



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musikteorin, läraren och populärmusiken

- en kvalitativ studie av det populärkulturella inflytandet i
musikteoriundervisningen

Jakob Mortensen

Inriktning/specialisering LAU370

Handledare: Carina Borgström-Källén

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: HT11-6100-06

ABSTRACT

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Musikteorin, läraren och populärmusiken - en kvalitativ studie av det populärkulturella inflytandet i musikteoriundervisningen

Författare: Jakob Mortensen

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Carina Borgström-Källén

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: HT11-6100-06

Nyckelord: Musikteori, populärmusik, Gehörs- och musiklära, musikestetiska programmet, musikklasser, gymnasieskolan, musiklärare, Gy2011, ämnesintegrering

Sammanfattning:

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det populärkulturella inflytandet har påverkat musikteoriundervisningen. Med undersökningen hoppas jag kunna problematisera musiklärarens roll i teoriundervisningen och därigenom bidra med tankar om hur undervisningen idag bedrivs, i vilken tradition och i vilket syfte. Hur upplever musiklärare det ökade populärkulturella inflytandet inom musikundervisningen i relation till undervisningen i musikteori och hur upplever dessa musiklärare att ämnet musikteori har förändrats över tid? För att undersöka detta forskningsområde har jag genomfört fyra stycken kvalitativa intervjuer med fyra lärare på tre gymnasieskolor och i en musikklass inom Göteborgsområdet. Jag har använt ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk utgångspunkt i analysen av respondenternas svar. Resultatet av undersökningen delades utifrån teorin in i kategorierna "musikteorins ämnesinnehåll", "musikteorins undervisningsform", "elevernas drivkraft", "medierande verktyg" samt "samspel och integration". Ur ett sociokulturellt perspektiv har den omgivande miljön en stor påverkan på vad eleverna upplever som "nödvändig" kunskap för sitt eget musicerande. Ämnet kan då upplevas onödigt eftersom man redan kan spela tillräckligt bra på sitt instrument och i grupp utan att använda sig av musikteorikunskaperna. Samtidigt har populärmusikens etablering i musikundervisningen inneburit en tydligare markering mot "finkulturen" och dess symboler. Undersökningen visar att musikteoriämnet är långt ifrån den övriga musikundervisningen vad gäller arbete med IKT och medierande verktyg, inkluderandet av elevernas olika instrument, genrebakgrund och repertoar i undervisningen samt det som rör elevernas bristande motivation för ämnet. Med andra ord märks populärkulturen ytterst sällan i musikteoriundervisningen. Det som jag upplever som denna undersöknings största behållning är den övertygelse som samtliga respondenter delar vad gäller integrationen av musikteoriundervisningen i övriga musikämnen. Musikundervisningen kommer i framtida paradigmskiften att tvingas till nya perspektiv. Då måste vi som pedagoger vara förberedda och redan veta svaret på vad det vi vill att eleverna skall kunna och vad vill vi att de skall ta med sig från skolan. För det estetiska programmet tror jag att just behovet av integrering mellan musikämnena är av yttersta vikt för att synliggöra nya perspektiv.

FÖRORD

Jag skulle vilja framföra ett stort tack till min handledare Carina Borgström-Källén som har hjälpt mig under arbetets gång. Tusen tack går också ut till de lärare som tog sig tid för att svara på mina frågor, vilket innebar att jag fick ihop alla de kloka ord som detta arbete bygger på. Avslutningsvis vill jag även tacka min familj som har hjälpt mig med korrekturläsningen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	5
DEN NYA LÄROPLANEN – GY2011	7
UPPLEVELSER FRÅN VFU	8
UPPLEVELSER FRÅN HFU	8
SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	9
METODOLOGISKA VAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	10
KVALITATIV METOD	10
URVAL	10
INTERVJUGUIDE	11
ANALYSARBETET	11
UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE	12
METODKRITIK	12
RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	13
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
TIDIGARE FORSKNING	15
MUSIKTEORETISK HISTORIK	15
FRÅN STENKAKA TILL SPOTIFY	16
POPULÄRMUSIKENS INSTITUTIONALISERING	18
TEORETISKA PERSPEKTIV	19
ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	19
PARADIGM	20
LÄRANDETS DIMENSIONER	21
INNEHÅLLSDIMENSIONEN	22
DRIVKRAFTSDIMENSIONEN	22
SAMSPELSDIMENSIONEN	22
MUSIKENS FUNKTIONER OCH PEDAGOGISKA INRIKTNINGAR I UNDERVISNINGEN	23
RESULTAT OCH ANALYS	26
RESPONDENTERNAS BAKGRUND	26
MUSIKTEORINS ÄMNESINNEHÅLL	28
MUSIKTEORINS UNDERVISNINGSFORM	30
ELEVERNAS DRIVKRAFT	32
MEDIERANDE VERKTYG	34
SAMSPEL OCH INTEGRATION	36
SAMMANFATTNING AV RESULTAT	38
AVSLUTANDE DISKUSSION	39
MÖJLIGHETER TILL VIDARE FORSKNING OCH PEDAGOGISKA KONSEKVENSER	41
REFERENSER	42
BILAGOR	44

INLEDNING

I detta avsnitt redogör jag inledningsvis för min personliga bakgrund som speglar valet av undersökningsområde samt hur arbetet tog form. Därefter kopplar jag arbetet till de aktuella styrdokumenterna i Gy2011 och beskriver mina egna erfarenheter från både den verksamhetsförlagda såväl som den högskoleförlagda delen av min utbildning. Avslutningsvis redogör jag för det syfte och de problemformuleringar som ligger till grund för mitt arbete.

Som tioåring tog jag mina första trevande grepp utmed den klassiska gitarrhalsen. Jag satt hemma med övningsboken ”Gitarren och jag”, memorerade de svarta prickarnas position utmed notlinjerna och kämpade för att komma ihåg vart jag skulle placera mina fingerspetsar. Vid den tiden fanns det bara två sätt att lära sig spela gitarr, och det var i den kommunala musikskolan eller genom privatundervisning. Jag valde den förstnämnda. Fyra år senare när jag började högstadiet ville jag spela elgitarr. Det var någonting som lockat mig ända sedan första gången jag sett bilder på rockgrupper som KISS och Iron Maiden i de äldre kusinernas pojkrum. I slutet av 90-talet kom även Internet att bli en naturlig del av hemmet och helt plötsligt var det möjligt att lära sig favoritlåtarna genom att ladda ner tabulatur som med siffror visade vart man skulle placera sina fingrar på gitarrhalsen. Helt plötsligt satt alla hemma framför datorn med gitarren och lärde sig de senaste låtarna. När jag skulle börja det estetiska programmet på gymnasiet ökade kraven på musikteoretiska förkunskaper och den nya skolan erbjöd en förberedande kvällskurs för att etablera nödvändiga teorikunskaper. Under gymnasietiden läste vi gehörs- och musikleära en gång i veckan under tre år. Jag började även spela lite piano och hade snart en god förståelse för de musikteoretiska baskunskaperna. Men jag hade ändå alltid en känsla av att ligga ett steg efter – det tog alltid lite för lång tid att lista ut svaret.

Efter studenten läste jag musikvetenskap på universitetet och fortsatte studera musikteori genom flera delkurser. Men känslan av att kunskaperna ändå inte riktigt fäste i huvudet fortsatte. Det spelade inte någon roll hur många låtar jag plankade och noterade eller hur många gånger jag försökte memorera grundton-ters-kvint i samtliga tonarter – mitt inre motstånd har hela tiden kämpat i det undermedvetna och frågat mig: ”Vad ska du egentligen med den här kunskapen till?” När jag skulle söka till musikleäroprogrammet vid Göteborgs universitet var jag livrädd och jag gissar att det är få som gjort ett sämre musikteori prov än vad jag gjorde vid det tillfället. Idag, fem och ett halvt år efter att jag blev beviljad en utbildningsplats, befinner jag mig i slutskedet av mina musikleärostudier och funderar över vad som egentligen hände. Jag vill tro att det för mig handlade om att hitta ett sammanhang för de musikteoretiska kunskaperna, ett fack där de kunde sparas för att jag senare faktiskt skulle komma att behöva dem. Teoriundervisningen på musikhögskolan var tuff, men jag utmanade mig själv genom att läsa de extrakurser som erbjöds och mot slutet av utbildningen kunde jag tillgodogöra mig kunskaperna inom en valbar kurs i klassisk komposition eftersom teoristudierna hade avdramatiserats och istället blivit meningsfulla.

En vårdag i maj tidigare detta år arrangerades en konferens på Högskolan för Scen och Musik i Göteborg med anledningen av den då nyutkomna antologin *"Perspektiv på populärmusik och skola"* (Eriksson & Lindgren, 2011). Tillsammans med inbjudna lärare, forskare och högskolestudenter gavs bokens medverkande författare möjlighet att diskutera populärmusikaliskt lärande i den svenska skolan. Under förmiddagens följande timmar föddes idén till detta arbete. Med utgångspunkt i *"den populärmusikaliska dominans som växt fram i den svenska skolan under de senaste fyra decennierna"* (Eriksson & Lindgren, 2011:11) blev jag intresserad av att undersöka hur detta påverkat skolans musikteoriundervisning. Stod den musikteoretiska undervisningens utformning verkligen i relation till den övriga musikundervisningens utveckling?

Detta problemområde hade även tidigare funnits i mina tankar då jag under min verksamhetsförlagda utbildning uppmärksammat en växande grupp omotiverade elever med bristande förkunskaper i ämnet. Samtidigt uttryckte flera av dessa elever sitt bristande intresse med att ämneskunskaperna inte hade någon betydelse för deras eget musicerande. I denna konflikt såg jag ett verkligt problem som aktiva musiklärare måste ha erfarenhet av; hur tänker och känner de själva inför denna problematik? Upplever de teoriundervisningens innehåll som förlegat eller är det ett problem som är jämförbart med andra former av kunskapsöverföring där innehållet saknar betydelse för elevernas verklighet? När jag i nästa skede började undersöka området närmare upptäckte jag att flera musiklärarstudenter före mig skrivit uppsatser som behandlat denna problematik, även om forskningen inom området var bristfällig. Det fanns alltså en etablerad upplevelse hos elever och lärarstudenter som jag ville komplettera genom att närmare undersöka aktiva musiklärares erfarenheter.

Problemområdet för denna uppsats är alltså hur det ökade populärkulturella inflytandet i musikundervisningen upplevs i relation till undervisningen i musikteori. Begreppet "det populärkulturella inflytandet" är mångfacetterat och i denna undersökning syftar jag på den musiktekniska utvecklingen, med användandet av nya musikinstrument och medierande verktyg, samt andra förutsättningar för undervisningen (som elevernas motivation och lärarnas tradition) vilka har kommit att förändras i och med populärmusikens institutionalisering i skolan. Även begreppet "populärmusik" är svårdefinierat, men i detta arbete syftar jag oftast på gitarrbaserad musik såsom rock och pop, men begreppet innefattar även hip-hop samt olika former av elektronisk musik. Med andra ord handlar det om den musik som vanligtvis framförs på de instrument som finns i skolornas musiksalar runt om i landet – gitarr, trummor, synt och elbas. Populärmusik är framförallt ett begrepp som jag använder för att polarisera mer teoribaserade genrer, såsom klassisk konstmusik och jazz, från den musik som idag är en del av våra ungdomars vardag. Då begreppet används i en historisk kontext innefattar det å andra sidan all den musik som växte fram ur den afroamerikanska bluestraditionen under 1900-talet.

Jag har en förhoppning om att undersökningens resultat kommer att väcka nya tankar om den utveckling som skett inom musikundervisningen i modern tid och vilken betydelse detta fått för musikteoriens roll – dels var den befinner sig "i-sig-själ" men även hur den fungerar som en integrerad del av den övriga musikundervisningen.

DEN NYA LÄROPLANEN – GY2011

2011 lanserades en ny läroplan för den svenska gymnasieskolan – Gy2011. En av de största förändringarna handlar om att göra en tydligare åtskillnad mellan yrkesförberedande program och de som verkar förberedande för eftergymnasiala studier. Det estetiska programmet, som tidigare har kritiserats för att räknas som yrkesförberedande samtidigt som det har en studieförberedande karaktär, har därmed med den nya läroplanen tydligare profilerats i syfte att rusta eleverna för vidare konstnärliga högskolestudier (Dagens Nyheter, 2011). Detta har även inneburit att kraven för godkänt i många av programmets olika kurser har ökat jämfört med tidigare, bl.a. finns numera båda a prima vista-träning och grundläggande satslära i det centrala innehållet för kursen gehörs- och musicklära 1. Vidare förväntas det att eleven *”noterar klingande musikexempel med vedertagen notationspraxis och gör komplexa musikaliska analysuppgifter i olika genrer och med lämplig analysmodell”* samt att *”eleven skriver och läser med säkerhet noter i två klaver samt musicerar efter noter i minst två klaver”* (Skolverket, 2011:a). En sammanställning av de kunskapskrav som eleverna förväntas ha tillgodogjort sig efter avslutad kurs i gehörs- och musicklära 1 och 2 finns under bilagor (se bilaga 3).

Under avsnittet ”Skolans uppdrag” i läroplanen för Gy2011 står beskrivet hur studierna ska stärka grunden för elevernas livslånga lärande eftersom *”förändringar /.../ ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem”* (Skolverket, 2011:b). Om kunskaper och lärande står det att skolans uppdrag är att föra en diskussion om vad som är nödvändig kunskap i dag samt i framtiden. Denna problematisering av kunskapsbegreppet framhävs i den nya läroplanen som en viktig faktor för kunskapsutvecklingen:

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper (Skolverket, 2011:b).

Vidare betonar Gy2011 att läraren med tydlighet skall guida eleverna genom de perspektiv och vetenskapliga grunder som kunskaperna vilar på så att eleverna själva kan ta ställning till hur dessa kan användas. Detta uppdrag utvecklas även i läroplanens övergripande riktlinjer och det förväntas av läraren att:

Organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt samt att eleven får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang (Skolverket, 2011:b).

UPPLEVELSER FRÅN VFU

Med bakgrund av min egen historia har jag alltid haft en förståelse för de elever i skolans musikteoretiska miljö som har svårt att tillgodogöra sig ämneskunskaperna. Under varje period av verksamhetsförlagd utbildning har jag diskuterat problematiken med berörda teorilärare och responsen har alltid varit av igenkännande karaktär. När jag har undersökt möjliga orsakssamband hos eleverna har jag återkommande mötts av kommentarer om att ämnet upplevs som tråkigt, svårt och onödigt. Andra elever har menat att de inte vill teoretisera musiken för att inte riskera att känslan i musiken försvinner. En del av dessa kommentarer återkommer i Linn Ahlqvists examensarbete från 2006, där författaren undersökt hur elever på det estetiska programmet upplevde ämnet musikteori. I uppsatsen ger vissa elever uttryck för tidigare beskrivna problem med att tillgodogöra sig undervisningen genom kommentarer som *”musikteori används inte till något alls, för det handlar bara om sådant det inte finns intresse för”* eller *”egentligen är det inte så nödvändigt eftersom man kan spela ändå”* (Ahlqvist, 2006:37). Jag kommer att återknyta till denna studie i den avslutande diskussionen av detta arbete.

UPPLEVELSER FRÅN HFU

Jag upplever en tydlig skillnad i hur olika musikområden och genrer befinner sig i ett hierarkiskt förhållande inom den högskoleförlagda delen av min utbildning. Jag kan inte säga något om detta förhållande är generellt för musikhögskolorna runt om i landet då detta inte är föremålet för min undersökning, men jag vill ändå kommentera dess relevans för mitt arbete.

