



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Critical Response Process i kulturskolans ensembleundervisning

En aktionsstudie

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2025

Poäng 15hp

Författare: Annika Hansson Gardelius

Handledare: Susanna Leijonhufvud

Examinator: Ketil Thorgersen

ABSTRAKT

Titel	Critical Response Process i kulturskolans ensembleundervisning. En aktionsstudie.
Engelsk titel	Critical Response Process in ensemble class at kulturskolan. An action research study.

I denna studie undersöktes hur Critical Response Process, CRP, kan implementeras och lägga tillrätta för lärande i ensemblespel med barn 10-13 år. I bakgrundskapitlet beskrivs CRPs standardutformning tillsammans med erfarenheter från tidigare forskning där CRP legat till grund för utformningen av musikundervisningen, kognitiv och socioemotionell utveckling hos barn och unga samt synen på musikaliska kvaliteter i ensembleundervisning. Aktionsforskning användes som metod för att hitta anpassningar av CRP till ensembleundervisning i kulturskolan. Med sociokulturell teori som analysverktyg analyserades lektionerna kronologiskt och tematiskt för att belysa huruvida läraren med språk som medierande redskap lade tillrätta för utvecklande av fantasi och lärande i den proximala utvecklingszonen. Resultaten visar att läraren till en början inte lyckas förmedla CRPs innebörd till deltagarna och att dessa är ovana att samtala om hur musik låter och kan utvecklas. Med anpassade frågor från läraren kunde eleverna senare både uttrycka sig om hur musiken låter, vad som ska fokuseras under repetitionen, komma med egna förslag till utveckling och reflektera kring hur de bäst stöttas av läraren. Ändå föredrog eleverna att spela framför att reflektera under lektionerna.

Nyckelord	Critical Response Process, gruppundervisning, aktionsforskning, kulturskolan, musikpedagogik.
------------------	---



Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Disposition	2
2. Bakgrund	3
2.1 Critical Response Process - CRP	3
2.1.1 Implementering av CRP i musikpedagogisk verksamhet	4
2.1.2 Läraren som facilitator och respondent	5
2.1.3 Musikstuderandes upplevelser av CRP och kamratrespons	5
2.1.4 CRP och musikalisk agens	6
2.1.5 Tolkning och reflektion av musik	6
2.2 Kognitiv och socioemotionell utveckling hos barn och tonåringar	7
2.3 Ensembleundervisning	9
3. Sociokulturell teori	10
3.1 Redskap och mediering	10
3.1.1 Språk och kommunikation som medierande redskap	11
3.1.2 Fantasi och kreativitet	12
3.2 Den proximala utvecklingszonen	12
3.3 Situerat lärande	13
4. Metod	14
4.1 Insamlingsmetod	14
4.1.1 Aktionsforskning ur första ordningens perspektiv	14
4.1.2 Grupppintervju	15
4.2 Urval	15
4.3 Etiska överväganden	16
4.3.1 Anonymitet och konfidentialitet	16
4.3.2 Behandling av insamlat material	16
4.3.3 Information och samtycke	16
4.4 Genomförande	17
4.4.1 Dokumentation i ljud och bild samt bearbetning av material	17
4.4.2 Loggbok	17
4.4.3 Grupppintervju	18
4.4.4 Avgränsningar	18
4.5 Analysmetod	18
4.5.1 Sociokulturell teori sätts i arbete i analysen	19
5. Resultat av aktionsforskningen	21
5.1 Lektion 1	23
5.2 Lektion 2	24
5.3 Lektion 3	27



5.4 Lektion 4	29
5.5 Lektion 5	31
5.6 Lektion 6	34
5.7 Gruppintervju	35
6. Tematiserat resultat	37
6.1 Att applicera CRP på ensemblespel	37
6.1.1 Läraren och CRP inom ensemblespel	37
6.1.2 Eleverna och CRP inom ensemblespel	38
6.2 Musikaliskt lärande med CRP	38
6.3 Tecken på musikalisk agens med CRP	39
6.4 Resultatsammanfattning	39
7. Diskussion	41
7.1 Resultatdiskussion	41
7.2 Metoddiskussion	42
7.3 Musikpedagogiska implikationer	43
7.4 Vidare forskning	44
8. Referenser	45
Bilaga 1	49
Bilaga 2	51
Bilaga 3	52



1. Inledning

Genom min musikaliska livsresa har jag kommit att älska frågorna. Det finns så många detaljer och helheter inom musik. Det klingande, den historiska kontexten, scenframträdandet, allt kan vridas och vändas på och det finns i princip alltid ytterligare ett lager kunskap och färdigheter att försjuka i. Genom utbildningar och musikaliska gemenskaper började jag längta efter att prata om musik. Om alla möjliga parametrar du kan justera, bara lite i varje ände, och få ett helt förändrat stycke. Kanske framstår temat i ett helt annat ljus med en förändrad artikulation, eller så säger texten något helt annat, om tempot tas ned?

Det har inte alltid varit så, att jag velat testa allt, gjort ett försök, skärskådat alla dammiga musikaliska hörn. Jag var en late bloomer både vad kommer till virtuositet och till eget skapande, att våga ta ut svängarna i barockornamenten, riva av ett solo i passande modus till folksången, eller ens skapa en intressant dynamisk kurva vid blockarrangering i ensemblegruppen. Jag väntade på initiativ från andra. Ville helst att min lärare skulle komma med ett förslag, som jag sedan kopierade rakt av. Gillade att bli instruerad. När förändrades det? När blev jag en pladderhatt som oavsett enskild lektion, ensemble eller masterclass bara var tvungen att ställa en extra fråga kring om man borde göra så eller så?

Jag börjar arbeta som musikpedagog på kulturskola, och reflekterar över hur jag tidigare ska få eleverna att bli sådär vetgiriga och autonoma i sitt reflekterande, som tog mig nära 20 jordsnurr. Hur kan de börja prata *med varandra*? På utbildningen i musikpedagogik får jag testa på Critical Response Process - CRP, en metod där artist och åhörare står i fokus, ingen renommerad gästlärare influgen för prestigefull masterclass. Att få delta i en CRP-session är en mycket positiv upplevelse för mig själv, och flera förebilder på lärosätet talar sig varma om metoden som tillåtande, frigörande och motiverande. Det påstås att den funkar för ALLA! Alla åldrar och konstformer kan utforma en för dem fungerande version av CRP. Kul, tycker jag, i flera år, men det låter lite krångligt, går det verkligen? Kan alla åldrar reflektera över sina inre motiv till handlingar och artistiska val, och hjälpa kamrater hur de kan utvecklas vidare? Krävs det inte en viss nivå av mognad för detta?

Jag läser på, och mycket av forskningen kring CRP skildrar lärare och studenter som i utvärderingar beskriver mycket positiva upplevelser. CRP beskrivs som ett hjälpande verktyg, aldrig stjälpande, om än krävande. Stärkt av andras berättelser bestämmer jag mig för att även jag ska försöka - ett pedagogiskt utvecklingsarbete kanske trots allt har många likheter med musikens värld, vid att du helt enkelt måste prova, att sitta vid skrivbordet eller notbladet och tänka "tänk om" leder dig till många potentiella utgångar, men utan något satsat blir inget vunnet. Jag tar mina samlade erfarenheter och

börjar snickra på ett koncept där barn i övergångsåldern till ungdom ska träna att interagera i ensemble med hjälp av CRPs hörnstenar. Resan är målet, eller hur?

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att generera kunskap om hur Critical Response Process (CRP) kan användas för en musikalisk kunskapsutveckling i gruppmusicerande med barn i åldrarna 10 - 13 år.

För att undersöka detta utgår jag från följande frågeställningar:

1. Hur fungerar CRP som metod med barn 10 - 13 år under sammusicerande?
2. Vilka tecken på musikaliskt lärande kommer till uttryck genom att arbeta med CRP?
3. Vilka tecken på musikalisk agens hos barn 10-13 år yttras i arbete med CRP under sammusicerande?

1.2 Disposition

Inledningskapitlet har beskrivit problemet med att få elever att tidigt i sin musikaliska utbildning resonera med sig själva och andra om utförande och utveckling av den egna framförda musiken, samt formulerat frågan hur CRP skulle kunna träna dessa resonemang. Kapitel 2 ger en bakgrund om CRP, utvecklingspsykologi hos barn och unga samt ensemblespel som undervisningsform. Kapitel 3 beskriver de för analysen av arbetet essentiella delarna av sociokulturell teori, medan kapitel 4 är ett metodkapitel som redogör för aktionsforskning, urval, insamlingsmetod och genomförande. I kapitel 5 presenteras aktionsforskningen kronologiskt, med veckovisa designer och utföranden beskrivna i reflekterande form. I kapitel 6 tematiseras sedan resultatet med kopplingar till sociokulturell teori. Avslutningsvis diskuteras resultaten, studiens upplägg, musikpedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning i kapitel 7, följt av bilagor med information till deltagare, CRPs steg samt intervjuguide.

2. Bakgrund

Jag kommer här att redogöra för CRP som koncept, tidigare musikpedagogisk forskning kring CRP samt andra reflekterande och responderande arbetssätt, barns kognitiva och socioemotionella utveckling under hög- och mellanstadieåren, samt forskning kring hur musklärare i Sverige undervisar i ensemble.

2.1 Critical Response Process - CRP

Critical Response Process, härnäst CRP, är en form för att ge och ta respons utarbetad av dansare och koreograf Liz Lerman på 1990-talet (Lerman & Borstel, 2022). Metoden kan anpassas till olika situationer, men nedan beskrivs den gängse turordningen samt rollfördelningen, hämtat ur *Critique is creative* (Lerman & Borstel, 2022).

Personer med tre roller träffas för att ge och ta feedback. Vanligt är att en process pågår cirka 40-45 minuter per verk (Lerman & Borstel, 2022; Kjølberg, 2015). Rollerna består av en *artist*, som visar ett verk under utveckling (work in progress), en eller flera *responder* som tar del av verket och engagerar sig i artistens process, samt en *facilitator* som vägleder träffen och hjälper artist och responder att hålla sig inom processens (CRPs) ramar. Artisten kan vara flera personer, till exempel en grupp som framför ett gemensamt verk. Efter att artisten har framfört ett verk, som kan vara långt eller kort och befinner sig i olika stadier i utvecklingsprocessen, går deltagarna igenom CRPs fyra steg:

1. **Meningsuttalanden.** Responder berättar något som var engagerande, intressant, stimulerande eller slående med verket. Tvivel och negativa åsikter utelämnas för tillfället. Olika stort fokus kan läggas på orden "jag gillade", för att få mer uttömmande meningsuttalanden än beskrivningar som "bra".
2. **Artist är frågeställare.** Artisten ställer frågor om verket. Responderarna svarar på frågorna kontinuerligt, och håller sig till frågans ämne. Åsikter är tillåtna, även negativa, så länge de är direkt relaterade till frågan och inte innehåller förslag till förändringar (om artisten inte efterfrågat det).
3. **Responderarna är frågeställare.** Responderarna frågar neutrala frågor om verket, eller processen kring det. Artisten svarar. Frågor räknas som neutrala när de inte har åsikter inbäddade i sig.
4. **Åsikter.** Responderarna förmedlar åsikter, efter medgivande från artisten. Frågan om medgivande kan formuleras ungefär: "Jag har en fråga om ____, vill du höra den?", artisten har sedan rätt att tacka ja eller nej till att höra åsikten.

Processens förutsägbara ramar med tydliga roller och fast dagordning är menade att skapa trygghet för de medverkande, och göra dem bekväma att utmana sig själva. Vidare beskrivs hur artisten ska komma till CRP-sessionen med ett verk hen är beredd att dela med andra och ta emot reflektioner kring, och att responderarna ska engagera sig i artistens verk och spörsmål för att hjälpa hen i sin konstnärliga process. Facilitatorn ska bidra till den öppna stämningen genom att hjälpa deltagarna formulera sig anpassat till de olika stegen, och ingripa innan eller när överträdelser inträffar. Ett handgripligt

sätt att få hela gruppen att känna sig inkluderad är att hålla CRP-sessionen med alla deltagare sittande bredvid varandra i cirkel.

Nedan följer en beskrivning av den musikpedagogiska forskning som gjorts med utgångspunkt i ovanstående modell av CRP. Majoriteten av forskningen gäller deltagare som är musikstuderande på högre nivå (musikhögskola) samt gymnasium.

2.1.1 Implementering av CRP i musikpedagogisk verksamhet

Att implementera CRP är en lång process som kan kännas stel, men kan över tid förändra hur elever relaterar till och engagerar sig i varandra och sina artistiska processer (Bylica & Rathgeber, 2023). Detta genom att artister, respondenter och facilitatorer rör sig bort från en checklisteliknande typ av respons, till att mer engagera sig i syfte och process (Bylica & Rathgeber, 2023). Att ställa frågor om sitt eget framförande och verk kan vara svårt, men bli en stor tillgång som kan leda till att du kan titta på ditt eget spel genom både en problemsökande och problemlösande lins (Bylica & Rathgeber, 2023).

Enligt Tosterud et al. (2020) kan CRP mer än andra masterclass-modeller inkludera och aktivera fler än framförande artist och lärare/facilitator. Detta genom att respondenterna styr frågorna i steg 3, snarare än att facilitatorn/läraren som håller masterclass sätter agendan kring vilka frågor som ska behandlas (Tosterud et al. 2020). Samtidigt anger Bylica och Rathgeber (2023), att en facilitator till en början kan stötta respondenter och artister i frågeställande, genom att ge exempel på hur man kan börja ställa frågor om verket och framförandet. Sådana exempel kan tänkas riskera bli normerande utifrån Tosterud et. al.s perspektiv.

CRP kan enligt Thompson-Bell (2023) ge gruppen större relevans i responsarbetet, även där deltagarna behärskar för varandra främmande instrument, genom att via neutrala frågor uppmuntra artisten att hitta sina egna lösningar. Detta i enlighet med Carey & Coutts (2019), som lägger vikt vid ägandeskap av lärande. Läraren ska kunna ställa relevanta frågor och involvera eleverna i meningsfull dialog. Med detta som utgångspunkt kan CRPs steg 2, där artisten ställer frågor, samt de öppna frågorna i steg 3, översättas till att eleverna får sätta agendan kring vad som är viktigt i undervisningen. Det finns en tilltro till att eleverna vet var fokus behöver läggas. Att lägga vikt vid självständigt tänkande och elevers delaktighet i utbildningen ökar motivationen, samtidigt som de kan lära sig att ta andras perspektiv och utveckla eget tänkande genom andra (Hwang et. al., 2018).

I en aktionsstudie med syfte att öka självständigheten och reflektionsförmågan kring musikalisk tolkning fick musikhögskolestuderande pianostudenter delta i lärarledda responsworkshops i grupp (Holmgren, 2022). Förfarandet liknar till viss del CRP, men där studenterna på förhand fått skicka in sina stycken i not- samt videoformat, varefter kamraterna skickade in kommentarer på temat tolkning i framförandet av klassisk musik. Under workshopen ägde sedan den framförande studenten agendan kring till vilken av den inkomna responsen fokus skulle riktas. Resultaten indikerar att studenterna hade svårt att verbalisera sina tankar kring musikalisk tolkning, att de fann det svårare att välja fokusområde när de själva stod i fokus än när de kommenterade på andras spel, samt att de hade svårt att hålla sig till ämnet och tenderade att gå in på detaljer, medan de hade svårt att se helheten i verket. Holmgren (2022) föreslår att

ovanan att verbalisera och välja fokus för sitt eget spelande kan knytas till den överlag rådande mästare-lärling relationen mellan student och lärare, där studenten följer lärarens agenda.

2.1.2 Läraren som facilitator och respondent

Rollen som facilitator beskrivs av Kjølberg (2015) som mycket avgörande, med ansvar för att fokus ligger på artisten och att feedback, frågor och förslag presenteras i dialogform av deltagarna. Kjølberg (2015), som själv implementerade CRP som extra gruppundervisning bland sånglärarstudenter vid Norges Musikhögskola, märkte att hon som facilitator och sånglärare under artistens framförande kunde lägga märke till ämnen hon upplevde som uppenbara att samtala om, men som artist och respondenter helt utelämnade. Som facilitator var det då svårt att hålla tillbaka och inte ingripa i processen, något som studenterna påpekade när hon gjorde. Efter att ha skaffat sig mer vana som facilitator kunde hon senare hjälpa studenterna att formulera frågorna på ett sådant sätt så att de bättre kretsade kring temat Kjølberg uppfattade som essentiellt i stunden, utan att värderande lägga sig i. Kjølberg (2015) understryker vikten av att *både* läraren och eleven ska ha ett ägandeskap över undervisningssituationen som helhet i vardagen, utanför CRP som workshop. Läraren med sin erfarenhet och expertis kan se helheten i elevens förmågor och vad som passar situationen, och eleven kan inom dessa ramar *förhandla* och för sig själv värdera prioriteringar som tekniskt fokus, repertoar, genre och andra aspekter av artistisk identitet.

Att som lärare vara både facilitator och respondent med CRP som förebild fick sånglärare som gick en masterutbildning prova på i sin individuella undervisning undersökt av Carey och Coutts (2019). Projektet hade CRP som metod för en transformativ pedagogik med syfte att öka autonomiteten hos eleverna, som själva skulle bli mer ledande och ansvariga för sin utveckling än i en traditionell mästare-lärling-relation, där läraren sätter agendan och eleven följer. Inledningsvis kände lärarna obehag inför att lämna ifrån sig "taktpinnen" under CRP-liknande lektioner. De var oroliga att eleverna inte skulle vara medvetna om sina behov. Efter en period började lärarna dock uppskatta arbetssättet, att eleven först fick avhandla sina frågor under "artistens fråga" gjorde att de senare blev mer öppna för lärarens råd och åsikter, som fortfarande fick plats i CRPs steg 4.

