



# MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ

Lunds universitet

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2007

Läroarbete i musik

Carl Dovrinder

## **Den självklara musikleären**

En studie om lärares och elevers attityder till musikteoriundervisning

Handledare: Johan Söderman

## Abstract:

During my years as a musician and a musical student, I have encountered many prejudices when it comes to views on music played by ear and the routines and discourses belonging to its creation and performance. I have experienced that there is a concealed hierarchical view on different styles of music, particularly amongst those educators and musicians who are highly educated in musicology.

The Afro-American tradition, has historically been a part of the musical education at university level for much shorter a period than that of the classical tradition. In my opinion, the formulation of the music theory lessons is still strongly influenced by the classical tradition. You can easily observe this educational influence in elements of composing and the recommended methods of thinking harmonically. I've experienced that the characteristic Afro-American ways of thinking about music is somewhat neglected, as the tuition is often based on written exercises. Some researchers, who are mentioned in this essay, believe that this may be a matter of preferential treatment by the teachers.

I went to interview two university students and two teachers, who both teach pitch and music theory. All the informants have years of experience from Swedish musical education. The purpose was to map the informants' attitudes about the possibilities of varying the lessons and what theoretical lessons in pitch and music theory should consist of. The most evident conclusion I have drawn, is that none of the informants can envision a profitable educational activity of ear training based on other methods than reading and writing musical notes.

English Title: "The unquestionable tuition of music theory"

Keywords: form, ear training, music theory, musikteori, musicklära, musikundervisning, gehör, satslära.

## Sammanfattning:

Under mina år som musiker och musikstudent har jag stött på många fördomar om gehörsbaserad musik och de rutiner och diskurser som omger såväl skapandet och utförandet av denna typ av musik. Jag har upplevt att det existerar en viss outtalad hierarki mellan olika musikstilar, särskilt bland pedagoger och musiker med hög musikutbildning.

Historiskt sett har den Afro-Amerikanska traditionen varit en del av den högre svenska musikutbildningen betydligt kortare tid än vad den klassiska traditionen har varit. Enligt min uppfattning genomsyras fortfarande många teoretiska musikämnen av moment som hör hemma i den klassiska traditionen. Jag har upplevt att elever tenderar att skolas in i ett givet traditionellt system att tänka utifrån, när de komponerar eller gör harmoniska analyser. Jag har upplevt att det gehörstänkande som är utmärkande för utpräglade gehörsmusiker kommer i skymundan då mycket av undervisningen ofta utgår från skriftliga uppgifter. Endel av de forskare som jag omnämner i denna uppsats tycks mena att denna favorisering av klassisk musik är relativt vanlig och då ofta beror på lärarnas förutfattade meningar om musiken.

Jag har valt att intervjua två musikteorilärare och två musikhögskolestudenter, samtliga med mångårig erfarenhet av den svenska musikutbildning. Syftet var att undersöka vad informanterna i min studie hade för åsikter om vad som är väsentligt att arbeta med på musikteorilektionerna hur den musikteoretiska undervisning som omfattar gehör och satslära kan och bör varieras. Den mest centrala slutsatsen jag kommer fram till är att ingen av de fyra informanterna i studien visar att de kan föreställa sig hur en musikteoretisk undervisning i skolan ska kunna fungera ifall man exkluderar de notbaserade momenten.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>6</b>
2.1. TERMINOLOGI .....	6
2.2. MITT FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL MUSIKTEORIUNDERVISNING .....	7
2.3. DE PEDAGOGISKA MUSIKINSTITUTIONERNAS UTVECKLING .....	8
2.4. SAMMANFATTNING AV PROBLEMMRÅDE .....	9
<b>3. SYFTE</b> .....	<b>10</b>
<b>4. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>11</b>
4.1. VÄSTERLÄNDSK MUSIKKULTUR I FÖRHÅLLANDE TILL ANDRA MUSIKKULTURER .....	11
4.2. UTBILDNINGSRELATERAD FORSKNING .....	13
4.3. KLASSISK IMPROVISATION .....	16
4.4. MEMORERING AV MUSIK .....	17
<b>5. METOD</b> .....	<b>18</b>
5.1. FORSKNINGSANSATS OCH INTERVJUMETOD .....	18
5.2. INSPIRATION .....	20
5.3. DE FYRA INTERVJUPERSONERNA .....	20
5.4. ANALYSMETOD .....	21
5.4.1. Lektionernas upplägg och innehåll .....	21
5.4.2. Musikaliskt tänkande .....	21
5.4.3. Interaktion .....	21
5.4.4. Förändringar i undervisningen.....	22
<b>6. SAMMANFATTNING AV INTERVJUERNA</b> .....	<b>23</b>
6.1. STUDENTERNA .....	23
6.1.1. Lektionernas upplägg och innehåll .....	23
6.1.2. Musikaliskt tänkande.....	24
6.1.3. Interaktion .....	25
6.1.4. Förändringar i undervisningen.....	26
6.2. LÄRARNA.....	27
6.2.1. Lektionernas upplägg och innehåll .....	27
6.2.2. Musikaliskt tänkande.....	28
6.2.3. Interaktion .....	29
6.2.4. Förändringar i undervisningen.....	31
<b>7. ANALYS</b> .....	<b>33</b>
<b>8. SLUTDISKUSSION</b> .....	<b>36</b>
<b>9. FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING</b> .....	<b>40</b>
<b>10. SLUTSATSER</b> .....	<b>39</b>
Referenser.....	41
Bilaga 1 – Intervjufrågor till studenterna.....	43
Bilaga 2 – Intervjufrågor till lärarna.....	44
Bilaga 3 – Intervjufrågorna indelade i kategorier.....	45
Bilaga 4 – (Ej namngiven) .....	46

