katarina: Ja det kan man (Katarina går igenom steg för steg hur man gör det och sedan fortsätter de skapa på egen hand)

Eleverna fortsatte med sin låt. De jobbade, fnissade och skrattade om vart annat. De provade olika effekter, kopierade spår och klistrade in dem på olika ställen i låten. De lyssnade,

ändrade och lyssnade igen. Efter några minuter ropade de på Katarina igen och bad henne komma och lyssna på resultatet. Katarina kom och lyssnade och uttryckte med förtjusning att det de hade gjort var mycket bra. När jag gick runt till de olika grupperna i Katarinas klass hörde jag flera gånger elever samtala med varandra om att det var väldigt kul att spela in egen musik och sin egen sångröst.

Katarina berättade för mig att det viktigaste med projektet inte var att eleverna skulle göra någon helt färdig produkt som de skulle kunna visa upp, utan det väsentliga var att de fattade hur man gjorde. Därefter kunde man bygga vidare på detta med digitalt musikskapande i senare årskurser. Anna däremot tyckte att det var viktigt med målet, för att om man bara låter eleverna testa utan att ha ett mål i fokus, menade Anna att det lätt bara blir på låtsas. Lena uttryckte att hennes elevprojekt var en lustfylld ingång till att komponera musik men att det lätt kunde bli lite för statiskt. Hon menade också att man bara kom till en viss nivå på grund av att man inte hade så mycket tid till förfogande och för att man måste lära sig programmet först.

Katarina beskrev under vår intervju att det fanns en fara som man måste se upp med gällande det digitala musikskapande om det fick för stor plats.

Jag tror att datorer kan förstöra leken. Det är ett verktyg som man kan använda sig av ibland, men man kan göra på andra sätt också.

Hon talade om dator och digitalteknik som ett komplement, och att leken, kreativiteten, rörelse och att hitta på saker med kroppen, alltid måste finnas med.

5.10.1 Nya verktyg – Nya utmaningar

Om man som pedagog förlitar sig för mycket på själva digitala verktygen utan att ha nödvändig kunskap programmet eller tanken med, varför och på vilka sätt skulle kunna använda sig av verktyget, finna det en uppenbar risk enligt Katarina att man missar målet.

Det är lätt att glömma pedagogiken och fastna i tekniken

Hon betonade vikten av att vara så pass trygg med tekniken så att hon som pedagog kan använda sig av den på ett ändamålsenligt sätt så verktyget blir till gagn för lärprocessen. Anna såg en fara i om det digitala musikskapandet tog över för mycket från det övriga musikskapandet. Svårigheten enligt henne låg i att det inte fanns tid till att jobba med både och, något hon beklagar. Hennes drömscenario skulle kunna vara att det digitala musikskapandet fungerade som ett komplement till det övriga skapandet. Det var inte självklart enligt Anna att man kunde skapa musik på ett kvalitativt sätt bara genom att man rent tekniskt lär sig hur ett digitalt musikprogram fungerar. Det kan gå snabbare och vara lättare, men i grunden har det ingenting att göra med att man kan tekniken. Därför är det viktigt att man som pedagog arbetar och undervisar med övriga bitar gällande musikskapande så att eleverna förstår helheten och kan komma vidare i sitt skapande.

Jag tyckte det var så häftigt med den där killen som hade gjort ett sådant otroligt bra arrangemang sist vi hade lektion. Då kändes det att många delar var på plats, både musikaliskt och tekniskt.

Hon refererade till en elev som hon bedömde inte bara hade förstått hur man gjorde, utan även hade kommit vidare i själva musikskapandet.