2.1.3 Musikstuderandes upplevelser av CRP och kamratrespons

Ungdomar i åldrarna 17-19 år, på ett avancerat program för klassisk musik i kulturskolan, har i en magisterstudie fått berätta om sina upplevelser av att utöva CRP (Söderman, 2025). Ungdomarna uppskattar arbetssättet, där eleverna ges mer utrymme till diskussioner och att testa sig fram än i vanlig undervisning, samt att ungdomarna upplever sig kunna kommunicera om musiken på ett annat sätt med jämnåriga än med läraren. Deltagarna har upplevt svårigheter i att uttrycka sig neutralt, att det ofta finns en bakomliggande åsikt i till synes neutrala frågor, samt att det krävs tid, både för att vänja sig med gruppen och att lära sig uttrycka sig inom CRPs ramar, samt tid under själva CRP-sessionen för att hinna gå på djupet inom varje steg (Söderman, 2025).

Sånglärarstudenterna i Kjølbergs (2015) utvecklingsprojekt var inledningsvis passiva i sitt artistiska ägandeskap, vad gäller exempelvis steg 2 med artistens fråga till

respondenterna, och att respondera på andras verk. Denna passivitet relaterades till sångarnas bakgrund inom klassisk musik, där särskilt hårda normer kring musikalisk tolkning och lärarens auktoritet anses råda (Kjølberg, 2015; Holmgren, 2022). Sånglärarstudenterna uppgav att arbetet med CRP hjälpte dem frigöra sig från rådande normer. Området sångteknik var något som studenterna oroade sig för, och undvek att ta upp under CRPs steg 3, neutrala frågor från respondenterna (Kjølberg, 2015). Respondenterna menade att det var svårt att uttrycka sig om sångteknik utan att det kunde skönjas en inbäddad åsikt i den neutrala frågan, samt att sångteknik sågs som något högst personligt.

2.1.4 CRP och musikalisk agens

Musikalisk agens kan definieras som individers egenmakt och kapacitet till handling i sina egna musikaliska liv och historieskrivande (Karlsen, 2011). I förlängningen innebär det förmågan att informellt få tillgång till musikaliska lärandemiljöer, och enligt Karlsen (2011) bör därför musikutbildningar av olika slag skapa förutsättningar för elevers fortsatta lärande genom att göra dem självständiga. Den *individuella musikaliska agensen* kan bestå av flertalet aspekter, däribland självreglering, identitetsbyggande, tänkande, och framförallt utveckling av musikrelaterade förmågor (Karlsen, 2011). Inom musik finns även sociala dimensioner som sammanbinder individer och skapar *kollektiv musikalisk agens*. Kollektiv agens kan uppstå när mer än en individ har *ansvar*, för att tillsammans kunna skapa gemensamma mål, och *känslighet*, för att kunna koordinera handlingar mot det gemensamma målet. Den starkaste kollektiva musikaliska agensen kommer enligt Karlsen till uttryck genom sammusicerande, som utöver själva spelandet eller sjungandet också skapar ett sammanhang för kollektivt identitetsskapande, iscensättande av idéer, och utforskande av världen (Karlsen, 2011).

Att utveckla musikalisk agens är beroende av kontexten och praktiken man befinner sig i. Utöver möjligheten att känna *ansvar* för varandra, representerar *känsligheten* samarbetsförmåga och förmågan att kunna dela och förstå varandras erfarenheter (Kuuse, 2022). CRPs steg erbjuder en kontext att träna just dessa sociala färdigheter, att inse att ens utveckling är värdesatt av andra baserat på vad man producerat, får enligt Thompson-Bell (2023) studenter att se värdet i sin övning redan innan verket putsats till sin slutversion. Något som Thompson-Bell (2023) hävdar kan gälla även studenter på lägre nivåer - att utveckla en förståelse för vad de skulle vilja utveckla i sitt spelande hjälper också eleven att få syn på sina värderingar. Lärande i ett elevcentrerat tillvägagångssätt sker enligt Thompson-Bell (2023) som ett resultat av att lärare och medstudenter engagerar sig i elevens drivkrafter.

2.1.5 Tolkning och reflektion av musik

Här ges en kort bakgrund till tolkning och reflektion över musik i allmänhet, och musikstuderandes kontakt med dito i utbildningar. Detta då dialog och kommunikation anses viktigt i estetiska läroprocesser (Björk, 2018).

Gymnasieelever har i samtal om musik de lyssnat på svårt att beskriva musiken i musikaliska termer (Lilliestam, 2001). Däremot kan de beskriva musiken med annat vokabulär, och samtalar djupgående om flertalet parametrar av musiken utöver beskrivningen av det klingande. Lilliestam (2001) relaterar svårigheterna till rådande

normer inom musikakademin där särskilt språk för att definiera musikens struktur föredras, samt att aktiviteten att beskriva sinnliga intryck i sig är mycket svår. Likväl anses det nödvändigt att formulera sig kring musikaliska upplevelser för att utveckla sin egen skapande förmåga (Lilliestam, 2001). Holmgren (2022) ställer upp ett förhållande där viljan att uttrycka sig (musikaliskt) behöver övergå ens nuvarande förmåga att spela, det innebär att sträva efter utveckling, samt att utveckling av tekniska färdigheter kan hjälpa till att förmedla en tanke man redan tänkt. I verkligheten iakttar Holmgren (2022) istället hur mindre självständiga pianostudenter generellt fick hjälp med, eller berättat för sig, en musikalisk tolkning utifrån lärarens perspektiv. Medan mer erfarna studenter, exempelvis på masternivå, hade en mer självständig inställning till tolkning, där resonemang snarare fördes *med* läraren, inte enbart *av*. Holmgren (2022) menar att lärarens sätt att "servera" musikalisk tolkning till de mindre erfarna studenterna snarare än ett självständigt tolkande från studenten bidrog till en nedärvning av lärarens tolkning. Detta tvärtemot lärarens önskan om att studenter skulle utveckla autonomi i förmåga till musikalisk tolkning, lärarens handlande kom att motverka hens intentioner. Vidare menar Holmgren (2022) att det saknas struktur för musikhögskolor i hur tolkning ska läras ut, något som lämnas upp till varje enskild lärare.

2.2 Kognitiv och socioemotionell utveckling hos barn och tonåringar

Jag kommer här att beskriva utvecklingen av barn och tonåringars kognitiva och socioemotionella förmågor. I relation till dessa resoneras kring hur CRP kan påverka och påverkas av den pågående utvecklingen, samt hur denna kan indikera på behov av anpassningar av CRP för respektive ålder.

Ungdomar vet mer än barn, inte bara för att de levt längre, utan också för att de utvecklat ett mer avancerat och effektivt tänkande (Hwang et. al., 2018). Hjärnan, särskilt frontalloberna och däribland prefrontala cortex, är under utveckling ända fram till tjugofemårsåldern. Utvecklingen av prefrontala cortex påverkar planering och impulskontroll, intuition samt belöning och riskbedömningar (Hwang et. al., 2018).

Känslohantering utvecklas med stigande ålder, inte bara på grund av erfarenheter men också genom kognitiv och neurologisk mognad (Kimber, 2009). Känslor har stor betydelse för inläring, exempelvis eftersom de styr uppmärksamheten (Kimber, 2009). Hjärnans frontallober spelar stor roll vid känsloreglering, då områden i frontalloberna hanterar analys av sinnesintryck utifrån (Kimber, 2009). Neurologisk mognad krävs för att frontalloberna ska kunna samspela med hjärnans mer primitiva delar. Under tidig barndom utvecklas alla känslosignaler, som barnet sedan lär sig sätta ord på i förskoleåldern 3-5 år (Kimber, 2009). Med språket kommer en stark form av självkontroll, genom att språket får makt över och kontrollerar icke-verbala känslouttryck, därigenom börjar känslorna regleras. Språket kan kommunicera känslor med andra, men också fungera som självhandledande, att barnet för en inre dialog med sig själv (Kimber, 2009). Denna inre dialog automatiseras vid 5-7 års ålder, och förmågan att förutsäga och tänka igenom problemsituationer utvecklas. Då barnet kan ha svårt att tolka en situation emotionellt korrekt, kan lösningarna på sociala situationer ändå bli fel när man feltolkar egna eller andras känslor (Kimber, 2009). Att få hjälp att

tolka egna och andras känslor kan då vara relevant vid utövande av CRP med små barn 5-7 år, alternativt styra CRP-fokus till att i lägre grad handla om känslor och mer om konkreta upplevelser.

Den *sociala hjärnan* (främst prefrontala kortex) förändras i tidiga tonåren, och gör att ungdomar blir mer lyhörda för sociala signaler, och upplever det ofta jobbigare att bli socialt bedömd än vad barn och vuxna gör (Hwang et. al., 2018). Denna utveckling med känslighet för sociala signaler bör tas i åtanke vid implementering av CRP i undervisningen. Både yngre barn och vuxna kan ha lättare än tonåringar att ta emot respons. Att responsen strävar efter att vara neutral och att samtycke krävs för att få uttala åsikter kan tänkas vara faktorer av CRP som gör responsprocessen bättre anpassad till ungdomar än andra responsmetoder, men den sociala känsligheten kan fortfarande riskera läsa in värderingar där de inte finns, eller känna ett grupptryck att tacka ja till att höra en åsikt trots att man inte vill. Här behöver facilitatorn vara tydlig med instruktioner kring acceptans och formuleringar.

Många ungdomar kan vara rädda för att tala inför en grupp, för det mesta av mer sociala skäl än talsvårigheter (Hwang et. al., 2018). En CRP-session är en mycket verbal situation, där kombinationen av tal inför grupp både i en främmande kontext och med ett antaget krav på språklig förmåga kan hemma ungdomar. CRP ställer i grunden inga språkliga krav på deltagarnas yttranden, förutom att formulera neutrala frågor. Framförallt i början av ungdomstiden kan medvetenheten om sig själv leda till uppfattningen att all uppmärksamhet riktas åt en själv (Hwang et. al., 2018). Att inom CRP framföra musik inför lyssnande respondenter och sedan vara föremål för kommentarer ger inte en felaktig uppfattning om denna uppmärksamhet, den riktas de facto mot dig. Att i CRP fokusera på framföranden av en grupp som artist snarare än solostycken skulle möjligtvis minska fokus på individen, även om gruppens framförande bygger på handlingar av individer.

Det abstrakta tänkandet utvecklas med livserfarenheten som kommer med stigande ålder, men också genom att ungdomar och vuxna blir medvetna om vad logik och hypotetiskt tänkande går ut på, till skillnad från barn (Hwang et. al., 2018). Att gå från barndom till ungdom innebär alltså att kunna frigöra sig från det konkreta, och föreställa sig sådant man inte har direkt erfarenhet av (Hwang et. al., 2018). Att kunna tänka på alternativ som inte är närvarande, ställa upp hypoteser och reflektera över sitt eget tänkande är egenskaper som behövs i arbete med CRP, när du ombeds reflektera över din process eller ge förslag på hur det skulle kunna vara istället. Även förmågan att förklara sitt eget tänkande och att sätta sig in i andras tankar och känslor, som förbättras med det abstrakta tänkandet, är till fördel för reflekterandet av sin egen process och insikten av behovet att formulera neutrala frågor.

Utvecklingen av ovanstående förmågor planar ut ungefär i femtonårsåldern, och pågår därmed fram till dess (Hwang et. al., 2018). Tänkbart är då att ungdomar från ungefär femton år har möjlighet att ta till sig CRP på ungefär samma sätt som vuxna, förutom att det kan behövas tas extra hänsyn till ungdomarnas anpassning efter grupptryck (Hwang et. al., 2018). Yngre barn och ungdomar kan behöva anpassningar såsom extra påminnelser och visualiseringar från facilitatorn.

2.3 Ensembleundervisning

Ensemble (2015) beskrivs av *Svenska Akademiens Ordlista* som en samverkande grupp musiker. Nedan beskrivs hur musiklärare förhåller sig till och värderar ensembleundervisning baserat på utformning och innehåll.

I en avhandling som undersöker musiklärares val av innehåll under gehörs- och musiklära respektive ensembleundervisning i gymnasieskolan, väljer lärarna innehåll baserat på den hantverksmässiga dimensionen av musik: spelandet, teknik och regler, medan musikaliska och kreativa dimensioner blir perifera och förgivettagna (Zimmerman Nilsson, 2009). Gymnasielärares samtal om ensembleundervisning i förhållande till gymnasiemålen i musik visar ett kollegialt ideal där läraren ska vara passiv och inte lägga sig i repetitionsarbetet, då ett informellt lärande värderas högst och en lärarstyrd undervisning kan förstöra elevernas autenticitet (Zandén, 2010). *Uttryck* värderas högt av samma musiklärare, men handlar i samtalen första hand om att eleverna ska uttrycka sitt eget känsloliv genom visuellt uttryck, musikaliskt uttryck diskuteras inte (Zandén, 2010). Zandén resonerar kring att möjliga anledningar till att musikaliskt uttryck inte diskuteras bland lärarna är att västerländsk konstmusik, som har en rik terminologi kring både klingande och noterad musik, ses som olik den populärmusikaliska kontexten som diskuteras i studien, och att potentiellt överförbara begrepp därför har svårt att accepteras i kontexten (Zandén, 2010).

De uteblivna samtalen *om* och *analys av* musik står i kontrast mot (dåvarande) betygskriterier i musik och ensemblespel (Zandén, 2010). Zimmermann Nilsson (2009) belyser att synen på musikaliska färdigheter som en absolut förutsättning för utvecklande av musikaliskt uttryck och skapande hindrar elever från att arbeta med dessa aspekter innan eleven klarar av vissa tekniska färdigheter.

Sammanfattningsvis kan CRP beskrivas som en metod där samtliga deltagare inkluderas, artisterna äger agendan kring vad som ska diskuteras och respondenterna får komma till tals flera gånger under processen. Tidigare forskning visar att facilitatorn har en viktig roll i att skapa ett bra samtal, och att både lärare och elever upplever metoden som positiv då den ger eleven ägandeskap över sitt lärande, något som också kan gynna lärarens intressen - att eleven blir mer mottaglig för ny kunskap. Att prata om abstrakta saker som musik är svårt, och ensemblespel kan dessutom lätt glida in på speltekniska aspekter snarare än konstnärliga. Barn och tonåringar befinner sig i en utvecklingsfas där de både tränar sin förmåga till socialt samspel, relationer till andra och sin plats i världen, samtidigt som deras kognitiva förmåga att tänka abstrakt - föreställa sig - vidgas. Utvecklingen av hjärnan pågår under lång tid, ända till tjugofemårsåldern.

3. Sociokulturell teori

I detta arbete analyseras hur ungdomar lär sig spela och prata om musik i en gruppundervisningssituation med hjälp av *sociokulturell teori*. Jag redogör här för huvuddelarna i teorin samt de för analysen viktiga begreppen inom densamma. För att understryka den musikpedagogiska relevansen görs anknytningar till denna specifika kontext av mig för ytterligare förtydligande.

Sociokulturell teori grundades av Lev Vygotskij (1896-1934), rysk psykolog, som med egna ord benämnde teorin *kulturhistorisk teori* (Hyltén i Vygotskij, 1981; Säljö, 2022). Teorins fundament bygger på att individen lär sig i ett sammanhang, och att utveckling sker i ett komplext samspel mellan inre och yttre faktorer (Vygotskij, 1978). Detta antagande skiljer sig från antaganden av tidigare utvecklingspsykologer, som snarare beskrev utveckling som något som växer fram naturligt, utan att ta hänsyn till vilka stimuli, yttre påverkan, barnet utsätts för (Vygotskij, 1978). Lärandeteorier kopplade till stimuli-respons bygger på att utsättas för ett visst stimulus (intryck) skapar en viss reaktion (respons) hos människan (Säljö, 2013). Enligt Vygotskij grumlans dock en utveckling grundad på stimuli-respons när barn under uppväxten befinner sig i en *kultur*, som ersätter den direkta stimuli-respons-relationen med *tecken och medierande redskap* (Hyltén i Vygotskij, 1981; Säljö 2013). Vygotskij menar att utvecklingen under uppväxtens gång alltmer går från att bestämmas av främst biologiska faktorer till *sociokulturella förhållanden*, hur omgivningen ter sig i flertalet aspekter (Säljö, 2014).

Kunskap är till stor del beroende av språket, genom vilket vi skapar och kommunicerar kunskap (Säljö, 2014). En grundläggande princip för beskrivning av lärande i det sociokulturella perspektivet är att genom intellektuella redskap lära sig "se något nytt som ett exempel på eller variant av något redan bekant" (Säljö, 2014, s. 73). Ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande ser kunskap som en *aktiv handling* - det finns ingen kall, objektiv verklighet, utan alla ser på verkligheten ur olika perspektiv som färgar kunskapen (Säljö, 2014).

3.1 Redskap och mediering

Centralt för sociokulturell teori är användningen av *redskap*, som förbättrar människans förmågor, både de fysiska, intellektuella och sociala (Säljö, 2022). Inom musik används noter för att återskapa eller minnas tonföljder vi annars skulle glömma, och för gehörsspelaren kan en inspelad låt på en telefon agera redskap för att minnas. Numrering av skaltoner och ackord hjälper oss att förstå strukturen i musiken. Redskapen *medierar* våra handlingar så att vi kan uträtta mer än vad vår egen kropp begränsar oss till, men intellektuella redskap av olika slag medierar också själva världen för oss, medieringen tolkar här världen och hjälper oss att förstå den (Säljö, 2022). Denna tolkning sker genom lek, samspel och de ramar den för tillfället givna kulturen utgör (Säljö, 2014). Det är genom deltagandet i kommunikationen i den sociala gemenskapen som nya sätt att tänka, resonera och handla blir möjliga för individen (Säljö, 2014).