I den statushierarki som jag tycker mig se står västerländsk konstmusik överst, följt av jazzmusik (men inte blues), sen olika former av världsmusik och avslutningsvis populärmusik. Bilden här stämmer inte alls överens med den populärmusikaliska dominans som Eriksson och Lindgren talar om i sin antologi – istället är det en musikteoretisk tradition som fortfarande dominerar högre musikutbildningar. Jag tycker mig här se ett samband mellan status och konstmusikens starka fäste i musikteori, jazzmusikens teoretiska förankring samt världsmusikens musikteoretiska utforskande av skalor och taktarter. Populärmusiken har hamnat i periferin då den utmanar de traditioner som alltid varit en central del av högre musikutbildning, vilket direkt också påverkar dess status. Jag vill därför påstå att den musikteoretiska traditionen som format högre utbildningar är av en segregering karaktär vilket återspeglas i statusförhållandet mellan ”fin” (accepterad) och ”ful” (icke-accepterad) musik. Detta ger också Bertil Sundin (1988) uttryck för i sitt resonemang om kulturella underbegrepp utifrån bl.a. ålder (ex. ungdomskultur) och klass (ex. bondekultur). Han menar att den borgerliga klassens maktövertagande under 1800-talets andra hälft även kom att påverka konstarnas institutioner och därmed även själva kulturbegreppet – det blev en symbol för borgerlighetens bildning och allt som följde kom att ställas i relation till dess värderingar. Han ger i följande citat även en tydligare beskrivning av den tradition som under lång tid varit etablerad inom musiklärarutbildningen:

Den västeuropeiska klassiska musiken var idealet, annan musik värderades efter kriterier som gällde klassisk musik. Denna värdeskala var tydligast i den högre musikutbildningen. Redan intagningskraven gynnade en typ av begåvningar (de receptiva, reproduktivt skickliga) och missgynnade en annan (gehörsspelare, improvisatörer). Kritik och beröm från kollegor och överordnade bidrog till att vidmakthålla paradigmet (Sundin, 1988:50)

Anna-Karin Gullberg (2002) styrker detta resonemang och utvecklar att *”inför hotet om smakförfall och kommersialisering under 50-talet, kom de krafter som dominerade inom det musikpedagogiska fältet snarare att ytterligare skärpa kraven på precision, tillägnandet av traditionen och det egna mödosamma arbetet”* (Gullberg, 2002:72). I de sammanhang inom högskolevärlden som denna tradition idag utmanas, exempelvis under evenemanget SMASK då studenterna arbetar med schlagermusik, görs detta utifrån ett distanserat perspektiv med glimten i ögat. Min upplevelse är att samma traditionella krafter verkar än idag och att exemplet visar en rädsla för att ifrågasätta det maktförhållande som råder.

SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det populärkulturella inflytandet har påverkat musikteoriundervisningen. Begreppet ”det populärkulturella inflytandet” är mångfacetterat och i denna undersökning syftar jag på den musiktekniska utvecklingen, med användandet av nya musikinstrument och medierande verktyg, samt andra förutsättningar för undervisningen (som elevernas motivation och lärarnas tradition) vilka har kommit att förändras i och med populärmusikens institutionalisering i skolan. Med undersökningen hoppas jag kunna problematisera musiklärarens roll i teoriundervisningen och därigenom bidra med tankar om hur undervisningen idag bedrivs, i vilken tradition och i vilket syfte. Detta har lett till att jag i mitt arbete utgått från följande forskningsfrågor:

- Hur upplever musiklärarna i min studie det ökade populärkulturella inflytandet inom musikundervisningen i relation till undervisningen i musikteori?
- Hur upplever musiklärarna i min studie att ämnet musikteori har förändrats över tid?
- Hur tycker musiklärarna i min studie att man på bästa sätt skall arbeta med musikteoriundervisningen för att fånga elevernas intresse och skapa en känsla av meningsfullhet?

METODOLOGISKA VAL OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

I detta avsnitt sammanfattas de vetenskapliga tillvägagångssätt som jag använt mig av i genomförandet av studien. Jag redogör också för mina metodologiska val, urvalsprocessen och respondenternas bakgrund samt kommenterar den kritik som kan ställas mot bakgrund av min förförståelse samt mitt val av metod.

KVALITATIV METOD

Den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är att ”erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale, 1997:13). Utifrån denna riktning strävar denna uppsats efter ökad förståelse av hur lärare i musikteori upplever ämnet. Jag vill genom intervjuer med lärare utveckla deras tankar och fläta dem samman på ett sätt som förhoppningsvis kan uppenbara de fenomen och strukturer som styr undervisningens riktning. Genom att använda mig av en kvalitativ metod som underlag för undersökningens empiri kan jag på ett djupare plan förstå och synliggöra forskningsfrågornas kärna jämfört med en kvantitativ studie av ämnet, vilken mer syftar till att studera fenomenets frekvens och därmed få en statistisk säkerhet i undersökningen (Esaiasson m.fl. 2007). Den kvalitativa samtalsintervjun är en etablerad vetenskaplig metod som ofta används inom humaniora, även om den ibland kritiserar för att ge för stort utrymme åt författarens förförståelse. Detta kommer att redogöras för närmare inom avsnittet Metodkritik. Genom mina samtalsintervjuer hoppas jag även nå svar och reaktioner hos mina respondenter som kan leda till en vidare reflektion (Esaiasson m.fl. 2007).

URVAL

Jag insåg tidigt i förberedelsefasen att tiden som fanns till förfogande inte tillät ett urval större än fyra informanter. Samtidigt tilläts jag då lägga större fokus på att finna ett djup i analysen. Genom ett ändamålsenligt urval, vilket innebar att informanterna valdes med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar, ansåg jag även ha störst möjlighet att finna den för undersökningen mest relevanta informationen (Kvale, 1997). Urvalsprocessen präglades även av en geografisk aspekt – jag sökte mig till olika skolor i skilda delar av Göteborgsområdet för att på så vis täcka olika områden och miljöer.

Under förberedelsearbetet hade jag en bild av att jag endast ville undersöka musikteoriundervisningen på gymnasiet, men när väl arbetets disposition börjat ta form kände jag att en kompletterande bild från grundskolan kunde berika min undersökning. Således tog jag kontakt med en skola med musikklasser, där undervisningen i musikteori är ett återkommande inslag i verksamheten. Förutom den geografiska aspekten i urvalsprocessen ville jag även att informanterna skulle vara aktivt undervisande lärare i musikteori samt ha en examen från tidigare musiklektorstudier.

En av de svåraste övervägningarna att göra handlade om huruvida jag skulle intervjua lärare som kunde relatera problematiken över tid eller fokusera på nyutbildade lärare, som hypotetiskt kunde vara mindre bundna av en tradition inom undersökningsområdet, alternativt en blandning av båda två. Jag bestämde mig till slut för att fokusera på den förstnämnda kategorin då jag anser att förmågan att studera ämnet ur en utvecklingskontext, hur upplevelsen av innehållet möjligtvis förändrats över tid, var av största vikt för min egen undersökning. För att behålla informanternas anonymitet, vilket är av betydelse för deras egen möjlighet att uttrycka åsikter och upplevelser, har jag valt att fingera deras namn och istället referera till dem som Anders, Björn, Johanna och Niklas. Deras bakgrunder presenteras närmare i resultatdelens inledning. I urvalet från intervjuerna har jag fokuserat på de likheter och skillnader som uttryckts av respondenterna och som har anknytning till min studies syfte. Detta har inneburit att flera intressanta resonemang som berör musikundervisningen inte har redovisas som en del av resultatet.

INTERVJUGUIDE

Med utgångspunkt i Metodpraktikans (Esaiasson m.fl. 2007) avsnitt om utformningen av en intervjuguide har jag sammanställt ett dokument (se bilaga 1). Denna intervjuguide är indelad i tre olika teman som kommer att leda respondenten från en beskrivning av den personliga bakgrunden, via dess syn på innehållet i musikteoriundervisningen till en avslutande del med mer generella frågor och möjligheter till reflektion kring respondentens syn på undervisningen.

ANALYSARBETET

Esaiasson (2007) poängterar vikten av att ingående studera det insamlade materialet och samtidigt ställa frågor till texten – vad är det som sägs, vilka argument ligger bakom och vad kan man dra för slutsatser? Det centrala i forskarens uppdrag är därmed att särskilja textens helhet från delarna och vice versa, samt söka det innehåll som kan ligga dolt under ytan. Forskaren Michael Quinn Patton (2002) sammanfattar sin syn på det kvalitativa, analytiska uppdraget med orden; *”The challenge is to reduce large amounts of data, to exclude dross, identify patterns and construct a frame around the material”* (Patton, 2002:432). Han beskriver också det kodsysteem som kan appliceras på det empiriska materialet för att på så sätt hitta de delar som hör ihop. Ett steg i detta arbete är att söka likheter inom kategorier – s.k. *”Internal homogeneity”* – samt skillnader mellan kategorier – s.k. *”External homogeneity”*. Utifrån detta perspektiv har jag jämfört lärarnas kommentarer och i efterhand placerat in deras uppfattningar i olika beskrivningskategorier. Kärnan i analysen är sedan hur jag som forskare väljer att jämföra dessa utifrån *”internal-”* och *”external homogeneity”*.

I mitt eget analysarbete valde jag efter transkriberingen av intervjuerna att med olika färgpennor markera likheter (gemensamma drag) samt skillnader (variationsbredd) mellan lärarnas svar, vilka därefter delades in i kategorier som sammanfattades av ett övergripande tema, detta i syfte att finna en systematik i tolkningen och sammanfattningen av mina data (Malterud, 1998). Den största svårigheten var att i nästa steg formulera slutsatser i analysen, då en kvalitativ analys inte besitter den kvantitativa datans tyngd. Esaiasson (2007) formulerar

denna problematik närmare: *"Visst kan man i en textanalys med emfas hävda att man kommit fram till en hållbar slutsats. /.../ Men frågan är hur man på ett övertygande sätt belägger ståndpunkten. /.../ Regeln att följa är att öppet redogöra för de kriterier som tillämpats"* (Esaiasson m.fl. 2007:254). Jag har i så stor utsträckning som möjligt försökt att bygga mina analyser utifrån de teoretiska perspektiv som jag arbetat utifrån. Därför utgår även analysens tematiska kategorier från undersökningens teoretiska begrepp.

UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE

Insamlingen av data genomfördes med en kvalitativ ansats utifrån den intervjuguide som tidigare sammanställts. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av min Iphone för att sedan ordagrant transkriberas till en ordbehandlare i datorn. Utifrån intervjuguiden formulerades sedan följdfrågor till de problemområden som respondenten närmade sig i syfte att skapa känslan av ett samtal som samtidigt kunde täcka alla delområden av intervjun. För att respondenterna skulle känna sig bekväma i miljön och kunna fokusera på intervjun fick de själva välja tid och plats för intervjun (Esaiasson m.fl. 2007). Utifrån Patel och Davidsons (2003) tankar om forskningsmetodik använde jag mig vid intervjuerna av en "tratt-teknik", vilket innebar att jag inledningsvis utgick från de övergripande frågeställningarna och dess följdfrågor för att sedan övergå till mer specifika frågeställningar. Jag var även noga med att i början av varje intervju tydligt förklara undersökningens bakgrund och syfte för samtliga respondenter – detta för att skapa en röd tråd genom intervjun så att samtalet hela tiden skulle komma att kretsa kring mina problemfrågor och därmed också minimera risken för ovidkommande svar.

METODKRITIK

I urvalet av informanter till denna undersökning var jag genom mina praktikperioder redan bekant med ett par av personerna som jag ville intervju, vilket kan ha påverkat hur dessa lärare svarat. Jag uppfattade dock inte att någon av dem undvek att berätta om svårigheter eller annat som skulle kunna framställa dem i dålig dager (Stukat, 2005). I ett större perspektiv innebär det enligt Esaiasson (2007) en problematik då relationer av detta slag kan påverka den vetenskapliga distansen. Därav kan man på vetenskaplig grund kritisera sättet som jag använt mig av min förförståelse och den redan "förtolkade" kunskap som jag redogör för. Det finns därmed en risk att undersökningen färgas av mina åsikter som omedvetet kan komma att prägla analysen. Ofta kritiseras den kvalitativa forskningen av just denna anledning, då den anses vara alltför subjektiv och beroende av vem som gjort tolkningen. Samtidigt finner jag belägg inom hermeneutikens grundtanke att en människa aldrig kan möta världen förutsättningslöst – den upplevs tvärtom alltid mot bakgrund av betraktarens förförståelse. Enligt Hans-Georg Gadamer, en av den filosofiska hermeneutikens förgrundsgestalter, ingår förförståelsen alltid i en aktörs språk och begreppsvärld, föreställningar och personliga erfarenheter (Ambjörnsson, 2004). Utifrån detta resonemang menar forskaren Fanny Ambjörnsson att *"forskaren som person påverkar både insamling, material och den slutgiltiga analysen"* (Ambjörnsson, 2004:44). Vidare kan detta kopplas till det resonemang om dubbel hermeneutik som sociologen Anthony Giddens förespråkar då det handlar om att förhålla sig till det redan tolkade samtidigt

som det måste omformuleras i en teoretisk begreppsvärld (Gilje & Grimen, 2007). Jag har medvetet låtit min förförståelse spela en roll i denna studie då det helt enkelt inte är möjligt att vara objektiv inom den kvalitativa forskningsramen. De lärare som jag kontaktade inför studien hade, vår bekantskap till trots, bakgrunder som jag visste kunde berika undersökningen. Vidare tror jag känslan av att känna sig trygg som informant ger helt andra möjligheter i förmågan att uttrycka sina tankar och reflektioner inför forskaren. Istället tror jag att denna studie blev möjlig just för att jag har låtit min förförståelse vara av betydelse – mina tankar, känslor och erfarenheter spelar roll och bör således inte förringas utan istället ses som en tillgång. Det är även möjligt att denna förförståelse kan upptäcka nyanser som annars inte skulle ha uppmärksammats. På samma sätt som den dubbla hermeneutiken menar är analysen av mitt insamlade material, vilket står mot bakgrund av min förförståelse, beroende av min tolkning. Samtidigt är det givetvis relevant att arbeta utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt, att sträva efter objektivitet och analysera resultatet med samma kritiska inställning som är praxis inom forskningsvärlden.

RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET

Stukát (2005) redogör för de tre begrepp som utgör en vetenskaplig texts tillförlitlighet – reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet. Den förstnämnda avser kvalitén på de intervjuer som utgör undersökningens fundament. Fallgroparna kan vara många då det handlar om frågor och svar som tolkas av både informanten samt mig som forskare. I mitt fall kom detta att innebära att vissa frågor fick omformuleras och förklaras närmare då informanten inte förstod. Vad gäller undersökningens validitet – att mäta det man avser mäta – har jag hela tiden försökt vara tydlig med att koppla studiens analys till de ursprungliga forskningsfrågorna och därmed även till arbetes syfte. Denna studie kan inte utifrån sin kvalitativa ansats ge en generell bild av musklärares syn på musikteori och det är inte heller dess syfte – istället hoppas jag att tankar lyfts fram som på sikt kan leda till nya perspektiv hos dem som verkar inom ämnet. Samtidigt som det inte finns någon möjlighet att åstadkomma generaliserbarhet i undersökningen visar den fortfarande på likheter och skillnader i fyra lärares sätt att reflektera kring frågor som rör skolans musikteoriundervisning.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Vetenskapsrådet har formulerat fyra huvudkrav vilka fungerar som riktlinjer vid vetenskapliga arbeten (Vetenskapsrådet, 2011). Dessa forskningsetiska principer, vilka även beskrivs närmare av Stukát (2005), har jag tagit fasta på i min kontakt med undersökningens informanter. Vad gäller *informationskravet* skickade jag inledningsvis ett mail till samtliga informanter där jag beskrev mitt uppdrag tillsammans med arbetets syfte och problemformuleringar samt frågade om personen kunde tänka sig att bli intervjuad som en del av undersökningen (se bilaga 2). En del av de frågor som jag förberett inför intervjuerna meddelades så att samtliga informanter skulle ha samma förutsättningar att förbereda sina tankar inför intervjun. *Samtyckeskravet* innebär att samtliga informanter informerades om möjligheten att få läsa sina svar innan publicering. Samtidigt gavs de möjlighet att när som helst avböja sitt deltagande i studien. Vidare meddelades att samtliga informanter och skolor i uppsatsen skulle komma att refereras till med fingerade namn, vilket *konfidentialitetskravet* förespråkar. Jag var även noga med att all information som möjligt kunde avslöja vilken skola det handlade om skulle anonymiseras i texten. Avslutningsvis syftar *nyttjandekravet* till att alla uppgifter som jag i mitt vetenskapliga arbete blivit betrodd inte under några omständigheter kommer att användas i andra syften.

TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel ger jag en bakgrund till hur musikteorin har vuxit fram ur ett historiskt perspektiv, följt av en redogörelse för hur dagens musiksamhälle formats av medierande verktyg. Dessa redskap har i grunden förändrat sätten för hur ungdomar idag använder sig av musik, vilket även får långtgående konsekvenser för musikteoriundervisningen. Avslutningsvis beskriver jag utifrån tidigare forskning populärmusikens institutionalisering i den svenska skolan.

MUSIKTEORETISK HISTORIK

”Aristoteles - liksom Platon - värderade musiken utifrån etiken. Han ansåg också att den frygiska musiken förde med sig negativa värden för den mänskliga utvecklingen. Men han betonade också ett annat värde - estetiken - som väsentlig för människan. Ur förnöjelse kunde också goda sidor lockas fram” (Wiklund Dielemans, 1990:26).

I antikens Grekland, med filosofer som Pythagoras, Platon och Aristoteles, föddes under 500-talet f.Kr. det som senare kom att utgöra grunden för hur människan skulle systematisera musik. Pythagoras studerade tillsammans med sina lärjungar vitt skilda områden som astronomi, matematik och musik i syfte att på naturvetenskaplig grund bringa ordning i naturen (Wiklund Dielemans, 1990). I studien av himlakropparnas rörelser över natthimlen myntades begreppet ”sfärernas harmoni” då de ansåg att rörelserna gav upphov till musik, vilket översattes till att handla om frekvenser hos olika toner.