5.11 Resultatsammanfattning

Faktorer så som intresse för musikskapande, passion för elevers lärande samt adekvat teknisk kunskap tyder enligt resultatet på fördelaktiga egenskaper hos informanterna. Denna form av kompetens och hur lärarna designar undervisningen diskuteras i nästföljande kapitel. Där lyfter jag även fram sex olika begrepp som utgör grunden för resonemang kring vilken funktion tekniken får i arbetet med musikskapande i den didaktiska verksamheten. Dessa olika begrepp är; *Gränsbrytande funktion, demokratiserande funktion, styrande funktion, kompensande funktion, motivationshöjande funktion samt effektiviserande funktion.*

6 Diskussion

Tanken med denna uppsats är att med hjälp av ett utsnitt ur verkligheten, ett mikrokosmos bestående av tre musiklärares dagliga arbete, försöka sätta in ett mindre sammanhang i ett större. I detta avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån studiens huvudfrågor d.v.s. hur läraren designar undervisningen för digitalt musikskapande samt vilken funktion tekniken får i arbetet med musikskapande i den didaktiska verksamheten. I diskussionen analyseras resultatet i förhållande till uppsatsens teoretiska ramverk; TPACK, samt gentemot tidigare forskning.

6.1 Lärarkompetens

Ett naturligt intresse för elevens lärande, ett stort engagemang för musikskapande samt en orädd och nyfiken inställning till ny teknik är egenskaper som utifrån undersökningens resultat kan tillskrivas alla tre informanter. Det ter sig rimligt att ställa sig frågan om inte dessa läraregenskaper delvis är helt avgörande faktorer för ett gynnsamt resultat utifrån de kunskapsmål som ligger till grund för digitalt musikskapande. Att de tre dessutom har en gedigen musiklärar erfarenhet skapar ytterligare grogrund för ett lyckat lärande. En öppen inställning till ny teknik som en vital del av en lärares kompetens går i linje både med Koehler och Mishra (2006) och Futurelab (2010). En fråga man kan ställa sig är om inte de nödvändiga kvalifikationer inom digitalt musikskapande ägdes av informanterna både när det gällde ämnesinnehåll, pedagogik och teknik. Detta kunnande är något som Koehler och Mishra (2009) beskriver i sin forskning som en slags komplett lärarkompetens och som även Gullö (2010) berör där han beskriver att multikompetens är något som krävs av en lärare i musikproduktion. Resultatet av min undersökning på alla tre skolor ligger inte alls i linje med Skolinspektionens kvalitetsgranskning över musik i grundskolan (SI 2011:5) där talar man om digitalt musikskapande som något exotiskt och väldigt sällan förekommande. Dock bör det nämnas här att jag valde mina informanter utifrån att jag hade kännedom om att de arbetade med digitalt musikskapande i sin undervisning.

6.2 Hur designar läraren undervisningen för digitalt musikskapande

Ur mitt resultat framgår tydligt att lärarna har insikt i behovet av tydliga ramar för musikskapande uppgifter. Om man skall lyckas implementera musikskapande med digitala verktyg på ett så gynnsamt sätt som möjligt utifrån de resurser som står till förfogande behöver man designa uppgifterna på sådant sätt att eleverna lär sig flera saker samtidigt. Exempelvis att de får musikskapa under tiden som de tränar sig och utvecklar färdigheter i tekniken där de lär sig hur själva programmet fungerar. Anna och Lena beskrev utifrån tidigare negativa erfarenheter av musikskapande projekt, vikten av dessa ramar men betonade även nödvändigheten att lägga mer tid på att eleverna verkligen lär sig tekniken för att de skall kunna använda sig av den i musikskapande på ett mer ändamålsenligt och gynnsamt sätt. Detta är något som både OECD (2010) och Futurelab (2010) påstår och menar att bara för att många unga människor är självsäkra när det gäller IT användning betyder det inte att de har utvecklat skicklighet och kompetens som gör dem till ansvarsfulla, kritiska och kreativa användare av digital teknik. Då jag studerade projekt Zombie var uppgiften upplagd på så sätt att lärarna hade förberett en egen inspelad förlaga av låten som de spelade upp för eleverna och visualiserade låten på storbild direkt i musikprogrammet GarageBand. När det sedan var dags för eleverna att åta sig uppgiften, låg tonvikten inledningsvis på teknisk färdighetsträning