3.1.1 Språk och kommunikation som medierande redskap

Språket utgör en essentiell del av människans förmåga att dela erfarenheter med varandra (Säljö, 2014). Säljö nämner tre indelningar av språkets funktion för en förståelse av lärande ur ett sociokulturellt perspektiv: språkets utpekande-, semiotiska- samt retoriska funktion (Säljö 2014).

Den grundläggande, *utpekande* funktionen innebär att språket hjälper oss att peka ut, benämna och kategorisera saker i vår omvärld (Säljö 2014). Språket kan också definiera aspekter av det som benämns, exempelvis färg och form (Säljö 2014), eller varför inte tempo, tonhöjd, klangfärg. Språket möjliggör en dekontextualisering, att vi inte behöver ha det vi talar om i vår direkta närhet för att göra oss förstådda (Säljö 2014). Den utpekande funktionen hos språket förmår oss även att prata om och tänka på abstrakta men betydande fenomen som inte finns i vår fysiska tillvaro, men ändå påverkar oss högst påtagligt, som smärta, frihet och högkonjunktur (Säljö 2014). Även språket självt räknas till ett abstrakt fenomen, med språket kan vi tänka och resonera om språkliga företeelser (Säljö 2014), där inräknat musikalisk terminologi, och vad de kommunicerar.

Språkets *semiotiska* funktion innebär att språket är flexibelt och innehåller mer än ett ett-till-ett-förhållande mellan det som beskrivs och hur det beskrivs (Säljö, 2014). Språket refererar därigenom inte endast till företeelser och objekt, utan skapar i sig själv mening och uttrycker värderingar (Säljö, 2014). Flera beskrivningar av samma fenomen eller objekt kan vara sanna samtidigt, trots att de är motstridiga, tack vare kulturella kontexter och att vi har ett underliggande syfte med vad vi vill förmedla (Säljö, 2014). Denna kontext och kultur som innebär antaganden och värderingar är ofta inte synliga för oss själva, men är trots det högst närvarande och avgörande i vår kommunikation. När språkliga kategorier förmedlas till oss och ger oss redskap att mediera världen, formar de också vår syn på världen och vårt sätt att tänka (Säljö, 2014). Vårt inre tal vi använder som redskap för att tänka och resonera, har vi tillägnat oss från omvärlden genom kommunikation (Säljö, 2014). Med detta blir språket både ett kollektivt interaktivt och individuellt redskap, som länkar samman kultur, interaktion och individuellt tänkande. Med denna länk kan man fråga sig hur individer tar till sig innebörder och betydelser, och hur en individuell förståelse förhåller sig till en kollektiv förståelse (Säljö, 2014). Många upplevelser har inget mer än språket som referent, och alltså inget ”facit” för att kontrollera att det man talar om är samma sak (Säljö, 2014).

Den *retoriska* funktionen i språket betonar hur vi har agens i vår kommunikation (Säljö, 2014). Att vi beskriver världen med olika uttryck för samma fenomen innebär inte endast olika kulturer, utan vi har också medvetna agendor och vill argumentera och forma andra människors sätt att se på världen, etik och moral (Säljö, 2014). I de utpekande och semiotiska funktionerna ses språket som ett *system*, ett redskap för att sortera och se på världen, medan den retoriska funktionen ser på språket som ett redskap för kommunikation, en *aktivitet* (Säljö, 2014).

Språket blir genom dessa utpekande, semiotiska och retoriska funktioner vårt viktigaste redskap om vi vill hjälpa andra till lärande, genom att möta dem i deras nuvarande kunnande, stötta dem att tillsammans klara mer än de gör ensamma, för att sedan utvidga deras självständiga kompetens - språket hjälper lärandet i den proximala utvecklingszonen - se avsnitt 3.2.

3.1.2 Fantasi och kreativitet

Vygotskij beskriver hur fantasi baseras på kombinationer av våra tidigare erfarenheter i verkligheten - barns lekar härstammar ofta ur situationer de uppfattat ur vuxenvärlden och sedan bearbetar och anpassar till egna intressen och behov (Vygotskij, 1995). Eftersom fantasin är så direkt kopplad till verkligheten formulerar Vygotskij en regel för fantasins verksamhet: "Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av" (Vygotskij, 1995, s. 19). Därigenom har en person med större mångfald i tidigare erfarenheter - en vuxen - tillgång till fler byggstenar åt fantasin än en person med färre antal tidigare erfarenheter - ett barn. I och med detta konstaterar Vygotskij att man inom pedagogisk verksamhet bör vidga barnets erfarenheter, om målet är att ge barnet en stabil grund för eget skapande (Vygotskij, 1995). Å andra sidan beskrivs också hur fantasin kan styras med hjälp av lånade erfarenheter, erfarenheterna medieras, och på så sätt bidrar också fantasin till att vidga en människas erfarenheter - ett dubbelt ömsesidigt beroende mellan fantasi och erfarenhet har uppstått (Vygotskij, 1995). Förmågan att föreställa sig och sätta sig in i andras upplevelser beskrivs i kapitel 5, 6 och 7.

3.2 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen (eng. *zone of proximal development*, ZPD), är Vygotskij's beskrivning av "området" mellan vad ett barn klarar av på egen hand, och vad det inte klarar själv, men klarar med en vuxens guidning eller i samarbete med mer erfarna kamrater (Vygotskij, 1978). Denna zon beskrivs som mer intressant för utveckling och lärande, än det en individ klarar självständigt, på egen hand. I det självständiga utförandet har lärandet, utvecklingen och färdigheterna mognat, medan den proximala utvecklingszonen snarare representerar "knoppar" av utveckling. Så småningom kommer även handlingar inom den proximala utvecklingszonen bli till färdigheter som individen klarar av själv - kunskapen har blivit befäst, och den proximala utvecklingszonen har nu förskjutits till att innefatta andra, svårare saker, som förut låg utanför den proximala utvecklingszonen, i vilken individen inte kan utföra en handling eller uppgift ens med hjälp av stöd från andra.

I och med den proximala utvecklingszonen omvärderas imitationens roll för lärande, där mental utveckling tidigare mätts endast i förhållande till en individs självständiga aktivitet (Vygotskij, 1978). På samma sätt förutsätter lärande i den proximala utvecklingszonen en social tillvaro, där man växer in i omgivningens tankesätt. Innan man på egen hand behärskar kunskapen "lånar" man insikter och färdigheter från den mer kunnige i ens sällskap (Säljö, 2022). De senare utvecklingspsykologerna byggde sedan vidare på teorin om den proximala utvecklingszonen med begreppet *scaffolding*, att pedagogen i en lärandesituation "stöttar upp" den som lär sig, både med sin egen kunskap, men också genom att lägga tillräkta det som ännu ligger utanför den proximala utvecklingszonen (Wood, Bruner & Ross, 1976). Vygotskij menade att det är inom den proximala utvecklingszonen vi människor är som mest mottagliga för undervisning, då vi har tillräckliga kunskaper för att följa med i exempelvis förklaringar, och tillägna oss dem (Säljö, 2022).

3.3 Situerat lärande

Att lärandet är situerat innebär att det är beroende av situationen och kontexten, omgivningen helt enkelt (Säljö, 2014). När vi lär oss behöver vi inte bara behärska ett begrepp eller en handling, vi behöver också kunna använda det vi lärt oss i ett sammanhang. Det är inte säkert att vi kan överföra en förmåga vi lärt oss med en viss social inramning till en annan kontext, där lösningen vore densamma (Säljö, 2014). Att lära blir därmed en fråga om att ha både information, förståelse och färdigheter och därtill kunna sortera vid vilka situationer dessa ska tillämpas (Säljö, 2014). Det lär vi oss i en sociokulturell miljö med andra, där vi lägger till nya sätt att tänka till de vi redan har, och där även våra gamla förmågor blir en del av den sociokulturella kontexten (Säljö, 2014).

Inom situerat lärande används ibland begreppet *appropriering* till förmån för *internalisering*. Approprieringen ger uttryck för att tillägnandet av kunskap inte har ett slut, man lär sig behärska begrepp, tänkande och handlingar bit för bit snarare än att inhämta kunskap en gång för alla (Säljö, 2014).

4. Metod

För att undersöka hur CRP kan införas i ensembleundervisning har jag valt att observera och utveckla min egen undervisning genom *aktionsforskning*. Aktionsforskning ses av många som både teori och metod, därav *aktion* (görandet) och *forskning* (analyserandet), i detta arbete dock främst som metod. Föreliggande arbete är en *kvalitativ* undersökning där fokus ligger på tolkning och en djupare beskrivning av ett fenomen, snarare än att observera något *kvantitativt mätbart* (Patel & Davidson, 2019). Fenomenet i föreliggande fall är användningen av CRP för musikalisk kunskapsutveckling i sammusicerande med barn och ungdomar i åldrarna 10-13 år. Nedan följer en beskrivning av aktionsforskning som insamlingsmetod, urval av deltagare, etiska överväganden, genomförande samt analysmetod.

4.1 Insamlingsmetod

Den huvudsakliga insamlingsmetoden bestod av observationer av den egna undervisningen, men också en kort gruppintervju med deltagarna efter avslutat projekt.

4.1.1 Aktionsforskning ur första ordningens perspektiv

Aktionsforskning syftar mot “förändring i en praktik samtidigt som det skapas kunskap om den praktiken” (Rönnerman, 2019, s. 41, författarens kursivering), en cyklisk process som tar tid och måste fortsätta i det dagliga yrkesutövandet som lärare snarare än att vara begränsat till ett projekt. Denna beskrivning indikerar dessutom på att det inte är stora förändringar som sker i aktionsforskning, utan förändringar av vissa *aspekter* i den egna praktiken. Valet av just aktionsforskning baseras på att undersöka hur CRP-moment i ensemble kan ta sig uttryck i praktiken för barn i övergången till tonåren, och möjligheten att kunna göra anpassningar till åldersgruppen och det specifika sammanhanget under studiens gång. Jag är även intresserad av att undersöka just processen att som pedagog skrida från tanke till handling.

Att kunna gå utanför sig själv, till exempel genom att observera en annan lärares praktik, vore säkert bra för att kunna göra en mer objektiv analys, men samtidigt hade det inte på samma sätt varit direkt kopplat till min yrkespraktik som denna design av aktionsforskning. Jag kan få svar här och nu på hur verkligheten ter sig och även hur jag i min roll som musikpedagog behöver utvecklas. Den mesta litteraturen kring CRP bygger på “standardutövandet” av rena workshops med feedback, utan ensemblekontext, en ren litteraturstudie av tidigare forskning var därför inte aktuell för applicering i ensembleundervisning.

Rönnerman (2022) delar in aktionsforskning i tre perspektiv, där aktionsforskning kan ske på olika plan. Aktionsforskning ur *första ordningens perspektiv* innebär att analysen sker inom egen praktik, du är både genomförare och ”forskare” som drar slutsatser kring vad som observeras. Det är denna första ordningens perspektiv som är aktuell för detta arbete. Nämnvärt är att aktionsforskning ur *andra ordningens perspektiv* innebär att forskningen sker i ett kollegialt sammanhang, där ens erfarenheter och analyser delas i ett kollegialt sammanhang med kritiska samtal, samt att dessa kunskaper i *tredje ordningens perspektiv* utöver detta också sprids mellan

skolor, med fördel i samverkan med forskare (Rönnerman, 2022). Insamlingen görs genom *deltagande observationer* av undervisningen, som då kan pågå i ett naturligt sammanhang (Patel & Davidson, 2019).

Förändringen i och kunskapsinhämtandet om den egna praktiken kan börja i en observation, följt av en reflektion där ett problem identifieras, en plan för förändring utformas för att sedan implementeras och observeras igen (Rönnerman, 2022). Lika gärna kan aktionsforskningen börja i en plan, en befintlig idé till förändring, som sedan observeras, reflekteras över och förändras. Detta arbete kan pågå i oändlighet, som illustreras i Rönnermans (2022, s. 43) aktionsforskningsspiral (fig. 4.1), där alla delar av spiralen är möjliga startpunkter.

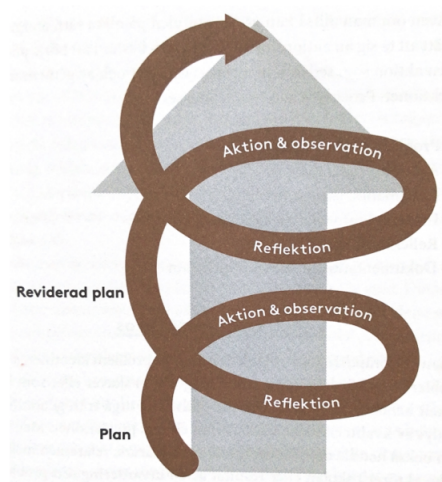


Fig. 4.1. Gestaltning av aktionsforskningens cykler ur Rönnerman (2022 s. 43)

4.1.2 Grupptervju

För att få reda på mer kring de deltagande elevernas upplevelser genomfördes en gruppintervju en vecka efter den sista dokumenterade aktionscykeln. I kapitel 4.4.3 beskrivs utformningen och genomförandet av intervjun.

4.2 Urval

Eftersom aktionsforskning innebär att utveckla och observera sin egen undervisning kunde jag välja att utgå från de grupper jag redan hade i mitt arbete som musiklärare på en kulturskola i Sverige. Jag valde en befintlig grupp eftersom jag var intresserad av effekter på gruppen även i ett längre perspektiv än studiens insamlingsperiod, samt att det fanns fördelar med en grupp som redan kände varandra framför en projektgrupp där deltagarna skulle behövt längre tid för att lära känna varandra.

- Gruppen har fyra deltagare i årskurs 6-7 (12-13 år), blandade instrument. Gruppen träffas en gång i veckan 40 min. Tre av deltagarna har spelat ihop i två terminer, den fjärde tillkom samma termin studien genomfördes, men kände till samtliga och hade en relation till två av tre övriga spelkamrater sedan innan.

- Ledaren för båda dessa grupper är jag, textförfattaren. Jag har drygt fyra års erfarenhet av instrumentundervisning i kulturskola, och studerade vid studiens genomförande den sista terminen på kandidatprogrammet i musikpedagogik vid Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI). Min undervisning består till största delen av undervisning i blockflöjt i åldrarna 7-19 år, individuellt och parvis, men även undervisning i piano och klarinett, samt grupper likt de ovan beskrivna.

4.3 Etiska överväganden

Tanken med undersökningen är att utpröva en ny pedagogisk praktik som ska vara användbar och förbättra lärandet för deltagarna, samt komma till nytta för allmänheten och professionen genom kunskapsbidrag. Trots intentionen att implementerandet av CRP ska innebära positiva upplevelser för deltagarna finns risken att utförandet medför obehag för dem, exempelvis vad gäller att bli observerad eller att delta i avvikande aktiviteter under lektionerna som man vanligtvis inte gör. Bedömningen är att riskerna för obehag samt graden av denna står i proportion till undersökningens positiva effekter, samt att åtgärder kan vidtas under studiens gång om tecken på obehag syns bland de medverkande. Dessa överväganden har gjorts med hänseende till god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Att deltagarna är mina elever innebär även att de ur vissa aspekter står i beroendeställning till mig. Detta innebär att jag behöver vara extra tydlig med frivilligheten i deltagandet, och uppmärksam på om handlingar och uttalanden görs av en egen vilja, eller en önskan om att vara till lags för att gynna studiens resultat.

4.3.1 Anonymitet och konfidentialitet

Deltagarna är mina befintliga elever på min arbetsplats i kulturskola. Det är lätt att identifiera min arbetsplats, och exempelvis kollegor, föräldrar och andra som tar del av studien skulle kunna ana vilka deltagarna är. Därför har jag valt att inte delge deltagarnas exakta huvudinstrument, eftersom även identiteten som instrumentspelare i kombination med andra personuppgifter kan användas för identifikation (Vetenskapsrådet, 2024). Deltagarna har tilldelats de fingerade namnen Denise, Amanda, Edvin och Hannes.

4.3.2 Behandling av insamlat material

Observationerna (de genomförda lektionerna), samt gruppintervjun filmas för att kunna analyseras av mig. Dessa filmer lagras på en lokal hårddisk för att inte delas med tredje part, såsom molntjänster, som kan sprida vidare datan. Dessutom är det bara jag som tar del av det inspelade materialet.

4.3.3 Information och samtycke

Inför studien fick deltagarna muntlig information om studien, då intresse för deltagande sonderades. När studien slutligen kristalliserades fick deltagarna dessutom ett fysiskt informationsblad (bilaga 1), med information om studien, hur länge den tänkt pågå, att lektionerna skulle observeras genom ljud- och bildupptagning som lagrades på en extern hårddisk utan molntjänst, samt möjlighet att närsomhelst hoppa av. Denna information delades ut i två exemplar med plats för underskrift av deltagande barn samt

vårdnadshavare att de tagit del av informationen och godkände medverkan. De dubbla exemplaren var till för att jag skulle kunna samla in samtycke om deltagande, samtidigt som deltagarna och deras familjer kunde behålla informationen hemma ifall de i efterhand ville avbryta sin medverkan. I och med blanketten samlades *informerat samtycke* in från elever och vårdnadshavare, i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024).

