ÄMNESSPECIFIKA INSTRUKTIONER I MUSIK

Guro Gravem Johansen
Professor i musikpedagogik
Musikhögskolan Ingesund, Karlstads Universitet
Arvika, 2025-10-10

Förord

Skolverket har gett undertecknade i uppdrag att skriva ämnesspecifika instruktioner för utformningen av ny kursplan i ämnet musik i de obligatoriska skolformerna. Syftet är att ge en djupare förståelse av skolämnet och för de avvägningar som behöver göras för den kommande kursplanen, med utgångspunkt i rekommendationer och förslag för ny läroplan som framkommer i utredningen Kunskap för alla (SOU 2025:19) samt hur aktörer inom praxis- och forskningsfältet musikpedagogik anser att ämnet bör utvecklas. Enligt uppdraget från Skolverket ska instruktionen vila på ämnets kunskapstradition, vilket är en riktlinje jag i detta dokument har fäst stor vikt vid. Uppdraget innebär också att författaren av de ämnesspecifika instruktionerna ska tillkännage sin position som ämnesexpert i frågor där det kan härska olika förståelser, efter en redovisning för och diskussion av dessa. Av denna anledning har jag vald att skriva i en aktiv subjektsform, och hoppas detta bidrar till en tydlig transparens.

Texten består av tre kapitel enligt uppdraget från Skolverket. Det första kapitlet ger en övergripande beskrivning av skolämnet musik och förankrar det i det musikpedagogiska forskningsfältet. Kapitel 2 ger förslag på och motiveringar för mål och innehåll samt diskuterar progression, med utgångspunkt i beskrivning och diskussion i kapitel 1. Kapitel 3 ger förslag på hur övergripande syften, mål och innehåll kan konkretiseras i undervisningsprincip och -strategier för olika stadier, samt rekommendationer vad gäller organisatoriska och materiella förutsättningar för att kunde genomföra undervisningen enligt kursplanen. Kapitel 1 är betydligt längre än kapitel 2 och 3, vilket kommer av att jag har strukturerad kapitlen efter de teman Skolverket efterfrågar. På grund av ämnets karaktär anser jag att de teman Skolverket föreslår ska ingå i kapitel 1 har behövt ett större djup i vissa frågor, som en nödvändig fond för de två andra kapitlen.

Ämnesspecifika instruktioner i musik är utarbetade i samråd med en referensgrupp av sex svenska forskare i musikpedagogik, och två referensgrupper sammansatta av sammanlagt nio musiklärare i Sverige. De har bidraget med viktiga perspektiv, förslag på innehåll och formuleringar i texten, till att förtydliga resonemang, samt hjälpt till att förankra förslag i den upplevda realiteten i musikklassrummet. Jag vill rikta ett stort tack till dem för deras inspel i arbetsprocessen.

Kapitel 1: Beskrivning av skolämnet musik

Detta första kapitel ger dels en övergripande beskrivning av skolämnet musik, och dels synpunkter på hur ämnet bör utvecklas. Kapitlet behandlar vilka grunder en framskrivning av ämnets syfte bör bygga på (1.1), och kopplas till olika bildningsperspektiv (1.2.1). Kapitlet beskriver vilka generella kunskaper, färdigheter (1.2.2) och förhållningssätt (1.2.3) ämnet kan bidra med till eleverna, vilket kopplas vidare till elevernas behov av att förbereda sig för ett aktivt samhälls- och arbetsliv, samt för vidare studier (1.2.4).

I underkapitel 1.3 redovisar jag de vetenskapliga forskningsfält som skolans musikämne bygger på (1.3.1), och diskuterar särskilt vilka centrala meningsskiljaktigheter kring musikundervisning i skolan som kan identifieras inom dessa fält (1.3.2). 1.4 behandlar hur ämnet bidrar till den nya läroplanens övergripande mål, och 1.5 ger rekommendationer för hur skolämnet behöver förändras enligt utredningen *Kunskap för alla* och kapitlets föregående diskussioner.

Kursplanerna i den nya läroplanen, och följaktligen dessa instruktioner för hur det bör omskrivas, förväntas vara vetenskapligt förankrade och bygga på beprövad erfarenhet. För att säkerställa en vetenskaplig förankring och göra kvalitetssäkringen transparent, är det i detta kapitel nödvändigt att redovisa för och problematisera olika kunskaps-, bildnings- och utbildningssyner som framkommer i *Kunskap för alla,* utifrån hur musikämnet positioneras inom de vetenskapsfält som, enligt min förståelse, bidrar till musikpedagogisk forskning och praktik.

1.1. Framskrivning av skolämnet musiks syfte i kursplanen

Enligt rekommendationer i läroplanutredningen Kunskap för alla ska varje kursplan inleda med ett avsnitt om ämnets syfte som helhet, vilket ska beskriva ”motiven för att ämnet finns i den aktuella skolformen och för att ämneskunskaperna är viktiga” (SOU 2025:19, s. 306). Syftet ska hållas generellt, och ska inte gå in på olika delområden i ämnet eller beskriva lärandemål eller innehåll, till skillnad från existerande Lgr 2022. I nya kursplaner ska i stället mål, innehåll och undervisningsstrategier ges egna avsnitt. I det följande ska jag presentera perspektiv som jag, i samråd med musikpedagogiska forskare och musiklärare, anser utgör ett centralt underlag för att formulera musikämnets syfte.

1.1.1. Musikämnet har ett allmänbildande syfte

Musikämnet bör ta utgångspunkt i att alla människor har en förmåga att uppleva och möjlighet att lära sig musik, det vill säga att alla människor är musikaliska. Denna syn bygger på nyare musikpsykologisk forskning som förklarar musikalitet som den grundläggande disposition människor har för att kunna kommunicera med andra (Chen-Hafteck & Mang, 2018;

Trewarthen & Malloch, 2018).[1] Skolan har därför ansvar för att ge alla elever tillgång till musikaliska upplevelser och att barn får utveckla sitt potential genom en musikalisk allmänbildning, som bland annat innebär att alla elever får grundläggande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som gör det möjligt för dem att delta i musikaliska aktiviteter och få uppleva musik. Dessa kunskaper, färdigheter och förhållningssätt ska eleverna kunna bygga på i ett livslångt lärandeperspektiv.

Musikämnet i grundskolan har en särställning vad gäller barn och ungas utbildning inom musik. Undervisning i grundskolans andra ämnen som t ex svenska, samhällskunskap och matematik utgör en naturlig grund och progression för kommande studier vid gymnasium och universitetsutbildning. Till skillnad från detta är det i musikämnet framför allt frivilligt deltagande i kulturskolan eller andra fritidsutbud för instrumental- och ensembleaktivitet som förbereder barn och unga på den typ av specialiserad musikutövning musik på estetprogrammet i gymnasieskolan och högre musikutbildning representerar.[2] Eftersom musikämnet i grundskolan når alla barn, bör det ha en inriktning med ett *musikaliskt allmänbildande* syfte. Det bör därför tydligt framgå av syftesformuleringen att musikämnet ansvarar för att erbjuda elever denna musikaliska allmänbildning, och att ämnet på grund av detta ansvar är en central del av skolans obligatoriska ämnen.

1.1.2 Musikämnets integrerade kunskapsdimensioner

Musik som fenomen har de senaste decennierna framför allt beskrivits som handlingsrelaterad, något man *gör,* till skillnad från att betrakta musik som objekt (Small, 1998). Ett centralt kännetecken för skolans musikämne i ett allmänbildande perspektiv kan, med utgångspunkt i synen om musik som handling, sägas vara dess inneboende och holistiska integrering av olika kunskaps- och estetiska upplevelsesdimensioner (se till exempel *Kunskapsunderlag om estetiska ämnen,* Skolverket, 2024), som man kan formulera som kunskap om, i, med och genom musik (Lindström, 2015, s. 34). Kunskap *i* och *med* musik handlar om att individen får delta i aktiviteter som att musicera, skapa och uppleva musik genom lyssnande, där de kombinerar färdigheter, kunskaper och reflektion *i* handlingen. Kunskap *om* och *genom* musik ger eleverna insikt i hur musikaliska praktiker utgör en central del av konst och kultur i olika samhällen till olika tider och hur musik är integrerad i det mesta av socialt liv.

Musik är ett av få ämnen som kan erbjuda elever erfarenheter med olika kunskapsdimensioner invävda i varandra, där själva integreringen av det kroppsliga, kognitiva, reflexiva, kritiska, kommunikativa och sociala i praktisk handling ger unika förutsättningar för djupinlärning (Storsve, 2025), identitetsutveckling (Ruud, 2013) och livslångt lärande (Smilde, 2021). Musikämnet har både ansvar för, och möjligheter till, att ge eleverna en bred grund för att förstå människors uttrycksbehov och uttrycksmångfald, genom att erfara och uppleva musikaliska aktiviteter genom att begreppsliggöra och reflektera över musik. Egna praktiska erfarenheter

[1] Att förstå musikalitet som en disposition för kommunikation kommer bland annat till uttryck genom att språklig utveckling och förmågan att sjunga ofta inte är möjligt att skilja hos förskolebarn (Chen-Hafteck & Mang, 2018).
[2] Detta tema återkommer jag till i avsnittet om vidare utbildning.

och upplevelser som sätts inom olika kulturella kontexter skapar goda förutsättningar för eleverna att tillägna värden som förståelse och ömsesidig respekt mellan människor, och att erfara och upptäcka vår gemensamma mänsklighet och lika värde, oberoende av kultur och tid.

1.1.3 Musikämnets potential och mening för barn och unga

Integreringen av kunskap i, om och genom musik bidrar till att sätta in eget musicerande i större sammanhang och ger därmed ytterligare mening till aktiviteterna.

Musikaliska upplevelser och erfarenheter kan bidra till en sinnes- och känslomässigt rikare tillvaro och känsla av meningsfullhet i livet, där musikglädje och bemästrande ingår som självklara aspekter. Musik kan bidra till emotionellt medvetandegörande och därmed vara en kanal för känsloreglering (Schubert & McPherson, 2015; Wallerstedt, 2024). Musik är en grundläggande del av människans kommunikativa och sociala utveckling och kunskap i musik kan därför skapa tillgång till sociala gemenskaper och bidra till upplevelse av tillhörighet. Musik har stor betydelse för barn och ungdomars identitetsutveckling (Davis, 2015) och för att utveckla de kunskaper, värderingar och färdigheter som krävs för ett aktivt och ansvarsfullt deltagande i demokratiska processer (Hammonds et al., 2023). Ämnet bidrar till att uppfylla barn och ungas mänskliga rättighet att delta i kulturella aktiviteter, formulerat i FN:s barnkonvention (Fredriksson, Zandén och Wallerstedt, 2024).[3] Kulturell frihet är också ett grundfundament i en demokrati, vilken gäller även barn och unga.

Det att kulturellt deltagande, däribland musik, anses som en mänsklig rättighet understryker vilken självklar plats musikämnet har i skolans bildningsuppdrag. Syftesformuleringen bör tydliggöra musikämnets betydelse, och argumentera för den utifrån musikämnets allmänbildande funktion med utgångspunkt i musikens egenvärde och den inneboende integreringen av ämnets mångfacetterade kunskapsdimensioner.

Givet att musik kan spela en central roll i barn och ungas identitetsutveckling och kan bidra till att ge inträde i, och förstärka, sociala gemenskaper, kan musik också bidra till det motsatta, precis på grund dess starka identitets- och gemenskapsbyggande kraft. Musik kan förstärka utanförskap genom att förtydliga vilka identiteter som potentiellt inte passar in i en given kontext (Lonnert, 2013). Olika grupper och individer har olika tillgång till såväl ekonomiska som sociala resurser, vilket kan begränsa deras deltagande och handlingsutrymme i musikämnet (Georgii-Hemming & Moberg, 2024). Undervisningen riskerar att oavsiktligt exkludera elever om det är olika majoriteters musik och deras normer för hur man bedömer musik som får prägla undervisningen (Moberg, Georgii-Hemming, De Boise & Han, 2025). Medvetenheten om sådana kritiska perspektiv måste skrivas tydligt i musikämnets syfte, eftersom en entydigt positiv bild av ämnet kan bidra till att osynliggöra exkluderande mekanismer och därmed motverka skolans övergripande syfte om att främja solidaritet och inkludering. Kritiska perspektiv bör också ingå i undervisningen på alla nivåer, fast på ett ålders- och situationsanpassat sätt.

---

[3] https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag2/

1.2 Musikämnets bidrag till bildning och övergripande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt

Kunskap för alla (SOU 2025:19) beskriver skolans uppdrag som att främja elevernas kunskap och bildning, vilket på ett självklart sätt också gäller för musikämnet. Många musiklärare beskriver att musikämnet (av till exempel skolledningen eller andra lärare) lätt kan komma att behandlas som en ”fristad” i skolvardagen, där syftet med elevernas deltagande i musikaktiviteter framför allt ses som bidrag till en mer varierad skolvardag och till att de känner glädje.[4] Sådana funktioner av ämnet ska inte underskattas. Det finns en stark koppling mellan engagerad delaktighet och lärande. Att delta i de övervägande kollektiva aktiviteter som musikämnet innehåller är ofta en förutsättning för att lära, och lärande kan vara en förutsättning för att kunna delta vidare i olika aktiviteter. Men om undervisningen överbetonar deltagande som tillräckligt i sig kan det ske på bekostnad av lärande (Sfard, 1998), och då finns en risk i att man i stället underskattar musikspecifik kunskap som behöver utvecklas för att musikämnets syften som beskrivits i avsnitt 1.1 ska kunna realiseras för barn och unga och bidra till deras livslånga utveckling (Lindgren, 2009).

I enlighet med utredningens betoning av kunskap och bildning ska jag diskutera vilka övergripande kunskaper, färdigheter och förhållningssätt musikämnet kan ge eleverna. För att konkretisera vad dessa begrepp kan betyda inom musikämnet ska jag nedan redogöra för begreppet bildning och kunskapssynen i utredningen *Kunskap för alla* (SOU 2025:19), och ställa dessa mot perspektiv från det musikpedagogiska forskningsfältet, grundat i utredningens premiss om att kursplanerna ska vara vetenskapligt förankrade (SOU 2025:19, se till exempel s. 24–28 och 44).

1.2.1 Musikämnets bidrag till bildning, i förhållande till bildningssynen i *Kunskap för alla*

Skolans främjande av elevernas bildning beskrivs som

> att bidra till deras delaktighet, solidaritet och självständighet genom att öppna dörrar mot världen och framtiden. (…) I djupare mening är utbildning och fostran en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Därför ska skolan förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör en gemensam referensram i det svenska samhället och som ligger till grund för elevernas bildning. Till detta hör kunskaper om vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv samt om de nationella minoriteterna (SOU 2025: 19, s. 93).

[4] Denna åsikt har framkommit i samtal med musiklärare i referensgrupper i samband med arbetet med ämnesspecifika instruktioner i musik.

Med utgångspunkt i begreppen *beständiga kunskaper* och *gemensam referensram* kan man tolka utredningens syn på bildning i en vardaglig mening, i betydelse av att individen tillägnar sig ett avgränsat, förhandsdefinierat, gemensamt och mer eller mindre fast kunskapsinnehåll. Man kan också förstå betoningen av svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv som att skolan bidrar till samhällelig gemenskap genom att förmedla ett likartat och homogent kulturellt innehåll eller repertoar, i många sammanhang benämnd som en kulturell kanon.[5]

Den fasta kunskapsinriktningen som läggs till grund i *Kunskap för alla* (SOU 2025:19), grundas bland annat i att en överbetoning av elevernas egna reflektioner och kritiskt tänkande kan leda till en för stor grad av abstraktion och relativisering av kunskap, och att elever därför kan uppleva det förvirrande om förväntan om reflektion och kritisk tänkande inträder för tidigt. Vad gäller en konkretisering av detta för praktiskt-estetiska ämnen, slår utredningen fast att ”[d]e delar som handlar om att reflektera i de praktisk-estetiska ämnena ska tonas ner. (…) [E]leverna ska behärska grundläggande färdigheter inom de praktisk-estetiska ämnena innan inslag av mer kognitivt utmanande karaktär introduceras”. (s. 27) Av formuleringen kan man anta att utredningen ser på reflektion som ett inslag ”av mer kognitivt utmanande karaktär”.

Detta vill jag kontrastera med förståelser av bildning inom den starka bildningsteoretiska traditionen som särskilt finns inom nordisk musikpedagogisk forskning. Inom denna traditionen läggs stor vikt på att kriterier för urval av innehåll primärt görs utifrån innehållets potential för lärande. En sådan potential kan inte ses som inneboende och statisk, utan måste ta utgångspunkt i förutsättningarna för lärande hos konkreta elever i konkreta historiska och kulturella situationer (G. Johansen, 2010; Varkøy, 2017). Vidare tar musikpedagogiska bildningsbegreppet ofta avstamp i Klafkis (1998) syn på bildning som en kritisk-konstruktiv process, där en central del handlar om att utveckla ett kritiskt förhållningssätt, vilket ofta betyder att undvika ett okritiskt anammande av ett bestämt innehåll som om det vore objektivt givet. När elever blir presenterade för ett innehåll bör de enligt den kritisk-konstruktiva bildningsteorin samtidigt få uppgifter som hjälper dem att utveckla en kritisk omdömesförmåga. Dessa situerade och kritisk-konstruktiva dimensionerna av den musikpedagogiska förståelsen av bildning framstår som en motsättning till bildningssynen i *Kunskap för alla* (SOU 2025:19), som kan tolkas som att kunskapsinnehållet är objektivt och beständigt, och att reflektionsaktiviteter kan leda till förvirring bland elever i lägre årskurser.

Mot bakgrund av musikpedagogisk forskning och bildningssynen där reflektion och kritiskt tänkande utgör en central del av bildningsprocesser, anser jag att kunskapssynen i *Kunskap för alla* bör utmanas något i musikämnet, och att det i stället är viktigt att undervisningen främjar reflektion och kritiskt tänkande från början, på alla nivåer. Diskrepansen i synpunkter mellan utredningen och föreliggande text tycks handla om frågan om *när* elever är tillräckligt mogna för att reflektera och öva på kritiskt omdöme i musik, men även vad en kritiskt reflekterande praktik kan vara, särskilt i musikämnet.

Även om kärnområden i musik enligt Skolverket (2022) är att musicera, lyssna och skapa, kan ett renodlat praktiskt ämne som enbart handlar om aktiviteter lätt urvattna dess egenart och

[5] Se till exempel utredningen *En kulturkanon för Sverige* (SOU 2025: 92).

bildande potential. Musikpedagogiska studier som undersökt barns förmåga att reflektera kring musik visar tydligt att de redan vid 6–7 års ålder kan bilda musikaliska begrepp och förståelse samt verbalt artikulera sig om musikaliska upplevelser, (Bamberger, 2013; Burnard, 2012; Campbell, 2010; G.G. Johansen, 2021). Nya studier från Norge (Pollarolo et al., 2022) och Sverige (Nygren & Efimova, 2025) rekommenderar att barn bör börja öva på kritiskt tänkande redan i förskolan för att de ska kunna använda förmågan senare i livet. Sådan övning med yngre barn handlar enligt Pollarolo och andra (2022) om fria samtal och öppna frågor. Begreppsutveckling, reflektion och kritiskt tänkande på musikämnets premisser och utifrån elevernas kognitiva förutsättningar behöver därför inte stå i motsättning till ämnets praktiskt orienterade kärnområden. I musikalisk praxis är till exempel kritiskt lyssnande och reflekterande bedömning förutsättningar för lärande, om man säkerställer att dessa aktiviteter är förankrade i elevernas förkroppsligade erfarenheter, som inneboende delar av att musicera, skapa, och arbeta med inspelad musik.

I sin natur har musikämnet rika möjligheter till att öppna upp för fabulerande samtal och användning av *fantasi* (Greene, 2000), vilket ligger nära forskningsbaserade rekommendationer för hur man kan skapa förutsättningar för kritiskt tänkande från tidig barndom (Pollarolo et al., 2022).

Reflektion och utveckling av omdöme i musikämnet kan kopplas till dialoger kring kvalitet och smak i samband med musikaliskt skapande, framförande, och i samtal om musik som man lyssnar på tillsammans. [6] Om man utgår från ett musikpedagogiskt bildningsperspektiv är det således när praktiska musikaktiviteter integreras med musikspecifik begreppsutveckling, reflektion och kritiskt tänkande anpassat till elevernas ålder och kognitiva utvecklingsnivå, som ämnet bidrar till bildning. Jag rekommenderar därför att kursplanen i musik tar utgångspunkt i en musikpedagogisk förståelse av bildning i ämnet i linje med denna genomgång av forskningsläget inom musik- (och konst-) pedagogik. Jag återkommer till diskussioner om utredningens koppling av bildning till kulturarv och fast kunskap i avsnitt 1.2.2 och 1.2.3, samt i underkapitel 1.3.

1.2.2 Musikämnets bidrag till kunskaper och färdigheter, i förhållande till kunskapssynen i *Kunskap för alla*

Utredningen *Kunskap för alla* (SOU 2025: 19) utgår från ett tredelat kunskapsbegrepp som rymmer kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, där begreppet *kunskap* i skollagen används som paraplybegrepp för alla tre dimensioner. Kunskaper definieras som ”fakta, begrepp, idéer, teorier och modeller som är beständiga och bidrar till förståelsen av olika områden och ämnen” (SOU 2025: 19, s. 280).

[6] I kapitel 3 om undervisningsstrategier återkommer jag till konkreta förslag på klassrumsaktiviteter som kombinerar musikalisk aktivitet med reflektion.

Som tidigare nämnts, betonar utredningen betydelsen av en fast kunskapsinriktning i läroplanen och respektive kursplaner (SOU 2025:19, s. 255), grundat i en problematisering av det utredningen hävdar har varit en relativisering av skolans innehåll, former och krav (s. 237).