Pythagoras sammanförde sina kunskaper inom matematik och musik och upptäckte på så vis ett samband mellan matematikens proportioner och tonernas intervall, likväl som relationen mellan längden på en sträng och en tons höjd. Genom att utgå från filosofi vävdes religion samman med vetenskap och konst på ett sätt som symboliserades genom människans fysiska uppenbarelse och hennes själ (Wiklund Dielemans, 1990). Pythagoras musikteoretiska upptäckter ledde till tanken om intervallens hierarki som senare genomsyrat västerländsk konstmusik genom historien, där vissa intervall såsom den överstigande kvarten (även kallad tritonus) av kyrkan länge förbjöds och refererades till som ”djävulsintervallet”.

Platon och Aristoteles hade, vilket citatet i styckets inledning antyder, ett mer filosofiskt perspektiv i sina studier av musik. Platon var av övertygelsen att musikfostran var oumbärlig för statens fortsatta existens samtidigt som Aristoteles menade att musiken gav människorna makt att imitera mänskliga känslouttryck (Wiklund Dielemans, 1990).

Kring 1000-talet utvecklade munken Guido av Arezzo ett system att utifrån musikpedagogisk metod relatera toner i förhållande till varandra, vilket kom att utgöra grunden i den fortsatta utvecklingen av notskriften. Senare under 1600-talet utvecklades och förfinades det notsystem uppbyggt av klaver och notlinjer som idag är standardiserat i västvärlden. I detta system avgör notens läge och utseende dess klingande utfall (Ahlqvist, 2006).

Sundin (1988) skriver att efter 1500-talets reformation i Norden fick samhällets nya skolor ta över en del av de tidigare dominanta klosterscholornas kyrkliga uppgifter, vilket främst var att förbättra psalmsången i kyrkan. Detta innebar samtidigt att den sakrala musiken kom att etableras som en del av undervisningen i skolan. 1700-talet kom sedermera att bli refererat till som sekulariseringens århundrade då musiken, i synnerhet under dess andra hälft, frigjorde sig från att endast tjäna kyrkan och istället allt mer kom att fungera som ett medium för underhållning.

När den allmänna folkskolan infördes i början av 1800-talet innehöll stadgarna bland annat minimikrav i kyrkosång (med undantag för de som saknade anlag). Senare kom ämnet att få ett ytterligare patriotiskt och moralstärkande syfte då kanon utökades med sånger vars texter var *”fosterländska och sedelärande”* (Sundin, 1988:38). Den musikteoretiska undervisningen utgick från att sång skulle övas med ledning av notskrift samt i tvåstämmighet – gärna med renhet i ton, fasthet i takt och med mjukhet i föredrag. Under mitten av 1900-talet kretsade metodiken för skolsång vid lärarseminarierna kring *”gehörssång, övningar att medvetet uppfatta toner och deras relationer, relativ notskrift, absolut notskrift, taktarter, notvärden, modulation, tonarter, skalor, tonbildning osv.”* (Sundin, 1988:43). Denna tradition har haft ett fortsatt starkt inflytande inom högre musikundervisning i Sverige, samtidigt som en successiv förändring inom det musikpedagogiska fältet har inneburit en mer elevcentrerad utgångspunkt (Zimmerman Nilsson, 2009).

FRÅN STENKAKA TILL SPOTIFY

Innan uppfinnaren och vetenskapsmannen Thomas Edison år 1877 uppfann fonografen kunde musik endast bevaras för framtiden genom notskrift eller via muntlig tradering (Gullö, 2010). Maskinen fångade upp ljudvågornas vibrationer via en trätt, vilken var kopplad till en liten nål som i sin tur graverade spår i ett mjukt material applicerat på en cylinder. När nålen sen användes för att spela upp de inspelade ljuden leddes vibrationerna vidare ut genom tratten och förstärktes. Den första analoga inspelnings- och uppspelningsmaskinen var född och kom för alltid att förändra förutsättningarna för människans musikanvändande. Ur Edisons teknik föddes senare grammofonspelaren, vilken var uppbyggd utifrån samma teknik men med skillnaden att skivorna – de så kallade stenkakorna – som spelades in senare kunde massproduceras i kommersiella syften. Med denna nya teknik blev musiken tillgänglig för den stora massan vilket också innebar en industrialisering och kommersialisering av inspelad musik. Omkring 1950 ersattes stenkakan av skivor gjorda i vinyl – de format som etablerades var singelskivan som var 7-tum och LP:n (Long Play) med sina 12-tum. Dessa format kom att dominera skivmarknaden fram till dess att nya, digitala tekniker kom att överta marknaden i slutet av 80-talet (Gullö, 2010).

Den inspelningsteknikiska utvecklingen resulterade i att metoderna för musikproduktion utvecklades. Teknikutvecklingen påverkade också det musikaliska uttrycket. För framför allt populärmusik resulterade teknikutvecklingen i nya uttryckssätt och stilar men även produktionsmetoderna utvecklades från att i början ha en dokumenterande funktion till att bli integrerade i den musikaliska gestaltningen (Gullö, 2010:10).

Under slutet av 70-talet introducerades kassetbandet (Compact Cassette) vilket kom att bli ett av de mest populära formaten för lagring av ljud och musik. År 1979 lanserade Sony sin freestyle Sony Walkman och denna trend begränsade inte lyssnandet längre till en plats utan möjliggjorde att musiken kunde spelas vart som helst, när som helst (Gullö, 2010). Kassetbandets etablering blev också ett första hot mot den etablerade musikindustrin då tekniken innebar möjligheter att spela över musik från LP-skivor, s.k. piratkopiering. Under denna tid introducerades också musikkanalen MTV i USA vilken kom att få ett enormt inflytande över ungdomskulturen med fokus på den nya tidens musikvideor.

Gullö (2010) skriver också i sin avhandling att under efterkrigstiden kom den digitala tekniken för att lagra information som digital kod att utvecklas. Musikindustrins digitalisering dröjde dock ända fram till början av 80-talet då den digitala CD-skivan (Compact Disc) introducerades och kom att konkurrera ut de analoga vinylskivorna och sedermera även kassetbandet. Inledningsvis var denna digitala teknik mycket dyr att producera men kombinationen av produktutveckling, masstillverkning och de kommersiella framgångarna ledde snart till att den nya tekniken blev tillgänglig över hela världen. Nästa steg i utvecklingen var uppkomsten av det komprimerade ljudformatet MP3 (MPEG 1, Audio Layer-3) vilket kom att revolutionera musiklyssnandet under 2000-talet med Internets expanderande. Nya musikspelare som var anpassade för formatet var snart gemene mans egendom samtidigt som tekniken innebar ett andra hot mot musikindustrin då musikens snabbt spreds i piratkopierade versioner över Internet. MP3-formatets dominans har även medfört förändringar i sättet som människor använder sig av och lyssnar på musik – mobiltelefonerna har idag inbyggda MP3-spelare och radiomottagare, Internet erbjuder mängder av möjligheter för att ladda ner eller streama musik och en mängd Internetsidor riktar sig även mot artister och band som vill publicera och marknadsföra sin musik på nätet.

Den datortekniska utvecklingen är en annan faktor som starkt bidragit till att allt fler musikutövare idag har möjlighet att spela in sin musik på datorn i hemmet. Under 90-talet initierades begreppet Desktop Music Production, en standard som idag är det dominerande verktyget för musikproduktion i dator (Gullö, 2010). Även om MTV idag har utvecklats att mindre handla om musik och mer om annan underhållning så har andra portaler övertagit dess position som marknadsledande distributionskanal för musik. Idag bidrar även sociala medier som MySpace, Bandcamp och YouTube till att göra ny musik tillgänglig för en publik runt om hela världen, samtidigt som tjänster som Spotify etablerat en ny standard för hur musik fungerar som medierande verktyg sett till dess form och aktörernas möjligheter att dela spellistor med varandra. Utöver detta märks de senaste årens trend av sociala tv-spel med musikinriktning som Guitar Hero, Rockband och Sing Star (Gullö, 2010). Trots spridningen i användandet av digitala medier genom datorer och mobiltelefoner, vilka idag dominerar en stor del av marknaden för distribuerad musik, så lever fortfarande den analoga tekniken och många artister väljer idag att släppa sin musik i LP-format. Enligt Incisive Media Investments ökade LP-försäljningen med tio procent mellan åren 2006 och 2007 samtidigt som försäljningen av 7-tums vinyl singlar har mer än tiofaldigats sedan år 2000, enligt den brittiska tidningen The Independent (Ny Teknik, 2011).

POPULÄRMUSIKENS INSTITUTIONALISERING

I 1919 års undervisningsplan i sångämnet använder man för motivationen begrepp som *"bidra till en allmän personlighetsutveckling"* och *"fostran till gemenskap, liksom till att motverka en ensidig intellektuell utveckling"* (Wiklund Dielemans, 1990:28). I 1947 år musikutredning kritiserar musikundervisningen, trots att innehållet i musikämnet vidgats med tiden, för att ha blivit tråkig och ovidkommande. Istället bör undervisningen syfta till att *"anknyta till barnens spontana aktivitetslust och intressen och tillmötesgå deras växande estetiska behov och intressen för att på de högre stadierna befrämja en sådan elevernas andliga och musikaliska utveckling, att de kan tillgodogöra sig de håvor tonkonsten bjuder"* (Sundin, 1988:40).

Musikutredningens kritik blev starten för en allt mer inkluderande musikundervisning där det modernistiska arvet gällande konstmusiken som en överlägsen stil skapad av genier utmanades (Gullberg, 2002). Jazzmusiken var tidigt en genre som väckte ungdomens uppmärksamhet samtidigt som dess demoraliserande karaktär framhölls av dess motståndare inom vuxenvärlden. Under 60-talet utvecklades också den populärkulturella tonårskulturen med framväxande genrer som rock n' roll och brittisk popmusik samtidigt som instrumenten elgitarr, trummor och elbas blev allt mer populära. Dessa faktorer påverkade också skolans läroplaner vilka ställde krav på musklärarnas genrebredd och samarbete över ämnesgränserna (Zandén, 2010). Detta faktum blev extra tydligt då musikhögskolan i Göteborg år 1971 var först i Sverige med att introducera den reformerade utbildningen SÄMUS - Särskild Ämnesutbildning i Musik. Programmet var en försöksverksamhet inom musklärarytbildningen i syfte att skapa breda pedagoger *"som inte bara skulle behärska ett enda instrument utan ha god överblick över många genrer och instrument"* (Gullberg, 2002:73). Denna nya musikutbildning provades i syfte att reformera den traditionella högre musikutbildningen genom att tillgängliggöra fler genrer än den västerländska konstmusiken i utbildningen och strävade därför efter att införa musikaliska uttryck från stilar som folkmusik, jazz samt rock- och popmusik. Tanken var också att låta den gehörsbaserade undervisningen utgöra ett alternativ till den av traditionella notläran (Zimmerman Nilsson, 2009). Forskningen som utgjorde en bakgrund till SÄMUS-reformen under 70-talet menade att musikundervisningen behövde utjämna skillnaderna mellan den musikkultur som fanns i skolan och ungdomars musikvardag. Genom att introducera populärmusiken och dess informella läroprocesser i undervisningen var förhoppningen att öka elevernas motivation samt utveckla deras musikaliska färdigheter och kunskaper (Eriksson & Lindgren, 2011).

År 1978 startade den nya musklärarytbildningen i Sverige och SÄMUS kom då att slås ihop med den tidigare, mer traditionella utbildningen. Förändringen innebar att SÄMUS-programmets nytänkande kom att institutionaliseras som en integrerad del av musikhögskolorna runt om i landet (Gullberg, 2002). Likväl dröjde det ända till mitten av 1980-talet innan påståenden om popmusikkens demoralisering av ungdomen raderades ur skolans styrdokument (Eriksson & Lindgren, 2011).

TEORETISKA PERSPEKTIV

I detta kapitel kommer jag att redogöra för de teorier som ligger till grund för mitt arbete samt det perspektiv som jag valt att använda mig av i tolkningen av det empiriska materialet. Jag kommer att aktivt söka angreppspunkter till dessa teorier i min analys av undersökningen.

ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV

Ivar Bråten (1998) skriver om hur Lev Vygotskij under början av 1900-talet utvecklade teorier som senare kom att bli grundläggande för det sociokulturella perspektivet på lärande. Hans idéer utgick från att lärande inte var en uteslutande individuell process, utan mer handlade om processer i den lärandes samspel med omgivningen. Inläring sker därmed i en tolkningsprocess av verkligheten genom individens intryck och erfarenheter. Lärarens roll i samspelet är att övervaka processen och koppla samman nya kunskaper med det som eleven redan kan. I ett vidare pedagogiskt perspektiv bör läraren enligt Vygotskij belysa erövrade kunskaper från olika håll (istället för direkt upprepning) samt se till att olika ämnen länkas samman – även det som handlar om skolkunskap kontra vardagskunskap.

Vygotskij menar att ett barns inlärningsförmåga under de första åren präglas av en biologisk natur för att sedan övergå i en sociohistorisk natur vilken präglas av sociokulturella förhållanden (Säljö, 2000). I denna utveckling kommer därför kommunikativa processer att få allt större betydelse för individen. Barnets vardag präglas av spontana upplevelser och kunskaper som är bundna till en kontext, vilka är av stor vikt för barnets fortsatta utveckling av vetenskapliga begrepp och sammanhang. I skolans värld är begreppen istället dekontextualiserade, tagna ur sitt sammanhang, och hierarkiskt ordnade. Därför menar Vygotskij att all kunskap är nödvändig för att utveckla det mänskliga tänkandet – både abstrakt teori och den om livets konkreta sammanhang (Bråten, 1998). Den omgivande miljöns påverkan på lärandet innebär att skolan måste anknyta till elevernas vardag och därigenom utveckla tänkande och språk i formandet av en begreppsvärld.

Roger Säljö (2000) har vidareutvecklat många av Vygotskijs tankar om mänskligt lärande och instämmer i att flera av de mest grundläggande insikterna och kunskaperna förvärvas i utominstitutionella sammanhang. Han menar att ett sociokulturellt perspektiv handlar om interaktionen mellan de deltagande aktörerna och det är genom kommunikationen som sociokulturella resurser skapas och förs vidare. Dialogen är därmed en länk mellan det inre tänkandet och den yttre kommunikationen. Hur vi lär är därför en fråga om hur vi *"tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning"* (Säljö, 2000:21). Överföringen, eller medieringen, från den omgivande kulturen kallas för *internaliseringsprocessen* och kommer till stånd med hjälp av fysiska eller intellektuella/språkliga redskap, s.k. *medierande verktyg* eller *artefakter* (Säljö, 2000).

I dessa kulturella redskap, där språket är det kanske viktigaste, finns även exempel på teknologisk och social utveckling som fått stor betydelse för människan och som direkt påverkar hur vi tar del av färdigheter, information och kunskaper. Den gradvisa process där individen i olika verksamheter lär sig behärska dessa kulturella redskap kallas för *appropriering* och innebär för individen en allt större förtrogenhet med hur dessa bör användas på ett produktivt sätt (Säljö, 2000).

Lärande är ur ett sociokulturellt perspektiv av en situerad karaktär. Detta innebär att lärande alltid är beroende av en kontext samtidigt som mänskligt tänkande alltid är integrerat i och bidragande till olika sociokulturella praktiker. Därför är också kärnan i ett sociokulturellt perspektiv *”att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar”* (Säljö, 2000:130).