4.4 Genomförande

Under aktionsforskningen observerades när deltagarna träffades på sin vanliga lektionstid *40 minuter i sex på varandra följande veckor* under vårvintern 2025. Under varje vecka utfördes en aktion följt av observation och reflektion av aktionen, en *cykel* av aktionsforskning bildas när observationen leder till en större förändring i utförande, i studiens fall bildar vecka 1-3 den första cykeln, följt av en ny cykel vecka 4-6 (Rönnerman, 2022). Tiden för dessa cykler var ej bestämda på förhand, utan kristalliserades i efterhand när arbetet sattes i ett makroperspektiv. Hela arbetet kan också ses som en enda stor cykel, där reflektionen, önskan att öka dialog, resonering och samarbete i ensemble, var det som startade processen mot planering och agerande, där samtliga lektioner utgör en stor aktion som sedan analyseras i sin helhet (Rönnerman, 2012). Under lektionerna var målet att mer och mer arbeta enligt CRP, i samband med ensemblespel. Införandet av CRP är aktionen, med förändrade specifika *designer* under projektets gång, den reviderade planen (Rönnerman, 2022). Nytt material (musik) presenterades för deltagarna som de behövde ta till sig samtidigt som CRP infördes. Mellan lektionerna analyserades den föregående lektionen, med förankring i bakgrundslitteratur och sociokulturell teori, och kommande lektion designades med föregående lektion(er)s utfall i betänkande, i kombination med infall från det teoretiska perspektivet. I kapitel 5 beskrivs vad som skedde under lektionerna och hur detta analyserades och ledde till nya lektionsplaneringar.

4.4.1 Dokumentation i ljud och bild samt bearbetning av material

Lektionernas utförande spelades in med ljud och bild av en dator som lagrade filerna på en extern enhet utan uppkoppling till internet. Datorn placerades med ambition att kunna registrera såväl lärarens som deltagarnas ansikten, vilket inte alltid uppfylldes då deltagarna satt i cirkel för att kunna se varandra och läraren. Notställ skymde ibland delar av ansikten och försvårade upptagning av deltagarnas uttalanden samt ansiktsuttryck. Det inspelade materialet transkriberades efter respektive lektion av mig i ett ordbehandlingsprogram, utan transkriberingsverktyg.

4.4.2 Loggbok

Förutom dokumentation i form av ljud- och bildupptagning från lektionen, fördes loggbok av mig efter lektionen. Loggboken användes även under bearbetning av det inspelade materialet, och kan i analysen vara en källa till tankar som kommit upp i nära anslutning till lektionen. Bjørndal (2018) beskriver olika typer av loggböcker som kan sätta ljus på olika saker. Framförallt är loggboken användbar för att dela upp de beskrivande, tolkande och reflekterande delarna av undervisningssituationen (Bjørndal,

2018, s. 71). Utifrån Bjørndals exempel satte jag samman ett par kategorier jag bedömde användbara för tolkning och reflektion:

Reflektionsloggbok	Datum och tid:		
Vad hände?	Vad kan detta leda till?	Varför?	Vad kände jag?

4.4.3 Gruppintervju

Efter sista tillfället fick eleverna samtala kring vad de upplevt under studien i en lågt strukturerad gruppintervju (Bjørndal, 2019). Förutom upplevelsefokus fanns några frågor riktade kring elevernas lärande, då främst fokuserat på lyssnande under spel. Eleverna fick i grupp besvara lösa frågor som intervjuaren (jag, läraren i projektet) ställde kring hur de upplevt specifika moment under lektionerna, samt hur de ansåg att undervisningen skulle utformas i framtiden med tanke på CRP, medbestämmande och förhållandet mellan spel och samtal om spel. Frågorna var på förhand formulerade i en *intervjuguide* (bilaga 2), där de listats upp i ungefärlig formulering och ordningsföljd, med plats för egna inspel från deltagarna under samtalets gång och följdfrågor eller förklaringar från intervjuaren (Bjørndal, 2019). För att undvika ledande frågor, där intervjupersonerna uppfattar vissa svar som mer önskvärda än andra, formulerades frågorna främst som öppna frågor likt *hur har det varit att..?*, eller motsatsfrågor som *är det bra att..?/Finns det nackdelar med..?* (Bjørndal, 2019). Gruppintervjun innebar att alla deltagare fick höra frågorna samtidigt. Svaren de gav kan ha färgats av varandra, men kamraternas svar kan också ha givit inspiration att utveckla sitt resonemang (Bjørndal, 2019). Intervjuaren hade inte fokus på att varje deltagare skulle svara utförligt på varje fråga, utan fördelade ibland ordet när en person inte fått komma till tals på ett tag.

4.4.4 Avgränsningar

Aktionsforskning kan med fördel pågå under en längre period, in i oändligheten - den ordinarie praktiken måste få fortsätta, med införande av den nya aktionen, där man över tid kan observera vad som händer när handlingen systematiskt upprepats (Rönnerman, 2022). Inom ramen för denna undersökning var fönstret för insamlande av empiri relativt litet – sex veckor. Det är rimligt att anta att resultatet av införandet av en ny kommunikativ handling är annorlunda på sex veckor jämfört med observationer som löper över sex månader, då systematiskt användande över längre tid har större chans att skapa förändring. Dock finns det fortfarande utrymme att analysera det som faktiskt hann ske under insamlingsperioden.

4.5 Analysmetod

Analysen ska skapa mening ur den genererade datan och skilja det betydelsefulla från det triviala (Fejes & Thornberg, 2024). Analysen kan ha olika syften i olika faser av arbetet, inledningsvis till exempel att beskriva ett fenomen (Fejes & Thornberg, 2024). I detta arbete kan ett fenomen vara sociala situationer, interaktioner eller sociala

praktiker. Ytterligare ett syfte för analysen är att utveckla en teori om det studerade fenomenet (Fejes och Thornberg, 2024). Inom fältforskning bör analyser av observationer (av vardagliga händelser och skeenden) rikta in sig på att “försöka förstå dessa som uttryck för olika sociala, kulturella och pedagogiska problem” (Elvstrand et. al., 2024, s. 255).

Löpande under insamlingsperioden ägnade jag mig mellan lektionerna åt *konstruktiv observation* (Bjørndal 2019) av det inspelade materialet, där fokus i största möjliga mån ska ligga på de delar som har stor betydelse för praktiken, och att dessa delar ska gå att ändra på (designa om). Det är en formativ utvärdering som har fokus på processen, hur verksamheten fungerar (Bjørndal, 2019), där starka och svaga sidor belyses och kontinuerlig utveckling möjliggörs. Som utgångspunkt för den konstruktiva observationen använder jag Rönnermans (2022, s. 47) frågor kopplade till aktionsforskning: Vad händer här? Vill vi ha det såhär? Hur kan vi göra istället? Materialet dessa frågor applicerades på var de inspelade lektionerna i videoformat, transkribering av dialog samt beskrivning av det klingande spelet från lektionerna i textform, samt anteckningar skriva i loggboken. Resultatet av den konstruktiva observationen redovisas i kapitel 5.

Aktionsforskningens cykler innebär en *iterativ* process, där datainsamling och analys pågår parallellt (Thornberg & Forslund Frykedal, 2024). Inledningsvis är det viktigt att göra en intuitiv analys, en spontan analys under cyklernas gång, för att inte bli färgad av sin teori och frammana resultat utifrån den. Senare i processen, efter att all empiri är insamlad, sker en *teoretisk tematisk analys*, där teorier och begrepp från den *sociokulturella teorin* används som teoretiskt ramverk för att förklara och kategorisera det empiriska materialet (Åkesson, 2024). Detta görs genom att i tematiska underrubriker kategorisera material från inspelningarna, i audiovisuell och transkriberad form, samt lektionsplaneringar och reflektioner (loggboken). Kategoriseringen är gjord manuellt, utan analysprogram.

Den kvalitativa forskningen kommer med en automatisk subjektivitet (Åkesson, 2024). Genom aktionsforskning på min egen praktik kommer en förförståelse för de förhållanden som råder som jag behöver ta ställning till och redogöra för, men det är också just denna förförståelse som gör undersökningen relevant (Barman & Weurlander, 2024).

Jag väljer att inte analysera de olika *formella ramfaktorer* (Hanken & Johansen, 2013) som i stor utsträckning påverkar undervisningen; den relativt korta lektionstiden på 40 minuter per vecka, tidpunkten på dagen då vi möts, hur min och elevernas dag schematekniskt ser ut före och efter mötet. Detta för att dessa faktorer inte går att förändra i närtid. Det är mycket möjligt att flera av dessa faktorer skulle ha stor inverkan på hur väl CRP förmedlas och implementeras, samt elevernas lärande, men i detta arbete analyseras istället den *sociokulturella* kontexten vad gäller kommunikation och kultur.

4.5.1 Sociokulturell teori sätts i arbete i analysen

Fokus för Vygotskij ligger i att inte bara studera effekten av handlande, utan den bakomliggande psykologiska strukturen (Vygotskij, 1978). Att ha de sociokulturella begreppen kan hjälpa till att *kategorisera* ord och handlingar i analysarbetet, och

därefter *värdera* dem som något som hjälper eller stjälper lärandet, att börja *göra CRP*. Kategoriseringen av handlingar kan exempelvis vara innanför eller utanför den proximala utvecklingszonen, eller om elever klarar att använda gamla och nyförvärvade kunskaper i den situerade kontexten. Analysen blir *konstaterande*, för att i aktionsforskningen sedan kunna bli *värderande* (Nilholm, 2016).

En viktig distinktion är att det sociokulturella perspektivet belyser hur tänkande, resonemang och kommunikation tar sig *uttryck*, men vi kan aldrig studera de verkliga tankarna inom en person (Säljö, 2014). Vi verkar och agerar i en kulturell kontext och det som en individ i denna kontext ger uttryck för är vad den för sammanhanget uppfattar som rimligt att göra och säga utifrån rådande normer (Säljö, 2014). En fråga kan besvaras utifrån vad individen uppfattar förväntas av den i ett maktförhållande, i den aktuella kontexten, eller det som individen för tillfället kommer på, och behöver inte spegla det inre tänkandet utan tillrättaläggas för den yttre kontexten (Säljö, 2014).

5. Resultat av aktionsforskningen

Nedan redovisas aktionsforskningens träffar först i tabellform, sedan i kronologisk ordning, för att sedan tematiseras i kapitel 6. Varje vecka bestod av tre steg; *design(plan)*, *utförande* och *reflektion (- ny plan)*. Här redovisas designen följt av utförandet i reflekterande form. Både i designdelen och analysen av det som händer på lektionerna inkluderas ibland resultat från tidigare studier eller vetenskapsteoretiska perspektiv och begrepp, för att bättre kunna designa aktionerna på vetenskaplig grund och analysera vad som fungerar. Vissa citat har bearbetats för läsbarheten, om inte det språkliga uttrycket står i fokus.

Den blandade ensemblen har träffats veckovis på ordinarie repetitionstid 40 minuter vardagseftermiddagar på kulturskolan. Rummet har notställ och stolar, ett digitalpiano vänt mot gruppen, möjlighet att koppla in enstaka instrument eller enheter i en liten ljudanläggning, samt whiteboardtavla med och utan notlinjer. eleverna läser noter på varierande nivå, och jag pratar deras specifika instrumentspråk på varierande nivå. Endast en deltagare delar huvudinstrument med mig. Alla deltagare har träffat varandra och mig tidigare i olika sammanhang, men en av deltagarna, Edvin, kommer ny till just denna ensemble i samband med studiens start. Läraren, jag, benämns *läraren* eller *L*, i de fall eleverna citeras pratandes om eller till mig används mitt namn.

Tabell 5.1 Översikt över aktionsforskningscyklerna

Lektion	1	2	3	4	5	6
Design	Introducera låt & CRP	Gå igenom CRP djupare, prova spela→respondera	En elev lyssnar på övriga och vi gör CRPs process	Omvandla CRP till incheckning, förhållningssättet "vad behöver ni?"	Fortsätta incheckning, diskutera <i>tolkning</i>	Lyssnandet fokuserat till soundförändring med förstärkta instrument + nytt moment i intro
Hur är lära- ren? Hur är eleverna?	Lära- ren nervös. Eleverna stela kring CRP, glada kring spel	Leta- r gemensam lösning hur man (inte) ska både spela och lyssna.	Lära- ren leder frågorna. Kommunikation elev-lärare, ej elev-elev	Designen får eleverna att berätta aspekter de vill arbeta med: form och tempo "Låter låten så här?"	Lära- ren preciserar ramarna för lyssnandet. Får genom designen svar på hur den kan underlätta för eleverna under spel	Elever identifierar var de behöver stöd. Lära- ren tar egna metodiska initiativ för att stötta eleverna, utan att invänta input från gruppen.
CRP- relaterade händelser	-Vi kan faktiskt inte göra det du begär om vi inte får öva låten först!	Respon- s kring volym, balans och Lära- rens coaching. Endast en elev respondent.	Svårt att fullfölja process vid "skämtsamt" spel.	Incheckning genererar svar Svårt att hålla sig till ämnet vid reflektion över eget spel.	Elev intresserad att lösa dilemma med hjälp av lärare och kan- nater. Facilitator preciserar.	Artist (instrumentspelaren) och responderer (spelkan- nater) kommenterar på förändrat sound + nya moment. Eleverna vill höra åsikter från lära- ren när de erbjuds.
Tecken på lära- nde		Imiterar lära- ren	Namn på formler	Skilja på åsikter/ upplevelser/frågor.	Musik- termer används. Medvetenhet om balans.	Elev känner igen "Jag har en åsikt om x, vill du höra den?"
Förändring mot....?	Förklara CRP bättre, tydligare.	Låta fler lyssna och kommentera	Omsätt CRP istället för att följa checklistan. Lära- ren som både facilitator och respondent.	Fortsätt på samma spår	Fokus hela gruppen i diskussionerna	En vardag med större fokus på spelande. CRP-på valda platser efter behov.

5.1 Lektion 1

Inför den första träffen tog jag del av CRP:s roller och dagordning, beskriven i *Critique is Creative* (Lerman & Borstel, 2022), erfarenheter från tidigare forskning som involverat CRP, och även annan forskning inriktad på respons och reflektion mellan deltagare i musikundervisning, se kapitel 2.1 (Bylica & Rathgeber, 2023; Carey & Coutts 2019; Holmgren, 2022; Kjølberg, 2015; Thompsson-Bell, 2023; Tosterud et al. 2020). I ensembleundervisningen ville jag hitta ett sätt att använda CRPs steg mellan artist och respondent, beskrivna i kap 2.1, som gick att applicera inom gruppen, där alltså alla deltagare var en del av verket, och samtidigt skulle reflektera och respondera på det.

Utgångspunkten i första träffen var att introducera både ett musikmaterial och arbetssättet CRP, där eleverna skulle testa att spela, lyssna och komma med en kommentar om hur det lät. En stor del av förberedelsearbetet ägnades åt att reflektera över om eleverna skulle få exempel på vad man kunde kommentera på eller ej, där Vygotskij lägger vikt vid att barn och unga behöver sättas i en kontext och få erfarenheter och exempel för att bygga vidare på sin egen kreativitet (Vygotskij, 1995). Men för att behålla grundpelaren - att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig ur sitt eget perspektiv, i ett försök att inte vara färgad av andras åsikter och förväntningar - beslutades att inledningsvis inte ge ingående exempel på hur de kunde kommentera.

Ett musikmaterial togs fram som skulle vara nytt för alla deltagare. Ursprungstanken var att alla skulle önska en låt de ville spela, att eleverna med ett material de själva valt lättare skulle känna motivation och ha egna visioner och målbilder kring musiken. Då endast en deltagare önskade stycke valde istället jag ett material jag bedömde skulle passa alla, både med hänsyn till preferenser och svårighetsgrad: *Zombie* med gruppen The Cranberries. Notmaterial togs fram med komponenter som ackord, basgång och melodi med tillhörande text. Traditionella melodiinstrument fick melodin noterad i två oktaver, en stämma (ung. tersstämma) samt föreslagna ledtonslinjer i olika register, där melodispelande instrument fick möjlighet att tillsammans bygga upp rundgångens ackord. Melodin fanns noterad både i G-klav och F-klav samt i versioner noterade i både tabulatur och noter för sträng-/kompinstrument. Ackord, som bestod av en rundgång på fyra takter över hela låten, noterades genomgående över melodi, basgång och övriga byggstenar för samtliga instrumenttyper.

Lektionen disponerades med att först välkomna och informera om studiens start och detaljer kring denna. Sedan skulle låten presenteras genom att lyssna på en minut av originalversionen i kombination med att läsa med i noter och text. Efter presentationen skulle deltagarna prova att spela låten, för att mot andra halvan av lektionen få information om CRP och testa det första steget (möjligtvis flera) av processen.

Deltagarna tilldelas låten i notform och har olika lätt att spela musiken, Edvin kan självständigt spela ackorden men anpassar ibland vilket läge han spelar dem i och låter andra instrument lägga bastonen, av ergonomiska skäl. Denise och Amanda läser enkelt tonhöjden via noterna, men har svårare att vid första anblick spela tonhöjden med korrekt rytm och puls. Hannes spelar främst basgången, och behöver ibland oktavera med hänsyn till hur det klingar i instrumentets register. Deltagarna gillar musiken och

kan till viss del spela den med hjälp av noter, tabulatur, lärarens förevisning med sång till piano och att lyssna på originalet.