En sådan utveckling menar utredningen ger dåliga förutsättningar för likvärdighet i skolan och leder till en bristande tillit till olika kunskapskällor i en tid som präglas av spridning av missvisande information (s. 181). Skolan ska därför representera en ”stabil och tillförlitlig kunskapsgrund” för att förhindra en risk för att ”eleverna förlorar sin tilltro till kunskapers värde som sådant” (s. 126). Utifrån denna syn på kunskap, i kombination med utredningens syn på bildning som diskuterat ovanför, tolkar jag att utredningen ser på kunskap som något som existerar oberoende av individen som tillägnar sig den, alltså en objektivistisk kunskapssyn. Samtidigt bygger utredningens underlag för vad som kännetecknar god undervisning i stor grad på studier inom kognitionsvetenskap (SOU 2025:19, s. 829), som den definierar som ”forskningsområdena kognitionspsykologi och kognitiv neurovetenskap” (SOU 2025:19, s. 831). Kombinationen av vad jag beskrivit som en objektivistisk syn på kunskap å ena sidan och en kognitivistisk syn på lärande å den andra framstår med inre motsättningar.

Kognitionspsykologin betonar kunskapens subjektiva karaktär: kunskap uppstår först när individen själv har utvecklat den (Piaget, 1999). Enligt denna syn förutsätter kunskapsutveckling en aktiv och subjektiv konstruktion där individens tidigare erfarenheter, specifika förutsättningar och miljö spelar en avgörande roll. Mot denna bakgrund framstår utredningens användning av en snävt avgränsad definition av kognitionsvetenskap –som implicerar en fast och objektiv syn på kunskap—som en påtaglig kontrast till de förståelser som utvecklats inom musikpedagogisk och musikpsykologisk forskning (Davidsson & Scripp, 2005; Sloboda, 1985). Denna inre motsättning gör det än mer angeläget att, vid utformningen av kursplanen i musik, hämta de kognitionsvetenskapliga utgångspunkterna från ämnesspecifika kunskapstraditioner som dessa forskningsfält representerar.

Färdigheter definieras av utredningen som att de ”kan vara kognitiva eller praktiska. De präglas av att de är träningsberoende och definieras som möjligheten att genomföra olika processer och att använda kunskaper för att nå resultat” (SOU 2025: 19, s. 280). I den tidigare diskussionen om bildningsbegreppet (1.2.1) citerade jag utredningens rekommendationer för praktisk-estetiska ämnen, som slår fast att eleverna ska behärska grundläggande färdigheter innan mer utmanande kognitiva inslag introduceras (SOU 2025: 19, s. 27). Formuleringen indikerar att det finns en skillnad mellan vad färdigheter är generellt, och vad de är i praktisk-estetiska ämnen. Även om färdigheter generellt definieras som både kognitiva och praktiska i skolan, anser man dem som primärt praktiska i praktisk-estetiska ämnen, och något som kan skiljas från kognitiva inslag. Detta är ett problematiskt synsätt, då praktiska färdigheter alltid har en kognitiv koppling, och man inte kan skilja handling från tänkande (Ryle, 1949).

Inom musikpedagogisk forskning är det väl etablerat att vad som räknas som centrala kunskapar och färdigheter är beroende av kulturella normer och värden (Custodero, 2012; Barrett, 2012; Georgii-Hemming & Moberg, 2024; Nettl, 2015, Schippers, 2009). Därför kan den ovan beskrivna objektivistiska kunskapssynen inte automatiskt överföras till musikämnet. De kunskaper och färdigheter jag beskriver längre ned kommer att vara ett urval som har sin tyngdpunkt i västerländsk forskning och musikaliska praktiker, men detta urval måste inte förstås som objektivt eller universellt giltigt.

Det finns ingen definitiv enighet på forskningsfältet om hur man ska definiera och avgränsa vad musikalisk utveckling är, eftersom vad som anses som centrala musikaliska kompetenser beror på kulturella normer, vad som anses viktigt att kunna, inom olika musikaliska praktiker (Lamont, 2016). Det finns heller ingen enighet om hur en undervisningsprogression för musikalisk utveckling ser ut (Lamont, 2016). Hur man då ska avgränsa vilka kunskaper och färdigheter som bör undervisas i ett allmänbildande musikämne (i motsättning till mer specialiserad träning, som nämnt i 1.1.1), och när olika kunskaper ska undervisas i, är inte självklart att definiera.

Därför är det i detta sammanhang också nödvändigt att beröra lärarrollen och vederbörandes didaktiska omdöme i utformningen av progression. I utredningen är ett uttalat syfte att tydligare än i Lgr22 understryka lärarens didaktiska ansvar för planering och styrning av undervisningen, vilket är en förändring från tidigare där elevernas medverkan och medbestämmelse var mer uttalad. Utredningen föreslår att det i skolans riktlinje ska stå att ”Läraren ska (…) utifrån kursplanerna medvetet välja och ordna innehåll, arbetsuppgifter och bedömningssituationer med hänsyn till elevernas förutsättningar” och ”välja strategier och undervisningsmetoder i enlighet med vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet samt anpassa dem till lokala förutsättningar utifrån sitt professionella omdöme” (SOU 2015:19, s. 97). Detta tolkar jag som en avsikt att stärka lärarens ansvar och auktoritet i klassrummet, vilket måste medföra en stor grad av autonomi för vederbörandes omdöme i val av innehåll och strategier. Detta gäller därför också hur läraren planerar ämnesprogressionen, utifrån en vetenskaplig förankring i att utveckling av musikaliska kompetenser är kulturellt situerade.

Utredningen framhåller att ämnen förhåller sig till begreppen kunskaper, färdigheter och förhållningssätt på olika sätt, och det ska finnas ”utrymme att uttrycka att ämnen är olika och har olika traditioner” (s. 280). Med bakgrund i detta utrymmet samt diskussionen i 1.1.2 där jag presenterade utgångspunkten att musikundervisningen bör möjliggöra en integrering av kunskaper och aktiviteter – där färdigheter är en förutsättning för att utföra aktiviteterna –, bör inte kognitiva och praktiska färdigheter i musikämnet ses som separata (Custodero, 2012). Som tidigare redovisat för, ligger ämnesspecifika instruktioner för musikämnet till för grund en holistisk syn på lärande i musik, där kunskaper och färdigheter integrerar kroppsliga erfarenheter (Hodges, 2016a). Därför kommer avsnitt 1.2.2 att behandla kunskaper och färdigheter samlat.

Rytm och kroppsligt lärande

Musik och rörelse är tätt förknippat, framför allt gällande parametern rytm (Harwood & Marsh, 2018; Hodges, 2016a). Rytmkänsla är också centralt som en förutsättning för att musicera med andra; rytm är den gemensamma faktorn som håller ihop ett samspel. Rytmiska färdigheter är i huvudsak implicita (Berkowitz, 2010) och intuitiva (Bamberger, 2000; Philpott, 2015), det vill säga att de framför allt är kroppsliga och temporala (det vill säga att de föregår i tid) och övas därför upp i meningsfulla musikaliska kontexter och helheter.

Rytmiska färdigheter är inte i sig beroende av explicit och analytisk förståelse av rytm, men förståelse och begreppsliggörande av rytmiska fenomen är ett viktigt kunskapselement som medvetandegör lärandet (Berkowitz, 2010). Verbalspråkliga begrepp för rytm bidrar också till att det är lättare att kommunicera med andra i samspelssituationer, och denna dimensionen av rytmisk kunskap bör därför också inkluderas i musikämnet, som en aspekt av musiklitteracitet (Philpott, 2015), ett begrepp som jag utvecklar nedan.

Gehörfärdigheter

Utveckling av gehörfärdigheter bör vara centralt i grundskolan. Den vetenskapliga grunden för utveckling av gehör kommer från musikkognitionsforskningen. Musikkognition handlar bland annat om inre föreställning eller representationer av musik, förståelse av musikaliska koder, att uppleva förväntan inom ett musikaliskt förlopp, och om att utveckla estetiskt omdöme (Hodges, 2016b). Gehör är färdigheter i att kunna uppfatta, känna igen/identifiera och memorera melodiska, rytmiska, klangliga/harmoniska och formmässiga musikaliska element när man lyssnar till musik. Inre föreställningar av musik, alltså det att föreställa sig musikaliska fenomen inuti utan att det akustiskt sett klingar samtidigt, kan också kallas *inre gehör* (G.G Johansen, 2016). Gehörsfärdigheter handlar dessutom om att genom sång eller spel kunna återskapa de musikaliska fenomen som man har uppfattat, eller föreställer sig (Blix & Bergby, 2016). Musikalisk uppfattning (perception) bygger på medvetande om och igenkännande av elementära musikaliska fenomen som tonhöjd, rytm, klang et cetera. Den kan vara kopplat till analytiska begrepp, men kan också vara intuitiv och kroppslig, alltså oberoende av det analytiska. Gehör, förstått som musikalisk uppfattning, igenkänning och återskapande, ses inom den neuroestetiska vetenskapen (Hodges, 2016b) som en förutsättning för estetiska erfarenheter.

Gehör kan vara primärt muntligt, eller primärt intellektuellt (G.G. Johansen, 2016), men ofta i en kombination. Muntligt gehör bygger på imitation (”att lära på gehör”) och kroppsligt lärande, och är den formen som musiker inom gehörsbaserad musik oftast utvecklar starkt. Intellektuellt gehör är kopplat till teori, begreppsliggörande och analys av något klingande, och till att kunna avkoda visuella symboler för musik samt kunna notera musik i någon form av symbolsystem (G.G. Johansen, 2016). Intellektuellt gehör kan sägas vara nära kopplat till musiklitteracitet (Evans & Philpott, 2022) (se nedan för utveckling av det begreppet). Gehörfärdigheter handlar också om att träna sitt musikaliska minne vilket är en i huvudsak implicit process (Snyder, 2016).

Sångfärdigheter

Att använda sin sångröst är både ett uttryck för, och tränar upp, ens inre gehör. Barn har en naturlig tendens till att sjunga spontant, något som forskning antar hänger ihop med den täta kopplingen mellan musikaliska uttryck och språkutveckling (Chen-Hafteck & Mang, 2018). Sångliga färdigheter har två huvudsakliga aspekter: en fysiologisk, och en relaterad till perception och gehör.[7] Sångfärdigheter är också en ingång för att erövra en stor bredd av andra kunskaper, till exempel att lära sig sångrepertoar i olika genrer och från olika musikkulturer. Sång kan också vara en ingång att arbeta med språk och text. Textens musikaliska inramning kan ge en fonetisk struktur, och bidra till en fokuserad lärandesituation (Wallerstedt, 2024). I sångaktiviteter får man också öva sig på att delta i repetitioner, vilket bland annat innebär social koordination samt självdisciplin och uthållighet vid repetition. Att utveckla självförtroende i att sjunga är också tätt kopplat till identitet och att utveckla en positiv självkänsla (Papageorgi et al, 2022).

[7] Jag återkommer till dessa i kapitel 3

Instrumentala färdigheter

Grundläggande färdigheter i att spela instrument är centralt i musikundervisningen. I musiklektionerna i skolan handlar detta primärt om samspel i ensembler (Davis, 2018). Eleverna bör öva färdigheter i att spela på olika instrument, till exempel inom perkussionsinstrument och trummor, stränginstrument, tangentinstrument och eventuellt andra anpassade instrument efter tillgänglighet och behov. Eleverna bör få erfarenheter av besättningar som ger klangvariation och möjligheter för att spela olika repertoarer i varierade genrer, i anpassade arrangemang. Till det att spela på instrument hör inte bara psykomotoriska färdigheter på instrumentet, men också erfarenhet med att inneha olika musikaliska roller i en ensemble, som till exempel att spela i förgrunden eller bakgrunden, och att vara ackompanjemang eller solist. Samspelserfarenheter, det att få bidra med sin roll för att skapa en musikalisk helhet, öppnar också perceptionen när man lyssnar till musik för att upptäcka hur musik är organiserat (Lamont, 2021). Därför bidrar instrumental- och ensemblespel också till utveckling av elevernas musikaliska litteracitet.

Musiklitteracitet

Musikämnet i skolan kan bidra till grundläggande musiklitteracitet (literacy) (Blix, 2012). Litteracitet i musik har blivit beskriven som att läsa noter eller ackordsymboler i musicerande (Axelsson, 2015), men det kan också förklaras som en generell musikalisk förståelse av musikalisk uppbyggnad, funktion och betydelse, en förklaring som används av norska Utdanningsdirektoratet (2020). UNESCO (2024) definierar litteracitet som att kunna identifiera, tolka, skapa och kommunicera (UNESCO, 2024) och i musik kan detta göras med hjälp av begrepp och analys, och att läsa och skriva ner visuella symboler för klingande musik. I detta ingår en upplevelseförankrad förståelse av musikaliska begrepp, parameter, system, strukturer och form (Evans & Philpott, 2022). Jag utgår från en definition av begreppet som det att kunna förstå och använda begrepp om musikaliska fenomen och system, samt olika symboler och notation, för att tolka och uttrycka mening i musik.

Kunskaper och färdigheter i musikaliskt skapande

Musikämnet ska ge eleverna erfarenheter av att skapa musik, och olika kunskaper och färdigheter som bidrar till skapandet. Skapande aktivitet kan betraktas som innehåll i sig (Rudbäck & Wallerstedt, 2023). Att skapa musik kan handla om att improvisera, komponera, framföra och arbeta med andra kreativa uttryck (till exempel grafiska uttryck, dans, et cetera) i samband med musikaliska upplevelser. Skapande processer handlar om att elever får erfara att uttrycka sig estetisk, och kan ses som en form av yttrandefrihet (Greene, 2000. Se också FN:s barnkonvention) där elever får öva sig i estetisk omdömesförmåga och agens (se även avsnitt 1.2.3 om utveckling av förhållningssätt).[8] Skapande färdigheter handlar om att utveckla sin musikaliska fantasi (Burnard, 2012), *möjlighetstänkande* (Cremin, Burnard & Craft, 2006) och förmåga att utmana det givna och konventionella (Greene, 2000). Skapande aktiviteter utgår också från att tillägna sig kunskap och förståelse av olika strategier och verktyg (Rudbäck & Wallerstedt, 2023), och stöder också utveckling av musiklitteracitet i ett ömsesidigt förhållande

[8] https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag2

(Skolverket, 2016). Färdigheter i användning av digitala verktyg och DAW (digital audio workstation) för att skapa musik ingår också i detta kunskaps- och färdighetsområdet (Purves & Himonides, 2021).

Kunskap om musikpraktiker sociala, kulturella och historiska sammanhang och funktion

Musikämnet bör ge eleverna erfarenhet med och kunskap om musikformer och uttryck från olika sociala och kulturella kontexter, vilket inkluderar musik från olika delar av världen och till olika tider i historien. Detta kunskapsområdet bidrar till att ”öppna dörrar” (SOU 2025: 19, s. 93) för världens musik genom kunskaper om olika sätt att uttrycka sig musikaliskt, och om vilken betydelse som musik har och har haft för människor i olika sammanhang. Dessutom bidrar kunskapsområdet till att eleverna får möjlighet att komma i kontakt med en större repertoar av musik än enbart den de själva förmår att gestalta och skapa, det vill säga att vilken musik som eleverna har potential för att utföra själv inte ska begränsa vilken musik de får möta i musikämnet. Att få uppleva en mångfald av musikuttryck och genrer är ett centralt element i musikämnets bildningspotential och för att utveckla kulturell förståelse. Kunskap om musikpraktikers sociala och kulturella sammanhang handlar också om att skapa medvetenhet om relationen mellan medier (inklusive sociala medier) och musik, till exempel hur streaming kan påverka musik och musiklyssnande, källkritik, och kommersiella aktörers påverkan av hur musik konsumeras.

1.2.3 Musikämnets bidrag till elevernas utveckling av förhållningssätt

Kunskap för alla (SOU 2025:19) definierar förhållningssätt som att: ”… att förhålla sig till innehållet i ett kunskapsområde på ett reflekterande och engagerat sätt.” (s. 280). Utredningen påpekar också att förhållningssätt kan handla om förmåga att omsätta idéer till handling, att utveckla uthållighet, tillit till egna förmågor, och motivation (s. 198). Elever ska också över tid utveckla sig till ”ansvarstagande medborgare” (s. 195). De tre aspekterna ”delaktighet, solidaritet och självständighet” (s. 93) som utredningen nämner i samband med bildning kan också kopplas till kunskapsdimensionen förhållningsätt.

Musikämnets praktiska aktiviteter som att sjunga, spela, röra sig till musik genom dans och komponera musik kräver *övning*, vilket bidrar till syftet i citatet ovan om att utveckla uthållighet. Tillit till att övning skapar bemästrande ökar kumulativt ju flera erfarenheter eleverna får av att öva på konkreta färdigheter med tidsavgränsade och realistiska mål. Upprepade erfarenheter av att bemästra något som resultat av övning bidrar till *inre motivation* att fortsätta lära sig nya färdigheter i ämnet, och bemästrandet bidrar till *engagemang*.

Att *omsätta idéer till handling* kan handla om skapande aktiviteter i musikämnet, och att undervisningen uppmanar elever att ta egna initiativ och ger dem frihet till att göra egna val i skapandeprocessen. Det handlar också om att de kan få utveckla agens och ägarskap i samband med olika aktiviteter, som till exempel genom att vara med och välja låtar att sjunga, inspelningar att lyssna på eller vilka instrument de vill spela. I detta ingår också att utveckla

estetiskt omdöme i musik, om undervisningen ger möjlighet för en gemensam och dialogisk reflektion över estetiska val, värden och upplevelser.[9]

Att ta initiativ, utöva agens och visa ett personligt omdöme är även kopplat till ett *kritiskt förhållningssätt*. Om detta säger utredningen att ”[g]runden för ett kritiskt förhållningssätt och en aktiv delaktighet i demokratin är att eleverna tillägnar sig grundläggande ämneskunskaper samt en grundläggande respekt för kunskap och sanning” (s. 181). En sådan syn på vad ett kritiskt tänkande är kan vara mycket relevant på områden där man kan tala om objektiv kunskap och sanning, men praktisk-estetiska ämnen generellt och musik i synnerhet kan bidra till andra och viktiga dimensioner vid ett kritiskt förhållningssätt. Om man, med viss förenkling, förklarar ett kritiskt förhållningssätt som en förmåga att se något från olika håll och föreställa sig alternativa möjligheter till det som blir förväntat, kan man koppla kritiskt tänkande till begreppet *möjlighetstänkande* [possibility thinking] (Cremin, Burnard & Craft, 2006), som jag nämnde tidigare, vilket är nära kopplat till skapande aktiviteter. Även unga barn har en stor potential för att föreställa sig alternativa möjligheter när de ska skapa musik, om de ges utrymme för det och inte blir för styrd av lärarens förväntningar i kreativa uppgifter. Utredningen lägger generellt stor vikt vid att kursplanerna på förhand ska definiera ett bestämt innehåll, men i ljuset av att betrakta initiativ, agens och ägarskap som något elever ska utveckla i ämnet, är det viktig att undervisningen frångår en sådan betoning när det är ändamålsenligt.

De praktiska aktiviteter som att musicera, skapa och lyssna på musik är i musikämnet traditionellt och naturligt organiserat som gruppundervisning och gruppaktiviteter. Att sjunga ihop och spela i ensembler har en särskild potential för att skapa *engagemang* hos eleverna. Aktiviteterna förutsätter samarbete och övar elevernas *sociala färdigheter,* här förstått som förhållningssätt. Ensembleaktiviteter kan bidra till att eleverna utvecklar en aktiv *delaktighet* och demokratiska och sociala förhållningssätt genom erfarenheter av att lyssna, respondera, visa generositet, tolerans och ansvarstagande när de övar, musicerar och skapar musik tillsammans med andra.

Utredningen slår fast att skolan är ”en unik social och kulturell mötesplats med ett särskilt ansvar för att främja förståelse och solidaritet mellan människor. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras förutsättningar och värderingar.” (SOU 2025: 19, s. 94). *Solidaritet* kan byggas genom positiva upplevelser med andra i sociala kontexter, men kräver också att man övar på tolerans för olikheter och mångfald. I det följande ska jag diskutera hur musikämnet kan bidra till solidaritet i ljus av *Kunskap för allas* (SOU 2025: 19) syn på solidaritet och gemenskap.

I en diskussion om elevernas utveckling av förhållningssätt, kan citatet förstås som att det framför allt är kunskap i och om ett gemensamt kulturarv som bidrar till solidaritet och förståelse för andra, genom att bidra till gemenskap och gemensam identitetsutveckling. Tidigare har jag refererat hur kulturarv beskrivs som kunskaper om ett svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv, samt nationella minoriteter (SOU 2025: 19, s. 93), vilka ”utgör en

[9] I kapitel 3 om undervisningsstrategier återkommer jag till vad diskussioner om estetiskt omdöme kan innebära.

gemensam referensram i det svenska samhället" (s. 93). Denna beskrivning av kulturarvets betydelse i skolan har stor bäring på musikämnet. En stor del av den repertoar som kan sägas ingå i detta arv (eller kulturella kanons[10]) är musikaliska repertoarer, och musik utgör ofta en central ram för sociala aktiviteter i skolan (Johnson, 2021). Sociala händelser, ritualer och aktiviteter innehåller element som förutsätter gemensamma referenser, där en känsla av samhörighet kan förstärkas av att dela dessa med andra. Det kan handla om att kunna delta i allsång på skolavslutningen, dansa med i ringen och sjunga de mest använda barnvisorna på midsommarfester, inordna sig ritualen och veta vad som förväntas under olika högtidliga händelser, eller spontant bryta ut i en kollektiv *rap* när man hör ett känt *hiphop-beat* spelas på ungdomsklubben. Men social gemenskap och samhörighet med andra människor vilar inte enbart på en likartad och avgränsad repertoar. En ny norsk metastudie om sång i grundskolan (Balsnes et al., 2025, i produktion) belyser hur ett kanoniserat repertoarval kan bidra till att exkludera enskilda elever och grupper i lika stor grad som det inkluderar att använda en gemensam sångrepertoar.