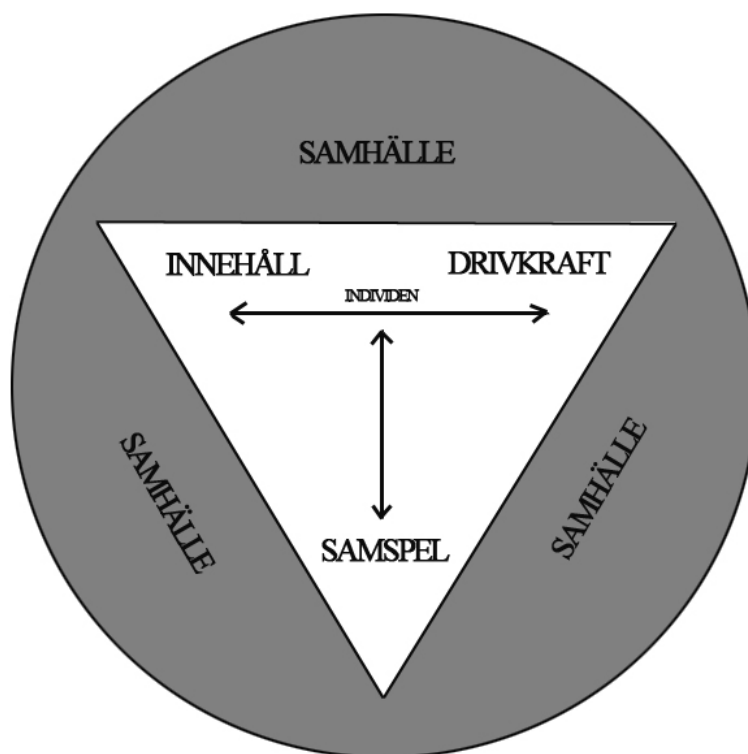
PARADIGM

Med ord som introducerades av vetenskapsteoretikern Thomas Kuhn befinner sig musikundervisningen i ett paradigmskifte mellan en konstmusikalisk kontext och en populärmusikalisk dito (Sundin, 1988). Kuhn beskriver ett paradigm som ett kulturellt fenomen i vilket det råder konsensus om vad som är kvalitet, vad som är önskvärt och med vilka ideal och metoder man bör arbeta efter. Under 1900-talet har denna konsensus kring den västerländska konstmusikens dominerande ideal ifrågasatts och senare motarbetats i och med populärmusikens etablering. Bertil Sundin (1988) menade under slutet av 80-talet att tidsandan redan då gav exempel på ett pågående paradigmskifte inom musiklivet i allmänhet och musikundervisningen i synnerhet. Idag, mer än tjugo år senare, verkar vi inom en allt mer föränderlig värld och därmed ställs även krav på en skola som anpassar sig efter utvecklingen. Den brittiska sociologen Graham Vulliamy talar om två motsatta pedagogiska mönster inom musikundervisningen – det traditionella paradigmet och det öppna paradigmet (Sundin, 1988). Det förstnämnda betraktar den västerländska konstmusiken som en kulmen i musikens utveckling och låter den utgöra pedagogikens innehåll samtidigt som ett öppet paradigm utgår från elevernas erfarenhetsvärld där också populärkulturella värden, så som pop- och rockmusik, ingår.

Enligt Eriksson och Lindgren (2011) befinner sig musikundervisningen i ett tillstånd som domineras av populärmusik med rötterna i en afroamerikansk musiktradition samtidigt som allt högre krav ställs inom musikteoriundervisningen, där värden som premieras härstammar från en västerländsk konstmusiktradition. Detta, menar författarna, *”genererar en mängd möjligheter, men också dilemman, vilket vi menar ställer höga krav på en musiklärares förmåga att förhålla sig såväl öppen och nyfiken som kritisk och analyserande”* (Eriksson & Lindgren, 2011:11). Det är möjligt att göra en jämförelse med informationsteknologins etablering i samhället och det paradigmskifte som uppstått inom skolan och utbildningsväsendet. Även denna förändring går att direkt relatera till föregående citat och visar att samhällets utveckling påverkar undervisningen parallellt i flera olika nivåer. Resonemanget utvecklas av Knud Illeris (2011) med begreppet *det livslånga lärandet*, vilket idag är etablerat inom såväl svenska som internationella läroplaner.

LÄRANDETS DIMENSIONER

Knud Illeris (2011) redogör för en modell av den mänskliga inläringen som han kallar lärandets tre dimensioner. Den beskriver de mest fundamentala processerna som påverkar hur en människa tillgodogör sig kunskap utifrån olika perspektiv. Den ena processen utgörs av samspelet mellan en individ och hennes omgivning – den andra utgörs av det individuella tillägnandet av kunskapsinnehållet. Denna tillägnandeprocess, menar Illeris liksom Vygotskij, är av en i grunden biologisk karaktär och har utvecklats genom historien med den mänskliga evolutionen. Vanligtvis knyts detta tillägnande till personens tidigare kunskaper vilket resulterar i att alla former av lärande får en individuell prägel (Illeris, 2011). Om samspelet kategoriseras som en social process av interagerande karaktär där innehållet kan prövas mot verkligheten så äger tillägnelseprocessen endast rum på ett individuellt plan, där läroinnehållet alltid är beroende av en inre drivkraft. Det är denna energi som är gnistan i läroprocessen, men den påverkar även det slutgiltiga resultatet vilket innebär att den därmed också utgör en del av lärandet. Lärande äger dessutom alltid rum inom ramen för ett omgivande yttre sammanhang som på ett övergripande sätt har betydelse för en människas möjligheter att lära (Illeris, 2011). Resultatet kan därmed visualiseras i en figur:



(Illeris, 2011:41, figur 3.2)

Knud Illeris betonar att *"allt lärande involverar dessa tre dimensioner och att man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man skall uppnå en tillfredsställande förståelse eller analys av en lärosituation eller läroförlopp"* (Illeris, 2011:41).

INNEHÅLLSDIMENSIONEN

I denna dimension av lärandet utgör förståelse, färdigheter och kunskap de centrala elementen och det är härigenom som den lärandes insikter utvecklas. Målet är att skapa en sammanhängande förståelse, en meningsfullhet, samt att bemästra de färdigheter som i sin tur gör att vi kan hantera praktiska utmaningar (Illeris, 2011). Innehållsdimensionen har i tidigare forskning ofta utgått från psykologins tankar om mänsklig kognition och då använts i ett snävare begrepp som kallats den kognitiva dimensionen. Illeris (2011) har dock valt att vidga begreppet så att även praktiska, lärbara färdigheter som att cykla eller spela musik, ingår i detta fält.

DRIVKRAFTSDIMENSIONEN

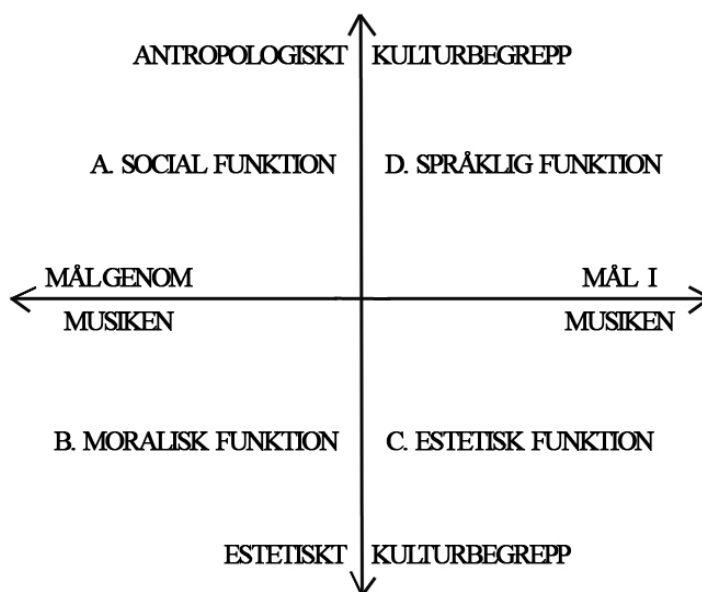
Tilläggnandeprocessen av innehållet består även av en drivkraftsdimension vilken involverar begrepp som motivation, vilja och känslor. Ett annat resultat som drivkraften möjliggör, förutom tilläggnandet av innehållsdimensionen, är en utvecklad sensitivitet mellan människa och omvärld. Drivkraftens beskaffenhet, dvs. om den är lustbetonad eller av karaktären ”nödvändigt ont”, präglar alltid det som man lär sig innehållsligt men den påverkas även av samspelsprocessen mellan individ och omgivning (Illeris, 2011).

SAMSPELSDIMENSIONEN

I Illeris figur sker individens samspel med den sociala omgivningen i två olika nivåer – dels i det sociala planet där lärandesituationen utspelar sig, dels inom det samhälleliga plan som reglerar samspelets premisser. De begrepp som är centrala inom dimensionen är samarbete, kommunikation och handling, vilka är av betydelse för individens relation till omgivning och omvärld. Dessa aktiviteter hjälper människan till att integreras i relevanta och sociala sammanhang inom vilka innehållet kan göras meningsfullt, samtidigt som de bidrar till att utveckla hennes socialitet, dvs. förmågan att fungera i olika former av socialt samspel (Illeris, 2011).

MUSIKENS FUNKTIONER OCH PEDAGOGISKA INRIKTNINGAR I UNDERVISNINGEN

Musikforskaren Kurt Lindgren (1988) har utformat en fyrfältsmodell som syftar till att förklara musikens olika funktioner. Modellen visar samtidigt hur musikundervisningen historiskt sett kan knytas till olika typer av sammanhang beroende på tradition och syfte. De fyra kategorierna visar generaliserade funktioner om hur musik kan användas utifrån ett antropologiskt (brett) eller estetiskt (smalt) kulturbegrepp. Samtidigt sätts de olika funktionerna i relation till huruvida målet nås genom musiken eller om målet är musiken självt. Detta ger oss figuren:



(Lindgren, 1988:80)

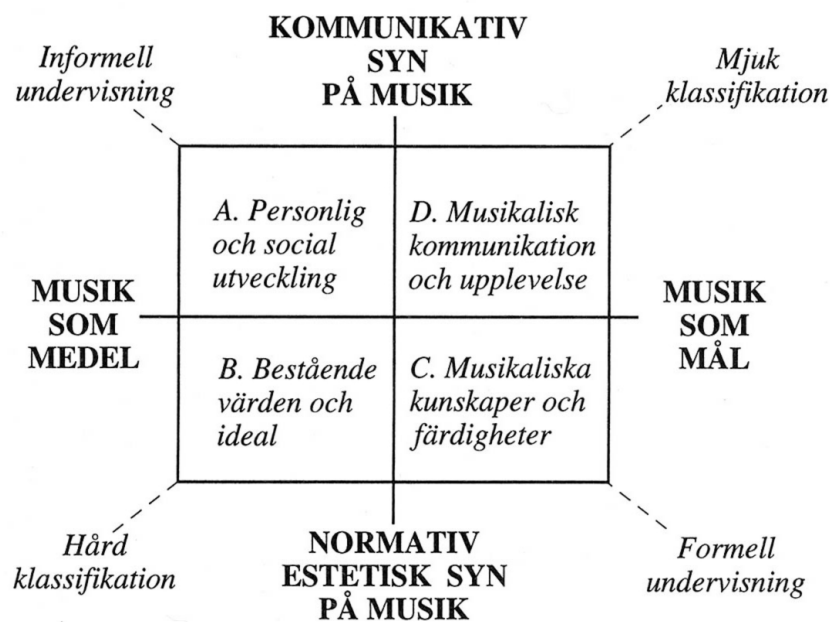
I Lindgrens kategori A, den sociala funktionen, används musik som ett dialektiskt förhållande mellan "lekande" och "läkande" – med andra ord står de två begreppen i motsats till varandra. Denna sociala funktion har i avsikt att skapa glädje i gemenskap, skapa tillhörighet och deltagande samt fungera behövande och tröstande. Den kännetecknas även av informell undervisning.

Kategori B: Som moralisk funktion används musik i fostrande syfte eller som moralisk dogm och har som avsikt att fostra, assimilera och påverka. Den kännetecknas ofta av hård klassifikation (som något objektivt) och formella doktriner, vilket innebär att det inom kategorin finns uttalade krav för ett önskvärt beteende.

Kategori C: Som estetisk funktion används musik som ett estetiskt objekt med avsikt att träna, inte alltid lustbetonade, färdigheter samt sprida kulturellt kapital. En sådan funktion kännetecknas av formell undervisning.

Kategori D: Som språklig funktion används musik som en kulturell kod i avsikt att förstå musikens språk, urskilja genrer samt att själv kunna skapa. Denna funktion kännetecknas ofta av mjuk klassifikation (som något subjektivt) och informella doktriner, vilket innebär att det samtidigt inom kategorin finns uttalade krav för ett önskvärt beteende (Lindgren, 1988).

Lindgrens tankar kan med fördel studeras mot den modell som Ralf Sandberg (1996) redogör för i sin avhandling, där han valt att studera musikundervisningens förutsättningar och påverkan från yttre villkor. Om Lindgrens modell fokuserar på skillnaderna mellan musikens olika funktioner och avsikter så fördjupar sig Sandbergs analysmodell mot olika musikpedagogiska inriktningar. Sandberg (1996) byggde sin modell på de nationella utvärderingarna i musik från 1989 samt 1992 och genom de svar som framkom från de deltagande lärarna utvecklade han följande figur:



(Sandberg, 1996:97)

Sandbergs kategorier baserades på lärarnas uttalanden om vad som enligt dem var musikämnets främsta uppgift i skolan. De kan därför ses som en uppdaterad version av de funktioner som Lindgren arbetat efter. Lärarnas syn på musikämnet visualiseras av figurens vertikala axel. En kommunikativ syn på musik sätter elevernas kreativitet och nyfikenhet i fokus och undervisningen präglas av ett öppet förhållningssätt till såväl form som innehåll. En normativ estetisk syn på musik, vilket är den kommunikativa synens motpol, handlar mer om ett utvecklande av kunskaper och färdigheter. Detta perspektiv är strikt reglerat till innehåll och form och starkt förknippat med idealiserade traditioner, vilket kan exemplifieras av katederundervisningens kunskapsförmedling samt den högre musikutbildningens konstmusikaliska tradition (Sandberg, 1996).

Musikens didaktiska funktion visualiseras i den horisontella axeln där musiklärarens användande av musik som medel syftar till att främja elevens allmänna utveckling samtidigt som målet ligger utanför musiken (Sandberg, 1996). Arbetssätten karaktäriseras av ett deltagande användande av musik i vitt skilda syften som att skapa gemenskap i gruppen, öva upp koncentration samt föra vidare traditioner. Med musiken som mål står musicerandet och den klingande musiken i fokus. Undervisningen syftar till att kollektivt träna upp elevernas musikaliska färdigheter eller ge dem alternativa musikupplevelser från såväl en konstmusikalisk tradition som en populärmusikalisk dito (Sandberg, 1996).

Den balansakt som står att finna mellan kategorierna i såväl Lindgrens som Sandbergs modeller är musiklärarens vardag och är samtidigt ett återkommande inslag i det empiriska material jag har samlat som grund för detta arbete. Musikundervisningens mångfacetterade uppdrag, dess undervisningstraditioner, möjligheterna och begränsningarna i olika arbetsmetoder samt förhållandet mellan innehåll och form är alla exempel som kan värderas och placeras in i modellerna. Bertil Sundin (1988) ger i följande citat uttryck för de svårigheter som musikundervisningen ur ett historiskt perspektiv brottats med, samtidigt som de ur ett sociokulturellt perspektiv har flera aktuella beröringspunkter:

Vad som är odiskutabelt är att musikämnet inte alls använder samtida källor som utgångspunkt på samma sätt som språk- och bildundervisning gör. /.../ Ett annat syfte är att engagera alla barn, inte bara de särskilt begåvade och intresserade, i olika försök att själva göra musik. I den traditionella musikundervisningen har man snarare lärt ut färdigheter än musik. /.../ Torr teori har stått i vägen för barns direkta upplevelse av musik: man använde koraler som tonstegsövningar och tog död på musiken i koralerna /.../. Många elever föll ifrån på vägen men det förklarades med att de var obegåvade (Sundin, 1988:55).

RESULTAT & ANALYS

I detta kapitel redovisas den empiriska undersökningens resultat utifrån den analysmodell som presenterades i avsnittet om metodval. Inledningsvis ger jag en kortare presentation av informanterna och avslutningsvis gör jag en kortare sammanfattning av undersökningens mest betydelsefulla resultat.

RESPONDENTERNAS BAKGRUND

Anders, 37 år

Tog examen från musikhögskolan 1998 efter fyra år på musiklejarlinjen (GG). Har även tidigare utbildning från musiklinje på gymnasiet samt musikinriktning i det militära. Sedan examen har han arbetat på samma gymnasieskola och sen nio år tillbaka även undervisat i kursen gehörs- och musikleja (hädanefter refererat till som ”GeMu”), vilken upptagit ungefär 70 % av hans heltidstjänst. Har slagverk som huvudinstrument, piano som biinstrument och ägnar sig främst åt orkestermusik i sitt eget musicerande. I detta sammanhang har de musikteoretiska kunskaperna ofta använts i arrangeringssyften. Skolan där han arbetar har en allmän, bred musikutbildning utan uttalad inriktning (elever med bakgrund av stråk- och blåsinstrument är dock få) och det är fem lärare som delar på kursen GeMu. Den egna upplevelsen av teoriundervisningen som student var bra under gymnasietiden men sämre i högskolans regi – utvecklingen uteblev då arbetet sällan följdes upp eller gavs stöd av läraren.

Björn, 50 år

Tog efter en treårig musikutbildning på folkhögskola examen från musikhögskolans SÄMUS-program. Har haft tre tidigare musiklejarjänster men arbetar sedan tio år tillbaka som GeMularare på gymnasieskolans estetiska program. Kursen, vilken delas av ungefär fem olika lärare, omfattar idag ungefär 30 % av hans heltidstjänst – övriga ämnen är bl.a. arrangering och komposition samt ensemble. Har trumpet som huvudinstrument, piano som biinstrument och ägnar sig främst åt storbandsmusik, jazz, soul- och latinmusik i sitt eget musicerande. Arbetar även som arrangör och kompositör utanför skolvärlden och har därmed stor användning för sina musikteoretiska kunskaper utanför undervisningen. Skolan inriktar sig främst mot västerländsk popmusik från 50-talet och framåt. Upplevelsen av teoriundervisningen som student var ofta beroende av läraren och ämnet upplevdes därför som torrt och tråkigt till dess att kvintcirkelns funktion gav en känsla av sammanhang.