Läraren förklarar vad CRP är, och planen för hur ensemblen ska använda CRP för att komma överens, att inte endast läraren ska bestämma hur det ska låta utan att elevernas egna idéer ska testas. Läraren nämner att de ska träna på att synliggöra varandra - att uttrycka uppskattning för särskilda beståndsdelar i musiken. Lärarens nervositet inför hur CRP ska förklaras för eleverna märks tydligt, och tvekan leder till en hel del lösa trådar i meningsbyggnaden, språket kan stundtals varken tolkas som utpekande, semiotiskt eller retoriskt. Läraren gör en liknelse till de nationella provens muntliga del och CRP, vilket snarare avskräcker deltagarna än att entusiasmera dem. Större delen av lektionen går åt till att testa musiken, CRP avhandlas under lektionens sista 10 minuter.

Vid förslaget att gruppen i tur och ordning ska testa att berömma något särskilt i spelet hos kamraten bredvid, utbrister Amanda: "Men Annika, jag har inte tränat på den här låten". Läraren fortsätter måla upp ett scenario med olika alternativ att diskutera, till exempel vilket slags ljud, om ett visst instrument ska spela mjukt eller svagt eller andra ljudbilder man kan tänka sig i sin fantasi. Samtidigt erkänner läraren att det är svårt att göra något sådant första gången, och att gruppen ska ta det bit för bit. Eleverna uppmanas fundera på hur de skulle vilja ha *soundet* i låten, och att de vid nästa tillfälle kan testa och diskutera idéer som eventuellt uppstått under veckan. Som förslag nämner läraren staccato, långa toner, och speltekniken att spela med uppochnervänd stråke - col legno. En elev föreslår apropå sound att Hannes ska ta med sin elektriska version av instrumentet, ett instrument Hannes berättar att han har men endast använt någon enstaka gång för flera år sedan.

Efter lektionen var läraren uppgiven. I loggboken syns spontana reaktioner som att eleverna uppfattade reflekterandet som för svårt, och oro över att själv inte på ett tillgängliggörande sätt kunna förklara och stötta eleverna in i arbetssättet. Att reflekterandet enligt CRPs tillvägagångssätt helt enkelt låg utanför elevernas proximala utvecklingszon. Läraren reagerade även på att inte med språket lyckats mediera innebörden av och användbarheten i CRP. Medvetenheten om att eleverna troligtvis kände sig självmedvetna när de testade något nytt i det sociala sammanhanget gjorde läraren medgörlig och icke kravställande av rädsla för att skapa obehag hos eleverna. Samtidigt tappade läraren sin viktiga tydlighet i rollen som facilitator, den som ska hålla styrfart på samtalet, en tydlighet som också skulle kunna innebära trygghet.

Den inledande designen med förhoppningen att göra något reflekterande arbete i grupp, samtidigt som eleverna får ta del av musikmaterialet första gången, visade sig orealistiskt, lektionen var för kort. Slutsatsen blev att försöken att få eleverna att reflektera över musiken skulle fortsätta när de fått chansen att bli mer säkra både i sin egen stämma och i samspelet.

5.2 Lektion 2

Till den andra träffen skrevs CRPs roller och steg ut för deltagarna att ha på ett papper framför sig under samtalet, tillsammans med några exempel kring de första stegen (Bilaga 3). Ett konkret redskap för eleverna att förstå mer än vid endast muntliga

instruktioner, även ett redskap för läraren att hålla sin beskrivning lik den skriftliga. Lektionen designades enligt följande:

- Fortsätta repetera in musiken, träna elevernas yttre lyssnande på vad övriga elever spelar.
- Prova att låta eleverna samtala om vad de hört, då viktigt att hålla sig till den specifika CRP-ordningen där först positiva intryck nämns, för att sedan som spelande ställa frågor om sitt eget spel till de andra, följt av neutrala frågor och till sist åsikter. Musikaliska termer som används under samtalet ska förklaras så att hela rummet kan förstå (Lerman och Borstel, 2022).

Låtens rytm genererar frågor kring off-beat, när insatser kommer på svag taktdel efter åttondelspauser. Läraren använder sångrösten som stöttning vid insatser. En elev reflekterar över att Hannes knappt hörs, läraren föreslår att Hannes placerar sig mellan övriga elever istället för närmast läraren, och frågar om det är svårt för Denise och Amanda att spela svagt på sina instrument. Hannes föreslår att han ska spela starkare. Gruppen får frågan om hur snabbt de skulle vilja spela. Tre av fyra uttrycker att det är kul att spela snabbt, däribland Hannes som vill spela "jättesnabbt, snabbare än originalet".

Läraren delar ut instruktionerna om CRP, den muntliga beskrivningen från läraren (med stickspår från elever - och lärare) innefattar att eleverna ska ägna sig åt "jag har ett förslag", "att lära sig lyssna på andra, vad som händer [i musiken]", "att vara mer än i sin egen stämma", "att öppna öronen", men också "vad tycker ni?", "vad tycker jag?", "vad vill jag egentligen?". Trots att läraren delat ut skriftliga instruktioner om CRP går de inte igenom vad som står där, utan läraren vill direkt att de ska försöka lyssna på varandra samtidigt som de spelar, för att sedan reflektera över vad de hört. Amanda vill hellre lyssna utan att spela, många är skeptiska till att lyssna och spela simultant:

L: Kan man spela och lyssna samtidigt?

Amanda: Nej

Denise skakar på huvudet

Läraren tillmötesgår Amanda och föreslår att eleverna ska spela tre i taget, och att den fjärde eleven lyssnar. En instruktion om att lyssnaren ska försöka zooma in på ett instrument i taget påbörjas, men blir avbrutet av sidospår kring vilka instrument som kommer att höras. Den blandade instrumentsammansättningen öppnar dessutom lätt upp för frågor om instrumentens egenskaper och fysikaliska funktion mellan eleverna. Amanda tar initiativ att vara lyssnande respondent, och läraren ger exempel till kommentarer: det *här* gav mig den här feelingen, eller: jag tänker på en svampskog. Amanda hakar genast på med underfundig ton, och tänker anamma svampskogen.

När Amanda lyssnar medan Denise, Hannes, Edvin och läraren spelar låten ropar läraren ut instruktioner om insatser här och var när eleverna kommer av sig. Vid ett tillfälle visar läraren in för sent så att Denise hamnar fel. Direkt efter avslutat spel börjar Amanda kommentera "det var fint, det lät bra", och kort därefter "jag tänkte på en svampskog", Amanda använder begrepp som planterats sedan innan. Läraren hinner inte moderera samtalet som facilitator utan Amanda säger allt med en gång. Läraren föreslår att gruppen ska testa att göra CRPs steg.

Amanda: Eh vad var stegen?

L: Till exempel - vad tyckte du var stämningsfullt eller intressant eller

Amanda: Men, jag tyckte att det var, alltså

[...]

Amanda: Nej men det var väldigt fint

L: Det var väldigt fint, ja

Amanda: Att se er

[...]

Amanda: Men, jag tänkte på en sak som Annika gjorde hela tiden

I samtalet är Amanda hela tiden på väg att gå vidare, till det hon verkar tycka är angeläget att få sagt, något om lärarens agerande. Läraren noterar Amandas tanke, men fortsätter till CRPs steg 2:

L: [...] Har vi några frågor till Amanda? Det här steg 2, liksom har vi några frågor?

Amanda: Att du inte ska säga när Denise börjar

Amanda tar ordet igen och framför sin åsikt, som inte var en fråga till gruppen. Då läraren inte gått igenom den skriftliga instruktionen av CRP har eleverna inte instruerats i vilken ordning dialogen "borde" genomföras. Läraren återgår till steg 2, om de som *spelade* har någon fråga till Amanda, eleverna är tysta, Amanda menar att man nu hörde Hannes bättre än förut. Läraren frågar Amanda om hon har en neutral fråga, och ger först exempel på vad som *inte* är en neutral fråga: varför spelade du så starkt? Att frågan är värderande, en bakomliggande åsikt lyser igenom. Sedan ges ett exempel på neutral fråga på samma tema: hur tänkte du med dynamiken, alltså att spela starkt och svagt? Hannes undrar om man inte får ha åsikter, läraren förklarar att åsikter har vissa specifika platser inom CRP, och att man vid andra tillfällen inte får uttrycka åsikter. Amanda har ingen neutral fråga och läraren går vidare till det fjärde steget, åsikter, och hjälper hur Amanda ska få sagt det hon spontant velat framföra

L: Då får du säga: jag har en åsikt om Annika, vill ni höra den? Då har man rätt att säga nej.

Amanda: Vill ni höra den?

L: För det var det som du hade en åsikt om va?

Amanda: Ja

L: JAG vill höra den!

Amanda: Okej, inte avbryta Denise

Hannes påpekar att Amanda redan delat denna åsikt. Läraren missar att förklara att det de precis gjort var att följa CRPs steg i "rätt" ordning, och att läraren också sa ja till att höra åsikten istället för att den sades rakt ut.

Efter lektionen reflekterar läraren att hon nu förklarat CRP tydligare än sist, där språket har större chans än tidigare att agera medierande redskap. Trots det användes inte det framtagna redskapet "instruktionsbladet" fullt ut, att tillsammans gå igenom

instruktionerna på pappret tillsammans med exemplen för att *sedan* testa att lyssna hade nog samlat elevernas uppmärksamhet bättre, att språket skriftligt och muntligt medierar budskapet. Amanda dominerade i initiativ och dialog, men fick samtidigt agera exempel som de andra senare kan prova att härma, läraren reflekterar att det inte alltid är fel att låta den modigaste börja. Ett genomgående mönster hos läraren är att den upprepar elevens svar eller sammanfattar svaren när den ställer en fråga till eleverna. En slags försök till förståelse, men som kan riskera att lägga ord i munnen på, eller feltolka elever i iver att bekräfta deras tankar. I lärarens exempel på frågor använder hon begrepp som *dynamik*, och förklarar dess innebörd. Musikaliskt konstaterar läraren att eleverna nu klarar fler av de spelande momenten, men att de förbättrats genom mängdträning på lektionen (och några elever hemma), inte tack vare CRP-relaterade moment.

5.3 Lektion 3

Lektion 3 planerades att ta vid där lektion 2 slutade, eleverna skulle turas om att lyssna på när de andra spelade, för att kunna lyssna fokuserat istället för att spela. De spelande skulle få ställa frågor till den lyssnande, respondenten, och vice versa. En åtgärd utifrån förra veckans lyssnande var att Hannes instrument skulle förstärkas med mikrofon för att förbättra balansen mellan instrumenten.

Lektionen blir istället ofokuserad där eleverna (och till viss del läraren) kommer in på många sidospår. Den undervisning som väl sker fördelas till största del åt att spela, och liten del reflekterande. Läraren fördelar inte ordet alls, tilltalar vid ett fåtal tillfällen Edvin och Hannes men aldrig Denise eller Amanda direkt. Tjejerna svarar å andra sidan oftare på frågorna som ställs i helgrupp. Amanda kommer med spontana förslag och inspel, kanske också där plats borde ges åt någon annan. Läraren frågar var i låten eleverna vill fokusera repetitionen. Denise och Amanda är mer initiativtagande till vad de vill repetera - de har många olika moment under låtens gång, medan Edvin och Hannes har två-tre moment att hålla reda på. Denise är delaktig i att identifiera vad som ska förbättras, när läraren påpekar att de ska ta reda på vad som går snett nämner Denise pauserna. Att göra CRP-moment enligt den specifika dagordningen, med särskilda formuleringar, uteblir nästan helt. Lärarens språk är otydligt och hon delar inte ut den skriftliga instruktionen. Därigenom uteblir det i CRP essentiella att först genomgå steg 1 innan steg 3 och 4, för att sätta en god stämning (Carey & Coutts, 2019).

Läraren ställer istället frågor om hur låtens *form* ska vara och förklarar form som: “i vilken ordning man gör vad”, och exemplifierar genom att räkna upp intro, vers och refräng. Denise resonerar kring form och mellanspel:

Mellanspel har man i mitten, så då gör man fram till mellanspel, sen gör man den igen. (Denise)

Inget annat förslag på form kommer upp än att spela formdelarna i den ordning de presenteras i noten, och sedan repetera allt (basgång, ledtoner, vers, refräng, mellanspel, repetera). Vid lärarens uppföljning bekräftar Edvin att han tycker det är en bra form. Antingen nöjer eleverna sig, eller så har de svårt att med sin fantasi och kombinatorik tänka sig andra alternativ, då de saknar erfarenhet (Vygotskij, 1995). Amanda föreslår skämtsamt att noten ska spelas uppochnervänd. Denise och Amanda vänder notbladet

och spelar, läraren uppmanar Edvin och Hannes att lyssna och göra CRPs steg. Svaren blir korta, och Denise kan inte låta bli att själv ta avstånd från sitt spelande medan läraren ställer frågor till Edvin och Hannes.

L: [...] vad kände ni när ni hörde det här?

Denise: Det lät katastrof!

Hannes: Ingenting

L: Du kände ingenting, du kände inte så 'ooh, avantgarde!'

Hannes: Nej

Denise: Åh det var kaos!

I ett liknande försök att vända elevernas distraktion till ett element i låten undrar läraren om ljudet från när Edvin och Hannes skrapar på mikrofonen till Hannes instrument kan användas på något sätt. Hannes och Amanda uttrycker bestämt att så inte ska ske.

I diskussioner om vem som ska spela andrastämman frågar Hannes "låter låten så?", det vill säga, är stämman med på The Cranberries version av *Zombie*? Läraren, som gjort stämman, anar att Hannes endast vill ha den med om den ingår i originalet, och svarar undflyende "ja, typ så". Edvin tycker att Denise och Amanda kan dela på att spela melodi och stämman, medan de hellre vill spela melodin i oktaver, "det är coolare" enligt Denise. Läraren menar att det är kul att ha stämman vid något tillfälle - Denise, Amanda och Hannes menar att stämman är tråkig. Edvin, som inte själv ska spela stämman, tycker likt läraren att kombinationen stämman och melodi vore bra. I och med att läraren först uttryckt sin egen åsikt om stämman får inte eleverna chansen att själva resonera sig fram till densamma utan att färgas av lärarens auktoritet. Övriga står fast vid att de inte vill spela stämman.

Läraren ber Edvin visa med vilken kompfigur han spelar ackorden, och frågar Hannes hur han tycker det låter:

Edvin visar åttondelskomp, 8 nerslag på varje ackord, alla ackordstoner ljuder samtidigt

L: Hannes, hur tycker du det låter?

Hannes: Det låter bra

L: Det låter bra, känns det liksom bekant eller varför låter det bra?

Hannes rycker på axlarna

L: det är stabilt?

Hannes: ja, eller va?

L: Om Edvin skulle spela [läraren visar en rytmisering som inte är raka åttondelar]

Hannes: Då hade det inte varit samma låt

L: Nej, okej, då blir låten förstörd?

Hannes: Ja

I interaktionen lägger läraren delvis orden i munnen på eleven, i försök att tolka hans svar och få åsikterna bekräftade. Det finns en risk att det egentligen inte alls är därför Hannes tycker som han tycker, troligen är det en intuitiv känsla som är svår att sätta ord

på. Det antyds ändå till viss del att Hannes vill efterlikna originalet. Läraren frågar sig i loggboken om det går att "göra CRP" trots att flera av eleverna inte tycks intresserade av *tolkning* utan att efterlikna. Det borde gå att ställa CRPs frågor med fokus på olika parametrar som relaterar deltagarnas version till originalet. Ytterligare en reflektion är att läraren borde styra detaljer inom lektionen och resonemangen utan att styra åsikterna. Nuläget är snarare tvärtom, ingen styrning eller styrfart, de åsikter som uttrycks tolkar läraren genast med egna ord där en kontext som kanske ej finns läses in.

5.4 Lektion 4

Inför det fjärde lektionstillfället reflekterar läraren tillbaka till ingångsvärdena med CRP, varför fanns en önskan att jobba med konceptet? Eleverna skulle konversera mer om hur de spelar, och själva vara delaktiga i val vid arrangering, sound och på en repetitionsteknisk nivå. De skulle också tränas i att lyssna uppmärksam, både på sitt eget och andras spel, helst medan de själva spelar. Lyssnandet skulle utmynna i verbal reflektion. Hur kan dessa önskade effekter plockas fram i en lektionsdesign med hjälp av andan från CRP, utan att behöva tvinga in vokabulär och dagordning från CRPs grundförfarande, så att lektionen får ett naturligt flöde? De fyra punkterna ur en standardworkshop i CRP modifieras så att reflektionen placerades som en "incheckning" i början av lektionen, snarare än efter spel, delvis inspirerade av Carey & Coutts (2019) samt Kjølberg (2015):

Lärare/facilitator frågar eleverna, som får svara en efter en:

1. Likt steg ett, fast utan att ha hört stycket framföras: Vad känner du om stycket?
Möjliga förtydliganden/uppföljande frågor
 - a. Inför att spela stycket?
 - b. Hur har det låtit hittills?
 - c. Vad säger låten dig?
2. Vad vill du fokusera på med stycket idag? - Motsvarar CRPs steg 2, artistens fråga till respondenterna blir istället artistens val av fokus.

Efter spel

3. Neutrala frågor från respondenterna - låta läraren agera respondent och samtliga elever agera artister.
4. Åsikter - både läraren och elever ber om lov om att få dela åsikter

Översättningen av CRP-stegen genererar svar på fråga 1a och 1b och 2, kring vad eleverna tycker om stycket hittills och vilken aspekt av stycket de önskar arbeta med under dagen. De flesta gillar att spela låten, någon är neutralt inställd. På frågan om de börjar tröttna på att spela låten är svaret: nej, eftersom det låter bra. En annan reflekterar att snart kan vi den bra, och när man väl kan den väldigt bra kan man lika gärna fortsätta spela den.. Inför rundan "hur det känns med stycket" utvecklar läraren med exempel:

L: Är det kul? [...] Är det långtråkigt? Hur är det att spela det? Vart ligger stycket, om man tänker hur vi jobbat med det hittills?