Musik kan beskrivas som ett universellt fenomen som finns i alla folkgrupper, och är ofta viktig symbolisk markör för kulturell tillhörighet (Bowman, 2021). Men världens musik rymmer en stor uttrycksrikedom och estetisk variation (Nettl, 2015). Samtidigt har musik i alla tider utvecklats som resultat av geografiska förflyttningar och kulturella möten, genom att människor plockar upp och lär vidare dansar, sånger, musikaliska ritualer och olika sätt att uttrycka sig musikaliskt; inom kulturer och på tvärs av dem (Schippers, 2009). En sådan dynamik har förstärkts i senare tid genom teknisk utveckling och ökad kommunikation.

Därför kan man säga att musik som fenomen kännetecknas av estetisk variation och spridning av kulturella impulser, och att denna variation i sig är uttryck för något universellt mänskligt. Att på detta sätt betona mångfald som en kärna i musikens utveckling bör därför vara ett viktigt perspektiv vad gäller hur urval av repertoar i musikämnet kan bidra till gemenskap, solidaritet och mellanmänsklig förståelse.

De två ovan skisserade perspektiven på vad som bildar gemenskap och samhörighet; en avgränsad och likartad referensram, kontra betoning av mångfald i uttryck och funktion, kan ses som motsättningar. Samtidigt framgår det av diskussionen att båda perspektiv på vilken undervisning som förstärker kulturell gemenskap kan ha positiv betydelse för barn och ungas solidaritet och inlevelse, förståelse och respekt för andra. Men det förutsätter att kursplanen i musik och undervisningen balanserar de två perspektiven. Det fordrar en medvetenhet om det ansvar musikämnet har för att förmedla hur musik som uttrycksform både rymmer kulturell mångfald och kulturell identitet på samma gång i ett ömsesidigt förhållande, och att en sådan samexistens i sig är en viktig del av musikhistoriens arv. Uttryckt på ett annat sätt: för att elever ska kunna tillgodogöra sig det egna kulturarvet bör detta presenteras som en oumbärlig del av en övergripande kulturell mångfald, vars dynamik är ömsesidig.

För att skolan ska uppfylla främjandet av solidaritet och mellanmänsklig förståelse, är det viktigt att *syftet* med att lära om mångfald på den ena sidan och tillägna sig en gemensam

[10] Se utredningen En kulturkanon för Sverige (SOU 2025: 92).

kulturell repertoar på den andra sidan är tydligt formulerat. En legitimering av svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv i musikämnet måste vila på förståelsen av att även om den kan bidra till att förstärka en kulturell identitet hos elever kan det inte tas för givet att det gör det för alla. Gemensamma kulturella repertoarer och igenkännliga referenser är framför allt viktiga genom att de *möjliggör socialt deltagande* i musikaliska aktiviteter, där det är aktiviteten som primärt bidrar till gemenskapsbyggandet och ett gemensamt innehåll i sig (Bowman, 2021). Man kan även lägga till det perspektivet att kulturarv inte bara handlar om en materiell *kanon,* men också om ett immateriellt *görande,* som i detta fall kan handla om att aktiviteterna att sjunga och spela är en viktig del av svensk och nordisk (skol-)tradition. Stor vikt måste läggas på att undvika hierarkiska framställningar av olika musikaliska repertoarer, eller att svensk, nordisk och västerländsk musik blir tillskrivna mer värdefulla inneboende kvaliteter än annan musik, annars riskerar musikämnet att motarbeta syftet om solidaritet och förmågan att leva sig in i andras förutsättningar och värden.

1.2.4 Musikämnets bidrag till elevernas möjligheter att förbereda sig för ett aktivt samhälls- och arbetsliv samt vidare studier

Forskning har etablerat ett starkt samband mellan deltagande i kulturella aktiviteter och demokratiskt deltagande (Hammonds et al, 2023). Kulturella aktiviteter bygger social kapital hos individer, och bidrar därmed till att kunna navigera och kommunicera med andra i olika sociala sammanhang. Att delta i kulturella aktiviteter etablerar förtroende mellan människor, tolerans, solidaritet och sammanhållning (Hammonds et al., 2023). Dessa faktorer är viktiga förutsättningar för aktivt deltagande i samhället och demokratin, och där kan musik spela en särskild roll. En demokratisk bildning handlar också om att få uppleva kulturell frihet och hur det att få uttrycka sig musikaliskt är en form av yttrandefrihet.[11] Demokratisk bildning handlar också om förståelse för hur musik kan användas som maktmedel (till exempel för att exkludera, som tidigare nämnts), vilket understryker viktigheten av att musikämnet rymmer de kritiska dimensionerna som jag tidigare berört.

Musik är en central del av människors kulturella miljöer, och utgör ofta en ram för olika sociala sammanhang, som tidigare nämnts. De grundläggande och breddade praktiska erfarenheter i och kunskaper om musik som musikämnet ska ge eleverna bidrar till en trygghet och självförtroende vad gäller att delta i till exempel allsång. Det bidrar också till ett öppet förhållningssätt mot olika former för musik, och att de kan bli förtrogna med, och önskar besöka, musikaktiviteter och upplevelser som källa till en meningsfull fritid.

Även i yrkeslivet är en god musikalisk allmänbildning från grundskolan viktig. I många olika branscher och områden i samhället ingår musik mer eller mindre synligt, där kompetenser som inkluderar musikaliska kunskaper och färdigheter, förståelse för musikens värde för människor, hur musiklivet är organiserat, samt de förhållningssätt musikämnet kan bidra till är viktiga. Det kan handla om stadsbiblioteket som vill starta en kör för de anställda, restaurang-chefen som

[11] Enligt FN:s barnkonvention.

ska boka ett band för att underhålla gästerna, eller tidningsredaktionen som önskar bidra till en lyssnande kultur som också uppmanar till *möjlighetstänkande* på arbetsplatsen.

Det breda musikämnet i grundskolan ska famna alla elever och förbereder inte explicit för vidare studier inom specialiserad musikutövning, där kulturskolan fyller en viktigare roll. Samtidigt är en allmän förståelse för mångfald i musik, musikens historia och kulturella miljö och betydelse i samhället viktig att ha med sig för eventuella vidare studier, vilka är aspekter som ren instrumental- och ensembleundervisning i andra kontexter inte nödvändigtvis har samma tradition av att ta hand om. På så sätt kompletterar grundskolans musikämne och kulturskolan varandra på ett nödvändigt sätt.

1.3 Hur skolämnet avgränsas gentemot de akademiska forskningsfälten

Grundskolans musikämne bygger på vetenskapliga bidrag från olika men närliggande forskningsfält, alla med relevans både för att förstå musik i skolan, och för att bidra till hur ämnet kan och bör utformas. I underkapitlen fram till hit har jag redan berört mycket forskning för att underbygga resonemangen. De forskningsfält jag berört ger alla relevanta bidrag för att förstå olika dimensioner av musikundervisning. Det gäller *musikantropologi,*[12] som bidrar med kunskap om musikaliska framförandepraktiker, lärandepraktiker och funktioner av musik i olika kulturer; *musikpsykologi,* som bidrar med kunskap om kognitiva och emotionella processer i musikaliskt lärande inom olika sociala och kulturella kontexter; *musikpedagogisk sociologi*, som bidrar med förståelse av musiklärandets samhälleliga och strukturella villkor, som i sin tur påverkar elevers olika sociodemografiska förutsättningar för lärande; och *musikpedagogisk filosofi,* som till exempel utforskar frågor relaterat till musikundervisningens värden och syften. *Musikdidaktisk forskning* har en stark tradition i nordiska länder och undersöker musikundervisningens didaktiska komponenter som mål, innehåll och metoder. Denna forskning bygger ofta på den tyska teoretiska *Didaktik*-traditionen och framför allt Klafkis (1998) kritisk-konstruktiva didaktik (G. Johansen, 2010), men kan ha med olika teoretiska perspektiv från de andra tidigare nämnda forskningsfälten. I den skandinaviska musikdidaktiktradition finns en etablerad förståelse om att *innehåll* i musikämnet i skolan kan differentieras mellan *undervisningsinnehåll* (stoff) och *aktiviteter* (Hanken & Johansen, 2024).[13] Undervisningsinnehåll kan vara ett musikaliskt material som ackord, taktarter, sånger, begrepp, med mera, medan aktivitetsdimensionen handlar om att se verksamheten *att spela gitarr* eller *det att komponera musik till film* ses som innehåll i sig. Denna distinktion bidrar till att

[12] I vissa fall benämnd som etnomusikologi

[13] I den norska originaltexten av Hanken och Johansens *Musikkundervisningens didaktikk* (2021), används distinktionen *innehåll som aktivitet* och *innehåll som stoff.* I den svenska översättningen (2024) är begreppet ”stoff” ersätt med *undervisningsinnehåll,* som det kompletterande begreppet till innehåll som aktivitet. För att förtydliga skillnaden kan man förklara aktivitetsdimensionen som motsvarande kunskapsfilosofen Gilbert Ryles (1949) begrepp *knowing how,* och dimensionen undervisningsinnehåll som motsvarande *knowing that.*

synliggöra musikämnet praktiska orientering, och är i linje med synen på musik som handling framför musik som objekt (Small, 1998).

Eftersom kursplanerna i den nya läroplanen förväntas vara vetenskapligt förankrade i ämnets akademiska forskningsfält, bygger denna skrivelse på kunskapsbidrag från flera av dessa forskningsfält. I nästa avsnitt tar jag mig an aktuella diskussioner i det musikpedagogiska forskningsfältet med bäring för musikämnet i skolan.

1.3.1 Meningsskiljaktigheter i det musikpedagogiska forskningsfältet

Enligt uppdraget från Skolverket, ska ämnesspecifika instruktioner redovisa för eventuella stridsfrågor inom skolämnets respektive forskningsfält, och synliggöra skribentens ege ställningstagande i dessa frågor.

Musikämnets egenvärde versus instrumentella syften och positiva effekter av musikaktivitet

Inom musikpedagogik finns en diskussion kring legitimering av musikämnets plats i skolan utifrån terapeutiska skäl (till exempel elevers välmående), och utifrån premissen om att musikaktivitet bidrar till att utveckla generiska eller allmänna förmågor som kreativitet, intelligens, och liknande (Wallerstedt, 2024). Men det har dels visat sig svårt att bekräfta sådana kopplingar i upprepade studier (där andra studier visar andra resultat), dels komma fram till om det är musikaktiviteten som leder till effekterna, alltså frågan om orsak och verkan. Argumenten för musikämnets plats i skolan som handlar om positiva effekter av musik har kritiserats (Wallerstedt, 2024). Kritiken handlar om att de påstådda forskningsresultaten är mycket osäkra, och om att det kan undergräva förståelsen av musikämnets egenvärde om man i för stor grad argumenterar för att ämnet får sitt värde i den mån det leder till något mätbart eller nyttigt utanför ämnets inneboende mål och syften. Om ämnets betydelse vilar på utomstående (och instrumentella) argument förlorar det sin betydelse om effekter på andra områden inte kan påvisas.

Min position inom detta spänningsfält är framför allt att vara skeptisk till sanningshalten i påståenden om positiva effekter av musik, eftersom man inte med säkerhet påvisat dessa och därmed riskerar att reproducera myter om musik, som den så kallade ”Mozart-effekten”. [14] Okritiskt upprepning av myter kan i så fall bidra till att undergräva ämnet i stället för att stärka dess position, vilket ofta är intentionen. Det betyder dock inte att man behöver göra en hierarki mellan olika syften, där argument för musikämnets egenvärde ställs mot eventuella utommusikaliska syften, som till exempel att bidra till engagemang och socialt lärande i skolvardagen.[15] Jag utgår från att det är när musikaliska aktiviteter och musikaliskt lärande sätts i centrum i undervisningen som ämnet kan realisera sin utommusikaliska potential. Inre motivation för musikaktiviteter är i sig en viktig förutsättning för att elever ska utveckla sina kunskaper och färdigheter i musikämnet. Samtidigt kan motivation och glädje som genereras

[14]”Mozart-effekten” hävder att det att lyssna på Mozart kan göra människor smartare. Hypotesen är tillbakavisad som en myt i större metastudier (Pietschnig, Varacek & Formann, 2010).
[15] Jag återkommer till hur musikämnet kan bidra till skolans övergripande mål i underkapitel 1.4.

utifrån musikämnet göra skolvardagen lättare och mer varierad för elever, och därmed bidra till att de också är mer motiverade i andra ämnen. I den grad musikämnet ger en upplevd överföring till andra områden och färdigheter (som instrumentella argument vilar på), behöver det påpekas att sådan överföring inte i sig undergräver musikämnets egenvärde. Tvärtom kan det stärka uppskattningen av musikämnet i skolan.

I samband med diskussioner om effekter av lärande i musik är det även viktigt att problematisera antaganden om att musik har en inneboende positiv kraft och alltid leder till glädje (Lindgren, 2009), något jag också berörde i inledningen till denna text. Även om musikämnet rymmer möjligheter för att uppleva glädje, är det viktigt att understryka att musikaktiviteter inte med automatik behöver bidra till positiva resultat i andra skolämnen eller för barns sociala färdigheter eller emotionella mående. Musikaktiviteter kan också skapa negativa upplevelser, beroende på olika elevers förutsättningar och hur undervisningen genomförs (Henley, 2018; MacGlone, 2019). Detta understryker behovet av att inte utforma kursplanen eller undervisningen på antaganden om att musik är inneboende god eller att musikaktivitet per definition gör gott (Lindgren, 2009). Ämnets kunskapsområden och kunskapsformer måste utgöra utgångspunkten för hur skolämnet utformas, samtidigt som läraren måste förhålla sig reflexiv till vad som krävs för att bidra till positiva upplevelser och musikaliskt lärande. Dessa två syften behöver också balanseras. Om man överbetonar att alla aspekter i musikämnet omedelbart ska upplevas lustfyllda, riskerar man att undergräva eller undvika sådana lärprocesser i ämnet där elever kan känna motstånd och som kräver långsiktig övning och uthållighet med en uppgift.

Kvalitet i musik: etablerad kanon versus hänsyn till mångfald och barns egen kultur

I avsnitt 1.2.3 lyfte jag en diskussion om urval av innehåll i form av repertoar relaterad till läroplanens syfte om att skolan ska bidra till ett gemensamt kulturarv, och samtidigt att eleverna ska utveckla solidaritet. Där kom jag in på det viktiga med att musikämnet bidrar till en kulturell förståelse av mångfald, och att urval av repertoar måste balansera vikten av gemensamt och avgränsat kulturarv mot behovet av musikalisk mångfald. Det finns problem med att överbetona båda perspektiven, en diskussion man också kan se inom akademiska forskningsfält, och då ofta kopplat till diskussioner om kvalitet i musik. Det existerar en syn på urval av stoff i musikämnet som handlar om att om man prioriterar att urvalet ska representera en mångfald (till exempel med hänsyn till genre, geografisk och kulturellt ursprung, genus, et cetera) kan det ske på bekostnad av etablerade kriterier för musikalisk och estetisk kvalitet. En sådan syn tar ofta utgångspunkt i att verk som har blivit upptagna i en kanon har inneboende och högre kvaliteter än icke inkluderad repertoar. Om man utmanar en sådan kanon finns det därför en risk för att kvalitetsbegreppet relativiseras och att elever riskerar exponeras för musik med låg kvalitet, vilket skulle kunna försämra deras möjligheter för bildning (se till exempel Rinholm & Varkøy, 2021 för en sådan position). Enligt *Kunskap för alla* (SOU 2025: 19) kan relativisering av kunskapsinnehållet skapa osäkerhet som hindrar elevernas lärande, och även om utredningen i min förståelse syftar på relativisering av *sanning,* kan man se en parallell i diskussionen om relativisering av konstnärlig *kvalitet* på musikfältet.

Å andra sidan har urvalsprocesser i syftet att konstruera musikaliska kanons visat sig bygga på exkluderande och diskriminerande mekanismer, där kriterier för kvalitet har satts av sociala grupper som har haft makt att definiera dessa (Carbone & Mijs, 2022; DeNora, 2003; Myers, 2002). Bedömning av vilket innehåll som är kulturellt värdefullt har ofta baserats på vad som räknas som ”högkultur”, där kvalitet tas för givet utifrån till exempel upphovspersoners

identitet eller sociala tillhörighet (Brackett, 2016). En konsekvens kan bli att skolan reproducerar ett osynliggörande av andra musikaliska praktiker och uttryck om de uppfattas som ”lågkultur” (Bowman, 2021; Ruud, 2013). I många västerländska musikgenrer har musik skapad och utförd av kvinnor och icke-binära personer traditionellt sett blivit negligerad och inte ansetts ha samma kvalitet som musik skapad och utförd av män, där nyare musikforskning har visat att sådana urvalsprocesser är resultat av bias och självreproducerande fördomar av vad som kännetecknar musikalisk kvalitet (DeNora, 2003; Myers, 2002).

Vidare kan en betoning av kvalitet som anses beprövad över tid och därmed berättigar inkludering i en kanon bidra till att bortse från att barn själva är skapare och bärare av kultur, och även tar del av en globaliserad barnkultur. Barn som kulturbärare är en syn som uttrycks genom ett antropologiskt kulturbegrepp (Wallerstedt, 2024), och stödjs av formuleringen i FN:s barnkonventions formulering om att barn har rätt att fritt delta i det kulturella livet och uttrycka sig konstnärligt.[16]

Min position i förhållande till diskussionen ovan är att det att basera urval av innehåll i musikämnet på en kanoniserad förståelse av musikaliskt kulturarv är problematiskt, dels eftersom bedömning av kvalitet historiskt sett ofta har baserats på sådana biaser som beskrivs ovan och därför kan ge en felaktig bild av historien, dels för att en reproduktion av dessa biaser kan bidra till ojämlika möjligheter för lärande. Sociokognitiv forskning har visat att elever som inte ser sin identitet reflekterad i undervisningens urval av stoff, särskilt utifrån genus, genusidentitet och etnicitet, men också social klass och funktionsvariation, får sämre lärandeförutsättningar än andra (Bandura, 1997; G. G. Johansen, 2023). Vidare finns en risk med att en överbetoning av det som ses som vissa kulturers centrala arv uppfattas som att detta ges ett högre värde än andra kulturers arv. Det är i så fall ett resultat som måste undvikas i skolan, eftersom det bryter mot syftet om att främja likvärdighet, tolerans och solidaritet.

Populärmusik och informellt lärande som modell för organisering av musikämnet versus genrebredd och lärarens didaktiska ansvar

Barn- och ungdomskultur blir ofta framhållen som centralt i musikämnet. Enligt Skolverket (2024) har tidigare kursplaner i musik (Lpo94) haft stort fokus på att musikundervisningen skulle prioritera repertoarer från barn- och ungdomskultur, och beskriver hur detta förändrades i Lgr11, som ”inte pekade ut att undervisningen skulle behandla någon specifik musikalisk genre” (s. 12). En underförstådd betydelse av denna formulering verkar vara att barn- och ungdomskultur domineras av bestämda genrer. En sådan förståelse kan även ses på det akademiska forskningsfältet, där man med barn- och ungdomskultur ofta menar populärmusik (Davis, 2018; Harwood & Marsh, 2018. Se Kallio & Väkevä, 2017 för en kritisk diskussion av en sådan antagning). Betoningen av barn- och ungdomskultur bygger ofta på synen att undervisningen ska vara responsiv och omfatta elevernas egna musikpreferenser (Karlsen & Väkevä, 2012). Men i musikpedagogisk praktik kan det uppstå en spänning mellan en publik- och upplevelseorienterad logik, där konserter iscensätts för att maximera

[16] https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag2/

uppskattning och följa populärmusikaliska ideal, med en risk om att det sker på bekostnad av att utveckla djupa musikaliska färdigheter och kunskaper (Asp, 2015).

Prioriteten som populärmusiken ofta får hänger också ihop med en besläktad och stark diskurs på det musikpedagogiska forskningsfältet som argumenterar för att informella lärandeprocesser bland musiker inom populärmusikaliska praktiker bör vara en modell för musikundervisningen (Allsup, 2002; Green, 2008). Kännetecken vid informellt lärande är att urval och process styrs av den som lär sig och inte en lärare, att det arbetas primärt på gehör, och en stark motivation riktad mot musiken i sig (musikalisk intentionalitet i stället för en pedagogisk intentionalitet) (Folkestad, 2006). När processer likt informellt lärande används i klassrummet, får eleverna ofta i uppgift att planka låtar själv efter gehör, och läraren kan gärna träda in i bakgrunden och låta eleverna själva styra sina egna tillvägagångssätt.[17]

Elevernas motivation för och förmåga att lära sig sjunga och spela stärks betydligt när de får utföra musik som de själva valt (Hodges 2016b; Lamont, 2016), så betoningen av repertoarval som eleverna känner ägarskap till är viktigt. Dessutom är det att lära sig musik primärt efter gehör och planka låtar också i enlighet med den musikpsykologiska forskningens vikt på kroppslig erfarenhet och musikalisk intuition i grundläggande lärandeprocesser, som tidigare redovisat för (Bamberger, 2013; Philpott, 2015). Att läraren träder tillbaka kan vara positivt för elevernas känsla av ägarskap och utveckling av autonomi (Davis, 2018; Green, 2008; Harwood & Marsh, 2018).

Å andra sidan kan det vara problematiskt att utgå från att barn och ungdomar alltid prioriterar populärmusik om de själva får välja. Det kan bidra till en stereotypisering av eleverna och deras preferenser, och vidare bidra till att stänga dörren för ett mer mångfaldigt utbud av genrer och lärandeformer (Zimmermann Nilsson, Borgström Källén & Ferm Almqvist, 2022; Kallio & Väkevä, 2017). Det är heller inte oproblematisk att lämna över ansvaret för ledningen av processer till elever. Om läraren ”abdikerar” från klassrummet kan det leda till en ”vakuumpedagogik” (Zandén, 2010), alltså att läraren passivt låter bli att ta didaktiskt ansvar för undervisningen. Att läraren inte är närvarande i klassrummet kan dessutom bidra till reproduktion av osynliga hierarkiska sociala strukturer bland eleverna som förhindrar lärande hos de mer tillbakadragna (Nielsen & G.G Johansen, 2021), och i sådana fall kan undervisningen komma i strid med principen om likvärdighet i skolan (SOU 2025:19). Det kan också förstärka stereotypiska genusrollmönster inom populärmusik där maskulina normer lätt dominerar vilket kan verka intimiderande på elever som inte identifierar sig med dessa normer (Allsup, 2002; Almqvist, 2021; G. G. Johansen, 2021).