Johanna, 45 år

Tog examen från musikhögskolan 1996 efter att ha studerat till tvåämneslärare i musik och engelska. Har sedan dess arbetat på samma grundskola med musikklasser i årskurs 6-9 och har under hela tiden även undervisat i ämnet musikteori (vilken omfattar en timma per vecka och klass). Övrig musikundervisning i musikklasserna är ensemble, praktisk instrumentkännedom och kör. Har sång som huvudinstrument samt piano och gitarr som huvudackordinstrument. Ägnar sig främst åt populärmusik i det egna musicerandet men har en bredd som sträcker sig från klassiskt till schlager. Teoriundervisningen upplevdes som det tuffaste ämnet under tiden som student – men samtidigt som det var besvärligt var utmaningen också lustfylld.

Niklas, 54 år

Tog examen från musikhögskolans SÄMUS-program 1984 som tvåämneslärare i musik och engelska. Har haft fyra olika tjänster som musiklejare inom grundskolan och den kommunala musikskolan samt arbetar sedan sju år tillbaka på det estetiska programmet. De senaste två åren har omkring 20 % av heltidstjänsten ägnats åt kursen GeMu, vilken delas tillsammans med fyra andra lärare. Har gitarr som huvudinstrument, piano som biinstrument och ägnar sig främst åt genrer som soul, pop, akustisk jazz och visor i sitt eget musicerande (i vilket han ofta använder sina kunskaper i musikteori för att arrangera musik). Skolan har en stor genrebredd i sin undervisning och är inte inriktad mot någon musik. Den egna upplevelsen av teoriundervisningen som student var positiv även om helheten saknade en råd tråd och på så vis upplevdes som en aning fragmentarisk.

MUSIKTEORINS ÄMNESINNEHÅLL (Illeris innehållsdimension)

Resultatet av min undersökning visar att respondenterna upplever musikteorins ämnesinnehåll som resultatet av en undervisningstradition snarare än förankrat i verkligheten. Detta kommer framförallt till uttryck i styrdokumentet där flera kunskapsområden är sådant som bara en liten del av eleverna kommer att ha användning för i sitt fortsatta musicerande. Det uppstår på så vis en konflikt mellan eleverna och innehållet som samtliga respondenter på olika sätt ger uttryck för. Johanna och Björn beskriver sina upplevelser:

Det är jättesvårt och det finns, av någon konstig anledning, ett superstort motstånd till musikteori. /.../ Så någonstans tror jag att dom har fått itutade att det här är svårt, fast dom egentligen behärskar det. Jag vet inte om det har med mognad att göra eller om det bara är att dom är vettskrämda för att göra någonting som dom inte kommit i kontakt med innan. /.../ Och det är bara i musikteorin som det är så (Johanna).

Jag tycker att de mål som finns, de överrensstämmer ju inte alla gånger med verkligheten. Vi pratar ofta om det där – hur ser det ut? Hur kan vi anpassa? Vårt uppdrag är att utrusta eleverna med redskap när dom sen har gått ut, när dom skall ut och spela och sjunga och allt det där. Och det sitter ju mycket ihop med hur det ser ut utanför skolan. Och många gånger så är både läroplan och Skolverkets direktiv inte riktigt i fas med hur det egentligen är och fungerar (Björn).

Johannas beskrivning av elevernas rädsla för ämnet och dess innehåll delas av de övriga respondenterna. Denna tröskel är en utmaning som alla lärare upplever som problematisk då musikteoriundervisningen är någonting helt nytt för många elever i såväl musikklasser som på gymnasiets estetiska program. Björns tankar om innehållets förankring i verkligheten visar att skolans undervisningstradition inte är i fas med det som många lärare upplever är nödvändig kunskap för eleverna. Mot bakgrund av den nya gymnasieskolans ökade kunskapskrav uttrycker flera av respondenterna en oro. Det förväntas nu att eleverna *”noterar klingande musikexempel med vedertagen notationspraxis och gör komplexa musikaliska analysuppgifter i olika genrer och med lämplig analysmodell”* samt att *”eleven skriver och läser med säkerhet noter i två klaver samt musicerar efter noter i minst två klaver”* (Skolverket, 2011:a). Med innehåll som a vista-träning och satslära redan i den första musikteorikursen gehoers- och musikleära 1 (se bilaga 3) utvecklar två av lärarna sin kritik:

Jag tycker inte att det är bra att Skolverket har sina direktiv som få kommer att använda sig av, saker som andra inte kommer att förstå. Det är jag inte riktigt med på (Björn).

Jag kan uppleva att det finns väldigt mycket gammal tradition och en tråkig variant av musikteori som väldigt mycket bygger på som man skulle behöva komma ur och vidare ifrån. Vissa moment känns förlegade att ta upp över huvud taget – i varje fall att fokusera på så otroligt hårt. /.../ Att stå och lära ut det för mycket känns ju onödigt och kanske att man mer ska se det som riktlinjer än som regler (Anders).

Både Anders och Björn känner att Skolverkets traditionsbundna direktiv begränsar deras egna möjligheter att låta eleverna utveckla musikteoretiska kunskaper på bästa sätt. Björn beskriver också svårigheten med att lära ut moment som för eleverna dels är svåra att förstå och som få även kommer att ha användning av i sitt eget musicerande. Niklas uttrycker också sin oro över det omfattande innehållet inom musikteorin och ger förslag på ett skiftat fokus inom undervisningen:

Med tanke på att eleverna kommer från så olika bakgrunder och en del inte alls har ett hum om musikteori kan jag tycka att det är ganska omfattande kursinnehåll, i varje fall som vi har tolkat de nya

kursplanerna. Sen kan nog det vara olika på olika skolor. Jag skulle vilja lägga mer fokus på praktisk tillämpning av det man lär sig, det kan jag känna. Det är det svåra. Att få alla de olika delarna som en del i elevernas musiktänk och då kan jag tycka att man fokuserar mer på de praktiska delarna, så att eleverna kan koppla det till ensemblekurser och annat (Niklas).

Här närmar sig Niklas den individuella tillägnelseprocess som Illeris (2011) menar utgör resultatet av innehållsdimensionens och drivkraftsdimensionens samverkan. Detta tillägnande återknyts alltid till individens tidigare kunskaper och går även att liknas med den modell som David Kolb kallar ”lärocirkeln” (Illeris, 2011). Kolbs lärocirkel rör sig medsols från en elevs konkreta upplevelse, via en reflekterande observation, till en abstrakt begreppsbyggnad och sedan till ett aktivt experimenterande för att slutligen övergå i en ny konkret upplevelse. För att det musikteoretiska innehållet skall anpassas efter Kolbs modell bör således innehållet även innefatta ett aktivt experimenterande, vilket är just vad Niklas efterfrågar.

Samtidigt som delar av innehållet av respondenterna upplevs som icke anpassat till dagens musikundervisning finns det förutsättningar inom teoriundervisningen som innebär en än större problematik i lärarnas vardag. Anders utvecklar detta resonemang:

Men den svåraste konflikten är nog egentligen noter eller inte noter. Spelar man musik som av tradition inte är bunden till noter så är ju notdelen av undervisningen ganska ointressant och eleverna känner ju då att de inte behöver kunskapen eller inte vill ta till sig den eller att man kan spela tillsammans med andra ändå. Men att den ändå är en väsentlig del i mycket musikteori ändå, dels för att förklara sammanhang men även att det av tradition skall handla om noter (Anders).

Att utesluta notläran ur musikteoriundervisningen innebär inte för någon av undersökningens respondenter ett reellt alternativ, då samtliga var eniga om att den utgör grunden för det som Anders menar är musikteoriens syfte – att förklara sammanhang. Detta innebär dock inte att noternas inblandning i undervisningen är problemfri. Både Björn och Niklas ger uttryck för hur samhällets förändring även påverkat synen på notläsning:

När jag började var det bara penna och papper och piano och öva gehör och sånt som man skulle göra. Men det där ser man ju på andra kurser också att det är mindre. Man använder dom verktygen mindre och mindre. Jag tror det är generellt. Sen tycker jag också att notkunskaperna har blivit mindre. Vi lyckas sämre med att lära eleverna läsa just noter. /.../ Men det tror jag har att göra med att dom använder det så lite utanför skolan, jag tror att man gjorde det mer förut faktiskt. För mig är det lite frustrerande – lite tråkigt faktiskt (Björn).

Gehörsmusicerande – det är en för mig så dum polarisering för det ena är ju inte nåt och de andra någonting annat utan det hänger ju ihop. Att inte kunna noter anses ju till och med lite fint och begåvat, om man säger så. Musikteori är ju ingenting som gemene man tycker är bra att kunna eller viktigt. /.../ Som när Benny Andersson säger att ”Jag har aldrig kunnat spela efter noter” så säger han det nästan som en fjäder i hatten, det är den inställningen (Niklas).

Björn menar att en orsak till elevernas bristande notkunskaper har att göra med att det i få sammanhang utanför skolans värld krävs kunskaper inom detta område för att kunna spela musik. Illeris sammanfattar denna problematik med att människan i olika livsåldrar befinner sig i olika livssituationer med olika livsperspektiv. Detta innebär att lärandets karaktär präglas av och filtreras genom frågan: ”Vad betyder detta för mig och min identitet?” (Illeris, 2011:302). Att lärandet blir än mer selektivt i livssituationer då människans tid är begränsad är en biologisk faktor – vi kan omöjligt lära oss allting och därmed är en selektionsprocess nödvändig för vår överlevnad. Därför kommer ”*lärosituationens specifika innehållsliga och känslomässiga karaktär alltid att sätta sin prägel på läroprodukten*” (Illeris, 2011:302).

Rent praktiskt innebär en sådan formulering att den lärandes situation präglas av generella, klassiska strukturer som ålder, kön och bakgrund, samtidigt som de påverkas av faktorer av mer specifik karaktär, så som individuella förutsättningar och intressen. Samtidigt menar Säljö (2000) att lärande aldrig fullt ut kan bygga på den personliga erfarenheten i en institutionaliserad miljö. Han menar att teorier som tar utgångspunkt ur elevernas perspektiv är av en god tanke, men att det i verkligheten innebär svårigheter då skolans institutionella miljö konfronterar elevernas personliga erfarenheter med kunskaper ”*som inte nödvändigtvis har någon tydlig förankring i individens vardag*” (Säljö, 2000:154). Han förklarar detta med att skolans kunskapstradition är av dekontextualiserad karaktär och därmed hämtas från andra håll än vad som fungerar i andra verksamheter inom samhället.

MUSIKTEORINS UNDERVISNINGSFORM (Lindgren & Sandgrens modell)

Musikteorins historiska bakgrund beskrivs i tidigare kapitel som en verksamhet starkt förknippad med västerländsk konstmusik och blev i mitten av 1800-talet även en symbol för borgerlighetens kulturbegrepp. Värderingar som institutionaliserats inom högre musikutbildning blev under 1900-talet än mer polariserade från populärmusiken i syfte att värna den konstmusiktradition som utvecklats i Västeuropa (Sundin, 1988). Detta innebär att övrig musik värderas efter kriterier som gäller denna form av musikutövande och i min undersökning ger samtliga respondenter uttryck för detta. Men den undervisningstradition som råder inom teoriundervisningen begränsar samtidigt ämnets utvecklingsmöjligheter:

Om GeMu-eleverna i ett väldigt tidigt stadium kan få tillgång till de andra kursernas repertoarer så skulle man kunna knyta ihop det där – att jobba med arrangering eller låtskisser som sen skall spelas där, det tror jag på, men det är ju inte den lättaste uppgiften eftersom man måste tänka på ett helt annat sätt. Men ofta är det så att det finns fina tankar om hur man borde göra, men ofta faller det tyvärr tillbaka på den traditionella undervisningen (Björn).

Vad gäller populärmusik så lär man sig ofta inte den via noter så man behöver inte den teoretiska bakgrunden för att kunna spela. Det kan snarare vara tvärtom, att det går bättre utan. Mycket av den traditionella teoriundervisningen bygger på en lite mer klassisk musiktradition. Populärmusiken har ju ett annat tonspråk. /.../ Jag kan tänka mig att det blir annat som är viktigare och det är nog det som är svårigheten för många elever med motivationen, att man skall lära sig förstå någonting som inte alls låter som nåt man lyssnat på. Som att det blir ytterligare ett hinder (Niklas).

Dessa exempel som Björn och Niklas tar upp visar på den svårigheten att förändra undervisningen i musikteori då det redan existerar en tradition i hur man arbetar inom ämnet. Även om lärarna själva har idéer om hur undervisningen skulle kunna reformeras så faller de, som Björn säger, ofta tillbaka i traditionella mönster. En del av förklaringen till detta kan vara att reformer kräver tid – en faktor som många lärare upplever som en bristvara. Samtidigt påpekar Niklas att det är svårt att reformera ett ämne som i sitt fundament är så bundet till en mer klassisk musiktradition.

En förändring inom undervisningen som bland annat Niklas förespråkar är att i större utsträckning låta eleverna utgå från sina egna instrument och på så sätt arbeta närmare sina egna föreställningar om musikteori. Detta innebär således en mer individanpassad undervisning där elevens begreppsvärld sätts i fokus:

Jag tror det är viktigt att fokusera på det som är bra att kunna för olika instrument /.../ vad som förväntas, vad som kan vara bra att kunna. Det tycker jag att vi generellt är ganska dåliga på – vi utgår väldigt ofta från pianot hela tiden i teoriundervisningen för i början är det mer lättöverskådligt, men i förlängningen så börjar man istället se vad som är viktigast för individen (Niklas).

En faktor som skiljer den musikteoretiska undervisningen från övriga musikkurser inom det estetiska programmet är omfattningen i kursinnehållet, vilket Niklas tog upp i föregående avsnitt om musikteoriens ämnesinnehåll. Det är mycket information som eleverna skall hinna tillgodogöra sig under gymnasietets tre år. Anders beskriver denna problematik närmare:

Sen har jag under åren sorterat ut vad jag tycker ska undervisas genom att utgå från litteraturen. Vad kan man egentligen hinna med på trettio lektioner per år, sammanlagt då nittio lektioner? Det är lätt att fastna på vissa delar av innehållet. Vad skall jag ta med och hur mycket? Hur lär jag ut och i vilken form? (Anders)

Exemplet ovan visar att en annan möjlig orsak till den statiska undervisningsformen som musikteori befinner sig i. Då ämnet i sin utformning består av ett massivt innehåll måste formen för undervisningen vara strikt uppdelad och väl förberedd – det finns inget vidare utrymme för improvisation om man skall följa kursplanen.

Utifrån Lindgrens (1988) och Sandbergs (1996) modeller om musikens olika funktioner och hur musikundervisningen kan knytas till olika typer av sammanhang uppstår en tydlig ordning som skiljer mellan en traditionell form av katederliknande undervisning och ett mer kommunikativt förhållande till undervisningen. Anders och Niklas sätter ord på detta när de beskriver svårigheten med att närma sig den senare formen av undervisning genom att integrera musikteoriundervisningen med andra mer praktiska kurser (en problematik som kommer att diskuteras mer ingående i nästa avsnitt):

Till stor del så är det en tradition av hur man undervisar i musikteori tror jag. För det andra krävs det mycket mer planeringstid för att jobba ihop två kurser. Det krävs ork, lust och vilja (Anders).

Dom flesta av våra elever spelar mest populärmusik, pop och rock, och då tycker jag att man som grund i början skall fokusera på att få eleverna att förstå vad dom gör och vad som händer. Att mer lägga fokus på en grund istället. Det blir ju ganska teoretiskt i teoriundervisningen och man lär sig det som någon sorts mekanisk kunskap utan att ha praktik att relatera det till. Jag kan tänka mig att förändringen mer kan bli utifrån populärmusiken och att den blir en större del av teoriundervisningen. Att man snarare utgår från den för att den ligger närmare (Niklas).

Den balansakt som uppstår mellan kategorierna i såväl Lindgrens som Sandbergs modeller är problematisk. Å ena sidan förväntas det från Skolverkets sida att lärarna skall uppfylla de kunskapskrav som kursplanerna redogör för, å andra sidan skall lärarna uppmuntra elevernas kreativitet och nyfikenhet för att nå en djupare förståelse inom ämnet. Min tolkning av detta, mot bakgrund av lärarnas respons, är att det som lärare är svårt att skifta mellan olika undervisningsformer, vilket också Björn ger uttryck för med sin kommentar *”ofta är det så att det finns fina tankar om hur man borde göra, men ofta faller det tyvärr tillbaka på den traditionella undervisningen”*. Med uttrycket *”den traditionella undervisningen”* upplever jag att Björn syftar på den normativa estetiska syn på musik som Sandberg beskriver som utvecklandet av kunskaper och färdigheter inom reglerade former av innehåll och form. Denna syn förknippar vi med traditionell kunskapsförmedling samt med den högre musikutbildningens konstmusikaliska tradition (Sandberg, 1996).