Frågan “var ligger stycket” utvecklas inte vidare av läraren, som undrar ungefär hur nära stycket är att repeteras klart. Frågan gällande fokus för repetitionen blir istället utvecklad, då eleverna undrar vad läraren menar. Hon ger exempel:

- Jag skulle vilja spela den långsammare så vi verkligen hör varje detalj
- Jag skulle vilja jobba med mellanspel
- Jag skulle vilja göra en stämma
- Jag skulle vilja göra nya ackord
- Något som man tänkt på att det här vill jag kolla på med låten (Läraren)

Läraren öppnar upp för punkter som hon själv anser tillhör repetition och arrangering och vill med exemplen skola in eleverna i denna repetitionskultur genom att utvidga elevernas begreppskatalog. Då kan de bättre använda sin fantasi kring vad de skulle kunna göra under repetitionen, och vilka saker man kan ändra med en låt (Vygotskij, 1978; 1995). Trots exemplen från läraren svarar Edvin och Hannes “ingen åsikt” gällande fokus. Denise vill klargöra när vad ska spelas - läraren benämner i bekräftande kommentar fokus till *formen*. Amanda vill spela snabbare, läraren sammanfattar önskan om fokus till *tempo*.

Denise och Amanda kommer med olika förslag på form, som bland annat handlar om att bygga upp låten med en repeterande basgång och att lägga till ledtonsstämmor över dessa. Angående låtens slut går Amanda även in på *dynamik*, hon och Denise kan spela svagare. Läraren undrar över kompfigur i slutet, hur det sista ackordet ska ringa ut, och ber Edvin visa hur han brukar sluta låten. De hjälps åt med beskrivande terminologi.

L: Edvins förslag på att sluta låten, eller hur man kan sluta låten

Edvin: ja på sista, eller liksom sista vad heter det..

L: sista slaget

Edvin visar sitt förslag, arpeggierar tonikan en sista gång och låter tonerna ringa ut. Olika förslag kommer samtidigt, och läraren hjälper inte alltid till att följa upp dem. Exempelvis ombuds inte de andra kommentera när Edvin visat sitt förslag.

Även läraren kommer med ett förslag på form, en version av Denises förslag. Eleverna uppskattar förslaget och fortsätter diskussionen med de olika alternativen. Lärarens förslag har stöttat eleverna i sin föreställningsförmåga kring olika alternativ, så att de senare själva kommer med ytterligare förslag. Eleverna har svårt att lyssna uppmärksamhet när de testat förslagen, de börjar tänka på sitt eget spelande, Amanda förlorar sig i att spela rätt antal åttondelar. När eleverna har paus hör de bättre och kan kommentera sina medspelares insatser.

Eleverna har lätt att svara med förslag på förändringar när läraren frågar hur det lät, läraren försöker ibland hjälpa eleverna att identifiera den inneboende åsikten i kommentaren, men hjälper inte eleverna att formulera om sig. Lärarens sätt att ställa frågor öppnar generellt upp för att eleverna ska komma med just åsikter och förändringsförslag. Istället är det läraren som inledningsvis undviker åsikter, för att låta eleverna komma till tals först, likt Carey & Coutts (2019).

När eleverna själva föreslår en förändring i dynamik, riktar de istället sitt lyssnande till intonation, den parameter de inte blev nöjda med. Läraren agerar facilitator och försöker styra tillbaka ämnet till det på förhand bestämda fokuset för lyssnandet.

Den fjärde lektionen ger hittills mest utdelning kring att få eleverna att reflektera och komma med egna förslag. Läraren stöttar dem i sina resonemang och hjälper dem att ta sitt tänkande vidare, möjligen ett steg in i den proximala utvecklingszonen för sin fantasi och föreställningsförmåga. Stundtals är det fortfarande svårt att hålla elevernas fokus på lektionen och ibland har läraren svårt att formulera sig på grund av stök i rummet. Ämnen som att gruppen ska lyssna aktivt på den som pratar eller spelar något som ska diskuteras har inte tagits upp, en viktig hörnsten i att bygga tillit och engagemang enligt Thompson-Bell (2023). Eleverna (12-13 år) utvecklar fortfarande sin förmåga att sätta sig in i andras tänkande och känslor, och kan behöva hjälp från läraren att få syn på dessa och agera därefter (Hwang et. al., 2018; Kimber, 2009).

5.5 Lektion 5

Till det näst sista tillfället planerades att nämna och låta eleverna diskutera innebörden av ordet *tolkning* relaterat till musik. Detta med hänvisning till Holmgren (2022) där studenters autonomi avgjordes bland annat av studenten och lärarens förståelse av vad musikalisk tolkning innebär, och eftersom flera elever tidigare nämnt och verkar sträva efter att likna *originalversionen*. Lektionen skulle likt föregående pass inledas med “incheckning” hos alla kring vad de vill åstadkomma idag. Läraren planerade även två egna frågor i rollen som respondent i steg 3, att ställa till eleverna i rollen som artister:

- Hur har ni tänkt kring *dynamik*?
- Hur har ni tänkt kring *balans*?

Läraren skulle själv vara noga med att använda “jag har en åsikt om *x*, vill ni höra den?”, om eleverna behövde stöttning i att föra samspelet vidare. Det skulle förklaras att frasen avsåg att skapa trygghet hos den tilltalade och gruppen i allmänhet, även eleverna skulle uppmanas att använda den. Utöver ambitionen om reflektionerna skulle det spelas mycket - för elevernas fortsatta mängdträning, chans att bli samspelade och ha något att diskutera.

Eleverna har reflektioner kring tolkning, och vokabuläret de själva använder är *versioner*, och *remixer*. Eleverna resonerar sig fram till en gemensam förståelse.

L: [...] vad är tolkning för nånting?

Denise: Att man kan spela samma låt på olika sätt

L: Precis, och vem bestämmer vad som är en tolkning då?

Amanda: Det är väl den som gjort originalet?

L: Det är den som gjort originalet?

Denise: Men tolkning... den bestämmer väl inte tolkningen, den bestämmer...

Edvin: Nej men originalet det går ju att göra remixer på den

L: Precis, covers eller så

Edvin: Ja

[...]

L: För vi håller ju faktiskt på med tolkning på ett sätt, eller hur? [...] att vi bestämmer, ni vill kanske likna ett original, men då är det också en tolkning, att ni vill likna så som det låter på inspelningen

Läraren fortsätter incheckningen om hur det känns att spela och påminner om fokus kring form och tempo förra veckan, utan respons kring vad de önskar fokusera idag. Läraren ger exempel på fler saker man kan tänka på i repetitionsarbetet, men använder begreppet volym istället för dynamik, och missar därmed ett tillfälle att påminna eleverna om musikaliska begrepp:

Man kan alltid fråga sig, hur, hur stark ska volymen vara här? Ska alla vara starka här eller ska en vara stark här? Ska vi flytta på ledtonslinjerna på något sätt? (Läraren)

Gruppen lyssnar gemensamt på originalet, Edvin hör nya detaljer ur introet som inte står i lärarens kompskiss. Han bestämmer sig för att ta ut dem hemma till nästa gång.

Läraren använder CRP för att fråga Amanda och Denise hur de vill stöttas i melodispelet, om de önskar att läraren sjunger med i deras insatser för att de ska hitta rätt. Eleverna berättar hur de vill ha det (ja, sjung med och spela lite starkare), och understryker att det gäller *repetitionen*, inte konsertversionen. Efter spel med lärarens stöttning följer hon upp om de blev hjälpta, Amanda jakar medan Denise tvekar.

Läraren föreslår spontant att improvisation ska läggas in i formen. Det intresserar Edvin, och än en gång relaterar eleverna sina beslut till originalversionen. Denise har nu identifierat definitionen av att göra om, *tolka*.

L: Ska vi lägga in ett solo?

Edvin: Jag vill ha ett! Nej! Eller [...] finns det ett solo i låten?

L: Man kan alltid göra ett solo, det är ju bara en ackordsrunda, sola över den

Denise: Tolkning

L: Ja precis, vi tolkar låten

Efter uppmaningar under veckorna försöker läraren ta reda på om eleverna aktivt lyssnar på gruppen när de spelar. Denise tycker det är svårt, Amanda menar att hon lyssnar, det hon hör är "takten", läraren svarar med "pulsen". Amanda utvecklar att hon känner "var vi är, överlag", lyssnandet tycks ge någon form av periodkänsla. Likt flera tidigare situationer är det antingen Denise och Amanda, eller Edvin och Hannes som svarar på lärarens fråga, inte samtliga. Läraren tenderar att fokusera samtalet till några i taget, och inte engagera elever som zonat ut genom att sitta och träna eller spela på annat. Lärarens inre resonemang är att de själva kommer att inse fördelen med att lyssna tyst, något de kanske inte alls gör på grund av den ännu pågående utvecklingen att bli medveten om sin omvärld (Hwang et. al. 2018). En gång under lektionen flikar läraren in "lite mindre ljud, tack", och får ett "förlåt oss" från Hannes. Men eleverna tycks vara lite medvetna om stöket, mot lektionens slut frågar de hur det går att höra vad som sägs på inspelningen när de spelar samtidigt.

“Klimatet” av CRP, att läraren engagerar eleverna i dialog, kan möjligtvis generera egna frågor från eleverna. Exempelvis undrar Denise varför man egentligen ska räkna in, och förstår inte hur man ska behöva sätta ett gemensamt tempo, det utläses väl av noterna? Läraren försöker förklara temposkillnader genom att räkna in snabbt och långsamt och klappa pulsen, vikten av gemensamt tempo för samspelthet och uppmanar försök till lyssning när Denise menar att hon aldrig lyssnat på sådant. Ensemblen har historiskt haft ett ganska öppet klimat, så frågan kan ha uppkommit även utan CRP-kontexten.

Läraren sammanfattar diskussioner från tidigare veckor och ger bara två alternativ till kompspelarna för den sista fyraktensperioden, CRPs steg används inte till fullo för att ta upp diskussionen på nytt. Denise använder ett vokabulär som läraren nämnt flera gånger - “den skulle kunna *fadea ut*” - hon har börjat appropriera uttrycket och använda det i egna kontexter (Säljö, 2014).

En fråga kring register och övergångar från Denise startar för första gången under aktionscyklerna en diskussion likt steg 2, artistens fråga, där gruppen gemensamt lyssnar och resonerar kring hur det låter och borde låta. Denise har en reflektion kring övergångar i register från mellanspel till ledtoner, tillsammans med Amanda och läraren involverar de Edvin och Hannes i hur det låter nu och hur det borde låta:

Denise: eh, nej, men, om man bara slutar här, *pekar* [...] men direkt hoppar till det mörka, då blir det väldigt plötsligt

L: då blir det väldigt plötsligt

Denise: men om jag hoppar direkt härifrån till dom ljusa... sen avslutar med dom ljusa då blir det helt plötsligt tyst

Läraren agerar facilitator och hjälper melodispelarna att få kontakt med Edvin och Hannes, och Amanda inviger dem i diskussionen om ljusare eller mörkare register (hennes vokabulär). Läraren sätter frågan i kontext, och spelar tillsammans med Denise för att visa det alternativ de överväger, och hjälper sedan till att precisera responsen:

L: Så, har ni någon kommentar till Denise så som det lät nu? [...] Alltså i volym liksom, i styrka? Vad har ni att säga om själva styrkan om ni fokuserar bara på den?

[olika frågor och förtydliganden]

L: Att hon spelar ljusa toner, eh, på slutet, det allra sista.

L: Edvin, du säger mm - [som i] ja?

Edvin: Ja

L: Som..?

Edvin: Ja men det lät bra

Läraren går från “vad har ni att säga om” till “tycker ni att det låter (för) starkt?” - kring just den aspekt där Denise själv vill ha input. Edvin tycker först att volymen är bra, men verkar sedan våga uttrycka en åsikt att de kan spela lite svagare *om det går*. Möjligen vill Edvin svara på frågan med ett *ideal*, men tvekar att föreslå något som inte är tekniskt möjligt för spelkamraten nöjer sig då med det nuvarande utförandet. Sist ger

läraren ger till sin åsikt och bakgrunden till den (plötslighet kontra mjuk övergång), efter att ha frågat eleverna om lov. De vill gärna höra lärarens tips!

De frågor kring dynamik och balans läraren planerade att ta upp används inte under lektionen, istället har många frågor kommit *från eleverna*! Resonemanget om register relaterar till dynamik och vilken balans registret ger. Dessutom förekommer frågor kring sammusicerande i allmänhet: räkna in, gemensamt tempo. Eleverna har nu börjat att i något högre grad ställa en fråga till hela rummet, eller åtminstone vara öppna för inkludera spelkamraterna, än att bara läraren ska besvara frågan.

5.6 Lektion 6

Lektionsdesignen för studiens sista tillfälle går ut på att följa upp konkreta trådar som uppstått tidigare veckor:

- Både Edvins och Hannes instrument ska förstärkas. Reflektera kring soundet.
- Lyssna på när Edvin spelar sekvenser i introt, låta först honom och sedan gruppen reflektera.
- Fråga eleverna om de vill bestämma ett tillfälle att framföra vad de repeterat, en konkretisering och ett mål för repetitionerna. Eleverna är delaktiga i beslutet.
- Ingen incheckning likt lektion 4-5. Att lyssna på Edvins förändring och diskutera konsert kan ta upp tillräckligt talutrymme, för att också hinna spela. Låtens intro ger också en möjlighet för både Edvin att reflektera kring sitt spel, och ökar chansen för de andra att kunna lyssna då de spelar antingen basgång eller långa toner, enkla moment bra för att öka det yttre lyssnandet.
- Styra lektionen mot mycket aktivt spel av eleverna, för att öka mängdträningen.

Vid den sista lektionen närvarar Denise, Amanda och Edvin, medan Hannes är sjuk. Edvin har inte kommit ihåg att lyssna på den extra introslingan han identifierade föregående lektion, men hittar tonerna via gehöret när förlagan spelas upp. Edvins egen reflektion när gruppen testar låten med det nya inslaget är att det låter bra, men att någon annan behöver täcka upp basgången. Läraren spelar den denna vecka eftersom Hannes är sjuk, även Amanda spelar med i basgången fast i en högre oktav. Edvin tycker att det låter ungefär likadant att spela med eller utan förstärkning, medan kamraterna tycker att förstärkt låter coolare, "mer tekniskt". Efter deras beskrivning tycker även Edvin att det låter lite annorlunda.

Läraren checkar in hos Amanda och Denise och undrar om de igen vill att hon spelar med i melodin, det vill de. Amanda identifierar var hon och Denise brukar få problem med timing och rytm-läsning, åtta takter innan refrängen (min beskrivning, hennes "på andra sidan"). Läraren tar denna gång egna initiativ vad gäller att ge dem strategier att hitta rätt: stampa takten och både ramsa och sedan sjunga texten som står i notsystemet intill melodin. Edvin uppmanas också att hålla fast vid ackompanjemang och puls, inte anpassa sig till eventuella extra eller överhoppade slag i melodin. Här tar läraren ett konkret initiativ till att problemlösa en musikalisk svårighet, istället för att inbjuda till dialog. Eleverna uppskattar strategin som får dem att spela melodin mer korrekt.

Amanda har snappat upp en av CRPs grundfraser, när läraren försöker formulera sig i CRP-form kring melodispelarnas samspelhet.

L: Eh, jag har en...

Amanda: Åsikt och vi vill höra den!

L: Det är inte en åsikt, det är typ en åsikt och det är beröm

Läraren berömmar hur bra Amanda och Denise, som spelar samma instrument, anpassar sig och spelar melodin väldigt likt varandra. De uppmuntras samtidigt att våga stå för sitt eget spel och lita på att de gör rätt, eftersom de ibland hoppar över insatser eller spelar för långsamt när de lyssnar på den andre. Det märks tydligt att eleverna uppskattar att få stöd i hur de kan gå tillväga. Även Edvin har under lektionen iakttagelser om samtidigheten, att det ibland låter som om stämmorna "spretar".

5.7 Gruppintervju

Gruppintervjun genomfördes en vecka efter lektion 6, i slutet av veckans lektion. Denise, Amanda och Edvin närvarade. Jag ville ta reda på elevernas syn på några av sakerna vi gjort.

Samtliga tillfrågade menade att alla fått komma till tals under tillfällena. På frågan om de under träffarna lyssnat extra under spel svarar de ja, lite. Edvin specificerar att han har lyssnat på hur dom andra spelar. Amanda menar att hon i de andras spel fokuserat på pulsen.

Amanda: De andra [...] jag har lyssnat mer på takten

L: Du har lyssnat mer på takt och puls och så?

Amanda: Ärligt talat vet jag inte när man ska börja, jag bara kör!

Amanda refererar till diskussionerna om inräkning de haft, att hur man slår in indikerar vilket tempo som ska spelas, och att hon enligt sig själv oftast chansar när det är dags att börja. I uppföljningen visar det sig handla om upptakter och att fortsätta sin melodi efter långa toner.

Att lyssna på instrument som man inte spelar själv har Amanda och Edvin upplevt som roligt, Edvin har genom lyssnandet fått intresse för att testa ett nytt instrument, Amanda menar att hon inte lärt sig något särskilt av att lyssna på andra instrument, mer än att de är väldigt svåra att spela och att hon inte kommer göra det. Denise vet inte hur det varit att lyssna på andra instrument.