Jag rekommenderar därför ett brett genre- och stilmässigt repertoarurval som både öppnar dörrar för nya intryck och möter elevers egna preferenser, där sistnämnda *kan* vara inom populärmusik, men utan att ta för givet att det nödvändigtvis är det. Det är också viktigt att eleverna får erfara hur eget gehör är en källa till att lära sig sjunga och spela låtar och till musikalisk förståelse genom träning i att planka låtar. Genom att få styra delar av processerna

[17] Att planka låtar betyder att man lär sig sjunga och/eller spela dem efter gehör från inspelningar. Det innebär ofta att man lär sig alla centrala element i en låt, som melodi, ev. text, ackord, kompfigurer/groove, et cetera.

själva får de också möjlighet att utveckla autonomi. Men det är samtidigt viktigt att läraren tar sitt didaktiska ansvar för undervisningen, inte minst för att undvika att bidra till sociala ojämlikheter som de som nämnts ovan. Att använda informellt lärande som modell för klassrumsundervisning är problematisk och i viss mån orealistisk så länge skolan är en formell lärandearena. Det kan, som diskuterats, också leda till att undervisningen inte ger likvärdiga möjligheter för eleverna, vilket motverkar skolans demokratiska ideal om rätten till likvärdig undervisning.

1.4 Hur ämnet bidrar till läroplanens övergripande mål som dessa beskrivs i *Kunskap för alla* (SOU 2025:19)

SOU 2025:19, *Kunskap för alla,* föreslår 9 övergripande mål för skolan som verksamhet (s. 96). I detta avsnittet tar jag utgångspunkt i dessa förslag, och beskriver hur musikämnet kan bidra till varje enskilt mål. Ämnet har möjlighet att bidra till alla målen, men i olika grader. För vissa mål handlar det om hur undervisningen i ämnet kan utformas så att eleverna arbetar direkt med innehållet i målen. För andra mål innebär bidraget en mer indirekt koppling, och beror på om undervisningen kan möjliggöra överföring från specifika aspekter vid musikämnet till de mer generiska målen för skolan.

I vilken mån eleverna uppfyller övergripande mål med indirekta kopplingar till musikundervisningen har ingen inneboende garanti, och kan upplevas abstrakt både för elever och lärare. Enligt en utredning från Skolverket (2024), upplever många elever att musikämnet inte är relevant för skolvardagen eller de övriga ämnena. Detta gällde oberoende av om eleverna gillade musikämnet eller inte. Om musikämnet lyckas med att kopplas till skolans övergripande mål, skapar ämnet goda förutsättningar för elevernas upplevelse av skolan som sammanhängande och enhetlig, och musikämnet som relevant och centralt för deras bildning. För att musikämnet ska bidra till övergripande mål förutsätter det en undervisning som aktivt betonar medvetenhet om möjliga överföringar, vilket också bör lyftas i kursplanen.

För varje övergripande mål i *Kunskap för alla* (SOU 2025:19, s. 96) kommenteras nedan hur musikämnet kan bidra till det enskilda målet. Skolans mål, enligt utredningen, är att varje elev

- ”inser värdet av kunskap för möjligheterna att forma sitt liv samt för att förstå och intressera sig för sin omvärld lokalt, nationellt och internationellt”

Musikalisk kunskap och praktisk erfarenhet från musikundervisningen kan skapa en bred och allmän grundlag för att delta i musikaktiviteter på fritiden eller välja det som studie- och yrkesväg, i ett livslångt lärandeperspektiv. Som tidigare nämnts är musik en symbolisk kulturell markör, och därför kan kunskap om kulturella koder i musik skapa intresse och förståelse för omvärlden.

- ”tidigt lär sig läsa, skriva och räkna samt vidareutvecklar sin förmåga att använda språk i tal och skrift och att i övrigt dra nytta av språk och matematiskt tänkande”

Dialogisk reflektion kring musikaliska processer och upplevelser övar elevernas förmåga att använda språk och förmåga att argumentera för sina estetiska omdömen. Musiklitteracitet innefattar kunskap i att läsa, skriva och förstå logiska strukturer i musik, klingande som noterade.

- ”har grundläggande kunskaper och färdigheter inom de humanistiska, naturvetenskapliga, praktisk-estetiska, samhällsvetenskapliga och tekniska kunskapsområdena”

Kunskap, färdigheter och förhållningssätt i musikämnet bidrar till förståelse för humanistiska och praktisk-estetiska kunskapsområden, men även tekniska områden genom användning av digitala verktyg i musikundervisningen och övning i källkritik på musikfältet.

- ”kan bygga uppfattningar på kunskap och kritisk grund samt förmår hantera mångbottnade sammanhang på ett ansvarsfullt sätt utifrån en bred historisk, samtida och kulturell referensram”

Kunskap om musik i olika kulturella och historiska sammanhang bidrar till en sådan bred referensram. Därtill kan det att arbeta med kreativa aktiviteter i musikämnet bidra till ett generellt kritiskt förhållningssätt, förstått som förmågan att föreställa sig andra möjligheter än de föregivna.

- ”känner till demokratins förutsättningar och villkor, kan arbeta i demokratiska former och ta ställning på demokratisk grund samt är förberedd för delaktighet och medansvar utifrån de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle”

Musik och musikaliska aktiviteter är primärt sociala,[18] och de sociala anpassningar och förhållningssätt som övas när eleverna musicerar eller skapar ihop bidrar till att öva sig i demokratiska processer, att lyssna, kompromissa och fatta gemensamma beslut. I musicerande och skapande processer kan eleverna tränas i demokratisk delaktighet, vilket kan omfatta förmågan att argumentera för egna estetiska omdömen, våga uttrycka sig och låta andra komma till tals och därmed bekräfta varandras värde. Detta är viktiga aspekter vid demokratisk delaktighet.

- ”har kunskaper om förutsättningar och dilemman som relaterar till hållbar utveckling ur ekologiska, ekonomiska och sociala aspekter, har insikt i den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället samt visar respekt för och omsorg om både närmiljön och miljön i ett vidare sammanhang”

Musikämnet kan bidra till medvetenhet om hållbarhetsfrågor – både genom diskussioner om musikens produktions- och konsumtionsmönster (exempelvis resor, festivaler, streaming) och genom att använda musikskapande som ett sätt att lyfta miljöfrågor. Digital teknik främjar samarbete mellan elever, skolor och globala interkulturella samarbeten.

Social hållbarhet handlar om samhällen som erbjuder livskvalitet och där medborgarna känner tillhörighet till sin närmiljö och ansvar för varandra som medmänniskor. Musikalisk kunskap och färdigheter kan bidra till lust och självförtroende för att delta i musikaktiviteter och utbud i sin närmiljö, och på så sätt bidra till social hållbarhet.

---

[18] Även musikaktiviteter som sker individuellt är indirekt sociala, genom att arbeta inom socialt utvecklade normer och med kulturella material och redskapen

- ”kan förstå, samspela med och respektera andra människor oavsett olikheter samt tar avstånd från våld, förtryck, diskriminering och kränkande behandling”

Kunskap om och praktisk erfarenhet av kulturell mångfald genom musicerande, skapande och lyssnande till musik bidrar till mellanmänsklig respekt och tolerans för andra.

- ”tar ansvar för sitt lärande genom egen ansträngning, uthållighet och delaktighet samt visar respekt för och hänsyn mot skolans personal och andra elever som en del av det gemensamma ansvaret för arbetsmiljön på skolan.”

Musikaktiviteters inneboende krav på övning i de praktiska färdigheterna bidrar till de aspekter i målformuleringen som gäller att ta ansvar för eget lärande genom ansträngning och uthållighet. När elever över tid upplever att ansträngning i form av övning leder till bemästrande kan det bidra till att utveckla uthållighet i lärandeprocesser mer generellt. Erfarenheter av repetitionspraxis, till exempel genom sång- och spelaktiviteter (se avsnitt 1.2.2) kan bidra till kopplingen mellan delaktighet, respekt för andra, och att ta ansvar för arbetsmiljön.

- ”kan göra väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkes-inriktning samt har inblick i kultur-, arbets- och föreningsliv”

Musik kan spela en viktig roll i identitetsutvecklingen hos barn och unga. Identitetsutveckling, att känna sig själv och vara medveten om egna intressen, är en viktig del av att kunna göra underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning, och musikaliska erfarenheter och upplevelser kan skapa lust till att fortsätta delta aktivt i kultur- och föreningslivet.

Som pekats på tidigare (i avsnitt 1.3) finns det anledning att varna för en syn där musikaktiviteter alltid leder till positiva resultat eller att elever i musik utvecklar generiska förmågor som automatiskt kan överföras till andra områden. En sådan skepsis är också i enlighet med synen på generiskt lärande och överföring i *Kunskap för alla* (SOU 2025: 19). Detta betyder dock inte att överföring från musik till andra områden är omöjligt, utan att det beror på undervisningen. För att överföring ska kunna ske förutsätts att undervisningen explicit bidrar till att etablera och medvetandegöra sådana kopplingar.

1.5 Hur kan ämnet behöva förändras utifrån läroplanutredningens intentioner

Enligt uppdraget från Skolverket för dessa ämnesinstruktioner i musik, är syftet med detta underkapitlet att föreslå hur ämnets kursplan kan behöva förändras för att ligga i linje med förslaget till läroplan i *Kunskap för alla* (SOU 2025:19) och utredningens riktlinjer. Samtidigt ska detta förslag bygga på internationella rekommendationer, vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Utredningen lägger vissa principer och ideologiska riktlinjer till grund för prioriteringar i de olika ämnena, som till exempel att undervisningen ska kännetecknas av en fast kunskapssyn; att svensk, nordiskt och västerländskt kulturarv ska utgöra en kärna i undervisningsinnehållet som bidrag till bildning; och att kognitionsvetenskap ska ligga till grund för förväntningar om vad, hur och när elever ska lära sig i skolämnen. I diskussionerna jag har fört i kapitlet har jag lyft det

perspektivet att en fast kunskapssyn och en förhandsdefinierad progression är relevanta för vissa aspekter i musikämnet, men inte för andra. Jag har också påpekat vissa problematiska aspekter av att centrera innehåll kring ett svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv, även om det har positiva aspekter som det att möjliggöra socialt deltagande på tvärs av generationer och grupper. Tidigare (1.2.2) nämnde jag utredningens syfte om att förstärka lärarens professionella omdöme och ansvar för att göra didaktiska val med hänsyn till val av innehåll och undervisningsstrategier, och hur jag tolkar att en logisk konsekvens av en sådan betoning måste bli att skapa utrymme för lärarens autonomi vad gäller vissa didaktiska val.

Vad gäller musikämnet gör utredningen gör en egen analys av detta, och bedömer att dagens kursplan i musik (Lgr22) fungerar bra, även efter de nya principer och riktlinjer utredningen föreslår. Även om utredningen finner musikämnets nuvarande kursplan tillfredsställande, behöver den skrivas om för att anpassas den förändrade strukturen för de nya kursplanerna. Det innebär att de nya kursplanedelarna behöver skrivas fram. Samtidigt medför tillägg av nya delar att kursplanens inre logisk förändras vilket innebär att vad som ges vikt, och vilka beskrivningar som kommer i vilken del också behöver revideras. När kursplanen som helhet revideras, anser jag att det är nödvändigt att det är den bildnings- och kunskapssyn som är etablerad på det musikpedagogiska fältet som ska ligga till grund för de val som görs, även när det finns en diskrepans mellan synen inom musikpedagogik och det som framkommer i utredningen. I det följande ska jag beskriva vilka förändringar jag rekommenderar i musikämnet med utgångspunkt i detta.

1.5.1 Förändring i ämnets syfte

I dagens kursplan finns en övergripande syftesformulering som inkluderar övergripande lärandemål för ämnet som helhet, gällande för alla årskurser. Utredningen föreslår att särskilja syftesformuleringen för ämnet som helhet från lärandemålen. Syftet skall beskriva motivet för att ämnet finns i skolan och varför de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som ämnet bidrar med är viktiga. I denna instruktionstexten har jag skrivit fram ett underlag för syftesdelen i underkapitel 1.1. Underkapitel 1.3 bidrar till att förankra syftet i centrala diskussioner på det musikpedagogiska forskningsfältet. Kursplanerna ska också innehålla en egen del som kopplar ämnet till skolans övergripande mål, som beskrivits i läroplanens generella del. I denna texten finns förslaget till underlag i underkapitel 1.4. Avsnitt 1.2.4 som behandlar ämnets bidrag till elevernas möjligheter att förbereda sig till aktivt deltagande i samhället och arbetslivet ska också läsas som underlag för ämnets syftesformulering.

1.5.2 Förändringar som berör ämnets mål, innehåll och undervisningsstrategier

Där Lgr22 har formulerat övergripande mål för hela ämnet över alla årskurser integrerat i syftesformuleringen, föreslår utredningen att nya kursplaner ska beskriva mål och innehåll samlat i en egen del, och vara specifika för varje årskurs. Detta ska också bidra till att uttrycka hur en god progression genom hela utbildningen bör se ut. Jag tolkar denna förändring som att nya målformuleringar ska uttrycka mer konkreta delmål på en mer specialiserad nivå än de övergripande målen som finns i Lgr22, och att syftesformuleringen samt hur musikämnet bidrar till skolans mål ersätter den övergripande nivån vad gäller mål. Utredningen föreslår att undvika för abstrakta beskrivningar som ger för stort tolkningsutrymme lokalt. Musikämnet är föreslaget att behålla samma timtal i ny läroplan. Det är därför viktigt att kursplanen inte lägger till mer tidskrävande moment till mål och innehåll.

Utredningen föreslår också att nya kursplaner ska ha en helt ny del som beskriver ämnesspecifika undervisningsstrategier. Denna delen ska ge förslag på lärarens tillvägagångssätt i planering och genomföring av undervisning, och identifiera, beskriva och underbygga undervisningsmetoder och strategier som är lämpliga i ämnet. När man lägger till denna nya delen i kursplanen, påverkar det utformningen av de andra delarna, eftersom deras inre logik förändras.

I dagens kursplan finns tre innehållsområden med genomgående rubriker för de tre årsstadierna, vilka är *Musicerande och musikskapande; Musikens verktyg,* och *Musikens sammanhang och funktioner.* Av dessa tre kan det första området läsas primärt som det aktivitetscentrerade, medan de två andra kan förstås som kunskap *om* musik. För varje stadium är varje område konkretiserad med specifika innehållsaspekter som uttrycker progression mellan stadierna. I syfte av att konkretisera innehåll och mål ytterligare, förtydliga progression samt specificera undervisningsstrategier, föreslår jag att omarbeta kategoriseringen av innehållsaspekterna. När ny kursplan lägger till en del om undervisningsstrategier, öppnar det för att skilja ut detaljerade innehållspunkter i Lgr22 och flytta dem till denna nya delen, då de kan handla mer om hänsyn läraren bör ta än om att elever behöver lära om innehållsaspekten separat. Jag återkommer till konkreta förslag på omstrukturering av innehållsområden i underkapitel 2.1.

Jag ska i det följande diskutera ett exempel på en, i min läsning, för detaljerad definiering av innehåll i kursplanen i musik (Lgr22). Kursplanen nämner vid ett tillfälle konkreta förslag på sångrepertoar, nämnd under innehållsområdet *Musikens sammanhang och funktion* för lågstadiet: ”Musik som knyter an till elevens vardagliga och högtidliga sammanhang, däribland nationalsången och några av de vanligaste psalmerna, samt inblickar i svensk och nordisk barnvisetradition” (Skolverket, 2022, Kursplan i musik). I min bedömning bidrar den inledande meningen som lyfter ”elevernas vardagliga och högtidliga sammanhang” att skapa meningsfull förankring av varför man väljer en specifik sångrepertoar (som det enda stället där detta görs i Lgr22).

Men formuleringen är också problematisk av flera skäl, till exempel är den i min läsning normativ då den verkar utgå från att ”nationalsången, några av de vanligaste psalmerna, [och] svensk och nordisk barnvisetradition” ingår i (alla) elevers vardagliga och högtidliga sammanhang. Formuleringen definierar heller inte vilka psalmer som är ”de vanligaste” men verkar utgå från att det finns en allmän enighet om det; samt att den verkar förutsätta att alla elever ingår i kristna sammanhang, givet att just psalmer lyfts fram. Bristen på tydlig kommunikation av vad som tas för givet bidrar därmed i min åsikt till att exkludera i stället för att förtydliga och underlätta didaktiska beslut för läraren. Men ett bättre alternativ är inte att ytterligare specificera innehållet i form av titlar på sånger, eftersom det skulle förstärka det normativa och göra urvalet mindre anpassningsbart till konkreta undervisningssituationer. I detta specifika exemplet kan *motiveringen* behållas, nämligen ”musik som knyter an till elevernas vardagliga och högtidliga sammanhang”, utan att definiera ytterligare konkreta val av vilken musik.

Mot bakgrund av diskussionen av detta exempel samt tidigare diskussioner anser jag det problematiskt att lägga för stor vikt på ett bestämt, statiskt och förhandsdefinierat undervisningsinnehåll i kursplanen. Detta har flera skäl: undervisningen riskerar att förlora den flexibilitet som är nödvändig för att ämnet ska bidra till musikalisk bildning; det kan bidra till en hierarkisering mellan olika kulturella repertoarer; och det kan försvåra lärarens möjligheter att

anpassa innehåll för att tända elevernas motivation och därmed lärande. Med utgångspunkt i en musikpedagogisk bildningssyn föreslår jag att specifika val av repertoar och musikexempel bör ligga på lärarens didaktiska beslutsområde och inte specificeras i kursplanen. I stället föreslår jag att mål- och innehållsbeskrivningar i kursplanen centreras kring *aktiviteter som innehåll,* i linje med en filosofisk förståelse av *musik som handling* och den skandinaviska musikdidaktiktraditionen där innehållskategorin kan delas upp i *aktivitet* och *undervisningsinnehåll* (den mera traditionella förståelsen av innehåll som stoff eller material) (Hanken & Johansen, 2024).

Dessa förslag till strukturella förändringar handlar också om att förtydliga att de olika innehållsaspekterna framför allt bör arbetas med på ett integrerat sätt. Att understryka det betyder dock inte att ämnets undervisning efter Lgr22 har behandlat dem som separata aspekter. En re-kategorisering kan ändå bidra till att förtydliga vad som har prioritet, och vad som är underordnat. Det att lägga till den nya delen undervisningsstrategier kan också bidra till att exemplifiera hur en innehållsaspekt kan integreras med en annan, och vilka kunskaper och färdigheter som kan ingå i en given undervisningsaktivitet.

I kapitel 2 ska jag beskriva mer konkret vilka prioriteringar jag föreslår att lägga vikt vid och vilka konsekvenser detta får för konkreta innehållsbeskrivningar.

Kapitel 2: Ämnets mål och innehåll

I detta kapitel ska jag diskutera vilka prioriteringar och principer för urval som bör ligga till grund för formuleringar av mål och innehåll på olika stadier, samt vad som kan vara viktigt när man ska skapa en progression inom och mellan stadierna. Jag kommer att göra rekommendationer för vilken typ av innehåll som kan och bör definieras i kursplanen respektive vilka innehållselement som bör vara öppna för lärarens didaktiska val. I kapitlet kommer jag även lyfta perspektiv på vilka bedömningar som jag anser bör ligga till grund både för urval av innehåll som uttrycks i kursplanen och urval som inte bör specificeras i denna, för att bidra till ett holistiskt tankesätt för urval i ämnet som helhet.

Underlaget för mina förslag angående mål och innehåll är beskriven i underkapitel 1.2, om ämnets bidrag till bildning och kunskapsbegreppets tre dimensioner; kunskaper, färdigheter och förhållningssätt.

2.1 Omstrukturering av innehållsområden

Som jag tidigare har lyft, finns det ingen absolut enighet på forskningsfältet om en bestämd progression för skolans musikämne. Tvärt om är det enighet om att musikalisk utveckling inte följer universella mönster, utan präglas av kulturell och social påverkan och elevernas motivation och individuella erfarenheter utanför skolan. Samma innehåll kan fungera på olika nivå beroende på vilka mål man har satt, hur det undervisas, vilka aspekter man fokuserar på, och vilka ramar man sätter för undervisningen av det givna innehållet.

I en musikpedagogisk förståelse av bildning bör innehåll väljas utifrån dess potential för lärande i konkreta kontexter och inte primärt utifrån ett fast och förhandsdefinierat urval eller kanon, som jag tidigare har argumenterat för. Utredningen *Kunskap för alla* (SOU 2025: 19) betonar att kursplanerna ska prioritera kunskap som det finns konsensus kring och framstår beständig. Med utgångspunkt i musikämnets praktiska tyngdpunkt och den musikdidaktiska förståelse om aktiviteter som en central innehållsdimension, föreslår jag att kursplanen gör en tydlig åtskillnad mellan *aktiviteter* som innehåll, och mer traditionellt *undervisningsinnehåll* förstått som undervisningsstoff och undervisningsmaterial (Hanken & Johansen, 2024).

Vidare föreslår jag att tänka på undervisningsinnehåll i traditionell mening (förstått som stoff eller material) som (i huvudsak) tvådelad; en *generisk* eller allmän dimension och en *specifik* dimension. Generiskt undervisningsinnehåll handlar om allmänna aspekter och motsvarar i stor grad innehåll som i Lgr22 benämns ”musikens byggstenar” och ”verktyg”, till exempel generella västerländska musikbegrepp, principer för organisering av klingande musik, system för bevarande och förmedling av musik (till exempel västerländskt notationssystem), instrument- och genrekunskap, et cetera. S*pecifikt undervisningsinnehåll* handlar om musikexemplen i form av sånger, låtar, inspelningar, verk, bestämda kompositörer eller musiker/artister. Detta specifika innehåll är till exempel ofta sådant som ingår i kulturella kanons.