genom att härma och kopiera låtens inspelade delar utifrån en given, nedskrivna ordning. Detta för att bli förtrogna med programmet och dess funktioner på ett naturligt sätt i en musikskapande kontext. Vartefter eleverna blev trygga med verktyget kunde de på ett mer kreativt sätt utforska möjligheterna med programmet och ett fördjupat musikskapande tog vid. Individer kan behöva ramar som en slags starthjälp för att få igång musikskapandet. I enlighet med Nilsson (2002) så visar mitt resultat på att styrda uppgifter kan vara en väg till fritt skapande. Barn kan ha svårt att skapa mening på egen hand. I sådana fall kan tilliten till uppgiften i sig vara meningsbärande (Nilsson 2002). Jag ställer mig frågan om inte ramarna eller styrningen så som att först härma en befintlig låt med största sannolikhet bidrog till detta. Uppgiftens utformning fungerade även som nödvändig markör på vägen för läraren att kunna checka av att man förstått programmet och dess funktioner för att sedan kunna leda eleven vidare. Att härma och kopiera musik som avstamp för sitt eget musikskapande är något som Väkevä (2010) lyfter fram i sin forskning.

Today's networked popular music culture seems to be more and more influenced by freewheeling exchange and copying of musical parts, assembling an extensive 'plagiarism mosaic' based on continuous remixing. (Lethem, 2008, i Väkevä 2010)

Väkevä antyder att denna form av musikskapande inte bara är ett marginaliserat uttryck utan snarare en bred mittfåra på vägen för digitalt musikskapande. Att hämning genererar förutsättningar för egna alster menar Sandström (2006) som uttrycker att reproducerandet är av godo då det är grunden till kunskap för att kunna utveckla sitt eget skapande.

6.3 Vilken funktion får tekniken i arbetet med musikskapande i den didaktiska verksamheten.

Utifrån undersökningens resultat utkristalliseras speciellt några aspekter rörande teknikens funktion i själva musikskapandet. Den funktion som informanterna främst lyfte fram har jag valt att kalla för en *gränsbrytande funktion*. Att musikskapa med digitala verktyg har många fördelar vilket en hel del forskning som tyder på. Nilsson (2002) redogör i sin forskning att de digitala verktygen underlättade barnens musikskapande och visade på en stor potential att förverkliga musikaliska idéer. De spränger elevernas kreativa ramar så de kan spela professionellt utan att de varken har sett eller spelat instrumenten tidigare. De kan skapa något som vore helt omöjligt att göra med analoga instrument. Tack vare att ljuden från början låter mycket bra och att det går snabbt att få till ett resultat ges en känsla av tillfredsställelse, att det så att säga låter på riktigt. Den direkta upplevelsen av att det låter bra, är något som musikskapande med analoga instrument som exempelvis piano eller gitarr, inte alltid kan ge på grund av att det ställer högre krav på spelkunnighet och kräver mer tid i anspråk för att komma så långt att man kan skapa musik. Det är något som Folkestad (1996) beskriver. Han menar att digitala verktyg kan erbjuda noviser upplevelsen av att skapa musik, en erfarenhet som han liknar vid den upplevelse professionella artister eller kompositörer får när de skapar. Ytterligare en sida av teknikens gränsbrytande funktion är det som beskrivs i mitt resultat när några elever ville införa fågeleffekt på deras inspelade sång. I linje med Savage och Challis (2001) forskning bidrog tekniken till att eleverna utvecklade nya sätt att spela på instrument och för att bearbeta ljud.

Nästa aspekt som jag kan skönja ur mitt resultat är att den digitala tekniken fick en *demokratiserande funktion*. En röd tråd som tydligt löpte genom mina samtal med

informanterna var att alla elever utifrån detta arbetssätt kunde börja på samma nivå och hade samma förutsättningar till musikskapande. Vid skapandet av musik med analoga instrument ställs de som inte behärskar instrumenten utanför på ett odemokratiskt sätt. Genom digitalt musikskapande kunde alla elever, med mer eller mindre musikalisk erfarenhet och instrumentalkunskap skapa musik. Under observationerna tog medparten av eleverna sig an uppgiften med intresse och entusiasm. Jag bevitnade en arbetsglädje som för mig var överraskande positiv. En anledning till att de flesta var så dedikerade till uppgiften kanske kan härledas till just detta, att man kände att man med hjälp av artefakten, med teknikens hjälp hade förmågan att kunna skapa något som de tyckte lät bra och kunde känna stolthet över.