Alla menar att det har varit svårt att veta och svara på frågor kring vad man vill jobba med under lektionen, eleverna menar att de inte tänker så mycket på sånt. Enligt Denise vet hon inte vad hon vill fokusera på under lektionen. Under veckorna har hon ändå besvarat sådana frågor direkt (jobba med *form*) och indirekt (hur läraren ska göra för att bäst stötta henne vid melodispel) och självant ställt frågor (övergången från mellanspel till ledtoner, frågor kring inräkning/temposättning). Edvin resonerar att det varit både roligt och svårt:

Det har varit svårt att bestämma själv, man är van vid att läraren vet hur man spelar, eller vad det är som ska utvecklas. Men det är kul att få styra lite själv.
(Edvin)

Resonemanget kan indikera på att arbetssättet skapar en otydlighet hos eleverna kring tron på lärarens kompetens - att elevernas respons på hur det ska låta handlar om att läraren inte vet.

Denise menar att det inte hade varit annorlunda att bestämma fokusområde på en individuell lektion än tillsammans i ensemble, Edvin menar att man i ensemble måste ta hänsyn även till vad andra tycker, och Amanda relaterar detta till repertoarval, att en del har starka preferenser kring vad de vill och inte vill spela.

Angående att höra reflektioner från de andra eleverna och inte bara läraren menar Amanda att läraren och Denise uttrycker sig på samma sätt, att det därför inte är någon skillnad. Svar från andra deltagare uteblir, diskussionen glider in på bemötande från och kommunikation med andra lärare eleverna mött på kulturskolan.

Eleverna kommer under samtalets gång inte på något direkt *dåligt* med frågor som "Hur kändes det här?", "Vad av det här ska vi jobba med?" "Kan vi förändra det här på något sätt?". Edvin tycker det vore lite kul att fortsätta få sådana frågor, men eleverna är eniga om att de hellre vill lägga vikten vid att spela än att utvärdera och svara på frågor. Det är roligare att spela mycket och prata lite. I samtalet kommer det till och med fram en önskan om "pratförbud". Eleverna reflekterar över att det är väldigt mycket snack under lektionerna, som inte har med musiken att göra. De vill ha början av lektionen särskilt avsatt för "snack" om saker som exempelvis hänt i skolan, för att sedan spela intensivt resten av lektionen. De menar också att lektionen är för kort, de vill ha en längre lektion för att hinna prata (och spela).

6. Tematiserat resultat

I detta kapitel tematiseras innehållet i den samlade empirin kopplat till sociokulturell teori och i undersökningens frågeställningar: hur CRP fungerar vid sammusicerande, vilka tecken på musikalisk agens, respektive musikaliskt lärande som yttrar sig i de delar av lektionerna som involverar moment härledda ur CRP. Det musikaliska lärandet under *spelandet* av musiken analyseras generellt inte.

6.1 Att applicera CRP på ensemblespel

Här beskrivs hur CRP använts och anpassats till ensemblekontexten, och hur anpassningarna fungerar. Lärarens agerande och icke-agerande analyseras, liksom hur eleverna reagerar och agerar inom CRP

6.1.1 Läraren och CRP inom ensemblespel

Läraren har till en början svårt att formulera sig kring och förmedla syftet med CRP till eleverna. En stor förförståelse finns hos läraren där diskrepans uppstår mellan hur läraren tänker sig att CRP ska utföras, och hur eleverna uppfattar och omsätter CRP. I sin kommunikation använder läraren varken tillräckliga utpekande, semiotiska eller retoriska språkliga resurser för att förklara CRP eller engagera eleverna i varför CRP skulle gagna dem. Inledningsvis faller även den stöttande funktionen som facilitator bort, där samtalet inte modereras i tillräcklig grad, eller till relevanta ämnen. Även ett fysiskt redskap med skriftspråk tas fram för att mediera innebörden av CRP (instruktionsblad med exempel, bilaga 3), redskapet lämnas outnyttjat under processen.

CRP blir efter modifieringar ett sätt för läraren att få reda på både vad eleverna känner inför spelsituationen, vilken aspekt de önskar fokusera på i repetitionsarbetet och hur eleverna önskar spelmässig stöttning från läraren. Språket som medierande av syftet med CRP plockas bort, istället görs CRP-liknande moment där språket medierar budskap *inom* CRP, och CRP medierar elevernas förmåga att resonera och reflektera.

Som facilitator hjälper läraren till att förtydliga kommunikationen i gruppen. Både genom att be elever utveckla resonemang, och att förtydliga om kommentarer exempelvis gäller den enskilda eleven eller hela gruppen. Stundtals förbigår läraren denna fördjupning, och låter kommentarer stanna på nivåer som "det var bra". Facilitatorn stöttar också med att specificera fokus för lyssnande eller att hålla sig till ämnet, exempelvis genom att be eleverna kommentera just förändringen från akustiskt till förstärkt instrument, eller att be de utövande eleverna hålla fokus till det på förhand bestämda temat dynamik, när de själva glider in på intonation. När läraren väl utför dessa handlingar, kan eleverna anses befinna sig i den proximala utvecklingszonen i reflekterandet, med hjälp av följdfrågor och moderering kan de beskriva mer än när kommentarerna lämnas vind för våg.

Läraren klarar i varierande grad att gå mellan rollerna som spelande lärare och facilitator och/eller respondent. I lektionsförberedelserna ligger större fokus på utformning av CRP-moment än exempelvis musikdidaktiska moment som kan underlätta spelandet. Att planera spelandet på ett mer adekvat sätt skulle möjligtvis stötta eleverna att snabbare bli självständiga i spelandet och *därefter* kunna diskutera

CRP-relaterade frågor kring musiken. Under lektionerna har läraren istället lätt att övergå från facilitator/respondent till att tydligt instruera eleverna i de delar av spelandet som musiken inte blir samtidig. På samma sätt händer det att läraren ger förslag på tillvägagångssätt eller utformning av låten innan eleverna fått komma till tals, läraren "vet bäst". Eleverna följer gärna läraren i dessa situationer. Eleverna hinner inte få chansen att visa om de approprierat musikaliska kunskaper för att själva lösa de uppkomna problemen, å andra sidan har läraren tolkat den klingande musiken som att eleverna fortfarande behöver stöd i denna process.

6.1.2 Eleverna och CRP inom ensemblespel

Eleverna är till en början reserverade till att samtala kring musiken de spelar, framförallt har de svårt att förstå vad läraren menar. Deras resonemang utvecklas som mest när de får stöttning från läraren med uppföljande och preciserande frågor. Lärarens exempel och att få testa sina förslag utvecklar elevernas fantasi och föreställningsförmåga, när de provat ett sätt att spela kommer de på ytterligare alternativ, alternativ de inte kommit på endast genom samtal, utan att höra klingande musik.

Inga radikala förändringar i gruppklimatet märks med införandet av CRP-element i ensembleundervisningen. Tillförandet av en ny ensemblemedlem, tillika vän, kan tolkas som meningsskapande för Hannes, som tidigare varit mer ensam, då Denise och Amanda tytt sig till varandra. Rädslan att trampa andra på tårna, i kombination med svårigheterna att uttrycka sig verbalt om klingande musik, kan ha bidragit till de sparsamma kommentarerna när läraren velat att eleverna skulle kommentera musiken.

Eleverna befinner sig i en sociokulturell miljö där de reagerar på sin omgivning, likväl är de *del* av samma omgivning och påverkar varandra. Exempelvis elevernas personligheter och deras upplevelser under dagen påverkar deras benägenhet att engagera sig i aktiviteterna under lektionen, och humör, nivå av engagemang etc. smittar av sig. Exempelvis tycks CRP inte bidra med ett ökat engagemang eller motivation hos eleverna utanför lektionskontexten. Arbetssättet genererar inte ökad övning hemma. Även läraren påverkas av eleverna, genom deras respons förhandlar läraren sitt agerande i varje sekund.

6.2 Musikaliskt lärande med CRP

Fyra kategorier av musikaliskt lärande kristalliseras vid samtal inspirerade av CRP: repetitionsteknik, lärande genom lyssnande, musikalisk terminologi samt resonemang kring preferenser. Här kan samtalet med inspiration från CRP sägas utgöra det redskap som medierar och lägger tillrätta för lärande.

Repetitionstekniken innefattar moment som att prioritera fokus för repetitionen, delta i diskussioner där man både håller med och tycker olika, samt diskuterar användbarheten och förståelsen i musikalisk kommunikation, exempelvis inräkning och att sätta tempo. *Lärande genom lyssnande* sker när eleverna via lyssning identifierar behov av att justera balansen i ljudvolym mellan instrumenten. Förmågan att lyssna på medspelarna tränar också både melodi- och kompspelare att förhålla sig till formdelar och periodicitet. I diskussionerna resonerar elever och lärare sig fram till gemensam förståelse för *musikalisk terminologi*, såsom tolkning, solo, dynamik och olika

formdelar och byggstenar i musiken: vers, refräng, mellanspel, ackord, basgång. Även andra beskrivande begrepp ej förknippade med västerländsk musikterminologi - som starkare och svagare - används. Med hjälp av bland annat dessa termer uttrycker eleverna *musikaliska preferenser* kring form, register, dynamik och sound. Preferenser används även av läraren för att förklara melodins placering på stark eller svag taktadel, genom att eleverna lyssnar och jämför föredragen placering.

6.3 Tecken på musikalisk agens med CRP

Under lektionsmoment med CRP yttrar sig tecken på både individuell och kollektiv musikalisk agens. Den individuella musikaliska agensen representeras av tänkande, genom uttryck av idéer, hur saker borde vara, i förhållande till dynamik, form och tempo.

Identitetsbyggande yttrar sig i positionering kring låtens inspelade version som ett original. Drivkrafter att spela eller inte spela på ett visst sätt sätts i relation till frågan "låter låten så?" (Hannes). Därifrån positionerar sig eleverna till att spela stämmor, solo, kompfigurer och att på eget initiativ ta ut extra, ej av läraren noterade, melodislingor. Kamraters spel kommenteras som "bra" när utförandet liknar originalet. Identitetsbyggande i förhållande till repertoar, den spelade låten och potentiella låtar att spela i framtiden, yttrar sig också genom uttalanden kring att en viss typ av låtar är tråkiga att spela, och att det är kul att spela den aktuella låten eftersom det låter bra när gruppen tränat på den och börjar behärska den. Kollektiv musikalisk agens kommer till uttryck när eleverna i samarbete delar idéer och kommer fram till lösningar, vad gäller form, register, dynamik och balans.

Att tänka sig målbilder, hur man önskar att en slutversion ska låta, kommer också till uttryck i dialoger kring hur läraren kan stötta spelandet. Att få hjälp med pausräkning och melodins rytmer är något som uppskattas i repetitionssalen, då elevernas förmåga att hålla puls, rytmisera rätt och frasera förbättras avsevärt när läraren spelar med i melodin jämfört när läraren endast spelar ackord. Samtidigt finns en bestämd åsikt hos eleverna kring att läraren *inte* ska spela med i melodin i konsertversionen. Att få uppleva hur det känns att "spela rätt" stärker ägandeskapet mot att så småningom kunna spela rätt även utan lärarens stöttning.

Elevernas starka önskan att få lägga fokus på spelande framför analyserande behöver inte innebära en brist på musikalisk agens. Deras agens ligger i första hand i det verkligt klingande, och att få spela mycket under lektionen kan tolkas som den enligt eleverna rakaste vägen mot självständighet i musicerandet. De äger känslan kring sitt eget musikaliska lärande, även om jag som lärare skulle tillstå att ett mer diversifierat angreppssätt i resan mot självständighet.

6.4 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att Critical Response Process var svår för deltagarna att ta till sig. Mycket på grund av hur läraren (inte) medierade innebörden och poängen med processen, med ett oformulerat språk och negligerande av eget framtaget redskap, instruktionsblad. Läraren kunde inte tillräckligt förmedla den trygghet och fokus i

samtalet som facilitatorn ska bidra med. Att som lärare kunna växla mellan roller som facilitator, respondent och instruktör är värdefullt, eleverna uppskattar att få stöd och åsikter från läraren, men kan med rätt stöttning från läraren som facilitator också uttrycka sina egna viljor och träna sin fantasi och föreställningsförmåga. Vid det näst sista tillfället öppnas dessutom diskussionen upp för hela gruppen, istället för att vara vänd mot läraren.

Aktionsforskningsstudien hittar inte det ultimata tillvägagångssättet på hur CRP anpassas till ensembleundervisning med barn 10-13 år. Den indikerar ändå på ett framgångsrikt koncept där fragment av CRP får ta plats i inledningen av lektionen, och där deltagarna reflekterar som bäst kring hur det låter när de har någorlunda teknisk kontroll över det de själva spelar. De kan då lyssna bättre och känner större meningsfullhet i diskussionen. Det som givit minst resultat var att fråga deltagarna frågor rakt tagna ur CRPs grundform, eleverna har svårt att i steg 1, meningsuttalanden från respondenter, svara annat än "det lät bra", och framförallt steg 3, den neutrala frågan till artisten, tycks helt irrelevant. Den passar istället om läraren tar på sig rollen som respondent, exempelvis om läraren vill starta en diskussion kring ett ämne utan att påverka eleverna med lärarens egna värderingar.

7. Diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten i förhållande till tidigare forskning samt vilka musikpedagogiska implikationer resultaten ger. Även val av teori och metod diskuteras och förslag på vidare forskning ges.

7.1 Resultatdiskussion

Att implementera CRP tar tid, gruppen har under de sex veckorna hittat ett sätt att närma sig CRP som fungerar måttligt för dem, men har inte utvecklat en förmåga att samtala inom de ursprungliga ramarna för CRP. Detta var heller inte målet i sig, och läraren har till mycket låg grad exponerat eleverna för denna ursprungliga version av CRP. Att CRP och andra former för reflektion tar tid för både lärare och elever att tillägna sig stöds av tidigare forskning (Bylica & Rathgeber, 2023; Carey & Coutts, 2019; Holmgren, 2022; Kjølberg, 2015; Söderman, 2025).

När läraren börjar agera både som facilitator och respondent, märks positiva effekter likt Carey & Coutts (2019). Eleverna får ett ägandeskap över vilka fokusområden de vill prioritera, och läraren kan som respondent behålla sin lärarroll med råd och kommentarer, efter önskemål. Däremot är det oklart om elevernas ägandeskap är något de ser som en förutsättning för att bli mottagliga för råd av läraren, som beskrivs i Carey & Coutts (2019), lärarens råd och styrning verkar i föreliggande studie önskvärd oavsett om eleverna tidigare fått komma till tals eller ej. Elevernas förväntan om styrning från läraren motsätter musiklärarnas inställning till ensembleundervisning i Zandén (2010), där läraren bör inta en perifer roll, och går i linje med musiklärarnas agerande i Zimmerman Nilsson (2009), där fokus för lektionerna var färdighetsträning och kunskapsinhämtning.

Gruppen diskuterar inte gärna konkret spelteknisk problematik hos andra, den enda antydningen till sådan diskussion är en kommentar under den sjätte lektionen, när Edvin tycker att stämmorna spretar och kommer ifrån varandra. Detta undvikande att kommentera spelkamraternas prestationer kan relateras till Kjølberg (2015), där sångstudenterna ogärna kommenterade varandras sångteknik då det kändes för personligt.

Att gruppklimatet inte tycks förändras under aktionsforskningen behöver inte bero på CRPs uteblivna fördelar vad gäller gruppklimat. Snarare kan det ses som ett av läraren uteblivet belysande av de för gruppdynamiken viktiga aspekterna med CRP, som belyses av bland annat Thompson-Bell (2023). I den grundläggande instruktionen för CRP framgår heller inte *hur* gruppklimatet ska stärkas inför en CRP-session på ett konkret plan, förutom att inkludera alla deltagare genom att sitta i cirkel (Lerman & Borstel, 2022). Istället beskrivs vilken *inställning* deltagarna ska ha till processen: artisten ska ha presentera ett verk som hen är beredd att ifrågasätta och skärskåda med gruppen, och respondenterna ska komma till sessionen ivriga att hjälpa artisten i sin process. Hur en sådan inställning ska uppnås får sedan utläsas mellan raderna.

Kjølberg (2015) belyser vikten av att i undervisning överlag pendla mellan lärarens expertis (både didaktiskt och inom ämnet) och elevens syn på sitt eget lärande. Den balansgången yttras tydligt i lärarens avvägningar mellan att försöka engagera eleverna

i diskussioner, och att leda ett repetitionsarbete med metodiska val för att träna exempelvis samspeltheten eller känslan för period. Carey & Coutts (2019) understryker att både elevernas och lärarens agendor går att ta hänsyn till i CRP-inspirerad undervisning. I föreliggande fall är det inte eleverna som hindrar läraren att sätta agendan för undervisningen, de tycks snarare föredra om hon berättar vad som ska ske under lektionen. Läraren behöver istället uppmuntra eleverna till reflektion och eget tänkande, där behöver utrymme ges för att inte lägga orden i munnen på eleverna, liknande Kjølborg (2015) som till en början hade svårt att hålla sig till rollen som facilitator. Den begränsade speltekniska förmågan hos eleverna kan också ses som orsak till en begränsad föreställningsförmågan kring vad som är möjligt, eller hur man skulle vilja ha det, i enlighet med Vygotskij (1995) och Holmgren (2022), och därmed bidra till motståndet hos eleverna att reflektera. Lilliestam (2001) relaterar istället svårigheten att tala om musik till det abstrakta i att verbalt beskriva sinnliga intryck. Elevernas sätt att samtala om musikens klingande parametrar överensstämmer med gymnasieungdomarna i Lilliestam (2001) - med ord och uttryck som hör mer till vardagligt tal än (västerländska) musikermer.