Jag föreslår utifrån resonemanget ovan att ämnets centrala innehåll centreras kring aktiviteter, att kategorin *generiskt undervisningsinnehåll* kan skrivas fram i kursplanen och att det generiska

undervisningsinnehållet är integrerade innehållsmoment i aktiviteterna. Specifikt undervisningsinnehåll rekommenderar jag inte blir definierad i kursplanen, men bör få vara upp till lärarens didaktiska val (med utgångspunkt i tidigare diskussioner av musikalisk bildning samt hänsyn till inkludering av alla elever i ett demokrati- och solidaritetsperspektiv). Detta är i så fall i stora drag i enlighet med hur kursplanen beskriver innehåll i Lgr22.[19]

Utredningen önskar att undvika för stort tolkningsutrymme och därmed för stor nationell variation i undervisningen. Vilka aktiviteter och generiskt undervisningsinnehåll som ses som centralt är enligt min förståelse och erfarenhet relativt beständigt och kan utgöra en meningsfull gemensam kunskapsbas för alla elever. Kanoniserad och specifikt kunskapsinnehåll är i större grad föränderligt och mindre historiskt och kulturellt neutralt, eftersom det ofta är resultat av kulturella urvalsprocesser beroende av vem som har definitionsmakt att göra urvalet. Som tidigare nämnts, kan det att betona aktiviteter legitimeras utifrån utredningens fokus på svensk, nordiskt och västerländskt kulturarv, om man lyfter själva musicerandet som en del av dessa traditioner.

En viktig anledning till att beskriva generiskt innehåll men inte det specifika kunskapsinnehållet är alltså att ge lärarna ett nödvändigt utrymme för att göra didaktiska val anpassade efter elevgruppen och undervisningssituationen. Då får lärarna möjlighet att styra hur det generiska och mer neutrala innehållet som kan beskrivas i kursplanen ska konkretiseras i form av ett specifikt kunskapsinnehåll. Det kommer också att möjliggöra lärarens bedömningar av *när* eleverna bör få medverka i sång- och låtval. Detta är i linje med att utredningen önskar förstärka utrymmet för lärarnas professionella omdöme och förtydliga deras didaktiska ansvar. Däremot kan kursplanen ge riktlinjer för urvalskriterier av det specifika innehållet för att underlätta lärarens planering. Med en sådan indelning kan lärandemål handla om färdigheter som krävs för att utföra och delta i aktiviteter, men också om olika aspekter av kunskaper och förhållningssätt elever ska utveckla, där det är aktiviteterna som bidrar till att uppfylla sådana lärandemål.

För att kursplanen ska kunna konkretisera aktiviteterna *musicerande och musikskapande* ytterligare samt förtydliga en progression inom varje område, föreslår jag att särskilja dessa två områden. Det kommer också att ge mer tyngd till varje område och därmed också till musikämnets praktiska profil, som både *Kunskap för alla* och min genomgång i kapitel 1 önskar betona. Vidare föreslår jag att ta in *lyssnande* som ett tredje aktivitetsområde. I dagens kursplan finns inte begreppet annat än i samband med hörselvård. Som aktivitetsområde handlar lyssnande både om en kroppslig och subjektiv upplevelsesdimension och en mer objektiv orienteringsdimension (kunskap om musik), även om subjektiva och objektiva aspekter med fördel kan integreras i den praktiska undervisningen och därmed förstärka lärande. Som aktivitetsområde har lyssnande också en inneboende potential för att ta fram en progression gällande reflektion och kognitiv förmåga. Syftet med förslaget om att lyfta lyssnande som eget aktivitetsområde är dels att ge lyssnande till annan musik än eleverna framför och skapar själv en egen plats. Det handlar som tidigare beskrivits om att ge eleverna möjlighet att göra

[19] Med undantag av den tidigare diskussionen av formuleringen från lågstadiets innehåll som specifikt nämner Sveriges nationalsång, psalmer och barnvistraditioner.

tillgängligt en större repertoar av musik än den de enbart kan gestalta och skapa själv, och ett centralt element i musikämnets bildningspotential, och även uttryckt i utredningens formulering att skolan ska ”öppna dörrar mot världen” (som nämnts i avsnitt 1.2.2). Dels handlar förslaget om lyssnande som eget aktivitetsområde om att förtydliga hur centralt träning i att lyssna är för eget musicerande och musikskapande.

Musikens verktyg och innehållet relaterat till detta i Lgr22 anser jag som relevant och viktigt, men kan beskrivas som underkategorier för musicerande, musikskapande och lyssnande, och behöver inte nödvändigtvis en egen rubrik. *Musikens sammanhang och funktioner* har flera innehållsmoment på de olika stadier som naturligt kan tillhöra andra innehållsområden. Formuleringar om till exempel sångrepertoar kan tillhöra *musicerande;* hur olika uttrycksformer kan samspela eller musik till film och spel kan båda tillhöra både *musikskapande* och *lyssnande.* Andra innehållsmoment, som till exempel associationer i samband med musikupplevelser kan både läggas till lyssnande, och beskrivas i *Undervisningsstrategier.*

I syftet att fokusera innehållet och undvika innehållsträngsel, är det nödvändigt att begränsa antalet lärandemål och mängden innehållspunkter. Samtal med referensgrupperna bestående av musikpedagogiska forskare och musiklärare i förarbetet till dessa instruktioner, uttryckte att de anser att ämnet har för många innehållspunkter. Min argumentation till fördel för integrering av reflektion, kritisk tänkande och att lyfta in begreppet musiklitteracitet ska inte förstås som att innehållet ska utvidgas och därmed kräva mer tid. Snarare handlar dessa perspektiv om att genom att förtydliga hur musikämnets kunskapsdimensioner sitter ihop i en helhet, och genom att integrera och variera infallsvinklar till innehållet främja fördjupade lärandeprocesser inom samma tidsresurs. Man ska därför inte förstå de olika innehållsdelarna som något som ska undervisas var för sig, men eftersträva en integrering av olika aktivitetsområden och undervisningsinnehåll. Olika innehållsmoment (vare sig aktiviteter eller stoff) ska inte förstås som isolerade delar som man ska ”bocka av”. I utgångspunkten föreslår jag musicerande, musikskapande och lyssnande som lika centrala, och det holistiska förhållningssättet som förutsätter denna inneboende integrering bidrar till att alla tre områden får en jämbördig vikt i undervisningen över tid.

I följande tabell visualiserar jag hur olika innehållselement kan läggas in under de tre huvudaktivitetsområden som jag föreslår, utan att konkretisera någon progression (vilket jag återkommer till i underkapitel 2.6). Vissa innehållsmoment går igen i olika aktivitetsområden, och understryker poängen med integrering av olika lärandemål i samma aktivitet.

Musicerande	Musikskapande	Lyssnande
Sång med varierande grad av komplexitet, och variation i instrumentation och arrangemang. Rösthälsa inkluderas i aktiviteter	Improvisation med olika utgångspunkt: röst, text, rörelse, instrument, andra uttrycksformer än musik	Övningar i fokuserad och aktivt lyssnande i olika situationer; att lyssna till sina omgivningar, att lyssna uppmärksamt till medelever i aktiviteter med musicerande och musikskapande
Spel, inkl. erfarenhet med olika instrument och besättningar, varierande grader av komplexitet, variation i instrumentation och arrangemang	Komposition med olika utgångspunkt: röst, text, rörelse, instrument, andra uttrycksformer än musik, elektroniska och digitala verktyg	Imitation; från inspelningar av andra personer, som ingång för att lära sig sånger och låtar
Repertoar från olika genrer, stilar och tider. Både svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv och repertoar som representerar mångfald av uttryck och kulturer	Användning av musiksymboler i skapandeprocesser, och för att bevara och förmedla skapande idéer och kompositioner	Inspelningar från olika genrer, stilar, kulturer och tider. Aktivt, associativt lyssnande med vikt på upplevelse; att aktivt ge upplevelsen ett skapande uttryck
Användning av musiksymboler, inkl. grafisk notation, ackordsymbol, västerländska noter etc. för att lära sig sånger och låtar	Byggstenar i olika former för musik. Formmässiga principer	Inspelningar från olika genrer, stilar, kulturer och tider. Aktivt, strukturellt lyssnande genom användning av begrepp om musikens byggstenar och formmässiga princip för att beskriva särdrag i olika musikformer och genrer. Identifiera olika musikinstrument
Musikens sammanhang och funktioner: kontextualisering av och reflektion kring repertoar	Musikens sammanhang och funktioner: kontextualisering av och reflektion kring utgångspunkten för eget skapande, genom att ta inspiration från inspelad musik	Musikens sammanhang och funktioner: kontextualisering av och reflektion kring inspelningar. Häri kan film- och spelmusik ingå

2.2. Lärandemål med utgångspunkt i färdigheter, kunskaper och förhållningssätt

2.2.1 Musicerande färdigheter

Lärandemål för området musicerande handlar om de färdigheter som ingår i att sjunga och spela, och involverar psykomotorisk teknik, rytmkänsla och gehör. Övergripande lärandemål för alla former för musicerande kan handla om att lyssna och kommunicera med andra i

ensemblesituationer, och tillägna sig självdisciplin och uthållighet i repetitions- och övningssituationer. Lärandemål knutna till sång bör stå i en särskild ställning, eftersom sång bör genomsyra arbetet med det mesta annat innehåll, på alla stadier. Med mycket och allsidig övning i sång skapar sångfärdigheter därmed rika möjligheter för att arbeta mot andra lärandemål, eftersom det att sjunga representerar en hel rad av kunskapsdimensioner. Sång kan skapa engagemang och är ofta ett naturligt sätt för barn att uttrycka sig. Att öva in sånger i gemenskap tränar kollektiv repetitionspraxis och lyssnande. Färdighetsmässigt har det två huvudaspekter; kroppslig kontroll (av andning och intonation), och gehör. Sångfärdigheter handlar primärt om en koordination av de fysiologiska aspekter och gehöret. Vidare handlar sång om text och därmed också språklärande. Sång ger möjligheter för att skapa flerstämmighet genom tekniker som *kanon, quod libet* och stämsång. Lärandemål knuten till aktiviteten sång bör adressera alla dessa aspekter.

Lärandemål för knuten till instrumentala aktiviteter bör artikulera de färdigheter som krävs för att spela på ett grundläggande sätt på olika instrument. På olika stadier bör lärandemålen på detta området uttrycka vad grundläggande färdigheter kan innebära på de instrument som eleverna har psykomotoriska förutsättningar för att lära sig. Lärandemål bör också handla om att få erfarenhet av och förståelse för hur olika kombinationer av instrument i ensembler fungerar i samspel.

Det bör finnas lärandemål som artikulerar rytmiska färdigheter och gehörfärdigheter. Rytm innebär att upparbeta en stadig pulskänsla, en känsla för underdelningar och taktperioder, frasindelning och längre musikaliska former. Gehörfärdigheter innebär att utveckla förmågan att uppfatta och igenkänna, memorera och ge uttryck för (återskapa, verbalisera och/eller notera) ett musikaliskt fenomen eller förlopp.

2.2.2. Musikskapande färdigheter

Lärandemål för musikskapande bör uttrycka det ömsesidiga förhållandet mellan det att använda fantasi och uttrycka egna idéer å ena sidan, och det att använda olika verktyg och ramar i de skapande processerna. Sådana verktyg och ramar återkommer jag till i underkapitel 2.4, om undervisningsinnehåll. Lärandemålen bör uttrycka att skapande aktiviteter innefattar improviserande, komponerande, och det att uttrycka sig skapande inom uttrycksformer som respons på, eller som utgångspunkt för, musik. Lärandemål för skapande inkluderar att kunna använda mjukvara för musikskapande som till exempel DAW (Digital Audio Workstation), tillhörande kontrollenheter och EDI (Electronic Digital Instrument).[20] Det har ett även ett demokratiskt perspektiv genom att bidra till tillgängliggörande av skapande processer och kan ge möjligheter till att skapa musik genom enkel musikproduktion, som olika metoder för att bearbeta ljud, programmera *beats* och använda *samples*. En balanserad undervisning där digitala och akustiska uttryck samverkar kan ge eleverna en bredare förståelse för musikens möjligheter och fördjupa deras skapande, lyssnande och reflekterande förmåga.

[20] Se också underkapitel 3.4 för en konkretisering av den utrustning användning av elektroniska och digitala verktyg innebär.

2.2.3 Lyssnande färdigheter

Lyssnande som aktivitet är redan integrerat i alla ovannämnda aktiviteter, och bör betonas särskilt genom att formulera mål som handlar om att kunna lyssna uppmärksamt och fokuserad i musicerande och musikskapande.[21] Dessutom handlar det om att få tillgång till en bredare tillgång till klingande musik och olika musikformer och genrer än den musik eleverna kan gestalta eller skapa själva, och det handlar om att ge tillgång till musikaliska upplevelser, samt att sätta elevernas egen musikvärld och referenser i större historiska och kulturella sammanhang. Mål för aktivitetsformen är bland annat att eleverna får erfarenheter av *aktivt lyssnande*, till exempel att respondera på musik man har lyssnat på genom skapande uttryck. Lyssnande handlar också om att kunna sätta begrepp på musikaliska karaktärsdrag och därigenom lära om musikaliska byggstenar och utveckla sitt gehör, rytmiska sinnen, och musiklitteracitet. Elevernas erfarenhet med att skapa musik med användning av elektroniska och digitala verktyg bidrar också en förtrogenhet som hjälper eleverna identifiera musikaliska element och tekniker när man lyssnar på elektroniskt skapad musik.

2.2.4 Kunskaper och förhållningssätt

Lärandemål kopplat till kunskaper och förhållningssätt kan och bör i stor grad integreras med aktiviteter. I genomgången av lärandemål knuten till aktiviteter har jag redan nämnt begrepp som verktyg för skapande, olika rytmiska fenomen som underdelning och form,[22] och medvetenhet om musikaliska byggstenar som ingång till musiklyssnande. Lärandemål knutna till utveckling av musiklitteracitet handlar om att utveckla förståelse och begrepp för byggstenar i olika former för musik samt visuella symbolsystem, men också att kunna använda dessa i olika aktiviteter, till exempel i samband med att sätta ramar för skapande, och för att kunna identifiera särdrag i musik man lyssnar på. Lärandemål bör också beröra generell instrument- och genrekunskap, och när sådan kunskap sätts i en bredare social och kulturell kontext kan man koppla det mål om att få kunskap om teman som i Lgr22 formuleras som ”Musikens påverkan på och betydelse för människa ochtsamhälle. Musikens funktion för att uttrycka identitet, normer och grupptillhörighet i olika kulturer och sociala sammanhang” (från *Musikens sammanhang och funktioner*, högstadiet). Sådana lärandemål hänger tätt ihop med reflektion och kritiskt tänkande, vilket bör in på alla stadier på ett åldersanpassat sätt.

---

[21] Jag återkommer till undervisningsstrategier för uppmärksamt och fokuserad lyssnande i kapitel 3.
[22] Musikaliska former benämns ofta som en musikalisk byggsten/element i sig, men det har även med rytm i att göra om man till exempel kopplar det till taktperioder som i en 8-takters visrefräng, en 12-takters blues, eller en 32-takters jazzstandard. Därför nämner jag detta element i samband med rytm, men på andra ställen behandlar jag det som ett självständigt element.

2.3 Urvalskriterier för aktiviteter som innehåll

2.3.1 Musicerande

Inom aktivitetsområdet *sång* kan det finnas många typ av kriterier som måste balanseras mot varandra. Som tidigare nämnts bör sång ingå i det mesta av innehållsmomenten, som viktig aktivitet i sig, men också som ett medel för att till exempel öva gehörfärdigheter, medvetandegöra element i musik man lyssnar till genom att sången kan kroppsliggöra sådana element, och som förberedelse till att internalisera en stämma, ett riff eller rytmmönster man senare ska spela på ett instrument. Urval av sånger handlar till exempel om hur tekniskt krävande en sång är, vilket kan röra sig om omfång (tessitura), stegvisa eller språngvisa melodiska rörelser, register som är anpassad barns röstläge, fraslängder, tempo, rytmisk komplexitet och textinnehåll och språk. Bedömning av sångtexter är ett viktigt urvalskriterium, och berör aspekter som huruvida innehållet kan vara förståeligt och ge mening, om det är lämpligt för den aktuella åldersgruppen och om eleverna bemästrar språket det sjungs på. I vilken grad en sångrepertoar kan användas för att kombinera olika färdigheter är också viktigt, till exempel om en sång rymmer möjligheter för att öva kroppslig koordination av rytmiska färdigheter, gehörmässigt innehåll, om den lämpar sig för att kombinera med instrumentalspel, dans, et cetera. Språk kan också vara ett kriterium för urval av sånger, och huruvida de används som ett medel för att lära språk. Sociala aspekter vid sång måste också beaktas i urvalet. Det är avgörande att sångaktiviteter tar hänsyn till elevernas motivation och engagemang, antigen i form av medbestämmelse om repertoar (att eleverna själva föreslår sånger de redan har en relation till), eller att läraren presenterar okänd repertoar med syftet att skapa förutsättningar för elevernas engagemang. I högre åldersgrupper, särskilt högstadiet, kan det att sjunga kännas sårbart och utlämnande, och många ungdomar kan utveckla skam i samband med att sjunga. Då är elevernas egna val av repertoar ett desto viktigare kriterium. Sångrepertoarer kan också användas för att lära om olika kulturer och fostran inom ett bestämt kulturarv och är därmed också viktiga urvalskriterier.

Urvalskriterier vad gäller spel som aktivitet kan handla om vilka instrument som ska användas, samt vilken genre och repertoarer som väljs, och vilka möjligheter för samspel dessa ger. Dessa aspekter påverkar därför varandra i lärarens val, genom att vissa ensemblekonstellationer ofta har bestämda konventioner för vilka genrer och låtrepertoarer som anses passande för de olika. Därför kan val av besättning vara ett kriterium som styr vilken typ av sånger eller låtar som väljs att arbeta med. I lågstadiet är det lämpligt att använda ett anpassat perkussions- och slagverksinstrumentarium som sätter tydliga motoriska och arrangemangsmässiga ramar för eleverna, till exempel Orff-instrumentarium. För mellan- och högstadiet kan perkussion- och slagverksinstrument, samt ackordinstrument som piano och stränginstrument, vara lämpliga att arbeta med i klass. Det är också viktigt att elever får erfarenhet med spel som innebär andning i ljudproduktionen, både för klangvariationens skull, och för möjligheterna det ger för flexibilitet i instrumentation. Blockflöjt och melodika kan vara lämpliga som melodiinstrument i den meningen. De har också ett tonregister som ligger nära barns röstläge, vilket bidrar till att utveckla det gehörmässiga sambandet mellan inre gehör och instrumentala färdigheter, med rösten som ”mellanled”. Akustiska instrument kan också med fördel användas i kombination med digital musikproduktion (se också nästa stycke om skapande aktiviteter).

2.3.2 Musikskapande

Kriterier för val av skapande aktiviteter handlar om vad olika kreativa aktiviteter och tillvägagångssätt erbjuder av lärandepotential, och är tätt kopplat till vilka lärandemål som är i fokus vid varje tillfälle. Att improvisera handlar om att kommunicera med andra i stunden med hjälp av ljud, där man växelvis tar musikaliska initiativ själv och responderar på andras initiativ. Det kan handla om att skapa en gemensam stämning, uttryck, att utveckla en musikalisk form som är eller inte är förhandsplanerad, eller att använda förhandsbestämda ramar eller musikaliskt material för att uttrycka sig. Komponerande kan handla om problemlösning där man också här skapar en stämning, uttryck eller form, men där man till skillnad från i en improvisation har möjligheten att utvärdera och revidera stycket eller låten man skapar. Att använda andra uttrycksformer som respons på musik kan handla om att skapa och framföra en danskoreografi till en bestämd inspelning, eller måla konkreta eller abstrakta bilder och eller göra andra grafiska uttryck utifrån något man lyssnat på. Grafiska uttryck, till exempel musikaliska partitur, kan vara en visuellt skapande process i sig, där syftet är att använda det till att gestalta klingande musik. Vad gäller urval och progression för lärande i musikskapande, syftar det framför allt på vilka typer av verktyg och strategier eleverna får i uppgift att arbeta med, som även kan adressera olika mål knutna till olika element av generiskt kunskapsinnehåll (se 2.1.2). Verktyg för musikskapande inkluderar som tidigare nämnts också de elektroniska, datorbaserade och digitala, och gärna i kombination med akustiska instrument.

2.3.3 Lyssnande

Urvalskriterier för aktiviteten lyssnande handlar dels om *vad* man lyssnar på, alltså undervisningsinnehåll; och *hur,* det vill säga olika undervisningsstrategier för att aktivera upplevelse, reflektion och kritiskt lyssnande. På samma sätt som för musikskapande handlar urval kopplat till aktiviteten lyssnande om vad både undervisningsinnehåll och tillvägagångssätt erbjuder av lärandepotential. Jag återkommer till kriterier för urval av musikexemplen i underkapitel 2.4, samt undervisningsstrategier i kapitel 3.