ELEVERNAS DRIVKRAFT (Illeris drivkraftsdimension)

”Förmågan att lära är en del av människans medfödda disposition eller beredskap. /.../ denna förmåga att lära i grunden även omfattar lusten att lära, det vill säga att lärandet är något fundamentalt lustfyllt” (Illeris, 2011:90). Knud Illeris visar här på en av de viktigaste faktorerna att ha med sig in i ett arbete om lärande och skola – att mänskligt lärande har en biologiskt lustbetonad karaktär. En viktig distinktion är samtidigt att drivkraften hos en aktivt handlande individ även påverkas av en omvärld som genomsyras av ekonomiska och massmediala maktstrukturer (Illeris, 2011). De medierande verktygens påverkan (vilka jag kommer att redogöra för mer ingående i kommande avsnitt) har tillsammans med populärmusikens gehörstradition en avgörande betydelse i min analys av elevernas drivkraft i musikteoriundervisningen. Björn beskriver problematiken genom att relatera till ensembleundervisningen och Johanna för ett liknande resonemang om ”den enkla vägen”:

Omkring 85 % av alla tjejer är altar. Det finns ytterst få sopraner, även fast man sjunger populärmusik. Vad beror sånt på? Det är ju inte så att vi har ändrat form eller fått andra stämband. Det måste alltså vara nåt annat som styr det och det tror jag är musiken. Allting blir liksom bekvämare och bekvämare. Och gnället över att låtar är för höga – ”Vi måste ta ner den”. Man söker hela tiden det som är enkelt (Björn).

Så alla kommer ju inte lika långt och det känns som att det är svårare att ta till sig det nu än vad det var för tio år sedan. Då var folk mer på hugget känns det som. Nu är det svårare, men jag vet inte riktigt varför. Kanske är det så att man hela tiden tar den enkla vägen. Man spelar och så tänker man inte mer på det. ”Jag kan ju ändå spela så bra så jag behöver inte kunna det där med noter” – ungefär så. Det är en ansträngning att försöka förstå (Johanna).

Utifrån Illeris (2011) drivkraftsdimension kan en del av förklaringen ligga i att det institutionaliserade lärandet i skolor och andra utbildningsinstitutioner har en tendens att förstöra lusten att lära, åtminstone vad gäller vissa sammanhang med specifika grunder, samtidigt som det i vårt samhälle utvecklas motstånd som hindrar lärandet.

Först tänkte jag såhär att dom som inte har spelat nåt instrument efter noter utan har lärt sig själva eller av något syskon, då är inte det på riktigt. Då har man gjort det fel väg och så kommer man sen och skall lära sig teori, då kanske man känner såhär att; ”Men vänta lite, jag kan ju inte det här. Jag har inte fått det här. Det har alla andra fått utom jag”. Och så bygger man upp ett motstånd fast det egentligen inte finns nåt från början. För jag tror inte att musikteori är det svåraste ämnet som dom har, det är ju långt ifrån så. När man gör det praktiskt då funkar det ju. När dom sitter med fingrarna på klaviaturen och räknar halva tonsteg och tittar hur ett ackord är uppbyggt, då fattar dom. Men när man skall göra det teoretiskt och skriva ner det, då backar dom igen (Johanna).

Samtliga lärare upplevde även en skillnad i elevernas motivation beroende på vilken bakgrund de kom ifrån, dels vad gällde instrumentering men även om eleverna på sin fritid spelade i rockband, orkester eller storband. På frågan om hur lärarna ser på elevernas förkunskaper svarar samtliga nästan unisont:

Det är väldigt ojämnt och beror helt på hur mycket man har spelat innan. Oftast är det skillnad på instrument tycker jag, men även i vilka sammanhang man spelat tidigare. Motivationen kommer oftast när dom ser vitsen med teorin, då blir dom bättre och vinner mycket energi. Men dom som inte hänger med tröttnar rejält ganska snabbt. Det är också svårt att komma ikapp om man inte är med hela tiden, så man får hålla ett tempo så att de flesta hela tiden hänger med och då finns en risk i andra ändan att de snabba tycker det går för långsamt (Anders).

Jag tror att fler spelade melodiinstrument förr och på nåt sätt fick med sig notbilder och annat från tidigare musikundervisning (Johanna).

Det var jämnare förr, upplever jag det i varje fall som. Jag tror det har att göra med att det var mera behov av det som var utanför skolan, att man hade mera användning av alla de här delarna som fanns med i kursen i skolverkets direktiv. Det stämde mer överens med deras direktiv om vad vi skall göra på lektionerna (Björn).

Dom som har lärt sig att musicera inom en viss tradition, dom som har tagit instrumentlektioner eller spelat inom orkestrar – dom är ju vana vid att detta ingår och är ofta mer motiverade. Då är det lättare att anpassa innehållet till sitt eget musicerande. Vissa instrument, som pianister, har lättare för att förstå och motivera sig. Blåsare spelar ofta i orkestrar, så bakgrunden är ofta avgörande (Niklas).

Jean Piaget är inte en av det sociokulturella perspektivets företrädare, men hans syn på omvärldens betydelse för individens utveckling har ändå många likheter med detta perspektiv (Säljö, 2000). Piaget förklarar den emotionella sidan av människans drivkraft med formuleringen; *”För att intelligensen ska fungera måste den naturligtvis vara motiverad av en känslomässig laddning. En person kommer aldrig att kunna lösa ett problem om det inte intresserar honom. Alla handlingsimpulser bottnar i ett intresse”* (Illeris, 2011:103). På frågan om hur lärarna upplever elevernas motivation i klassrummet uppkom flera svar med återkommande begrepp som kan kopplas till ett sociokulturellt perspektiv på lärande:

När det gäller motivationen så är den ganska hög, men det hänger ihop med om man som elev förstår vad man ska ha kunskaperna till och att det är på en begriplig nivå. Så är det med all motivation inom undervisning – man måste veta varför man gör en sak annars blir det svårt. Det sker med blandade framgångar inom musikteorin. Det är mycket lättare inom ensemble. Samtidigt är det lättare på ett sätt att strukturera – frågan om varför kan bli lättare inom teorin för att svaret ”därför” ligger närmare, för då kan man gå vidare och använda det till något annat (Niklas).

Det hade varit fantastiskt kul om man kunde göra ämnet meningsfullt för alla. Så länge man håller det till den traditionella varianten av innehåll så är det svårt att vara motiverad för vissa och det förstår jag. Sen kan man titta på sig själv och önska att man la upp ämnet annorlunda vissa gånger så att det matchade då, men börjar man undersöka det så är det svårt att se vad man skall komma åt då. Kanske stryka vissa av de klassiska musikeorimomenten då till förmån för annat och då får man försöka hitta fog för det i ämnesplanerna. Jag skulle vilja klara det /.../ (Anders).

En ständigt återkommande diskussion i skolans värld är frågan om nivågruppering. Två av lärarna i min undersökning hade tidigare erfarenheter av detta, då båda deras skolor på prov hade arbetat med nivågrupperade grupper inom musikteoriundervisningen.

Jag tycker att min upplevelse av detta visar att det är bra för de duktiga eleverna som då får extra utmaningar, men dom som är omotiverade blir än mer omotiverade tycker jag. För mig passar det bättre att jobba med blandade nivåer för då kan även eleverna hjälpa varandra. Det kan ju också vara bra för en duktig elev att förklara så man befäster sin egen kunskap. Det är min spontana upplevelse av det, men nackdelarna är nog fler än fördelarna (Niklas).

...det var skönt för alla att man kunde hålla ett jämnt tempo i gruppen, man kunde gå vidare snabbt för dom som ville det och man kunde stanna upp och repetera med mindre innehåll för de som verkligen behövde det. Sen upplever jag att det inte har gjort så stor skillnad idag. De tappade samtidigt i motivation i den svagare gruppen, att det nästan blev självförverkligande att alla ”var dåliga” så att säga. /.../ I stora drag kan man säga att det är bra för den ”bra” gruppen och dåligt för den ”dåliga” gruppen, men jag är ändå kluven kring vad jag tycker fungerat bäst. (Anders.)

Olga Dysthe (2002) menar att en av farorna med ett sådant arbete, vilket även Anders kommenterade, är att fortsätta i en undervisningstradition som resulterar i att eleverna definieras utifrån vad de saknar. Hon menar att det finns en risk för att det bildas en nedgående spiral som *”leder till en självuppfattning hos eleven och en inställning hos lärare och omsorgsgivare som bildar en barriär mot vidare utveckling”* (Dysthe, 2002:17).

MEDIERANDE VERKTYG (ur ett sociokulturellt perspektiv)

I ett sociokulturellt perspektiv är det grundläggande att fysiska, liksom intellektuella/språkliga, redskap medierar den verklighet som eleverna befinner sig i sina konkreta verksamheter, i såväl skolan som livet utanför. Detta innebär att även föreställningsvärlden och tänkandet är färgade av kulturen och de verktyg som människorna använder sig av (Säljö, 2000). En av vår tids mest betydelsefulla innovationer är persondatorn som har förändrat det mesta (inklusive sätten som vi kommunicerar på) inom det västerländska samhället under 2000-talet. Samtidigt har den öppnat helt nya dörrar till musikens värld. Jag har tidigare beskrivit (s. 17) hur den största delen av dagens musiklyssnande sker på digital väg samt hur möjligheterna för musikskapande har förändrats, men den nya tekniken har även inneburit en förändring i hur människor kan tillgodogöra sig musikaliska färdigheter med hjälp av Internet. För musikteoriundervisningens del i skolan innebär detta dock flera bekymmer:

Gitarrister har ofta svårare för att lära sig noter för det finns andra alternativ med tabulatur och ofta är dom en mer gehörsbaserad inläring från början. Jag tycker att användandet av tabulatur är dåligt för att gitarristerna använder det som en genväg – man kan snabbt lära sig nya låtar och man kan göra det utan att lära sig noter, men verktyget saknar information kring notvärden och annat så det är en nackdel. Det blir också svårare att motivera sig att lära sig noter. Som gitarrlärare upplever jag också att tabulatur inte är någonting som elever använder sig av i någon större utsträckning. Det är lätt att lära sig fräcka riff och fragment av låtar, men notsystemet är ett mer heltäckande sätt att skriva. Det kan vara att jag är gammal och inte hänger med. Det känns konservativt att säga så, men jag har flera elever som efter hand upptäcker att det var dumt att inte lära sig noter från början (Niklas).

Det är ju ingen idé att jobba med program som Sibelius om man inte kan noter. Det blir man ju inte klokare av. Då är det back-to-basic igen, fram med notbladet och pennan – skriv! /.../ Man missar i hantverket. I Sibelius får man ju en massa hjälp med saker, hur många fjärdedelar det skall vara i takten, och det tycker jag man skall lära sig själv först så man vet det. Sen kan man mata in det (Björn).

Björns resonemang går att jämföra med den fara det finns med att inom skolan låta elever hämta information från Internet för att sedan göra egna arbeten – risken är att kunskapen som många elever får med sig handlar om att utforma snygga framsidor. Samtidigt visar mina intervjuer att alla deltagande lärare är överens om att medierande verktyg, så som IT-baserat lärande, har öppnat nya ingångar för eleverna att tillgodogöra sig musikteoriundervisningen, men få av dem har medlen för att arbeta med det.

Jag skulle jättegärna köra mer musikteori via datorer och de program som finns. Det har jag ingen möjlighet till idag för vi har inga datorer, men där tror jag att det finns mycket att vinna. /.../ Vi jobbar ändå lite grann med Garageband och barnen får jobba med loopar och sånt och det är en jättespännande väg att gå för dom som inte spelar någonting eller inte kan – helt plötsligt kan dom också skapa och det tycker jag är jättebra (Johanna).

Vi har i årskurs 3 kunnat gå till datorsalen /.../ när vi har skapat musik. Men inte alls så mycket som man hade kunnat göra. /.../ men vi har inte haft redskapen för detta tidigare. Jag skulle gärna gjort det om jag haft möjligheten. De andra gör det nog inte heller för man lever kvar i det gamla undervisningsmaterialet som har funnits i några år (Anders).

Allt från datorer och keyboards till gehörsprogram att använda så vi får tekniska hjälpmedel för att möta elevernas intresse så att de tycker det är roligare helt enkelt. Jag använder ganska mycket program på nätet för gehörsträning och det tycker eleverna är jättebra. Då kan de jobba i egen takt, de kan jobba på olika nivåer och så. Att också kunna jobba mer integrerat med de praktiska kurserna så att de snabbare får förståelsen att allt sitter ihop (Björn).

Exemplen från förra sidan visar hur lärarna gärna ser att formen för undervisningen förändras med ett större inflytande från IT och andra medierande verktyg, men liksom tidigare har skolornas ekonomiska prioriteringar och tryggheten i traditionell katederundervisning oftast det största inflytandet på resultatet.

Den internationella musiktävlingen ”Idol” har idag övertagit rollen från MTV som ledande distributionskanal för populärmusik och har ett enormt inflytande på vilka unga artister som får möjlighet att slå sig in på den hårt konkurrerande musikmarknaden. Denna populärmusikaliska etablering kan ur ett sociokulturellt perspektiv ses som ett kulturellt mönster som barn socialiseras in i (Säljö, 2000). I detta musiklandskap som dagens elever rör sig inom upplever Johanna och Anders också att musikteorin lätt glöms bort:

...där syns den ju inte. Det finns ju ingen som hyllar någon som är duktig på musikteori eftersom samhället utanför mest handlar om gitarrister och popidoler (Johanna).

Det där är intressant tycker jag när man jämför med populärmusiken och medias roll. Vi har här 2/3 tjejer som sjunger alltså, och det tror jag har att göra med hur det ser ut med ”Idol” och andra sådana tävlingar – många vill fronta band, det är inte lika många som vill vara med i band och jobba i bakgrunden. Man brukar också säga generellt att om man har en blåsare på 30 gitarrister så är det ganska bra. /.../ Det har ju med det utanför att göra, att det förändras. Jag tror det ser likadant ut i kulturskolan. Men om Britney Spears hade spelat klarinetten så hade vi förmodligen haft en betydligt större del klarinettister idag. För då finns det någon man kan se upp till (Björn).

Medierande verktyg har haft en stor påverkan på samhället vilket också inneburit förändringar i läroprocessen – det har uppstått ett paradigmskifte inom skolans kunskapssyn. Samhällets utveckling påverkar undervisningen parallellt i flera olika nivåer, inte minst inom ämnet musikteori. Viss kunskap har blivit mindre nödvändig för elevernas eget musicerande och då uppstår samtidigt många av de problem som lärarna beskriver i undersökningen. Säljö (2000) beskriver en jämförbar situation som uppstod då miniräknaren blev allmän egendom – plötsligt uppstod frågor som rörde matematikundervisningens fortsatta och förändrade verksamhet:

Men detta betyder givetvis inte att vi inte längre behöver lära oss vad räknesätten innebär. Tvärtom, ju mer vi tar redskap av detta slag i bruk, desto viktigare är det att vi förstår de principer som gäller för hur matematiska operationer fungerar och hur man skall tänka när man använder dem. Vår uppmärksamhet måste riktas mot de begreppsliga sammanhang och system inom vilka dessa operationer är meningsfulla. Vi måste exempelvis lära oss vilken operation som är lämplig att utföra när vi skall lösa ett visst problem och vad som är ett rimligt eller orimligt svar (Säljö, 2000:17)

Översätter vi detta citat till undervisningen i musikteori handlar det åter igen om att knyta an till det som Illeris (2011) beskriver som det livslånga lärandet. Männsligheten kommer aldrig att sluta utvecklas vilket samtidigt innebär att en teknologisk förädling av vår kulturens medierande redskap alltid kommer att fortsätta. Detta leder i ett logiskt resonemang även till fortsatta paradigmskiften inom vetenskapen och utbildningsväsendet. Men som Säljö beskriver det i citatet ovan handlar det om att rikta blicken mot sammanhangen för att kunna skapa meningsfull kunskap. Medierande redskap är hjälpmedel som vi kan använda oss av i syfte att spara tid, de skall aldrig ersätta det mänskliga tänkandet.