Eleverna i denna undersökning är betydligt yngre än deltagarna i majoriteten av den forskning som finns publicerad inom CRP, där de flesta undersökningarna är genomförda i musikhögskolekontext (Carey & Coutts, 2019; Holmgren, 2022; Kjølborg, 2015; Thompson-Bell, 2023). Med tanke på deltagarnas låga ålder 12-13 år behöver hänsyn tas till pågående utveckling av abstrakt tänkande (föreställningsförmåga) och tolkning av egna och andras känslor, i kombination med känslighet för sociala signaler och gruppträck (Hwang et. al., 2018; Kimber, 2009). Detta angående såväl förväntningar på analyser och reflektioner som spelteknisk förmåga och förmåga att samarbeta i grupp. Läraren har på vissa håll anpassat undervisningen efter ålder, exempelvis med följdfrågor, men lägger minimal vikt vid att inför eller med hjälp av CRP stärka gruppens sammanhållning.

Att CRP genom att erbjuda elever delaktighet och självständigt tänkande skulle öka motivationen (Hwang, et. al, 2018) bekräftas inte av aktionsstudien. Snarare tycks det behövas en redan inneboende motivation att uttrycka sig kring musik för att dessa parametrar av CRP ska komma till sin rätt.

7.2 Metoddiskussion

Undersökningen genomfördes som aktionsforskningsstudie med veckovis träffar under sex veckor (två cykler). Som redan understrukits menar Rönnerman (2022) att aktionsforskningens cykliska process är ett uthållighetsarbete som sträcker sig långt utanför korta projekts begränsade tidsramar. Att reflektera varje vecka innebar begränsningar i analyskapacitet under pågående projekt, med följder i hur väl lektionerna kunde omformas vecka till vecka. Därför kan två större cykler skönjas ur projektet, inledningsfasen vecka 1-3 när läraren försökte använda grundstenarna i CRP-sessioner trots ensemblekontext, och vecka 4-6 där frågorna formulerades om och läraren mer uttalat (hos sig själv) växlade mellan respondent- och facilitatorrollen.

Trots den korta insamlings- och reflektionsperioden kan undersökningen antyda aspekter som tycks fungera både bra och mindre bra med att använda CRP-relaterade

moment i ensembleundervisning med barn 12-13 år. Lärarens och barnens agerande och kommunikation skönjer både tecken på lärande och musikalisk agens. En längre insamlingsperiod, där CRP-momenten kanske vore en del av exempelvis var fjärde lektion, hade troligen gett ett annat resultat vad gäller elevernas förmåga att samtidigt lyssna och spela. Även ett större urval, med flera deltagande grupper, hade kunnat generera resultat som står i kontrast till eller ligger i linje med den observerade gruppen.

För att få reda på mer om hur eleverna uppfattade processen och få syn på deras lärande kunde de ombetts skriva egna loggböcker med fasta frågor från mig och plats för öppna reflektioner. Detta uteslöts för att skapa så liten arbetsbörda hos eleverna som möjligt, som redan gått med på att deras undervisning skulle förändras i och med utforskandet av metoden, samt dokumentationen av lektionerna i ljud och bild.

Att aktionsforskningen innebär forskning på den egna praktiken gör att läraren och de specifika eleverna hamnar i stort fokus, och reflektionen över det egna handlandet kan förbigå självklara handlingar, samtidigt som andra riskerar att få för stort fokus eller kritik. Även deltagarnas agerande kan vara påverkat av att jag som forskare också är deras lärare till vardags. Min uppfattning är att de betett sig nära sitt vardagliga handlande, även om de själva uppgav att det var svårt att vara naturlig inför kameran. Transparensen kring metod och analys kan ändå sägas ge undersökningen autenticitet (Patel & Davidson, 2019), och trots att förhållandena i aktionsforskningen är unika kan element från resultatet hämtas och relateras till andra kontexter relevanta för musikpedagoger.

Valet av sociokulturell teori är användbart för att få syn på de medierande redskap läraren använder (och inte använder), att analysera tecken på lärande hos eleverna och se sammanhangets roll i undervisningssituationen. En mer praktisknära teori likt didaktisk teori hade också passat den aktionsforskande ansatsen, med fokus på hur de didaktiska valen möjliggör eller hindrar lärande.

7.3 Musikpedagogiska implikationer

CRP behöver anpassas för att vara meningsfullt i arbete med barn 10-13 år. Om CRP ska utföras *inom* en ensemble behöver hänsyn också tas till att deltagarna är både utövare samtidigt som de ska lyssna aktivt. Att faktiskt kunna framföra musiken i viss utsträckning blir en förutsättning för att kunna öppna lyssnandet utåt.

Att inte bry sig om att barnen vet *vad* de gör, att de följer särskilda steg i en särskild metod, utan att istället hjälpa dem genom CRP-liknande frågor, verkar fungera bäst för att få dem att reflektera i ensemblespelandet. Critical Response Process är till för "works in progress", något ensemblelektioner i allra högsta grad handlar om. Att reflektera över ensemblespelandets resultat, hur det låter, passar inte nödvändigtvis i alla steg av en låts "works in progress". Möjligtvis passar CRP att göra med ojämna mellanrum, när gruppen känner att det är dags att se på framförandet med en utifrånblick. Ensemblespel i åldern 10-13 år handlar till stor del om att lösa praktiska här och nu-problem som har med tonhöjd, rytm och samspelhet att göra. Samtidigt kan CRP användas även i sådan repetition, där eleverna får ha ägandeskapet över fokusområden, medan läraren i rollen som respondent kan bistå med hjälp - där den önskas.

Elever behöver upplevelser för att utöka sin fantasi och föreställningsförmåga, läraren behöver finnas vid elevernas sida med exempel och förslag för att stötta denna utveckling i ett för eleven lagom utmanande tempo, CRP kan sedan bli arenan för eleverna att testa sina kreativa vingar och träna sitt lyssnande. Aspekter som form/arrangering, balans och dynamik tycks vara framgångsrika parametrar att arbeta med i ensemble med frågor grundade i CRPs fyra steg. Motivation behövs i viss utsträckning - att arbeta med apatiska elever är alltid svårt - men även elever med ganska långsam spelteknisk progression kan samtala *om* musiken, målbilder och musikaliska parametrar. Frågan är bara *när* målbilderna realiseras, en tidslinje man kan behöva komma överens om inom ensemblegruppen.

Det antyds en pedagogisk progression i undersökningen, där läraren i ett utvecklingsarbete blir mer förtrogen med det nya undervisningsverktyget, och lär sig att använda det i sin egen undervisningskontext.

7.4 Vidare forskning

De kritiskt granskade vetenskapliga texterna om CRP inom musikpedagogik som finns tillgängliga kretsar huvudsakligen kring musikstuderande på högre nivå, främst musikhögskola. Jag önskar mer forskning kring CRP för yngre deltagare. Hur upplever de processen, och vilka anpassningar behöver göras? Denna undersökning har utforskat hur CRP kan anpassas till ensemblekontext för barn 10-13 år, att undersöka hur ungdomar upplever CRP i en mer ursprunglig form, med respondenter som under lyssnandet inte samtidigt spelar en egen stämma, vore intressant. Att undersöka sambandet mellan engagemang för sitt eget musicerande före och efter medverkan i CRP-sammanhang hos barn och ungdomar vore också intressant - bidrar CRP till ökat engagemang och motivation, eller behöver du ha en inre motivation för att uppskatta CRP?

8. Referenser

- Augestad, J. T. (2022). Samarbeidslæring og mestringstro: En studie av hvordan Critical Response Process kan påvirke elevs mestringstro. [Masteroppsats, Norges musikhøgskola]. NMH Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/3031799>
- Barman, L. & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 38-54). (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.
- Björck, C. (2018). Dialog och respons är centrala aspekter i en estetisk läroprocess. I U. von Schantz et al. (Red.), *De estetiska ämnens didaktik*. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bap.g>
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Bylica, K. & Rathgeber, J. (2023). Fostering Meaningful Feedback through the Critical Response Process. *Music Educators Journal*, 109(4), 51-57. DOI: <https://doi.org/10.1177/00274321231178508>
- Carey, G. M. & Coutss, L. (2019). Preparing Students for Effective and Autonomous Learning Through a Transformative Critical Response Process. I P. D. Pike (Red.), *Proceedings of the 22nd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM) The musician's career lifespan. Almaty, Kazakhstan, 11–13 July 2018* (s. 171-189). ISME.
https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/ISME%20CEPROM%20Proceedings%202018_0.pdf
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2024). Analysarbete inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 248-263). (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 4). Stockholm: Liber.

God forskningssed. (Ny omarbetad utgåva). 2024. Stockholm: Vetenskapsrådet

Hanken, I.M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Holgersen, S.-E. (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*.

Holmgren, C. (2022). *Dialogue Lost? Teaching Musical Interpretation of Western Classical Music in Higher Education* [Elektronisk resurs]. Diss. (sammanfattning), 2022. Luleå.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1618286/FULLTEXT03.pdf>

Hwang, P., Frisé, A. & Nilsson, B. (2018). *Ungdomar och unga vuxna: utveckling och livsvillkor*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Johansson, L. (2005). *Ensembleledning - ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>

Kuuse, A.-K. (2022). Tankar om musikaliska handlingar och social hållbarhet. I K. Asp & S. Leijonhufvud (Red.), *Rimdrottningar; folkmusiker och rockband - om deltagandets och lärandets villkor i musiklivet* (s.175-196). Stockholm: Gidlunds.

Kjølberg, K. (2015). Peer learning in a group of voice students. I I. M. Hanken (Red.), *Learning together - trialling group tuition as a supplement to one-to-one principal instrument tuition* (Vol 2015:10 s. 51-68). Oslo: NMH publikasjoner.

Lerman, L. & Borstel, J. (2022). *Critique is creative: the critical response process in theory and action*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

- Lilliestam, L. (2001). *"En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara"*: göteborgska gymnasister tänker och talar om musik. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Univ..
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning?. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning - Vad? Hur? Varför?*. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Svenska Akademien. (2015). Ensemble. I *Svenska Akademiens Ordlista*. Hämtad 23 april 2025 från <https://svenska.se/saol/?hv=xnr150307>
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (Tredje upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. (Tredje upplagan). Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.
- Söderman, H. (2025). *Vad ska fram liksom - det är musik man spelar och det ska betyda någonting*. [Manuskript under arbete]. (Magisteruppsats, KMH).
- Thompson-Bell, J. (2023). Student-centred strategies for higher music education: using peer-to-peer critique and practice as research methodologies to train

conservatoire musicians. *British Journal of Music Education*, 40(1), (20-33). <https://doi.org/10.1017/S0265051722000080>

Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2024). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 70-91). (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.

Tosterud, R., Kjølberg, K., Vestnes Kongshaug, A., & Haugom, J. V. (2020). Exploration of Two Different Structures for Debriefing in Simulation - The Influence of the Structure on the Facilitator Role. *Simulation & Gaming*, 51 (2), 243-257.

Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. Stockholm: Norstedt.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..

Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976), THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 56-69). (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Inbjudan att delta i aktionsforskningsstudie (självständigt examensarbete)

Hej!

Under min sista tid på SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut) skriver jag ett *självständigt examensarbete*, en typ av forskning fast på grundläggande högskolenivå. Jag har valt att fördjupa mig inom CRP, **Critical Response Process**, och vill bjuda in er att vara del av min undersökning.

CRP är ett sätt att jobba med *respons* inom främst konstnärliga områden. Man fokuserar på individens process och behov, snarare än att mästaren/läraren bestämmer vad som ska utvecklas. Många förklarar konceptet som ”snäll feedback”, vilket inte är hela poängen, men en bra start. I CRP får man också träna på att ge respons, neutralt fråga kamrater hur de tänkt med sina låtar, och möjlighet att ge förslag och komma med idéer. Tanken är också att väcka medvetenhet om *vision*, t.ex. hur man skulle önska att en låt lät/kändes/uttrycktes.

Jag vill undersöka

- hur det är att jobba med CRP i ensemble (till skillnad från t.ex. att spela solo),
- hur man kan börja med ett nytt moment (CRP) i en grupp som redan spelar tillsammans och
- hur vi kan jobba med CRP på ett sätt som passar ungdomar (till skillnad från exempelvis vuxna proffs eller små barn).

För att undersöka det ber jag om lov att *filma 6st grupplektioner* under vårterminen 2025 (9/1, 16/1, 23/1, 30/1, 6/2 och 13/2). Filmerna ska användas till att studera vår kommunikation, hur jag jobbar och hur olika förändringar påverkar lektionerna. Det är endast jag som kommer att se filmerna, som lagras lokalt (inget moln) och när projektet är slut kommer filmerna raderas. Förutom de filmade lektionerna kan ni komma att bli tillfrågade att vara med i en *intervju* kring vad vi gjort i slutet av projektet.

Undersökningen kommer att resultera i en *uppsats*, den skriftliga delen av examensarbetet. När våra lektioner beskrivs i uppsatsen kommer ni att vara anonymiserade (exempelvis få andra namn) så att den som läser inte kan ta reda på att det är just ni som varit med. Uppsatsen kommer att publiceras offentligt på SMIs hemsida <http://smi.se/forskning/forskning-studenter.html>

Vad krävs av mig om jag är med?

Du behöver i princip bara komma till lektionen och delta i CRPs olika steg genom att spela, lyssna och komma med förslag och frågor till gruppen. Det finns inget krav att du ska lära dig något särskilt eller öva ett visst antal minuter hemma. Jag kommer att be dig välja en låt vi ska spela tillsammans, där du kanske mer än vanligt får komma med idéer hur vi ska spela. Jag hjälper till att ta fram noter och annat som behövs. Kanske kommer

Bilaga 1

CRP inspirera dig att musicera mer än vanligt, kanske inte. Kanske känns det roligt att jobba på ett nytt sätt, eller jättekonstigt och som om allt bara borde vara som vanligt. Du behöver inte tycka eller lära dig något särskilt för att undersökningen ska lyckas, men jag är intresserad av att du tycker *något*!

Frivillighet

I enlighet med god forskningssed är det helt frivilligt att vara med i undersökningen. Om man tackar ja till att vara med kan man när som helst ångra sig och dra sig ur hela projektet, även efter den sista filmade lektionen 6/2. Du ska inte känna press att vara med för att det påverkar lektionen, om du inte vill vara med hittar vi en lösning för att kunna ha lektion ändå, det är därför jag är ute i god tid innan uppsatsen ska vara klar. Det är även på grund av god forskningssed som ni kommer att vara anonyma, så att den som läser uppsatsen inte ska kunna identifiera er. Allt detta görs för att i möjligaste mån undvika obehag för er som är med. Det som står om er kommer heller inte vara något som bedömer er prestation eller person som bra eller dålig, utan jag kommer att sträva efter att främst beskriva era upplevelser av att testa något nytt, hur CRP passar er, och värdera min egen roll och insats som lärare.

Man kan höra av sig till mig med alla slags frågor! Exempelvis på mejl annika.hansson.gardelius@edu.smi.se, eller telefon 0737658756

Nedan kan ni fylla i ett samtycke kring att vara med i projektet. Kom ihåg att det inte är bindande utan bara ett kvitto för mig att ni fått informationen. Ni får två kopior var så att ni kan behålla en hemma om ni vill läsa informationen igen.

Hoppas att ni vill vara med och utforska CRP med mig!

Vänliga hälsningar
Annika Hansson Gardelius

Datum

Elev: Jag vill vara med i undersökningen. Jag går med på att bli filmad under 6st lektioner och vet att jag när som helst kan avbryta min medverkan genom att säga till muntligen, via telefon/sms, mejl eller annan kontakt.

Förälder/vårdnadshavare: Jag tillåter att mitt barn är med i undersökningen och blir filmad under 6st lektionstillfällen. Jag hör av mig om jag inte längre vill att mitt barn ska delta, och hjälper mitt barn att meddela om hen inte längre vill vara med.

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

.....

Intervjuguide

Tycker ni att alla som vill fått komma till tals dessa veckor?

Hur är det att lyssna på vad andra spelar?

Har ni hört något särskilt?

Hur är det att lyssna på andra instrument som man inte spelar själv?

Hur är det att få frågan vad man vill jobba med [under lektionen]?

Vet du vad du vill jobba med?

Vill ni fortsätta med att få sådana frågor?

Vill ni att en ledare ska bestämma när vad ska hända under repetitionen?

Vad tycker ni om balansen mellan att utvärdera och "bara spela"?

Är det bra att utvärdera?

Tänker ni på något som kan vara dåligt med att utvärdera? Svårt med att utvärdera?

Hur är det att höra vad andra tycker?

CRP – Critical Response Process

Roller:

Artist – framför musik

Respondent – lyssnar och kommenterar

Facilitator – Styr samtalet och hjälper till att hålla sig till ämnet

Steg 1 – Vad tyckte du (vi) var stämningsfullt, intressant, minnesvärt, spännande och/eller meningsfullt med musiken?

Exempel:

det var häftigt med övergången mellan snabbt till långsamt/intensivt till lugnt

jag fascinerades av ditt anslag under refrängen

Steg 2 – Frågor från artisten

Vad fick musiken er att tänka på under introt?

Hur uppfattade ni balansen i versen?

Vad tycker ni om mitt riff?

Steg 3 – Neutrala frågor från respondenterna

Exempel: hur har du tänkt med dynamiken? Vilken stämning/känsla är du (vi) ute efter? H

Steg 4 – Jag har en åsikt om xxx vill du höra den?