2.3.4 Rytm och gehör som urvalskriterier

Rytm och gehör föreslås inte som separata aktivitetsområden. Att jag nämner dessa färdighetsområdena i detta underkapitlet beror på att rytm och gehör bör ingå som centrala kriterier för urval inom musicerande, skapande och lyssnande; alltså innehållets potential för att integrera arbete med rytm och gehör.[23] Den kroppsliga aspekten i form av motorisk koordination är en viktig del av rytmiska färdigheter. Dansfärdigheter har därför en naturlig plats i musikundervisningen, vilket bidrar både till att kroppsliggöra rytmkänsla och till att uttrycka musikupplevelse genom kroppen. Om man arbetar med rytmiska element genom kroppen, får barns motoriska utvecklingsnivå och koordinationsförmågor bäring på komplexiteten i det rytmiska innehållet. Å andra sidan kan barn lära sig sjunga rytmiskt komplexa sånger med stor grad av detaljerad precision om de själva är motiverade, har

[23] Hur dessa färdighetsaspekter kan integreras i aktivitetsområden återkommer jag till i kapitel 3.

möjligheten att lyssna och kopiera från till exempel en inspelning, och om de lär sig det i en musikalisk meningsfull helhet (där sång med text bidrar till en sådan helhet). Det är därför viktigt att inte formella och analytiska rytmiska begrepp i kursplanen eller lärarens uppfattning om vad som är enkelt eller komplext sätter begränsningar för den rytmiska repertoar elever får möjligheten att lära sig.

2.4 Urvalskriterier för undervisningsinnehåll

Mitt förslag innebär alltså att kursplanen uttrycker det generiska innehållet och att det förutsätter konkretisering av exemplen i en musikalisk helhet, men där det specifika innehållet lämnas till lärarens didaktiska val. Kursplanen kan däremot beskriva de kriterier som kan vara *utgångspunkt* för lärarens val av sånger, låtar, exempel att lyssna på, musikhistoriska personer, med mera (skildrat i 2.3 och 2.4). Det kommer att bidra till likvärdighet i form av grundläggande kunskaper och färdigheter genom kursplanen, samtidigt som läraren kan understötta lärandet utifrån egen pedagogisk bedömning av nödvändig anpassning till gällande elevgrupp. Tidigare visade jag också hur barnkultur kan ses som ett eget kulturfält i sig utifrån ett antropologiskt kulturbegrepp (Wallerstedt, 2024). Det betyder att beakta de erfarenheter elever tar med sig från utanför skolan och att undervisningen bör skapa en brygga mellan sådana erfarenheter och skolans undervisning, och ta med elevernas perspektiv i val av repertoar. Det bidrar till att skapa förutsättningar för lärande genom att undervisningen bygger på repertoar som redan är bekant för eleverna, en viktig princip inom en kognitionsorienterad förståelse av lärande. Betoning av en för konkret förhandsdefiniering av innehåll i form av musikexemplen, repertoar och personer bör därför inte vara den dominerande principen för urval i musikämnet, då det kan begränsa undervisningens möjligheter att bidra till elevers meningsskapande.

Det är alltså innehållsaspekter som musikens byggstenar, visuella symbolsystem och begrepp, instrument- och genrekunskap i olika musikkulturer, och så vidare, och som jag alltså föreslår kalla *generiskt undervisningsinnehåll* med ett övergripande begrepp. Denna kategorins innehåll är i kursplanen Lgr22 dels listad under *Musikaliska verktyg,* och dels under *Musikens kulturella sammanhang och funktioner*. I innehållsområdet *Musikaliska verktyg* för lågstadiet i kursplanen Lgr22 beskrivs musikaliska byggstenar som ”puls, rytm, tempo, klang, tonhöjd och dynamik”, med tillägg av ”fraser, perioder, musikalisk form och ackord” för mellanstadiet, och där ”ackompanjemangsmodeller och basgångar” läggs till för högstadiet. Dessa element motsvarar vad jag anser är en allmän uppfattning av ”musikens byggstenar” och kan stå kvar.

I kursplanen Lgr22 beskrivs visuella symbolsystem som musiksymboler, bilder och grundläggande notkännedom för lågstadiet, med tillägg av grafisk notation och ackordbeteckningar för mellan- och högstadiet. Jag föreslår att behålla den beskrivningen men omformulera begreppet ”grundläggande notkännedom”, eftersom det framstår onödigt hegemoniskt i ljus av att det finns många sätt att omsätta musik till visuella symboler i olika kulturer, även inom den europeiska musikhistorien. Jag utgår från att begreppet syftar på *västerländsk notskrift,* och föreslår att använda formuleringen *grundläggande kännedom till västerländsk notskrift* i stället.

Vad gäller genrekunskap motsvarar det många formuleringar som i Lgr22-kursplanen ligger under rubriken *Musikens sammanhang och funktioner,* som till exempel innehållet ”Musikaliska karaktärsdrag i konstmusik, folkmusik och populärmusik från olika kulturer” (från *Musikens*

sammanhang och funktioner, mellanstadiet) och ”Musikaliska karaktärsdrag i konstmusik, folkmusik och populärmusik från olika tidsperioder. Framväxten av olika genrer”, ”Musikinstrumentens funktioner och uttryck i olika genrer och sammanhang” (från *Musikens sammanhang och funktioner*, högstadiet).

Jag föreslår dock en begreppsförändring gällande genrebenämning. Att kategorisera genrer är ofta omdiskuterat, där svårigheterna ligger i att hitta kulturneutrala begrepp och indelningar som ger mening i ett musikliv där genrekorsningar är allt vanligare. Indelningen i tre huvudgenreområden framstår som en fungerande kompromiss där folkmusik och populärmusik kan förstås brett. Däremot är begreppet *konstmusik* problematiskt, eftersom det indikerar att musik som inte ryms i denna kategorin inte är konst (till exempel folk- och populärmusik), och bygger på ett föråldrat särskiljande mellan hög- och lågkultur. Jag utgår från att man syftar på *västerländsk klassisk musik*, och föreslår en övergång till det begreppet i stället för konstmusik.

Jag rekommenderar alltså att det är det generiska kunskapsinnehållet som definieras i kursplanen och kan uttryckas i en progression, och inte det specifika kunskapsinnehållet. Det betyder dock inte att kunskapsinnehållet i undervisningen ska förmedlas på ett generiskt sätt och att specifikt innehåll ska undvikas. Tvärt om; för att levandegöra undervisningen och bidra till att skapa mening, förståelse och motivation är det en förutsättning att man i undervisningen använder specifika sånger och låtar, och lyssnar på inspelningar av konkreta stycken skapat av specifika kompositörer och artister.

Ett centralt kriterium för urval av aktiviteter och undervisningsinnehåll i kursplanen, och lärarens val av specifika innehållselement för att konkretisera det generiska innehållet, är i vilken mån ett specifikt innehåll rymmer möjligheter för integrering av olika kunskapsdimensioner, inkluderat möjligheter för ålders- och situationsanpassad reflektion och kritiskt tänkande i alla årskurser.

Gemenskap, engagemang och motivation är centralt för undervisningen att bidra till. Dessa aspekter är viktiga både eftersom de är integrerade i skolans övergripande mål (SOU 2025: 19, s. 96), och eftersom de är avgörande för elevers musikaliska lärande, som redovisat för tidigare. Jag har också diskuterat funktionen av gemensamt musikalisk repertoar från svensk, nordiskt och västerländskt kulturarv i att möjliggöra deltagande i sociala sammanhang där musik ingår. Det gäller även i skolvardagen. Men när gemenskapsbildning är ett mål för urval av innehåll, är det lika viktigt att beakta vilken musikform, vilka musikuttryck och vilken repertoar som eleverna själva föredrar. Det samma gäller för att bidra till deras engagemang och motivation. Samtidigt är det viktigt att inte ta för givet vilken musik som bidrar till gemenskap, engagemang och motivation, och att inte alltid utgå från att det är musik som eleverna redan har med sig från vardagslivet. Undervisningen i sig bör som redan argumenterat för öppna dörrar till musik som eleverna inte känner sen innan, genom att ge dem erfarenheter och nycklar till förståelse, och ha som mål att även musik som eleverna möter i ämnet kan bidra till gemenskap, engagemang och motivation.

Hur generiskt kunskapsinnehåll kan operationaliseras genom val av specifikt undervisningsinnehåll ska jag återkomma till i kapitel 3 om undervisningsstrategier.

2.5 Förslag på vad som bör få minskat och utökat utrymme

Enligt genomgången av principer för urval i det ovanstående, kommer de tre aktivitetsområdena *musicerande, musikskapande* och *lyssnande* få större utrymme i kursplanen om man skiljer dem åt, eftersom de två första har varit kombinerade i Lgr22, och det sista inte har varit ett eget område.

Det betyder att dagens (Lgr22) två huvudområden *Musikens verktyg* och *Musikens sammanhang och funktioner* föreslås tas bort som övergripande kategorier, samtidigt som många underkategorier kan behållas men läggas till i andra områden. Vissa underkategorier föreslår jag också att ta bort.

I kursplanen från Lgr22 finns det innehållselement som kan ses som implicita i aktiviteter och innehåll ovan och som därför inte nödvändigtvis behöver ha egna listpunkter, som till exempel att användning av rösten och olika instrument återkommer under flera huvudområden (både under *Musicerande och musikskapande,* och under *Musikens verktyg).* Dessa aspekter föreslår jag att samla under *Musicerande.* Samma sak gäller för element som kan ingå i *Musikskapande,* som användning av musikaliska byggstenar och formmässiga principer samt visuella musiksymboler. Alla aktivitetsområden kan öppna för lärande *om* musik, genom att integrera kontextualisering och samtal kring den musik som man gestaltar, skapar eller lyssnar på. Förslaget som presenterats i tabellen ovan öppnar också för integrering av aktiviteter. Aktivt lyssnande till inspelningar kan vara en ingång till att lära om en utvald artist samtidigt som man arbetar med hur musikaliska verktyg och byggstenar har använts i musiken, som i sin tur kan vara en förberedelse för elevernas egna skapande av låtar inspirerat av detta som de sedan ska framföra. Att ett innehållselement återkommer i flera aktivitetsområden är för att förtydliga hur en och samma aktivitet kan integrera olika kunskapsdimensioner. Det behöver inte ses som att de ska undervisas som separata element.

Röst- och hörselvård finns som egna innehållspunkt i Lgr22. Jag föreslår att ta bort dessa eftersom det måste adresseras implicit i sång- och spelaktiviteter och i syftet att reducera innehållet.

2.6 Progression i centrala kunskapsområden

I detta underkapitel ska centrala kunskapsområden framgå, samt hur progressionen inom dessa behöver byggas upp över stadierna. Färdigheter ska, enligt Skolverkets beställning, vara utgångspunkt för att beskriva progression, och elevers kognitiva och motoriska utveckling ska beaktas i detta. Avsnittet ska också beskriva avgörande steg i processen för att elever ska kunna utveckla sig vidare i ämnesområdet.

Jag har här valt att dela kunskapsområden i aktivitetsformerna *musicerande, musikskapande* och *lyssnande.* Området *generiskt undervisningsinnehåll* (se underkapitel 2.4) är tänkt som integrerad i aktiviteter i den praktiska undervisningen.

2.6.1 Musicerande

Lågstadiet

Elevers färdigheter i musicerande på lågstadiet handlar om sång och spel, där rytm och gehör är integrerade. Färdigheter i sång på lågstadiet lägger grunden för det mesta av aktiviteter och lärandemål senare i skolans musikämne. Sångfärdigheter handlar om förmåga att lära sig sånger utantill baserad på imitation av läraren, att kunna intonera melodier tillsammans med andra, och lära sig grundläggande röstvård genom att sjunga med en avspänd klang. Gehörfärdigheter uttrycks genom sång och på lågstadiet är det främst *muntliga gehöret* man bör arbeta med. Sångfärdigheter innebär också att lära sig texter på svenska eller andra modersmål elevgruppen kan ha, eftersom det underlättar uppfattningen, memoreringen och förståelsen av texten och arbeta med tydligt uttal och förståelse av innehåll i texten. Sång i lågstadiet kan också handla om att sjunga utan text, och att leka med olika ljud i sin röst (till exempel i samband med improvisation, se avsnitt 2.6.2). Färdigheter i sång innebär också att kunna utrycka puls- och periodkänsla i utförandet av sånger, genom att kunna sjunga inom ett givet fast tempo och följa sångfrasernas taktperioder. Flerstämmighet i form av kanon, *quod libet,* och enkla ostinaton kan införas på lågstadiet.

Färdigheter i spel på lågstadiet handlar om att använda kroppens instrument (klapp, tramp, och så vidare) för att öva på grundläggande rytmiska färdigheter som pulskänsla, tempokänsla och periodkänsla (rytmiska fundament), och om att spela på anpassade perkussions- och tonalstrande instrument, som till exempel olika pedagogiska stavspel (Orff-instrumentarium). Det innebär också att kunna spela med andra inom ett givet rytmiskt fundament, och att kunna spela olika stämmor i enkla arrangemang, som till exempel byggs kring ostinaton/riffs, borduner och kanons. Organisering av samspelet och rollfördelning på lågstadiet bör vara *horisontal* snarare än vertikal, eftersom olika musikaliska lager samtidigt kan vara svåra att perceptuellt uppfatta för barn. Med en horisontal organisering menas att elever i en grupp spelar enstämmigt (samma eller liknande stämmor och rytmiska mönster), och att musikalisk variation skapas genom att lägga olika delar efter varandra i tid, där instruments roller kan variera mellan form-delarna (till exempel växlar mellan att vara solist och ackompanjemang).

Musicerande handlar också om att inta roller där man övar sig på att leda och följa, som till exempel att öva sig på att starta och sluta samtidigt, och att elever kan växla på att vara dirigent och styra start, stopp, dynamik, tempo, och så vidare.

Musicerande på lågstadiet bör inkludera medvetandegörande om variation i dynamik och tempo, och sätta verbalspråkliga begrepp på skillnaderna, men med vikt på subjektiv upplevelse där analytisk förståelse är nedtonad. Eleverna kan öva sitt kritiska omdöme genom att samtala om hur dynamiska och tempomässiga skillnader upplevs. Undervisningen kan integrera begynnande musiklitteracitet genom att sätta ord på generiska fenomen som eleverna kan känna igen, och introducera hur visuella symboler kan representera klingande ljudliga element.

Mellanstadiet

Sångfärdigheter på mellanstadiet handlar om att kunna lära sig sånger baserat på imitation från läraren och från inspelningar, att upprätthålla en god röstvård genom att sjunga med en avspänd röstklang, och att kunna intonera sånger med mer krävande melodier med till exempel

större omfång och tonal variation än i lågstadiet. Mängdträning av sång är viktigt på detta stadiet så att eleverna bygger upp en trygghet och självförtroende i att sjunga, eftersom sång kan bli svårare på högstadiet.[24] Sångspråk kan utvidgas till flera språk, till exempel engelska eller minoritetsspråk i klassen, och sånger kan innehålla mer text som ska memoreras. Sångaktiviteter kan också vara en öppning för att lära nya, om man fokuserar på fonetiska och ljudliga aspekter. Barn har förmåga att lära sig sjunga på olika språk utan att behöva förstå det litterära innehållet i texten från början (Wertsch, 2007).

Arbete med flerstämmighet bör fortfarande bygga på tekniker som quod libet, [25] kanons, och ostinaton, men kan utvidgas till tvåstämmiga arrangemang (till exempel parallella stämmor).

Spelfärdigheter på mellanstadiet kan utvidgas till att inkludera flera instrument, som till exempel fler perkussionsinstrument, trumset, och ackordinstrument som gitarr, ukulele och tangentinstrument. Färdigheter i samspel kan på mellanstadiet handla om att kunde anpassa dynamik och intensitet efter vilken roll man spelar i den musikaliska helheten. Arrangemang kan bli något mera komplexa, där vertikal rollfördelning (olika stämmor och mönster spelade samtidigt och mot varandra) kan användas i större grad, eftersom elever på mellan- och högstadiet utvecklar större mogenhet för att hålla sin stämma när andra spelar något annat samtidigt – även om denna förmågan framför allt handlar om övning och inte är en åldersbestämd disposition. Eftersom spel innebär psykomotorisk koordination, bör det rytmiska innehållet förenklas i större grad än det behöver göra för rena sångaktiviteter för lågstadiet.

Även om samspel kan inkludera ackordinstrument bör det tonala och harmoniska vara inom ett avgränsat område. Tonartsval bör anpassas utifrån barns motorik, och i samspel där stränginstrument som gitarr, elbas eller ukulele är med bör tonarter anpassas till dessa.[26] På mellanstadiet kan enkel notation i form av västerländsk notation, ackordsymbol och tabulatur användas för att skriva ned och lära sig sånger och låtar.

Gehörmässigt bör elever på mellanstadiet huvudsakligen träna på det muntliga gehöret där imitation är centralt, men kan börja introducera intellektuellt gehörarbete genom att sätta begrepp på grundläggande musikaliskt innehåll som man arbetar med, som dur och moll i melodier och ackord, och rytmiska begrepp som fjärdedelar och åttondedelar. Analytiskt begreppsbruk bör primärt vara kopplat till kroppsliga och auditiva erfarenheter, men man kan introducera enkel visuell representation av tonhöjd och rytm efter att det gällande innehållet är

---

[24] Som beskrivits i underkapitel 2.3, kan ungdomar i puberteten få svårigheter med att sjunga på grund av röstförändring, samt att de kan uppleva sångskam på grund av röstens fysiologiska förändringar och ett generellt konformitetstryck.

[25] Quod libet refererar till en teknik från medeltiden för polyfon flerstämmighet, där man sjunger olika sånger samtidigt.

[26] På tangentinstrument kan det vara vanligt att börja med tonarter utan eller med få förtecken, genom att det kan vara lättare att etablera koppling till en teoretisk förståelse av tonarters uppbyggnad och kvintcirkeln. Men teoretisk introduktion i kvintcirkeln kan med fördel vänta till högstadiet, och således behöver inte musikteoretisk progression styra tonartsval på mellanstadiet. Tonarter som är motorisk anpassade nybörjare på stränginstrument ligger också väl motoriskt till i handen på tangentinstrument.

internaliserat kroppsligt och auditivt. Analytiskt begreppsbruk och visuell representation av klingande musik lägger grunden för en begynnande musiklitteracitet.

Musicerande handlar också om att inta roller där man övar sig på att leda och följa, som till exempel att öva sig på att starta och sluta samtidigt, att elever kan växla på att vara dirigent, räkna in en start, och ge gestuella *cues* under ett musikaliskt förlopp.

På mellanstadiet kan man kombinera sång och spel i mer komplexa arrangemang som innebär variation i rollfördelning, till exempel genom ackompanjemang och solist-/melodiroll, förgrund och bakgrund. Eleverna bör få musicera inom olika två- och tredelade taktarter och tonaliteter, men tonarter bör anpassas både med tanke på elevernas röstomfång och tekniska bemästrande på instrument i aktiviteter där de både ska sjunga och spela.

I både sång och spel bör eleverna engageras i samtal om tolkning av textinnehåll, och upplevelser av samspel och musikalisk dramaturgi. Eleverna kan öva sitt kritiska omdöme genom att till exempel samtala om val man kan göra vad gäller rollfördelning med en given ensemblebesättning, hur man skapar förgrund och bakgrund, uppbyggnad av en musikalisk form, och vad som bidrar till olika estetiska uttryck och hur eleverna upplever dem.

Högstadiet

Sångfärdigheter på högstadiet kan för många elever begränsas av att de kommer i röstförändring vilket också förknippas med skam. Andra elever kan däremot ha motsatt utveckling på grund av en frekvent exponering från att lyssna på musik och att de sjunger mycket till inspelningar de lyssnar på utanför skolan, och därför vara mycket motiverade för solosång i högstadieåldern. Kursplanen bör därför innehålla/syfta till en mer varierad och differentierad sångrepertoar så elever med olika förutsättningar kan uppleva bemästrande. Det kan handla om mer solo- eller gruppsång för elever som är motiverade för det, och sång i grupp med andra utmaningar än primärt tonala för elever som strävar med röstkontrollen och självförtroende. Sådana utmaningar kan handla om rytmisk och språklig komplexitet, och minsta gemensamma krav i sång på högstadiet kan handla om deltagande i sig, och bemästrande av rytmisk och textlig komplex repertoar.

Spelfärdigheter på högstadiet handlar om att tillägna sig färdigheter i bandinstrument och eventuellt andra tillgängliga instrument. Det handlar om att kunna inta olika roller i förgrund och bakgrund, och utföra mera komplext vertikalt samspel, alltså utföra olika kompfigurer mot varandra och samtidigt följa en gemensam puls, tempo, underdelningar och *groove*. Spelfärdigheter handlar också om att lära sig att spela enkla låtar från inspelningar på gehör (plankning). Eleverna bör få utveckla sin musiklitteracitet genom att arbeta med musiksymboler som ackordsymbol, tabulatur och noter för att skriva ned och lära sig sånger och låtar, och kopplat till deras aktiva lyssnande. Som del av elevernas utveckling av musiklitteracitet bör eleverna också få lära hur kvintcirkeln är uppbyggd, integrerat med praktiska övningar kopplade till musicerandeaktiviteter.

Musicerande handlar också om att inta roller där man övar sig på att leda och följa, som till exempel att öva sig på att starta och sluta samtidigt, att elever kan turas om att leda samspel genom att räkna in en start, ge gestuella *cues* under ett musikaliskt förlopp, och ge och ta emot instruktioner till och av medelever.

Repertoar i sång och spel bör representera olika genrer, stilar och tider. Det gäller både svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv och repertoar som representerar mångfald av uttryck och kulturer, från olika delar av världen. Repertoaren som används i samband med musicerandeaktiviteter bör sättas i en större kontext genom att arbeta med musikens sammanhang och historik. Eleverna ska öva sitt kritiska omdöme genom att reflektera över musikens funktioner och verktyg som bidrar till olika estetiska uttryck och upplevelser när man framför och lyssnar till musik.

2.6.2 Musikskapande

Lågstadiet

Skapande färdigheter handlar på lågstadiet om att kunna delta i improvisations- och kompositionsaktiviteter med olika utgångspunkt som röst och andra ljudkällor, text, rörelse, och visuella uttryck. Musikaliska utgångspunkter för improvisation kan vara olika rytmiska ramverk, som till exempel rytmiska sångregler eller talkör med *break*-parti i en bestämd taktlängd för solistisk improvisation (se också avsnitt 2.6.1 om horisontal organisering av samspel), eller det kan handla om att skapa kollektiva ljudlandskap med utgångspunkt i en stämning eller berättelse. Komponerande kan ha likande utgångspunkt som improvisationsaktiviteter, men där processen innebär planering, utvärdering och revidering av det skapande resultatet.