SAMSPEL OCH INTEGRATION (Illeris samspelsdimension)

Seija Wellros (1998) menar att barn och unga lär sig otroligt mycket av att observera det som händer omkring dem när de sedan översätter det i ett lekfullt sammanhang. Ett lekfullt inslag i musikteoriundervisningen skulle kunna handla om att arbeta med gehörsprogram på datorn, att översätta undervisningen till sitt huvudinstrument, att laborera med innehållet i en alternativ, lekfull form eller något av de andra exempel som respondenterna givit uttryck för i denna undersökning. Vad som blir tydligt är att hitta alternativ för att kunna översätta den komplexa teorin och förstå att *”de fysiska och sociala kontexter där kognition sker är en integrerad del av aktiviteten, och att aktiviteten är en integrerad del av det lärande som sker. Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs”* (Dysthe, 2002:42). Den typ av situationer som Dysthe beskriver är det som Illeris (2011) definierar som situerat lärande, vilket är en utgångspunkt inom hans teori om lärandets samspelsdimension.

Men det är ju alltid tycker jag den stora matchen när man har gehörs- och musiklära att få eleverna att koppla sina teoretiska kunskaper med praktiken som de har i andra kurser /.../ Har man gjort det, då har man ju lyckats tycker jag som musikteorilärare (Björn).

Och då när dom fattar att det finns en orsak till att man skall ha samma grund, att man skall kunna diskutera på samma nivå, då tror jag att det kommer att lossna /.../ men jag tror att man på nåt sätt måste förstå att det finns en mening med detta. Så vi pratar mycket teori. När vi sjunger så pratar vi terser och kvinter och intervall. Dom fattar inte vad jag säger men dom hör det varje dag och jag tror att lösningen finns någonstans där (Johanna).

Flera av lärarna ser den integrerade musikteorin som ett sätt att arbeta med musiken som medel, vilket Sandberg (1996) också visat exempel på genom sin modell. Samspelet mellan den praktiska tillämpningen av teorin och den djupare förståelsen blir här direkt avgörande. Att använda sig av musikteorin på detta sätt upplevs av Björn och Niklas även som stimulerande för drivkraften:

Jag vill att dom skall ta med sig det här och så skall dom använda det när dom håller på med musik praktiskt. Jag vill ge dom redskap att kunna jobba med musik bättre och snabbare och effektivare och ha glädje av sina kunskaper när dom sen spelar och sjunger. /.../ Det kan ju ta en vecka att planka en låt, men med redskapen bara femton minuter. Det vill jag åt – använd detta sen när ni håller på med musik så det inte blir en skrivbordsprodukt. Det är det värsta som finns (Björn).

Och även att man får en annan förståelse för musik genom musikteorin. /.../ och kanske även en annan upplevelse av musik. Ju mer man kan desto mer kan man njuta av det också (Niklas).

I jämförelsen mellan undervisningen i musikteori och ensemble är det stora skillnader (vilket jag närmare redogjort för på s. 31) men samtidigt finns där stora likheter i det innehåll som behandlas. Att som lärare försöka visa på dessa samband är enligt Säljö av yttersta vikt: *”Genom att skaffa oss tillgång till olika kontextualiseringar av företeelser och händelser, blir vi i stånd att se hur de uppfattas och förstås i olika verksamheter och hur man kan agera”* (Säljö, 2000: 97). Ett första steg i integreringen mellan musikteori och ensemble har samtliga lärare i undersökningen adapterat och det handlar om att eleverna har tillgång till ett eget piano under teoriundervisningen. Johanna förklarar att det främst är med anledning av att många förklaringsmodeller i litteraturen utgår från just detta instrument:

Det blir så synligt vad man gör. /.../ arbetet blir ju mycket lättare om man själv samtidigt kan lyssna på vad man gör – det blir spännande och uppmuntrar nyfikenheten att undersöka tonerna. /.../ eftersom många barn lär sig via gehöret så måste man ju även lägga teorin åt det hållet – att förklara istället för att ge teorier först. Jag tror att mycket handlar om att hänga upp kunskaperna på det dom redan kan. /.../ Nu spelar man och funderar över vad som hände och varför. Jag tycker att det är jättebra, för det är så jag funkar. /.../ Jag är ju även lärare i språk och jag älskar grammatikundervisning för där finns det någonting att hänga sina saker på. Kan man väl få det här trädet så har man ju grunden och det är så skönt när det faller på plats (Johanna).

Alla lärare är överens om att musikteoriundervisningen borde integreras mycket mer i övriga musikämnen. Det som står i vägen för en sådan utveckling är enligt lärarna själva allt som oftast ämnets undervisningstradition och/eller schematekniska anledningar. Vad som är intressant i detta sammanhang är att traditionen ofta har en större tyngd än vad lärarna själva är medvetna om. Enligt uppföljningen av Bengt Olssons undersökning av SÄMUS-programmet under 70-talet tenderar nämligen lärare som genomgått den reformerade musiklektörutbildningen att ändå undervisa som tidigare. En möjlig förklaring till detta tror Olsson är att lärarna undervisar på det sätt som de själva blivit undervisade när de var elever (Zimmerman Nilsson, 2009).

Man kan ju inte göra någonting sen om man inte förstår vad man gör nu, eller? /.../ Det sitter ihop på något sätt. Jag märker själv hur mycket det har gett mig när man lyckas koppla ihop det här /.../ – växelverkan mellan praktiskt och teoretiskt arbete. /.../ Och med variationen så tror jag också att meningsfullheten kommer, i den snabba återkopplingen till det praktiska. Att man hela tiden får höra vad man gör! Det blir en kunskap som höjer dig som musiker eftersom du då kan mer än att bara spela (Björn).

Två av lärarna beskriver även att arbetssätten för hur man idag arbetar med musik har förändrats och att innehållet därmed även måste anpassas till dem som väljer att inte fortsätta till högre musikstudier efter avslutad grundskole- eller gymnasieutbildning:

Jag fastnar ofta i en realistisk, praktisk syn på vad man skall ha kunskaperna till sen, för det är en väldigt kort period som man går på gymnasiet. Det är en väldigt kort tid i livet. Sen skall man ju göra andra saker. Om man ser till det procentuellt av en avgångsklass hur många som går vidare till högre studier på musikhögskola så har jag inga exakta siffror, men det är ju inte mer än 5 eller 10 %. Och vad gör de andra då. /.../ De blir glada amatörer eller deltidsmusiker och de måste man tänka på minst lika mycket som de vilka söker sig vidare, för de är en ganska liten del faktiskt (Björn).

Musik är någonting som man lär för livet. Av dom barnen som går hos oss så är det många som väljer att fortsätta med musik, men många väljer också att inte göra det och dom skall också ha med sig känslan av att kunna plocka fram ett instrument och spela och sjunga som en självklar del i tillvaron. Man ska fixa det och det gör man – speciellt om teorin funkar så att man kan transponera och så. Så framförallt för dom som inte går vidare (Johanna).

Som jag beskrev i en tidigare redovisning av lärandets dimensioner (s. 22) menar Illeris (2011) att individens samspel med den materiella omvärlden inte kan skiljas från samspelet med den sociala omvärlden – det handlar om en socialt förmedlad helhet, en samspelsdimension. Även om lärandets samspelsdimension kan handla om många olika saker så är individens delaktighet och engagemang alltid avgörande för hur stor betydelse det rent praktiskt får för lärandets möjligheter. Detta samband visualiserar Illeris modell med den äran – samtliga dimensioner verkar parallellt och påverkar varandra oupphörligt.

Hur skulle lärarna själva vilja organisera teoriundervisningen om de inte längre var bundna av styrdokument, kursplaner eller ämnets undervisningstraditioner? Anders och Niklas formulerar varsitt drömscenario där eleverna själva tillåts skapa sin egen kunskap:

Att ge sig själv en kunskap. Man vill skapa meningsfullhet i ämnet, det ska ge någonting och man ska se att det är någonting man behöver lära sig. Undervisningen kan lätt bli enformig och inte passa alla musikstilar och behov. Det är ju en konst att hitta den balansen. Jag kan för min egen del känna att jag saknar mycket av den praktiska delen och skulle vilja förstora den och förminska det andra. /.../ att verkligheten gör det roligare och intressantare (Anders).

På något sätt är syftet att man skall ha en kunskapsbank som man kan ha användning för, det ligger ju i det högskoleförberedande uppdraget. Man skall vara förberedd för det som kommer sen. Att vara i nuet handlar mer om att hitta en ingång, en motivation för stunden så det inte blir så abstrakt att man inte kan ta till sig det. Det är väl ändå så att man som lärare har en bild av att det här är bra att kunna – och det är det ju – men samtidigt så får man inte glömma bort att titta där man är (Niklas).

SAMMANFATTNING AV RESULTAT

Musikteoriundervisningen i skolan är ett ämne som många av eleverna har svårt för. Att ge ett enkelt svar till varför det ser ut på det viset är inte lätt, men jag har genom att belysa respondenternas olika tankar försökt att föra ett par möjliga förklaringar fram i ljuset. Ur ett sociokulturellt perspektiv har den omgivande miljön en stor påverkan vad eleverna upplever som ”nödvändig” kunskap för sitt eget musicerande. Ämnet kan då upplevas onödigt eftersom man redan kan spela tillräckligt bra på sitt instrument och i grupp utan att använda sig av musikteorikunskaperna. Samtidigt har populärmusikens etablering i musikundervisningen inneburit en tydligare markering mot ”finkulturen” och dess symboler. Det som jag upplever som denna undersöknings största behållning är den övertygelse som samtliga respondenter delar vad gäller integrationen av musikteoriundervisningen i övriga musikämnen. Jag anser att detta är den enda lösningen på att rasera den mur som verkar finnas i elevernas medvetande mellan populärmusik och musikteori. Jag tror att det är som respondenten Björn svarar på frågan om hur han tror att populärmusikens gehörstradition har påverkat teoriundervisningen: ”Jag tror inte det är samma saker som är bra att ha med sig. /.../ Arbetsätten har förändrats hur man jobbar med musik”. Med hans ord borde det populärkulturella inflytandet förändra villkoren för hela musikteoriundervisningen, då det idag är andra arbetsätt som används inom populärmusikens ramverk. Samtidigt visar denna undersökning att musikteoriämnet är långt ifrån den övriga musikundervisningen vad gäller arbete med IKT och medierande verktyg, inkluderandet av elevernas olika instrument, genrebakgrund och repertoar i undervisningen samt det som rör elevernas bristande motivation för ämnet. Med andra ord märks populärkulturen ytterst sällan i musikteoriundervisningen.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Populärmusikens etablering i musiklandskapet har inneburit nya tekniker för mediering och musikskapande, en än större distinktion mellan fin- och fulkultur, en explosion av genrer samt en institutionalisering i dagens musikundervisning (Eriksson & Lindgren, 2011). Effekterna av denna utveckling blir framförallt tydliga hos ungdomar från ”milleniegenerationen” – ett uttryck som används av Jan-Olof Gullö (2010) vilket syftar till den generation som växt upp med dagens digitala medier. I detta nya samhälle förändras också formerna för hur vi ser på kunskap. Den digitala revolutionen har inneburit ett paradigmskifte där kunskap inte längre betraktas som någonting som överförs från en människa till en annan, utan istället ställer krav på analys, problematisering och kritisk granskning. Därmed kan man mena att innehållet i skolans värld är föränderligt, samtidigt som formen för undervisningen är av en mer bestående karaktär (Eriksson & Lindgren, 2011).

Populärmusikens effekter har i min analys stor påverkan på hur ämnet musikteori uppfattas av eleverna själva. Liksom Ahlqvist (2006) förklarar i sitt arbete om gymnasieelevers syn på kursen gehörs- och musikleära syftar teoriundervisningen till att ge eleverna verktyg som ska hjälpa dem i sitt eget musicerande och motivera det egna informella lärandet utanför skolans väggar. Olga Dysthe (2002) skriver att *”i många praktiska utbildningar står konkreta handlingar i centrum för inlärningsaktiviteterna, men även där är reflektionen betydelsefull: att sätta ord på vad man gör och varför man gör det”* (Dysthe, 2002:10). Detta gäller även musikundervisningen och inte minst inom ämnet musikteori. Musikteori kan förstås som ett språk uppbyggt av förtolkade, meningsbärande symboler som vi i undervisningen kan använda oss av för att förstå den ljudande världen omkring oss. Människan har i vår västerländska kultur valt att sätta ord på musikens beståndsdelar i syfte att kunna kommunicera musikaliskt, samtidigt som det har gett oss möjligheten att föra vidare kunskaper från en generation till en annan (Wellros, 1998).

Knud Illeris (2011) menar att det finns tre olika former av verksamheter som i olika åldrar återkommer i människans liv – lek, lärande och arbete. Samtidigt reserverar han sig med att lärande inte kan definieras som en verksamhet, då begreppet syftar till dess resultat, utan föredrar istället att använda sig av begreppet skolverksamhet. Detta kopplar han i sin tur till Vygotskijs tankar om skolverksamhetens situerade lärande, där *”den underliggande tankefiguren tycks vara att det rör sig om ett samspel mellan en person som är kunnig och en eller flera som är mindre kunniga – det vill säga ett samspel mellan någon som representerar den utvecklade kulturen och andra som skall tillägna sig denna kultur”* (Illeris, 2011:79). Intressant i detta sammanhang blir den uppenbara konflikt inom ”kulturen” som samtliga respondenter i min undersökning hänvisat till – den som handlar om musikteoriens traditionella ämnesinnehåll. Eriksson och Lindgren (2011) uppmärksammar samma mönster som Sandberg (1996) definierar genom klassificeringar som formell undervisning och hård klassifikation i skolans musikundervisning. Min analys visar därmed att även om populärmusikens institutionalisering inneburit att innehållet till viss del förändrats är formen för undervisningen fortfarande, i synnerhet inom det musikteoretiska området, rotad i botten av Sandbergs modell.

Denna uppgiftskultur som genomsyrar skolan som helhet, och som här diskuteras i relation till specifikt musikundervisningen, ser vi som en starkt bidragande orsak till att ett förändrat innehåll förblir mer eller mindre osynligt i relation till formens styrning via uppgifter och regelverk. Standardiserade uppgifter, vilka ska utföras under en viss tid, redovisning av skapandeprojekt, regelverk kring musicerande samt kontrolltillfällen lägger inte sällan sordin på lusten att musicera och skapa musik. /.../ Musikverksamheten i skolan är därmed, vågar vi påstå, precis som för 40 år sedan, fortfarande rotad i djupt traditionella former för undervisning (Eriksson & Lindgren, 2011:37).

Vad gör vi som arbetar i skolan för att anpassa undervisningen till utvecklingen? Hur kan vi forma en undervisning där alla får plats och är delaktiga? Jag anser att musikteoriundervisningen bör utformas så att skolans elever, som idag har en allt mer gehörsbaserad bakgrund än tidigare, kan appropriera kunskapen och göra den till sin egen utifrån sitt eget musicerande. Ett annat sätt att arbeta för en mer fruktbar teoriundervisning är att göra klassrummet till ett ”intersubjektivt rum”, där klimatet är inbjudande för frågor och diskussion mellan eleverna samtidigt som det är fritt från hierarkier och i så stor utsträckning som möjligt fungerar inkluderande för så många som möjligt (Dysthe, 2002).

Vi *gör* aktivt något med det vi *hör*. Fasta tonhöjder och tidsvärden, skalor, ackord etc är kraftfulla analytiska uppfinningar, men de utgör inte musikens element. De är istället lärda och historiska reflektioner över musik, analogier, bilder och begrepp som uppfunnits för att underlätta förståelsen och inlärandet av musik (Sundin, 1988:29).

Jag är också av övertygelsen att undervisningen i musikteori bör reformeras, utvecklas och anpassas i takt med den tekniska revolution som genomgått och fortfarande genomgår musikområdet. Samhällets utveckling och de förändrade villkor för musicerande som detta inneburit har möjliggjort ett mer autonomt förhållande till den musikaliska inläringen och för att skapa ett engagemang i den teoretiska undervisningen behöver man ur ett sociokulturellt perspektiv närma sig den motivation som finns inbyggd i de förväntningar barn möter hos kulturen den är en del av. Att få uppleva ett sammanhang mellan dessa olika arenor skapar en känsla av meningsfullhet (Dysthe, 2002). Detta innebär att om eleverna önskar lära sig någonting om den musikteoretiska undervisningen beror på huruvida de upplever innehållet som betydelsefullt. Vidare handlar det om att skapa en social miljö som kan stärka individernas identitet ”*genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för någon*” (Dysthe, 2002:38). Jag kan själv se tillbaka på min egen gymnasietid och minnas frustrationen över att inte förstå sambandet mellan musikteorin och mitt eget musicerande – det är först nu som jag själv kunnat länka samman de olika delarna till en helhet som skapat betydelse och mening. Detta tror jag att jag kunnat tillgodogöra mig långt tidigare om jag sett musikteoriundervisningen ur ett annat perspektiv.

MÖJLIGHETER TILL VIDARE FORSKNING OCH PEDAGOGISKA KONSEKVENSER

Som pedagoger kan vi förutsätta att den centrala insatsen för inläring är skolan och vi kan försöka kartlägga hur individer tillgodogör sig kunskap och vilka grupper som lyckas eller inte lyckas använda sig av skolans läroprocesser för att skaffa sig kunskaper (Säljö, 2000:18).