Den digitala tekniken i musikskapandet fick även en *styrande funktion*. Till exempel blev de ljud och instrument som fanns representerade i programmen också det utbud eleverna valde bland. Vid ett av mina observationstillfällen hos Anna, var det en elev som uttryckte att det hade varit bättre om man med riktiga instrument hade kunnat spela på sitt eget sätt och forma sitt eget sound. Gullö (2010) menar att den teknik vi använder mer eller mindre styr den musikaliska gestaltningen. Med utgångspunkt i ett medieekologiskt perspektiv, är mediet och teknologin inte neutral och värderingsfri. I och med att informanterna i min undersökning använde sig av teknologin i skolan och på fritiden påverkades de av de värderingar, möjligheter och begränsningar som fanns inbäddade i de artefakter, digitala verktyg, som de använde sig av (Strate 2010). Programmet GarageBands förinställningar, så som exempelvis valbara instrument, spelstilar i autoplay,⁸ trumloopar, ljudeffekter osv., styrde alltså eleverna i sitt musikskapande. Begränsade parametrar för skapande kan på många sätt vara en gynnsam faktor, men bland annat Gullö (2010) lyfter fram en risk med detta arbetssätt. Han menar att vissa musikproduktionssystem låser fast kulturella konventioner om hur populärmusik bör låta.

Om man fortsätter ovanstående resonemang gällande teknikens styrande funktion en bit till skulle man kunna uttrycka det som att tekniken även fick en *kompenserande* funktion. Säljö (2005) talar om att digital teknik inte längre kan ses som passiva aktörer på grund av att artefakten i allt större utsträckning omfattar kognitiva processer. Exempel på detta är när ett stavningsprogram på egen hand rättar vissa typer av stavfel eller om man i ett ordbehandlingsprogram skriver ett citat på engelska så byts stavningskontrollen till en engelskspråkig variant. Motsvarigheten när det gäller digitalt musikskapande skulle exempelvis kunna vara användandet av ⁹autotune vid inspelning av sång, eller kvantisering¹⁰ av inspelat material. Säljö beskriver denna utveckling som att våra kunskaper och färdigheter i

⁸ För garageband olika versioner av förinspelade komp för bas, keyboard, gitarr och trumset.

⁹ Autotune är ett en ljudplugin för Windows och "os x" (samt en ljudprocessor i rackform, kallad ATR-1) utvecklat av Antares 1997. Pluginen är ett ljudtekniskt verktyg för att rätta till toner i sång eller hos musikinstrument som är orena, men den kan också användas för att ge en musikalisk effekt.

¹⁰ Kvantisering är en process inom digital musikproduktion som automatiskt justerar inspelade noters placering så att de träffar underliggande eller exakta rytmslag i en given taktart.

allt högre utsträckning får karaktär av samverkan och samarbete mellan individ och artefakt. Säljö (2005)

Vidare så fick tekniken en *motivationshöjande funktion*. Att de flesta av eleverna verkade uppskatta musikprojekten med digitalt musikskapande var alla tre informanter samstämmiga kring. Lena beskrev det som en lustfylld ingång till att skapa musik och Katarina berättade att det här är ju deras värld. Vid mina observationer noterade jag elevernas entusiasm i sitt skapande genom hur de uttryckte sig.

Det är så kul att spela in!
Kom och lyssna på det jag har gjort!
Det är så häftigt att spela in sin egen röst!
Åh vad bra det låter!

Ett resonemang som Hylén (2013) tar upp är att användningen av digitala verktyg ökar motivation hos eleverna vilket gör att de ägnar mer tid åt skolarbete. När mer tid ägnas åt skoluppgifterna förbättras sannolikt resultaten.