Skapande aktiviteter innebär att använda sig av musikens verktyg kontraster och variation gällande dynamik, klang, *densitet* (täthet; alltså om musiken präglas av låg täthet som ett lugn och många pauser, eller hög täthet, med snabba rörelser och få pauser), kontrast mellan korta och långa ljud och högt och lågt tonaltregister. Skapande aktiviteter handlar också om att skapa musik till rörelse, rörelse till musik eller både/ock samtidigt; och skapa musik till visuella uttryck eller visuella uttryck till musik.

Eleverna kan öva sitt estetiska och kritiska omdöme genom att uppmanas till att hitta på och föreslå egna idéer, och att samtala om estetiska val de gör när de skapar musik och hur de reagerar när de lyssnar på inspelningar av sig själva eller andra.

Mellanstadiet

Skapande färdigheter på mellanstadiet handlar om att improvisera och komponera med utgångspunkt i röst, instrument och andra ljudkällor, text, rörelse och visuella uttryck som till exempel grafiska partitur. Musikaliska utgångspunkter för improvisation kan vara olika rytmiska ramverk eller *grooves* som eleverna spelar. De kan också improvisera på ett melodiinstrument, inom en given tonalitet, och improvisera kollektiva ljudlandskap på instrument, till exempel till film, rörelse/dans, eller andra visuella uttryck. Komponerande kan ha likande utgångspunkt som improvisationsaktiviteter, men där processer innebär planering, genomförande, utvärdering och revidering av det skapande resultatet. Digitala verktyg kan också användas på mellanstadiet, till exempel genom att göra ljudinspelningar i olika miljöer som utgångspunkt för kompositioner.

Skapande aktiviteter på mellanstadiet innebär att använda musikens byggstenar och verktyg som till exempel olika rytmiska och melodiska element, samt formmässiga principer som

inbjuder till att arbeta med kontraster i instrumentation, dynamik, densitet, och så vidare. De bör öva sig att använda notation som till exempel grafiska partitur för att bevara och förmedla egna musikaliska idéer.

Det praktiska skapande arbetet bör integreras med reflektion över organisering av ljud och hur man kan skapa olika sorts musikalisk dramaturgi. Eleverna kan öva sitt estetiska och kritiska omdöme genom att samtala om estetiska val de gör när de skapar musik, och genom att muntligt och skriftligt reflektera över hur olika konstnärliga uttryck verkar ihop när musik kombineras med rörelse, bild, film eller andra visuella uttryck.

Högstadiet

Skapande färdigheter på högstadiet handlar om att improvisera och komponera med röst och olika akustiska, elektroniska och digitala instrument i olika samspelssituationer. Det kan innebära att göra kollektiva ljudlandskap, improviserad eller komponerad, med utgångspunkt i stämningar eller berättelser, men också med utgångspunkt i andra uttrycksformer än musik, och strukturella idéer med utgångspunkt i musikens byggstenar. På högstadiet kan byggstenarna handla om specifika tonaliteter (skalor), ackordföljder och olika kompfigurer och basgångar, former som ABA, rondo, blues, formdelar som vers, refräng, brygga, och så vidare. Digitala verktyg kan användas till exempel genom bearbetning av ljud, programmering och sampling. Eleverna kan använda musiksymboler för att bevara skapande idéer och kompositioner, gärna en kombination av grafiska partitur och västerländsk notation, för att på så sätt integrera det skapande med utveckling av musiklitteracitet. Musiklitteracitet i det skapande aktivitetsområdet handlar också om att eleverna kan få praktiska övningar i att använda kvintcirkeln när de komponerar låtar.

Det praktiska skapande arbetet bör integreras med reflektion kring organisering av ljud och hur man kan skapa olika sorts musikalisk dramaturgi. Eleverna kan öva sitt estetiska och kritiska omdöme genom att samtala om estetiska val de gör när de skapar musik. De kan muntligt och skriftligt reflektera över hur användning av olika verktyg bidrar till olika estetiska uttryck, och hur olika konstnärliga uttryck verkar ihop i kombination med musik. Musiken eleverna skapar kan sättas i en större kontext genom att arbeta med andras musik som utgångspunkter för eget skapande, till exempel att ta inspiration från inspelad musik. I arbete med inspelad musik bör eleverna på högstadiet också lära om lagstiftning gällande upphovsrätt kopplat till skapande, framförande och användande av musik.

2.6.3 Lyssnande

Lågstadiet

Färdigheter i lyssnande på lågstadiet handlar om att lyssna för att lära sig sånger och låtar och att lyssna uppmärksamt till andra i samspel (som beskrivet i avsnittet om musicerande). Det handlar också om att aktivt lyssna till inspelningar. Lyssnande på lågstadiet kan vara en källa till musikalisk upplevelse och reflektion och en ingång till att lära sig sånger och låtar.

Inspelningarna bör vara från olika genrer, stilar, kulturer, tider och med olika utövare. Aktivt och riktat lyssnande handlar om att kombinera själva lyssnandet med andra aktiviteter, och att

sätta i gång samtal om musiken. Att rikta sitt lyssnande handlar om att ha ett specifikt fokus när man lyssnar, det vill säga öva sig på att lyssna efter något särskilt och ge uttryck för vad det var och hur det kändes. Aktiviteter i samband med lyssnande på lågstadiet kan handla om att skapa något eget inom en annan uttrycksform som en fri associativ respons på lyssnandeupplevelsen, som till exempel visuella abstrakta eller konkreta bilder, eller rörelse och dans Lyssnande kan också leda till samtal om olika musikinstrument och att sätta ord på upplevelser av musikaliskt uttryck, till exempel stämning, associationer, emotioner och kroppsliga impulser. Då får eleverna öva sitt estetiska omdöme och kritiska lyssnande. Aktivt och riktat lyssnande kan handla om samma byggstenar som eleverna arbetar med inom musicerande och skapande, som dynamik, tempo, klang, densitet, tonregister, rytmisk prägel, med mera.

Mellanstadiet

Färdigheter i lyssnande på mellanstadiet kan i likhet med på lågstadiet handla om imitation från andra personer eller inspelningar med syftet att lära sig sånger och låter, och som ingång till musikupplevelse och orientering om musik från inspelningar. Inspelningar bör vara från olika genrer, stilar, kulturer, tider och utövare, och aktivt lyssnande kan också på mellanstadiet handla om att kombinera själva lyssnandet med andra aktiviteter. Sådana aktiviteter kan sätta i gång ett associativt lyssnande med tonvikt på upplevelse; att aktivt ge upplevelsen ett skapande uttryck till exempel genom bild och rörelse/dans. På mellanstadiet kan man också införa ett mer strukturellt lyssnande genom användning av begrepp om musikens byggstenar och formmässiga principer för att beskriva särdrag i olika musikformer och genrer. Det kan handla om att identifiera olika musikinstrument och hur instrumentation är använd i organisering av ljud, tonalitet i melodier, rytmiska fenomen, och beskriva element som dynamik, tempo, densitet, och så vidare. På mellanstadiet kan man skapa kopplingar mellan musik och det visuella på ett mer strukturellt sätt, och på så sätt bidra till att lägga grunden för en begynnande musiklitteracitet.

Lyssnande som aktivitet bör integreras med reflektion över organisering av ljud och musikalisk dramaturgi. Eleverna övar sitt estetiska omdöme och kritiska lyssnande genom att reflektera över hur olika element i musiken bidrar till musikaliska uttryck och stämningar, och varför man upplever något på ett visst sätt.

Högstadiet

Färdigheter i lyssnande på högstadiet kan handla om att integrera lyssnande med musicerande och skapande, till exempel genom att eleverna ska planka låtar från inspelningar som de själva ska spela och/eller använda som inspiration till att skapa egna låtar med element från inspelningen. På högstadiet handlar aktivitetsområdet också om associativt och strukturellt lyssnande till inspelningar, som bör representera en stor variation av olika genrer, stilar, kulturer och tider. Strukturellt lyssnande handlar om användning av begrepp om musikens byggstenar och formmässiga principer för att beskriva särdrag i olika musikexemplen, samtidigt som eleverna får sätta exemplen i en större kontext av musikformer och genrer. Det kan handla om att identifiera olika musikinstrument och hur instrumentation är använd i organisering av ljud, tonalitet i melodier, ackord och ackordföljder, rytmiska fenomen, och att beskriva element som dynamik, tempo, densitet, och så vidare. På högstadiet bidrar begreppsanvändning i

strukturellt lyssnande till elevernas musiklitteracitet, och eleverna kan arbeta med kopplingen mellan det klingande och hur enkla melodiska och rytmiska element skrivs ned på noter. Inom lyssnande som aktivitetsområde bidrar praktiska övningar kopplat till kvintcirkelns uppbyggnad till elevernas musiklitteracitet.

Lyssnande som aktivitet bör integreras med reflektion över organisering av ljud som orkestrering, förgrund och bakgrund, samt musikalisk dramaturgi. På högstadiet bör lyssnandeaktiviteter kopplas till musikens sammanhang och funktioner i relation till historia, geografi, politik och samhälle. I detta kan film- och spelmusik ingå. Eleverna får öva sitt estetiska och kritiska omdöme genom att reflektera över musikens betydelse i olika historiska och kulturella kontexter. Detta inkluderar att reflektera över musikens påverkan på identitet, normer och sociala sammanhang i olika kulturer. I arbete med inspelad musik bör eleverna på högstadiet också lära om lagstiftning gällande upphovsrätt kopplat till skapande, framförande och användande av musik.

Kapitel 3: Centrala undervisningsstrategier

I detta kapitel ska jag beskriva vad jag anser som centrala undervisningsstrategier i relation till undervisningens mål, innehåll och progression, och i förhållande till elevers förutsättningar och utveckling. Undervisningsstrategierna ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt förhålla sig till ämnets tradition, enligt uppdraget från Skolverket. Vissa beskrivningar i underkapitlet om progression (2.6) har redan kommit in på undervisningsstrategier för att illustrera hur progression kan se ut. Undervisningsstrategier i detta kapitel kommer därför i större grad röra sig om övergripande metodiska principer för musikundervisning. Jag kommer också avslutningsvis in på vilka materiella och organisatoriska förutsättningar musikundervisningens kursplan vilar på.

3.1 Imitation, sång och rörelse

Jag har tidigare redovisat hur utveckling av musikaliska färdigheter och övning av det musikaliska minnet enligt musikpsykologisk (musikkognitiv) forskning är beroende av holistiska processer, kroppsliga erfarenheter, samt motivation och engagemang (Hodges, 2016a, 2016b; Lamont, 2016). Med holistisk och kroppslig syftar jag på att kärnan i musikaliskt lärande handlar om praktisk handling relaterat till klingande musik. Samtidigt är det viktigt att understryka att praktisk lärande i musik också alltid involverar kognitiva aspekter. Musikaliskt minne, som till exempel att komma ihåg en låt, eller hur man spelar något bestämt på ett instrument, är i huvudsak implicit vilket betyder att det ofta inte är tillgängligt för medvetandet och inte nödvändigtvis går att beskriva verbalt (Snyder, 2016). Verbala förklaringar hjälper heller inte för att memorera ett musikaliskt förlopp. I stället är sådana memoreringsprocesser holistiska och situerade, det vill säga att man behöver en musikalisk helhet och ett sammanhang som ger mening för de konkreta individerna, både för att memorera och för att framkalla det man memorerat (Harwood & Marsh, 2018). Lärandesituationen bör ge utrymme för musikens temporala dimension, alltså att eleverna får ”vara i musiken” och uppleva ett flöde medan musiken klingar.

I avsnitt 1.2.2 redogjorde jag för gehör som förmåga att uppfatta, igenkänna och återskapa något musikaliskt man lyssnat på. Gehör har en muntlig dimension, som övas genom imitation och inte är beroende av verbalspråkliga begrepp; och en intellektuell eller analytisk dimension, där man övar på att koppla teori, skriftsymboler och analytiska begrepp med det musikaliska fenomenet eller förloppet. Barn och unga har en stor potential för att utveckla sitt gehör, särskilt genom att använda rörelse och sångrösten, och när de är kroppsligt engagerade och emotionellt motiverade (Lamont, 2016). Att få använda sångrösten när eleverna ska lära ett nytt material etablerar kopplingar till gehöret (Chen-Hafteck & Mang, 2018; Fagius m.fl., 2007), och att få använda rörelser med hela kroppen till exempel genom rytmik och dans förstärker lärandet (Hodges, 2016a). Gehörarbetet i särskilt lågstadiet sker primärt genom sång och användning av rösten. Därför är det viktigt att när man utgår från lärandemål knutna till utveckling av inre gehör, måste det innehållet man arbetar med vara möjligt för eleverna att sjunga. Om till exempel en sång ligger i för lågt röstläge har inte yngre barn fysiologiska möjligheter att sjunga med, och då försvåras den viktiga kopplingen mellan rösten och det inre gehöret.

En central undervisningsstrategi som tar hänsyn till dessa aspekten är därför att använda lärande genom imitation av läraren, med utgångspunkt i sång och rörelse, både när målet för aktiviteten är att sjunga i sig, når den senare ska leda till spelaktivitet, och när målet är att öva på bestämda rytmiska färdigheter eller lära begrepp och teorier för musikens byggstenar och strukturer. Läraren bör förevisa tydligt och konsekvent med användning av *call and response*, och gärna i fasta periodlängder, så att perioden eleverna ska memorera är förutsägbar. Det kan vara en fördel att hålla i gång ett flöde med *call and response* med en fast puls utan att stanna upp för att beskriva eller förklara med ord. Att hålla musiken i gång utan att stanna upp skapar en holistisk ram och kan hjälpa eleverna behålla uppmärksamhet på aktiviteten, där förklaringar kan bidra till att tappa flödet och koncentrationen. En sådan strategi är särskilt gynnande för rytmiska färdigheter, som är helt beroende av auditiv uppfattning i realtid.

Undervisningsstrategier kan alltså handla om hur läraren förmedlar en sång eller annat musikaliskt material, och i detta ingår om läraren eventuellt anpassar materialet, till exempel hur man fraserar rytmiskt. Ur ett rytmiskt perspektiv är det på lågstadiet en fördel för utveckling av periodkänsla att sånger har symmetriska (lika långa) taktperioder. Förutsägbara rytmiska mönster och koppling till ord inom en sång är viktigare att ta hänsyn till än sångens eventuella rytmiska komplexitet.[27] Om barn får erfarenhet av varierade rytmiska ”frasspråk” och ramverk (taktarter och stilar) på lågstadiet genom intuitiva och holistiska lärandeprocesser läggs en grund för en stadig rytmkänsla för senare år. Analytisk metareflektion och konceptualisering av rytmiska fenomen kan man vänta med till mellan- och högstadiet, då det kan skapa en distans från det kroppsliga närvarandet och implicita lärandet som förutsätter ett temporalt (i tid) musikaliskt flöde.[28]

Som tidigare nämnts (avsnitt 1.2.2) handlar utveckling av sångfärdigheter om bland annat två aspekter. Den första är den psyko-motoriska och fysikaliska där övning i sång bidrar till att utvidga tonomfånget, och kontrollera röstens dynamik (starkt och svagt) och intonation. Den andra viktiga aspekten handlar om perception och gehör. Att till exempel sjunga med intonation innebär att det inre gehöret är koordinerat med röstens och luftstödets muskulära ljudproduktion. Gehörmässigt kan upprepade mönster både melodiskt och rytmiskt underlätta lärandet för lågstadieelever, med allt mer variation ju mer övning och erfarenhet de får. Rent fysiologiskt är det en komplex process, men för barn och unga är det framför allt en implicit och intuitiv process som förutsätter upprepade erfarenheter i en engagerad och stödjande miljö (Fagius m.fl., 2007; Johnson, 2021; Welch, 2015). Undervisningsstrategier bör därför anpassa imitationsaktiviteter så att det sjungna ligger i ett röstläge anpassad åldersgruppens röstfysiologi (för lågstadieelever är det i allmänhet inom ettstrukna oktaven), och att fraslängder är anpassade till barns andning (relativt korta fraser för lågstadiet, som kan utökas med erfarenhet och övning). Samtidigt bör läraren framför allt skapa en lärandesituation som

[27] Man behöver inte undvika rytmiska fenomen som inom västeuropeisk musikkultur ses som komplexa, till exempel synkoperade fraser eller sånger i oregelbundna taktarter (som 5/4 eller 7/4), eftersom bemästrande av olika rytmiska element i stor grad handlar om musikkultur och vad barn exponeras för i en musikalisk helhet.

[28] Med analytisk metareflektion menar jag till exempel att tala om vilken taktart en sång har, eller förklara samband mellan puls och underdelningar.

inte fokuserar explicit på dessa aspekter gentemot eleverna, då det kan komma i vägen för det implicita lärandet. I undervisningssituationer där gehörutveckling är ett mål, bör man tänka på att melodier bör ha små intervallrörelser i kulturellt kända (oftast diatoniska) melodirörelser för att underlätta uppfattningen av toner och barnröstens fysiologi och därmed intonationen. Men det är också viktigt att balansera färdighetsaspekter upp mot andra mål i sångaktiviteter, så som att fokusera på engagemang, motivation, upplevelse av social gemenskap och att få lära om olika genrer och musikkulturer genom sång. Det är viktigt att färdighetsutveckling på ena sidan och engagemang på den andra inte ska ses motsättningar, men läraren kan behöva göra val kring vad som prioriteras i konkreta situationer. Urval av sånger och strategier för hur de förmedlas bör med andra ord anpassas olika lärandemål.

Hur man introducerar flerstämmighet i sång, vilken typ av flerstämmighet man använder, och när man introducerar dem, bör anpassas till elevernas utvecklingsnivå. För barn i lågstadieålder och deras perceptuella utvecklingsnivå är det ofta nödvändigt att varje enskilt element i det flerstämmiga utgör en meningsfylld del i sig själv, och det kan det vara svårt att hålla en stämma när andra sjunger något annat. Därför har jag tidigare (se avsnitt 2.6.1) rekommenderat att introducera flerstämmig sång med tekniker som kanon, *quod libet*, och ostinaton. Det är viktigt för att upprätthålla sambandet mellan röstkontrollen och elevens gehör. Samtidigt är förmågan att hålla på sin stämma i ett flerstämmigt sammanhang beroende av övning och erfarenhet, och inte låst till åldersbestämda utvecklingsfaser.

3.2 Från praktisk erfarenhet till begreppsliggörande: integrering av ämnets innehåll

Tidigare har jag argumenterat för hur musikämnets särdrag och potential för lärande och bildning handlar om möjligheter för integrering av praktiska och reflexiva dimensioner och av olika kunskapsdimensioner. Ämnets kärna handlar på samma gång om kroppsliga och subjektiva upplevelsesdimensioner (kunskap i musik) och mer objektiva orienteringsdimensioner (kunskap om musik), och att subjektiva och objektiva aspekter med fördel kan integreras i den praktiska undervisningen och därmed förstärka lärande. Undervisningsstrategier handlar då om att konkretisera och välja ut konkreta exempel där generiskt undervisningsinnehåll kan exemplifieras i urval av sånger, låtar, verk och annat musikaliskt material, och att skapa undervisningssituationer där eleverna får dyka ned i en holistisk process organiserad kring elevernas aktivitet.

Att sjunga och spela involverar gehöret och känsla för rytm, och genom att inkludera dessa färdigheter som explicita mål för aktiviteter som innebär musicerande, påverkas valet av sång- och låtmaterial, hur man anpassar det i ett arrangemang, och hur man går fram i undervisningen. När man till exempel ska välja låtar för att arbeta med spelfärdigheter i en bandbesättning, kan man prioritera låtar som ger möjlighet för att lära ett bestämt rytmmönster i en given *groove*. Denna kan man då arbeta med genom koordinationsövningar med tramp, klapp och användning av rösten, där man även kan använda rytmik och koreografi för att systematisera koordinationen och göra lärandeprocessen kroppsligt engagerande. När man övar in en sång eller låt i en klass eller med en instrumentalensemble, kan man också använda verbalspråkliga begrepp och förklaringar, och även olika notationssystem som noter, ackordsymbol, med mera. Då blir arbetet med musiklitteracitet integrerat i aktiviteten, som ett

naturligt stöd för sjungandet eller spelandet. De tre aktivitetsformerna musicerande, skapande och lyssnande har också inneboende möjligheter för att integreras med varandra, vilket kan bidra till elevers upplevelse av mening och koncentration genom att de kan ”vara inne i” en sammanhängande process. Hur de tre aktivitetsformerna kan bygga på varandra och hänga ihop i en progression över stadierna har jag tidigare beskrivit i underkapitel 2.6.

En central undervisningsprincip bör vara att arbete med begrepp om musikaliska byggstenar, analytiska perspektiv, teori och notation bygger på kroppsliga och auditiva erfarenheter, där en förutsättning är att det analytiska innehållet kommer efter själva erfarandet av fenomenet, så att det analytiska ger musikalisk mening för eleverna. Då är det avgörande att läraren försöker förstå vad eleverna förstår och tar deras perspektiv (Skolforskningsinstitutet, 2023). Det kan handla om att sätta igång öppna samtal som tar utgångspunkt i att eleverna får artikulera sin förståelse på sitt sätt, vilket kan ge betydelsefull inblick om det innehållet undervisningen fokuserar på har blivit förstått (Skolforskningsinstitutet, 2023).

3.3 Musikalisk bildning, fantasi och reflektion

För att musikämnet ska bidra till musikalisk bildning, är det viktigt att lärarens undervisningsstrategier skapar goda förutsättningar för subjektiva aspekter som elevernas föreställningsförmåga, fantasi och omdömesförmåga. Jag har också tidigare argumenterat för hur reflektion och kritiskt tänkande bör integreras på alla stadier, och beskrivit hur en progression i övningen av reflektion och omdömesförmåga kan se ut (underkapitel 2.6).