En möjlig fortsättning på detta arbete hade kunnat vara en kompletterande kvantitativ undersökning och analys i syfte att skapa generaliserbarhet. Man skulle även kunna göra kvalitativa intervjuer med ett antal elever för att få en mer djupgående bild av deras upplevelser av musikteoriundervisningen. Jag tror att mitt undersökningsområde är ett problem som vi antagligen bara sett toppen på. Samhället kommer att fortsätta utvecklas precis som musiken och följaktligen måste även skolan anpassas till dessa.

Likt Säljös (2000) resonemang om miniräknaren och matematikundervisningen kommer undervisningen i framtida paradigmskiften att tvingas till nya perspektiv. Då måste vi som pedagoger vara förberedda och redan veta svaret på vad det vi vill att eleverna skall kunna och vad vill vi att de skall ta med sig från skolan. Jag anser att de viktigaste pedagogiska implikationerna ligger i att acceptera de nya förutsättningarna och istället motivera eleverna utifrån nya sätt att se på musikteori. En fråga som rör musikteorins ämnesinnehåll lyder; är det viktigaste att en elev lär sig spela a prima vista i två klaver eller skapar en förståelse för funktionsanalys? Det senare är ett system som ser likadant ut i samtliga tonarter och mycket i undervisningen handlar om var man som lärare väljer att lägga sin tyngdpunkt. Förstår en elev först sammanhanget har hon sen mycket lättare för att pussla ihop de övriga delarna.

På samma sätt som Skolverket i slutet av 60-talet valde att göra om ämnet kristendoms kunskap till religionskunskap menar jag att undervisningen i musikteori borde breddas så att fler elever (barnen i skolan har idag olika bakgrunder) kan få lära sig lite mindre (en förutsättning för att nya kunskaper skall få plats är att andra tar ett steg tillbaka) om mycket mer (olika sätt att se på världen fördjupar vår förståelse). Jag tror till exempel att det hade varit möjligt att planera teorilektionerna utifrån olika musikgenrer; lek med tanken att man pratar skalor ur ett hårdrocksperspektiv, funktionsanalys ur ett pop-perspektiv, ackordsfärjningar ur ett electro-perspektiv, rytmer ur ett hiphop-perspektiv – möjligheterna är oändliga. Det är den sortens populärkulturell integration som respondenterna eftersöker, ett forum där musikteori och populärmusik kan mötas för ett utbyte av tankar. För det estetiska programmet på gymnasiet är behovet av integrering mellan musikämnen av yttersta vikt för att synliggöra nya perspektiv, men uppdraget ligger långt utanför musikens gränser – att visa på sammanhang, innebörd och mening är undervisningens fundament och måste genomsyra hela skolväsendet.

REFERENSER

Internet

Dagens Nyheter (2011-11-26). *Regeringen behåller estetiskt program.*
<http://www.dn.se/kultur-noje/scen/regeringen-behaller-estetiskt-program>

Ny Teknik (2011-12-05) *Vinylskivan gör comeback.*
http://www.nyteknik.se/nyheter/it_telekom/allmant/article257372.ece

Skolverket (2011-11-26:a). *Kursplan och betygskriterier för gehörs- och musikinlära 100 p.*
http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm;jsessionid=8B3DAA9565915A4A7AB375F6B11F52FE?subjectCode=MUI&courseCode=MUIGEH01#anchor_MUIGEH01

Skolverket (2011-11-26:b). *Förordning om läroplan för gymnasieskolan.*
http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/2.3134/2.5007?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2302

Vetenskapsrådet (2011-11-26) *Forskningsetiska principer.*
www.vr.se/download/18.../forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf

Litteratur

Ahlqvist, Linn (2006). *Det är ju logiskt, men det är väldigt ologiskt om man jämför med allt annat logiskt - en studie om elevers syn på ämnet gehörs- och musikinlära.* Examensarbete för kandidatexamen. Malmö: Musikhögskolan.

Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer.* Finland: Ordfront förlag.

Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur.

Davidson, Bo & Runa, Patel (2003). *Forskningsmetodikens grunder.* Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga. Red. (2002). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (red.) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola.* Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter m.fl. (2007) *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Vällingby: Norstedts Juridik.

- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Uddevalla: Daidalos Förlag.
- Gullberg, Anna-Karin (2002). *Skolvägen eller garagevägen*. Piteå: Musikhögskolan, Avdelningen för musikpedagogik.
- Gullö, Jan-Olof (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Stockholm: KMH Förlaget, Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC).
- Illeris, Knud (2011). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Kurt (1988). *Den förförda barnkulturen?* Särtryck nr 13. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Malterud, Kirsti (1998). *Kvalitativ metod inom medicin*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994). *Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative reserach and evaluation methods*. London: Sage publications.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundin, Bertil (1988). *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund Dielemans, Ulla (1990). *Blå hästar, kebab och bananer*. Stockholm: Musikhögskolan, Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC).
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel*. Göteborg: ArtMonitor avhandling nr 18.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll*. Göteborg: ArtMonitor avhandling nr 10.

RESPONDENTENS BAKGRUND

- Ålder
- Utbildning – gymnasie, folkhögskola, högskola
- Examensår
- Tidigare lärartjänster
- Antal år som musiklärare
- Antal år som GeMu-lärare
- Upplevelse av teoriundervisningen som student
- Eget intresse för musikteori idag
- Tjänstens omfattning – GeMu-undervisningens omfattning
- Undervisning i övriga kurser/ämnen
- Antal GeMu-lärare på skolan
- Musikinriktning på skolan
- Huvudinstrument - biinstrument
- Genrer för eget musicerande

RESPONDENTENS SYN PÅ INNEHÅLLET

- Hur upplever du innehållet i dagens musikteoriundervisning?
- Kan du se om någonting har förändrats i innehållet?
- Vilket innehåll har inte förändrats?
- Hur ser du på elevernas förkunskaper, motivation och aktivitet?
- Upplever du någon skillnad om du jämför med tidigare årskurser?
- Vad tror du att svaret på förra frågan beror på?
- Vilka upplever du inte kan/vill tillägna sig musikteori?
- Vilka tillägnar sig den?
- Använder eleverna sig av ackordsinstrument i undervisningen? Frihet i val?

RESPONDENTENS SYN PÅ UNDERVISNINGEN

- Vad är musikteorins ställning idag? Vad är din syn på musikteori?
- Hur upplever du att musikteoriundervisningen integreras i övriga kurser?
- Upplever du en konflikt i förhållandet mellan skolans kunskapsförmedling och elevdemokrati?
- Hur tror du att populärmusikens gehörstradition har påverkat teoriundervisningen?
- Hur upplever pedagogerna utvecklingen och finns där något som de skulle vilja förändra?
- Är skolans uppgift att få eleverna att känna meningsfullhet i sitt kunskapande i nuet eller handlar det om att bygga en kunskapsbank som man kan hitta meningsfullhet i senare i livet?

Som en del av mitt examensarbete om populärmusik i skolan i relation till undervisningen i musikteori har jag ett önskemål om att intervjua Dig i syfte att använda dina svar i en kvalitativ studie av ämnet. Det empiriska underlaget bygger på fyra stycken intervjuer utförda vid lika många skolor i Göteborgs närområde. Du som informant kommer då att få ge din syn på frågor som rör musikteoriundervisningens utformning i relation till den övriga musikundervisningens utveckling. Frågor som kan komma att utforskas är:

- Hur upplever du innehållet i dagens musikteoriundervisning?
- Hur ser du på elevernas förkunskaper, motivation och aktivitet?
- Upplever du någon skillnad om du jämför med tidigare årskurser?
- Vad tror du att svaret på förra frågan beror på?
- Vad är musikteorins ställning idag? Vad är din syn på musikteori?
- Vilka upplever du inte kan/vill tillägna sig musikteori?
- Vilka tillägnar sig den?
- Hur upplever du att musikteoriundervisningen integreras i övriga kurser?
- Upplever du en konflikt i förhållandet mellan skolans kunskapsförmedling och elevdemokrati?
- Hur har populärmusikens gehörstradition påverkat teoriundervisningen?

Du som informant kommer att få läsa dina svar innan publicering. Du har även möjlighet att när som helst avböja ditt deltagande i studien. Alla informanter och skolor kommer att i uppsatsen refereras till med fingerade namn.

Med vänliga hälsningar

Jakob Mortensen, Musiklärarprogrammet vid Göteborgs universitet

Ämnet musikteori behandlar gehör, musikaliska former och musikens begrepp. Kunskaper i musikteori bidrar till en musikalisk helhetssyn samt förstärker och utvecklar musikutövandet, musikskapandet och kommunikationen med andra musiker. I ämnet behandlas också notation av musik.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet musikteori ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i allmän musicklära och om musikteoretiska begrepp. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att hantera notskrift samt kunskaper om notationssystemet och om olika musikaliska former. Genom undervisningen ska eleverna ges verktyg och metoder som de får möjlighet att omsätta praktiskt i musicerande och musikskapande.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om metoder för att notera klingande musik samt metoder för egen gehörsträning. Eleverna ska ges möjlighet att analysera musik både teoretiskt och gehörsmässigt för att de ska kunna förstå olika musikaliska skeenden och strukturer. Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper i harmonisering, arrangering och komposition.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om datorutrustning, programvara och musikteknisk utrustning som kan användas såväl vid gehörsträning som vid arrangering eller komposition av musik. Undervisningen ska innefatta konstnärliga aspekter och inspirera till eget skapande.

Undervisningen i ämnet musikteori ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Kunskaper om musikaliska former, strukturer, musikens språk och musikteoretiska begrepp.
2. Förmåga att självständigt öva gehör och att använda sig av det inre hörandet.
3. Färdigheter i att använda gehör och förståelse av gehörets betydelse för utövande av musik.
4. Kunskaper om melodik, harmonik, periodicitet och rytm.
5. Kunskaper om noter, ackordbeteckningar och andra musikaliska symboler.
6. Färdigheter i att arrangera och komponera musik.
7. Kunskaper om musikinstrument och röster, deras klang, funktion och användning.
8. Förmåga att använda datorn som hjälpmedel vid musikskapande och arrangering.
9. Förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande.

Gehörs- och musicklära 1, 100 poäng

Kurskod: MUIGEH01

Kursen gehörs- och musicklära 1 omfattar punkterna 1—5 och 9 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkterna 1—3. I kursen behandlas grundläggande färdigheter i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

Musiklära med föreläsning, skalor, intervall, notation, notationspraxis, ackord och harmonisering.

Grundläggande musikteoretiska begrepp i en eller flera genrer samt jämförelse av de olika genrens musikteoretiska begrepp.

Gehörsträning av puls, rytm, melodi, harmoni och form.

Grundläggande satslära och harmonisk analys.

Notering av klingande musik.

A prima vista-träning.

Aktivt lyssnande och diskussion om musikframförande.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven redogör **översiktligt** för musiklära. Dessutom identifierar eleven **med viss säkerhet** och redogör **översiktligt** för några enkla musikaliska former. I redogörelserna använder eleven **med viss säkerhet vanliga** musikteoretiska begrepp. Eleven utför **med viss säkerhet enkla** gehoersövningar, noterar **enkla** klingande musikexempel och gör **enkla** musikaliska analysuppgifter i olika genrer.

Eleven skriver och läser **med viss säkerhet** noter i två klaver. Eleven sjunger **med stöd** efter **enkla** notbilder och på gehör. Eleven värderar med **enkla** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp.

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven redogör **utförligt** för musiklära. Dessutom identifierar eleven **med viss säkerhet** och redogör **utförligt** för några enkla musikaliska former. I redogörelsen använder eleven **med viss säkerhet** musikteoretiska begrepp. Eleven utför **med viss säkerhet** gehoersövningar, noterar klingande musikexempel och gör musikaliska analysuppgifter i olika genrer.

Eleven skriver och läser **med viss säkerhet** noter i två klaver **samt musicerar efter noter i en klav**. Eleven sjunger efter **enkla** notbilder och på gehör **med tillfredsställande kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form**. **I sitt musicerande kopplar eleven ihop gehör och musikteori**. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för musiklära. Dessutom identifierar eleven **med säkerhet** och redogör **utförligt och nyanserat** för några enkla musikaliska former. I redogörelsen **gör eleven en välgrundad och nyanserad jämförelse av de musikaliska formerna samt** använder **med säkerhet** musikteoretiska begrepp. Eleven utför **med säkerhet** gehoersövningar, noterar klingande musikexempel **med vedertagen notationspraxis** och gör **komplexa** musikaliska analysuppgifter i olika genrer **och med lämplig analysmodell**.

Eleven skriver och läser **med säkerhet** noter i två klaver **samt musicerar efter noter i minst två klaver**. Eleven sjunger efter notbilder och på gehör **med god kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form**. **I sitt musicerande kopplar eleven ihop gehör och musikteori**. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp **samt ger förslag på hur musicerandet kan förbättras**.

Gehörs- och musiklära 2, 100 poäng

Kurskod: MUIGEH02

Kursen gehörs- och musiklära 2 omfattar punkterna 1—5 och 9 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkterna 1—3. I kursen behandlas fördjupade färdigheter i ämnet.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

Musiklära med föredragsbeteckningar, skalor, intervall, notation, notationspraxis och notationssystem samt ackordbeteckningssystem.

Fördjupade musikteoretiska begrepp och teoribildningar i en eller flera genrer.

Gehörsträning av puls, rytm, melodi, harmoni och form.

Harmonisering och stämföring i flerstämmig sats.

Melodibildning.

Formlära.

Fördjupad satslära och harmonisk analys.

Notering av klingande musik.

A prima vista-träning.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven redogör **översiktligt** för musiklära. Dessutom identifierar eleven **med viss säkerhet** och redogör **översiktligt** för några olika musikaliska former. I redogörelserna använder eleven **med viss säkerhet** musikteoretiska begrepp. Eleven utför **med viss säkerhet** komplexa gehoövningar, noterar **med viss säkerhet** klingande musikexempel och gör **enkla** musikaliska analysuppgifter i olika genrer.

Eleven skriver och läser **med viss säkerhet** noter i minst två klaver, harmoniserar melodier och **kompletterar** flerstämmig sats. Eleven beskriver också **översiktligt** minst två notationssystem och ger **något** exempel på deras användningsområde. Dessutom använder eleven minst **ett** vedertaget system för ackordbeteckningar. Eleven sjunger och spelar efter notbilder och på gehör. Eleven värderar med **enkla** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp.

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven redogör **utförligt** för musiklära. Dessutom identifierar eleven **med viss säkerhet** och redogör **utförligt** för några olika musikaliska former. I redogörelserna använder eleven **med viss säkerhet** musikteoretiska begrepp. Eleven utför **med viss säkerhet** komplexa

gehörsövningar, noterar **med säkerhet** klingande musikexempel och gör musikaliska analysuppgifter i olika genrer **utifrån olika analysmodeller**.

Eleven skriver och läser **med viss säkerhet** noter i minst två klaver, harmoniserar melodier och **skriver** flerstämmig sats. Eleven beskriver också **utförligt** minst två notationssystem och ger **några** exempel på deras användningsområde. Dessutom använder eleven minst **två** vedertagna system för ackordbeteckningar **och harmoniska analyser**. Eleven sjunger och spelar efter notbilder och på gehör **med tillfredsställande kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form. I sitt musicerande använder eleven gehöret i improviserad och noterad musik**. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för musicklära. Dessutom identifierar eleven **med säkerhet** och redogör **utförligt och nyanserat** för några olika musikaliska former. I redogörelserna använder eleven **med säkerhet** musikteoretiska begrepp samt **gör en välgrundad och nyanserad jämförelse av de musikaliska formerna**. Eleven utför **med säkerhet** komplexa geho­rsövningar, noterar **med säkerhet** klingande musikexempel **med vedertagen notationspraxis** samt gör **komplexa** musikaliska analysuppgifter i olika genrer **utifrån olika analysmodeller och motiverar utförligt och nyanserat sina val av analysmodeller. Dessutom tar eleven initiativ till att öva upp sitt gehör**.

Eleven skriver och läser **med säkerhet** noter i minst två klaver, harmoniserar melodier och **skriver** flerstämmig sats. Eleven beskriver också **utförligt och nyanserat** minst två notationssystem och ger **flera** exempel på deras användningsområde. Dessutom använder eleven minst **två** vedertagna system för ackordbeteckningar **och harmoniska analyser samt redogör översiktligt för ytterligare system**. Eleven sjunger och spelar efter notbilder och på gehör **med god kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form. I sitt musicerande använder eleven gehöret i improviserad och noterad musik samt skriver enkla arrangemang för olika röst- eller instrumentkombinationer**. Eleven värderar med **nyanserade** omdömen sitt musicerande med hjälp av musikteoretiska begrepp **samt ger förslag på hur musicerandet kan förbättras**.