Slutligen vill jag ur mitt resultat lyfta fram den digitala teknikens *effektiviserande funktion*. En stor pedagogisk utmaning utifrån musikämnets kursplan och dess centrala innehåll är hur lärare och elever ska lyckas täcka in alla delar utifrån den tid man har till förfogande. Informanterna upplevde en stor vinst att arbeta digitalt med musikskapande. Lena beskrev att man nu hann prata om låtens olika delar, vad de hade för funktion och hur man på ett mer personligt sätt skulle kunna präglå låten genom att exempelvis byta kompstil eller instrumentering. Detta var något som tidigare i princip inte var möjligt att göra på grund av att eleverna för att kunna musikskapa först behövde behärska att spela ett eller flera instrument. Med det här arbetssättet ökade även möjligheterna för att mer effektivt kunna arbeta med formativ bedömning menade Lena. När elever spelade in på det här öppnade det sig möjligheter att mer effektivt kunna fånga lärandet i flykten och återkoppla till eleven. Lärare och elever kunde snabbt och enkelt lyssna på det inspelade materialet, göra en analys och reflektera över hur man kunde gå vidare för att nå önskat resultat.

Förutom att en pedagog som arbetar med digitalt musikskapande behöver ha goda ämneskunskaper, bra tekniskt kompetens och pedagogisk kunskap skall denne kunna vara öppen för de pedagogiska vinster som går att göra i och med introducerandet av teknik i undervisningen och anpassa tekniken så att den passar ändamålet. Koehler och Mishra, (2009) beskriver det så här.

TPK becomes particularly important because most popular software programs are not designed for educational purposes. [...] Teachers need to reject functional fixedness and develop skills to look beyond most common uses for technologies, reconfiguring them for customized pedagogical purposes. (Koehler & Mishra, 2009, s. 66)

Som framgick av resultatet hade hade Anna letat efter och provat olika musikskapande program men att det inte var förrän hon upptäckte GarageBand för Ipad som hon tyckte att det passade för musikskapande i en grundskolekontext. Enligt Anna var det ett tämligen enkelt och pedagogiskt program som man snabbt kunde göra musik med, ljuden lät bra och det var lätt att spela in, kopiera och duplicera. När hon sedan drog nytta av dessa fördelar och

designade den musikskapande uppgiften utifrån programmets fördelar menar jag att det är en tydlig beskrivning för något som går i linje med Koehler och Mishra (2009) redogör för.

6.4 Metoddiskussion

Att använda både observation och intervju menar jag har varit en mycket gynnsam strategi för denna uppsats. Likaså har tillvägagångssättet att först observera lärarna under deras lektioner och sedan i efterhand träffa dem och genomföra intervjuer fungerat väl. Att få möjligheten att observera har varit mycket givande. Observation är enligt Patel och Davidsson (2002) bra om man vill få information om olika beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang, eftersom man som observatör är där när de inträffar. Observationerna visar på exempel som både bekräftar och problematiserar det som sägs i intervjuerna vilket förhoppningsvis ger högre reliabilitet till undersökningen. En så kallad kvalitativ intervjumetod har använts i syfte att få utförliga svar och möjlighet att ställa följdfrågor. Den metoden har fördelen att intervjuaren träffar de som ska intervjuas personligen och får muntliga svar som, till skillnad från skriftliga, även inkluderar kroppsspråk och uttryck. De lärare som ingick i undersökningen var positivt inställda till att medverka, vilket kan ha bidragit till att de gav utförliga svar under intervjuerna. Att inte låta dem ta del av frågorna i förväg var förmodligen fördelaktigt då svaren i hög grad gav intryck av att vara spontana. Antalet personer som observerades och intervjuades i undersökningen var tre stycken. Urvalet och antalet grundades på Kvaales (1997) resonemang om att det viktiga är att syftet eller målet med en undersökning blir besvarat och inte hur många som har intervjuats. Nackdelarna enligt Trost (2010) är att den här typen av intervjuer tar tid att transkribera och att mimik och gester ändå går till spillo. Det är ett riktigt påstående att arbetet med intervjuerna och utskriften blev omfattande och tog lång tid. Men jag anser att det var värt besväret eftersom det gav både ett trovärdigt resultat och ett för uppsatsens frågeställningar mycket användbart stoff.