Gemensamt för alla former för skapande i undervisningen är att eleverna får träna på att använda sin fantasi, samtidigt som de också använder olika verktyg eller strategier som bidrar till att rama in och fokusera fantasiens skapande utlopp. Sådana verktyg kan vara musikaliska byggstenar, formmässiga principer, eller andra musikaliska material och ramar som även eleverna kan sätta för den egna processen (Rudbäck & Wallerstedt, 2023). Elevers meningsskapande och förståelse i olika lärandeprocesser i musikämnet kan uttryckas verbalt och visuellt, men läraren kan också använda andra undervisningsstrategier än samtal för att aktivera upplevelse, reflektion och kritiskt lyssnande. Undervisningen kan lägga till övningar i aktivt och riktat lyssnande inom alla aktivitetsformerna, alltså både i musicerande, musikskapande och lyssnande när man använder inspelningar. Auditiv uppmärksamhet kan till exempel övas genom att eleverna får i uppgift att vara tysta och lägga märke till vad de hör i sin omgivning, och de kan gå på ljudinsamling och göra inspelningar av ljud i sin närmiljö. När de spelar ihop kan de öva samspel genom att få konkreta fokus i sitt lyssnande, som till exempel att växla mellan att lyssna till basen, till melodin, och andra element inom helheten. Improvisationsaktiviteter förutsätter att eleverna lyssnar aktivt och övar sig på att respondera på vad de hör att andra spelar. Fri improvisation, eller improvisation med utgångspunkt i ramar som inte är begränsad av en bestämd tonalitet, ackordföljd eller rytmiska mönster, lämpar sig särskilt bra för att arbeta med sambandet mellan aktivt lyssnande och musikalisk respons i stunden.

Detta kan till exempel handla om att ge möjlighet för en gemensam och dialogisk reflektion över estetiska val, värden och upplevelser, eller ge lyssnandet olika expressiva uttryck genom rörelse och dans eller visuella uttrycksmedel. Exempel på detta kan vara att man talar om hur man tycker att det man spelar låter; om alla spelar med samma puls; om det man spelar liknar

originalet och eventuellt varför inte, et cetera. Möjligheter för reflektion kan ligga i att eleverna uppmanas till att öva sig i att verbalisera musikaliska upplevelser, beskriva och begrunda vad de tycker om egen sång, spel och musikskapande, och förhandla om förbättringar, vad som ska tas bort, utvidgas, läggas till, och så vidare. En central utgångspunkt vad gäller undervisningsstrategier för att skapa förutsättningar för reflektion och kritiskt tänkande är att läraren kan ha ett öppet förhållningssätt (Skolforskningsinstitutet, 2023) när man vill initiera samtal med syftet om att bidra till att skapa förutsättningar för elevernas egen reflektion. Det kan handla om att vara medveten om hur mycket eller lite man ska styra ett samtal, och vara mottaglig för elevrespons och synpunkter som kan vara oväntade för läraren. I samtal om musikens verktyg och byggstenar på lågstadiet när man lyssnar på inspelningar behöver inte målet vara att lära etablerade begrepp. Ett öppet förhållningssätt hos läraren kan i stället handla om att bjuda in eleverna till ett upplevande närvarande, och att ge dem utrymme för att reagera på musik på olika sätt.

Det kan också handla om att läraren är medveten om att ta utgångspunkt i meningsskapande metaforer och det språk barnen tar initiativ till att uttrycka sin upplevelse och förståelse genom. På det sättet kan läraren förstärka deras eget meningsskapande när de reflekterar, och använda det till att skapa en brygga mellan elevers verbaliserade upplevelse och mer formella musikbegrepp.

Ett anekdotiskt exempel kan användas som illustration. I en musiklektion med elever i lågstadieålder spelade läraren en bestämd kompfigur på piano, och växlade mellan att spela figuren i ett raskt och i ett långsamt tempo. Syftet var att barnen skulle lära sig använda begrepp för olika tempi, och eleverna fick ropa ut tempot när läraren ändrade det i sitt spel. Plötsligt gick läraren över till att spela i ett medium tempo, och utan att säga det frågade hen eleverna vad man skulle kunna kalla tempot. Ett barn räckte spontant upp handen och utbröt: *Det är ju precis som ljummet!* Eleven hade inget språkligt begrep för *medium tempo* i musik ännu, men demonstrerade tydligt ett meningsskapande, och att hen hade uppfattat konceptet om ett musikaliskt ”medelvärde”. Hen gjorde en association till en kontext där hen hade ett begrepp för detta, och läraren fick därmed inblick i elevens konceptuella förståelse, och kunde använda denna till att införa begreppet medium tempo baserad på att eleven redan hade en musikalisk erfarenhet och en estetisk förståelse för begreppet.

3.4 Organisatoriska och materiella förutsättningar

De rekommendationer jag har gjort i detta dokument baserar sig på kunskapsläget inom tillgänglig forskning och beprövad erfarenhet gällande kunskap om *betydelsen* av musikalisk fostran och lärande, samt alla barn och ungas *potential* för musikalisk fostran och lärande. Föreliggande förslag för musikämnets syfte, bidrag till bildning och lärande, och urval av mål och innehåll tar utgångspunkt i att undervisningen i ämnet ska förverkliga alla elevers grundläggande musikalitet och deras grundläggande rättighet till musikaliskt lärande, styrkt av FN:s Barnkonvention. Men en sådan realisering förutsätter vissa organisatoriska och materiella ramar.

3.4.1 Gruppundervisning och gruppstorlek

Utredningen *Kunskap för alla* (SOU 2025: 19) önskar att skolämnen ska utgå från lärarledd undervisning och ta avstånd från det den hävdar är en individualisering av undervisningen i skolan, där kollektiva undervisningsformer ska läggas till grund som en norm. Musikundervisning i skolan har traditionellt genomförts som undervisningsaktiviteter i grupp och hel- eller halvklass. Genom betoningen av gruppaktiviteter har grundskolans musikämne en huvudsaklig lärarledd undervisningsform. Samtidigt kräver arbetsmiljön för både elever och lärare att gruppstorlekarna hålls på en rimlig nivå. Det gäller särskilt aktiviteter knutet till området musicerande och skapande.

Gruppstorleken är särskilt viktig i samspelsaktiviteter där olika instrument är involverade och läraren därför behöver ge olika spelinstruktioner, och på grund av hörselvård och ljudnivån som uppstår när många spelar samtidigt. Organisatorisk är det viktigt att musikämnet ges möjligheter för undervisning i halvklass (maximalt 12–15 elever) när det är nödvändigt. Även om inlärningsprocesser av nya låtar och/eller speltekniker på instrument kan ske i grupp, kräver de tät uppföljning av lärare för att bibehålla koncentration och kunna inkludera alla i processen. Det är avgörande för elevers lärande att läraren har möjlighet att leda varje elev i sitt musicerande och kreativa processer. Bedömning av praktiskt musicerande görs också under aktiviteter på lektionstid, och för att bedömning ska vara rättvis och innebära en rimlig arbetsbelastning för läraren är det nödvändigt att musikundervisning i huvudsak sker i halvklass. Aktiviteter som gemensam sång, dans och lyssnande kan ofta undervisas i helklass, beroende på vilka andra aktiviteter som dessa eventuellt kombineras med.

3.4.2 Salar och utrustning

För att utöva, skapa och lyssna till musik behövs musiksalar som är anpassade för dessa aktiviteter. Det betyder att de har den storleken som behövs för kollektiva sång-, spel- och rörelseaktiviteter, samt att de kan rymma nödvändig musikutrustning. Det behövs också mindre grupprum som enbart är för ämnet musik, till exempel när elever ska öva eller komponera i grupp. Större salar kan också utrustas med hörlursmixrar för att skapa en bra och hållbar ljudmiljö för elever och lärare. Musiklärare ska ha anpassade formgjutna hörselskydd utprovade hos en audionom.

Skolor behöver också vara utrustade med instrument för olika ensembleformer och anpassade förelevers olika psykomotoriska utvecklingsnivå. Det innebär anpassade perkussionsinstrumentarium som Orff-instrument, en utvidgad perkussionspark samt trumset, olika ackordinstrument som gitarrer, ukuleler, piano, och keyboard. För att bidra till variation i ensemblesammansättning bör skolor också ha tillgång till för pedagogisk verksamhet lämpliga melodiinstrument som blockflöjt och melodika. För möjligheter till bandsamspel behövs elektrisk gitarr och bas, sångmikrofoner, och ljudutrustning för förstärkning och avspelning av musik (gitarr- och basförstärkare, PA- och högtalaranläggning). Det bör finnas instrument till varje elev i en undervisningsgrupp, vilket är en förutsättning för att kunna förverkliga musikämnets praktiska profil (SOU 2015: 19) och möjliggöra den övning som är nödvändig för utveckling av färdigheter. Det måste finnas utrymme och utrustning för inspelning av musik.

Inom musikämnet avser *digitala verktyg* både hårdvara, såsom dator eller surfplatta, och ett stabilt samt tillgängligt DAW (Digital Audio Workstation). Även EDI (Electronic Digital Instrument) bör inbegripas i termen. Ett EDI består av tre komponenter: en *hårdvara*,

exempelvis en dator, en *DAW* samt en *kontrollyta*, ofta i form av en launchpad. I takt med att livemusiken utvecklas är det av betydelse att musikämnet följer med i denna utveckling. EDI gör musicerande och skapande med digitala verktyg mycket tillgänglig för alla elever.

Referenser

Allsup, R. E. (2002). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. Journal of Research in Music Education 51(1), 24-37

Almqvist, C. F. (2021). Towards the attainment of mindful bodily relations in music education. *Nordic Research in Music Education,* 2(1), 114–133. https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3022

Asp, K. (2015). Mellan klassrum och scen – en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program. Doktorsavhandling, Lund universitet.

Axelsson, M. (2015). Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen. Skolverket

Balsnes, A. H., Ellefsen, L.W., Knigge, J. (2025, i produktion). Singing practices in Norwegian schools – A synthesis of three empirical studies. *Nordic Research in Music Education.*

Bamberger, J. (2000). Developing musical intuitions. A Project-Based Introduction to Making and Understanding Music. Oxford University Press.

Bamberger, J. (2013). *DIscovering the musical mind.* Oxford University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Macmillian Learning

Barrett, M. S. (2012). Troubling the creative imaginary: Some possibilities of ecological thinking for music and learning. In Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald, R. (red). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, s. 206–219. Oxford University Press.

Berkowitz, A. K. (2010). The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment. Oxford University Press.

Blix, H. (2012). Gryende musikkliteracy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring. Doktoravhandling, Norges Musikkhøgskole

Blix, H. & Bergby, A.K. (2016). *Øre for musikk: om å undervise I hørelære.* Norges Musikhøgskole

Bossedal, I. (2024). Så kan kognitionsvetenskaplig grundforskning översättas till klassrumspraktik. *Skoleverket*

Bowman, W. (2021). Sound, Sociality, and Music: Part Two. *Visions of Research in Music Education.* Volume 16, article 28, 2-10.

Brackett, D. (2016). Categorizing Sound: Genre and Twentieth-Century Popular Music. University of California Press.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice.* Oxford University Press.

Campbell, P. (2010). Songs in their heads: Music and Its Meaning in Children's Lives. Oxford University Press.

Carbone, L. & Mijs, J. (2022). Sounds like meritocracy to my ears: exploring the link between inequality in popular music and personal culture. *Information, Communication & Society,* 25(5), s. 707-725.

Chen-Hafteck, L. & Mang, E. (2018). Music and Language in early Childhood Development and Learning. I McPherson, G. & Welch, G. F. (red) *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence,* kapitel 4, 40-57. Oxford University Press.

Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity, 1*, s. 108–119.

Custodero, L. A. (2012). The call to create: Flow experience in music learning and teaching. I Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald, R. (red). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*, s. 369-384. Oxford University Press.

Davidsson, L. & Scripp, L. (2005). Young children's musical representations: windows on music cognition. I Sloboda, J. (red*) Generative processes in music,* 195-230. Oxford University Press

DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education,* 20(2), s. 165-177.

Davis, S. G. (2015) Children, popular music, and identity. I McPherson, G (red) *The Child as Musician: A handbook of musical development.* 2nd edition, kapitel 14, 265-283. Oxford University Press.

Davis, S. G. (2018). Instrumental Ensemble Learning and Performance in Primary and Elementary Schools. I McPherson, G & Welch, G. F. (red) *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence,* s. 196-216. Oxford University Press.

Evans, K. & Philpott, C. (2022). Exploring Musical Literacy. I Cooke, C. Philpott, C. (red.) *A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School,* s. 26-38. Routledge

Fagius, G. (red.), (2007). Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit. Studentlitteratur

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

FN (nedladdat 2025-09-24). Transforming our world: the 2023 Agenda for Sustainable Development. https://sdgs.un.org/2030agenda

Fredriksson, K., Zandén, O., & Wallerstedt, C. (2024) Teaching and learning in music education – a meta-synthesis. *Music Education Research, 26(2),* s. 193-204.

Georgii-Hemming, E. & Moberg, N. (2024). *Makt: när musik och människor möts.* Örebro universitet

Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Routledge

Greene, M (2000). The Ambiguities of Freedom. *English Education,* 33(1), s. 8-14

Hammonds, W. et al. (2023). Culture and democracy: the evidence. How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion. An independent report commissioned by and authored for the European Commission.

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

Harwood, E. & Marsh, K. (2018). Children's ways of learning inside and outside the classroom. I McPherson, G & Welch, G. F. (red) *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence,* kapitel 8, 102-120*.* Oxford University Press.

Henley, J. (2018). A challenge to assumptions of the transformative power of music. Retrieved from https://learn.rcm.ac.uk/courses/1240/pages/a-challenge-to-assumptions-of-the-transformative-power-of-music?module_item_id=6785

Hodges, D. A. (2016a). Bodily responses to music. I Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (red.) *The Oxford Handbook of Music Psychology,* kapitel 12, 183-196. Oxford University Press.

Hodges, D. A. (2016b). The neuroaesthetics of music. I Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (red.) *The Oxford Handbook of Music Psychology,* kapitel 16, 247-262. Oxford University Press.

Johansen, G. (2010). Educational Quality and the Selection of Content – the Views and Opinions of Musikdidaktik Professors. In Ferm Thorgersen, C & Karlsen, S. (eds.) Music, Education and Innovation. Festshcrift for Sture Brändström, p. 87-101. Luleå University of Technology, dept. of Music and Media.

Johansen, G. G. (2016). Improvisasjon og gehørtrening. I Blix, H. & Bergby, A.K. (red) *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*, s. 148-167. 2. utgave. Norges Musikkhøgskole.

Johansen, G. G. (2021). Children's guided participation in jazz improvisation: A Study of the 'Improbasen' Learning Centre. Routledge.

Johansen, G.G. (2023) "Playing jazz is what she does": The impact of peer identification and mastery experiences on female jazz pupils' self-efficacy at Improbasen. *Frontiers in Education* 7:1066341. doi: 10.3389/feduc.2022.1066341

Johnson, D. (2021). Raising Voices: Singing repertoire and practices in Swedish school. Doctoral thesis, Lund Universitet

Kallio, A., & Väkevä, L. (2017). Inclusive Popular Music Education? I Holt, F. & Kärjä, A.-V. (red) *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries,* 75-89*.* Oxford University Press.

Karlsen, S. & Väkevä, L. (2012). Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy. Cambridge Scholar Publishing.

Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-constructive Didaktik. In Gundem, B. B. and Hopmann , S (red.) *Didaktik and/or Curriculum: an international dialogue*, 307 – 330. Peter Lang

Lamont, A. (2016). Musical development from the early years onwards. I Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (red.) *The Oxford Handbook of Music Psychology,* kapitel 25, 399-414. Oxford University Press.

Lamont, A. (2021). Listening to, evaluating and appraising music. I Creech, A., Hodges, D. & Hallam, S. (red) *Routledge international handbook of music psychology in education and the community,* kapitel 8, 116-130. Routledge.

Lindgren, M. (2009). Normalitet och kunskapsideal i skolans estetiska verksamhet. I Lindstrand, F & Selander, S. (red.) Estetiska lärprocesser - upplevelser, praktiker och kunskapsformer, 175-192. Studentlitteratur

Lindström, L. (2015). Fyra estetiska lärandeformer: Lärande om, i, med och genom. En uppsats av Lars Lindström, bilaga IV, 34-37. I Carlgren, M., Hadzikostas, A., & Persson, E. (projektledning): *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan,* Kultur i Väst.

Lonnert, L. (2013). Ideologi och musik i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. I Dyndahl, P. (red.) Intersection and Interplay. Contributions to the cultural study of music in performance, education and society. Perspectives in music and music education Malmö. no 9. 35-56.

MacGlone, U. (2019). Young children's talk about improvising: how conceptual tools and workshop roles are formed through musical improvisation workshops. In Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C., & MacGlone, U. (red.). *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: A Transdisciplinary Approach* (1st ed.). Routledge.

Moberg, N., Georgii-Hemming, E., De Boise, S. & Han, J. (2025). Research on Power in Musical Practices and Institutions. *European Journal of Cultural Studies.*

Myers, D. R. (2002). The Myth of Absence: Representation, reception, and the music of experimental women improvisors. San Diego, California.

Nettl, B. (2015). The study of Ethnomusicology: Thirty-three discussions. University of Illinois Press

Nielsen, S. G. & Johansen, G. G. (2021). The role of peers in supporting learning in music. I Creech, A., Hodges, D. & Hallam, S. (red) *Routledge international handbook of music psychology in education and the community,* kapitel 26. Routledge.

Nygren, T., & Efimova, E. (2025). Investigating the Long-Term Impact of Misinformation Interventions in Upper Secondary Education.

Papageorgi, I, Saunders, J., Himonides, E., Welch, G. F. (2022). Singing and Social Identity in Young Children. *Frontiers of Psychology,* 13:823229., https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823229

Philpott, C. (2015). Music literacy: Music as language. I McPherson, G (red) *The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2nd edition, kapitel 10, s. 192-207. Oxford University Press.

Piaget, J. (1999). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In Lerner, R.M. & Jovanovich, J. eds) *Cognitive and moral development, academic achievement in adolescence.* Routledge

Pietschnig, J., Varacek, M. & Formann, A. K. (2010). Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. *Intelligence,* 38(3), 314-323.

Pollarolo, E. et al. (2022): Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. European Early Childhood Education Research Journal.

Purves, R. & Himonides, E. (2021). Acquiring skills in music technology. I Creech, A., Hodges, D. & Hallam, S. (red) *Routledge international handbook of music psychology in education and the community,* kapitel 14, 217-235. Routledge.

Rinholm, H. & Varköy, Ö. (2021). Et forsvar for kunstverket – re-romantisering av musikkpedagogisk tenkning. I Karlsen, S. & Nielsen, S.G. (red.) Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter, 121-137. NMH-publikasjoner, 2021:2.

Rudbäck, N. & Wallerstedt, C. (2023). Teaching and Learning Creativity as Content: A Tool-Dependent Process. I Randles, C. & Burnard, P (red.) *The Routledge Companion to Creativities in Music Education,* 176-184. Routledge

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet.* 2. utgave. Universitetsforlaget.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind.* Taylor & Francis Ltd.

Schippers, H. (2009). Facing the music: Shaping music education from a global perspective. Oxford University Press.

Schubert, E. & McPherson, G. (2015). Underlying mechanisms and processes in the development of emotion perception in music. I McPherson, G (red) *The Child as Musician: A handbook of musical development.* 2nd edition, kapitel 12, s. 221-243*.* Oxford University Press.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher,* 27(2), s. 4-10.

Skolforskningsinstitutet (2023). *Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan.* Systematisk forskningssammanställning 2023: 01. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket (2022). Kommentarmaterial till kursplanen i musik. Grundskolan. Skolverket.

Skolverket, (2024) *Kunskapsunderlag om estetiska ämnen.* Skolverket, Dnr 2023: 1033.

Sloboda, J. (1985). The musical mind: The cognitive psychology of music. Oxford University Press.

Small, C. (1998). Musicking. The meanings of performing and listening. Wesleyan University Press.

Smilde, R. (2021). Perspectives on Musicians' Identity and Professional Performance – a reflective handbook. Eburon Academic Publishers.

Snyder, B. (2016). Memory for music. I Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (red.) *The Oxford Handbook of Music Psychology,* kapitel 11, 167-180. Oxford University Press.

SOU (2025). *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande.* https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/02/sou-202519/ (SOU 2025:19).

SOU (2025). En kulturkanon för Sverige https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2025/09/sou-202592/ (SOU 2025: 92).

Storsve, G. (2025) From metalheads to jazz fanatics: Experiences of deep learning across collaborative music-making contexts in Norwegian upper secondary schools. *Journal of popular music education*. https://doi.org/10.1386/jpme_00162_1

Trewarthen, C. & Malloch, S. (2018). Musicality and Musical Culture: Sharing Narratives of Sound from Early Childhood. I McPherson, G. & Welch, G. F. (red) *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence,* kapitel 3, 26-39. Oxford University Press.

UNESCO (2024). *What you need to know about literacy*. https://www.unesco.org/en/literacy/need-know

Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens.* Cappelen Damm Akademisk.

Wallerstedt, C. (2024). Kunskapsöversikt om estetiska perspektiv i förskolan. Skolverket, Dnr 2023: 1033.

Welch, G. (2015). Singing and vocal development. I McPherson, G (red) *The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2nd edition, kapitel 24, 441-461. Oxford University Press.

Wertsch, J. V. (2007), Mediation. I Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. V. (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge University Press, 178-192.

Zandén, O. (2010). Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet. Doktoravhandling. Göteborgs universitet.

Zimmermann Nilsson, M-H., Borgström Källén, C., & Ferm Almqvist, C. (2022). Gender-equal options for musical becomings in the future music classroom: A pilot study exploring "thinking outside the box." *International Journal of Education & the Arts*, *23*(15). Retrieved from http://doi.org/10.26209/ijea23n15