6.5 Sammanfattning och vidare forskning

Om de lärare jag har valt att studera är lyckade exempel, undantag som bekräftar regeln eller en ny positiv trend som genomsyrar musiklärares arbete i stort, antar jag att vidare forskning får utvisa. Som jag tidigare nämnt var det fyra år sedan som jag genomförde mina observationer och intervjuer. Flera förändringar har gjorts de senaste åren inom bl.a. musiklärarutbildningar för att tillgodose behovet av en fördjupad pedagogik kring digitalt musikskapande i klassrummet. Trots dessa insatser är digitalt musikskapande på många håll fortfarande ett eftersatt område. Nyligen kom t.ex. en nationell rapport gällande musikämnet för år 6-9 (Skolverket 2015: 424). Stärkande insatser till trots lyfter utredning fram digitalt musikskapande som något obefintligt. I den mån eleverna arbetade med datorer och surfplattor i undervisningen så handlade det uteslutande om att söka information och lyssna på låtar via internet.

Framtida forskning inom området skulle kunna fokusera vidare på frågor rörande hur man som musikpedagog kan vara med att förlösa elevers digitala musikskapande på bred front. Hur kan nya modeller för musikskapande som Max Martin och Avicci representerar implementeras i en skolmiljö och en klassrumskontext? Vilka är de parametrar som styr, begränsar eller ger önskad katalyserande effekt för elevers musikskapande? Där tror jag även på forskning som tar sats vid Väkeväs (2010) rön gällande de nya sätten att se på musikskapande praktik där musikskapandet mer och mer verkar bygga på informellt lärande, musikalisk återvinning och

fördjupade samarbeten på exempelvis digitala plattformar. Framtiden är här för att stanna. Hur kan man då som musikpedagog fortsätta att följa med i tiden utan att glömma pedagogiken och fastna i tekniken?

7 Litteraturlista

(Kp 2000) *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier*. (2000). Stockholm: Skolverket. Fritzes Kundservice.

(Lgr 62) *Läroplan för grundskolan*. (1962). Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60. Stockholm: Kungl. skolöverstyrelsen

(Lgr 69) *Lgr 69 I. Läroplan för grundskolan. Allmän del*. (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.

(Lgr 80) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del. Mål och riktlinjer Kursplaner Timplaner*. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber UtbildningsFörlaget.

(Lpo 94) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94, Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bizub, S. & Ruthmann, A. (2006) The internet and the Nature of Collaborative Experience: Cross-Culture Composing among Students in Japan and the United States. Paper presented at the International Society of Music Education (ISME) World Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.

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

Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.

Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Cooperation and Development (2010). Executive summary. I: *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology use and educational performance in Pisa*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD. Hämtad 2016-03-08 från <http://www.oecd.org/dataoecd/6/56/45000441.pdf>

Cosenza, G. & MacLeod, S. (1998) 'Vermont MIDI Distance Learning Network: A Model for Technology in Classroom Learning'. Proceedings of the Fifth International Technological Directions in Music Learning Conference, San Antonio, Texas.

Einarsson, C. & Hammar Chiriack, E. (2002). *Gruppservatationer. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

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

- Futurelab (2010). *Digital literacy across the curriculum. A Futurelab handbook*. Hämtad 2016-03-08 från http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf
- Gullö, J. S. (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg: en pedagogisk utmaning*. Diss. Stockholm: Kmh förlaget
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. (S. Andersson övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1989).
- Hylén, J. (2010). *Digitaliseringen av skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hylén, J. (2013). ”Digitaliseringen i Skolan – en forskningsöversikt” Elektroniskt [PDF-format]. http://www.janhysten.se/wp-content/uploads/2013/04/Ifous-Digitalisering-i-skolan-2013_11.pdf Hämtad 2013-10-07
- IT kan aldrig ersätta läraren. (2016). *Skolvärlden*, (3), 30.
- Johansson, B., & Svedner, P.-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (1:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lethem, J. (2008). *The ecstasy of influence: A plagiarism mosaic*, in P. D. Miller (Ed.), *Sound Unbound* (pp. 25–52). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Diss.). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). [Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge](http://punya.educ.msu.edu/2008/01/12/mishra-koehler-2006/). *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054. Hämtad 2016-03-08 från <http://punya.educ.msu.edu/2008/01/12/mishra-koehler-2006/>
- Nilsson, B. (2002). *Jag kan göra hundra låtar – Barns musikskapande med digitala verktyg*. Diss. Lund: Lunds universitet
- Prensky, M (2001), Digital natives, Digital immigrants. *MBC University press* Vol. 9 No. 5
- Pricken över livet. (2016). Hämtat 2016-09-20 från https://livet.se/ord/79930_Det_finns_ingen_storre_gladje_.pdf
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Riis, U. (2000). *IT i skolan mellan vision och praktik*. Skolverket. Stockholm: Skolverket.
- Sandström, H. (2006). *Kan komposition ingå i musikundervisning för barn?* Luleå Tekniska Universitetet: Lärarutbildningen.

- Savage, J., & Challis, M. (2001). Dunwich Revisited: Collaborate composition and performance with new technologies. *British Journal of Music Education*, 18(2), 139-149.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (tpack): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. Hämtat 2016-03-08 från <http://punya.educ.msu.edu/publications/schmidt-et.al.2010.pdf>
- Skolinspektionen. (2011). *Musik i Grundskolan. Är du med på noterna rektorn?* Kvalitetsgranskning Rapport 2011:5. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) musik*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2015). *Musik i Grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Rapport 424. Stockholm: Fritzes. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3498.pdf%3Fk%3D3498 Hämtad 2016:04:23
- Skolverket (2011a) *Läroplan och kursplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2016)*. Stockholm: Fritzes. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575. Hämtad 2016:06:28
- Skolverket (2011b) *Kommentarsmaterial till kursplanen i musik*. Skolverket. Stockholm: Fritzes. www.skolverket.se/forskola-ochskola/grundskoleutbildning/stodmaterial/kommentarmaterial-till-kursplanerna-1.122644 2011-04-11
- Skolöverstyrelsen, (1980). ”*Datorn i skolan. Sö:s handlingsprogram och slutrapport*”. SÖ-projekt 628. Skolöverstyrelsen
- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud!: om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Umeå Universitet
- Strate, L., Korzybski, A., Luhmann, N., & McLuhan, M. (2010) *Proceedings of the Media Ecology Association Vol 11*. Fordham University. http://www.media-ecology.org/publications/MEA_proceedings/v11/5.%20Strate.pdf
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Söderlund, A. (2000). ”*Det långa mötet – IT och skolan.*” Luleå: Universitetstryckeriet.
- Trost, J. (2010), *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Vygotskij, L. S. (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Väkevä, L. (2010). *Garage band or GarageBand?: Remixing musical futures*

8 Bilagor

8.1 Intervjuguide

- Vad har du för utbildning?
- Vilka erfarenheter har du själv inom digitala verktyg och musikskapande?
- Hur ser du på din roll och ditt ansvar gällande digitalt musikskapande utifrån Styrdokumenten?
- Berätta om projektet med musikskapande?
- Har din undervisning ändrat och i så fall på vilket/vilka sätt i och med användandet av digitala verktyg i musikskapandet?
- Hur ser du på det nya sättet att skapa musik på?
- Om du skulle beskriva fördelarna för eleverna att kunna nå målen med att använda sig av just digitala verktyg i musikskapande, vilka fördelar ser du då?
- Hur ser du på utmaningar och möjligheter med att arbeta med digitalt musikskapande?
- Har du några övriga tankar som du vill dela?