# 1. Inledning

Ända sedan min tid på gymnasiet i slutet av 90-talet har jag upplevt ett glapp mellan den musikteori som lärs ut på svenska musikutbildningar och mitt personliga musikteoretiska tänkande. Mitt sätt att förstå musik har så långt tillbaka jag kan minnas grundat sig på min hörsförmåga. Ända sedan fyra års ålder har jag suttit vid pianot och experimenterat med toner trots att jag från början inte hade några förkunskaper. När jag började i musikskolan på violin vid åtta års ålder fick jag där förmånen att utöver individuell undervisning spela i musikskolans stråkorkestrar. Genom min hörsförmåga fick jag därigenom uppleva en mängd olika former av flerstämmighet som jag senare upplevde mig ha nytta av när mina föräldrar några år senare införskaffade en dator med tillhörande musikprogram. Tack vare det hör jag utvecklat genom åren fick mitt musikaliska skapande en ny dimension och jag började komponera små musikstycken med hjälp av en MIDI-keyboard och ett sequenserprogram. Jag experimenterade lustfyllt och lärde mig ständigt nya knep för att få kompositioner att klinga i såväl klassiska som afroamerikanska stilar. Uppenbarligen bidrog denna lyckliga och mångfasetterade musikaliska uppväxt till en ovanligt bred musikalisk förståelse och ett försprång gentemot många jämnåriga musikelever på musikskolan och gymnasiet. Men så här i efterhand har jag förstått att denna musikaliska bakgrund också kan ha en baksida.

Under min långa resa som musikstudent tycks det ha varit få pedagoger som kunnat förstå mitt tankesätt och hantera mina musikaliska kunskaper. När jag inte har klarat av en teoriuppgift har det oftast berott på att läraren fört ett musikaliskt resonemang som skiljer sig från mitt eget sätt att tänka. Då jag löst uppgiften genom att tänka på mitt eget sätt har lärarna ofta blivit konfunderade. De har då ofta inte förstått hur jag kunnat lösa uppgiften utan att behärska det teoretiska resonemanget bakom uppgiften. Kanske är det därför jag ofta har fått höra kommentarer i stil med: ”Du är svår att undervisa” och ”Du kanske har rätt, men ditt sätt att resonera är överkurs”. Under gymnasiet slutade det ofta med att jag slutade lyssna på vissa lärare eftersom jag upplevde att mycket av det som sades under musiklektionerna inte gav mig något. Jag upplever att jag gång på gång tvingats börja om från grunden i ett virrvarr av pedagogiska material som oftare redogjort för begränsande regler om vad som anses rätt eller fel istället för att gynna ett fritt, innovativt och mer kreativt musikaliskt tänkande.

På folkhögskolan ansträngde jag mig hårdare än tidigare för att lära mig tänka som mina teorilärare förespråkade att man skall tänka för att klara skolans uppgifter. Men precis som på gymnasiet bestod huvuddelen av lektionstiden att skriva ner noter på notblad utan att i samband med detta ha tillgång till ett instrument. Att på detta sätt inte bli erbjuden möjlighet att simultant omsätta teorin till klingande musik kändes för mig som utpräglad hörsmusiker mycket begränsande.

Jag har på senare tid upptäckt att det hos många lärare verkar finnas en (ibland outtalad) praxis att man som elev bör fördjupa sig i den klassiska musikens teori innan man tar itu med övrig musikteori. Sällan, med undantag från då det specifikt handlat om jazzteori, har jag sett en pedagog låta musikteoretiska resonemang utgå från populärmusiks särpräglade musikaliska strukturer. Många, särskilt äldre lärare, har istället envisats med att försöka härleda mina kompositioner till den traditionella musiklektionen och har ofta misslyckats sedan det blivit uppenbart att den inte varit tillämpbar på mina kompositioner. Jag ställer mig frågande till att vissa lärare på detta sätt envisas med att låta eleverna fördjupa sig i normer

tillhörande ett flera hundra år gammalt musikaliskt material. Detta eftersom jag själv har kringgått många tillhörande moment som ansetts fundamentala och ändå skaffat mig tillräcklig kunskap för att enligt mig själv och lärarna kunna komponera musik inom olika klassiska stilar, trots att jag i min profession är mer inriktad på afroamerikansk musik. Det är föga troligt att jag är ensam om att ha upplevt dessa klyftor mellan lektionens upplägg och mitt eget musikaliska tänkande.

## 2. Bakgrund

Innan jag fördjupar mig i teorin bakom arbetet definierar jag några begrepp som är väsentliga för förståelsen av studien och utvecklar mina personliga tankegångar från inledningen genom att belysa teoriundervisningen utifrån min personliga pedagogiska ståndpunkt. Slutligen i detta kapitel har jag valt att bredda läsarens perspektiv genom att så kortfattat som möjligt sammanfatta hur dagens svenska muskläroarutbildning har växt fram.

### 2.1. Terminologi

Samtliga begrepp här nedan anknyter till högre musikutbildning. Några av begreppen kan definieras på olika sätt. För att undvika oklarheter anser jag det vara skäligt att då jag listar definitionerna, också förklarar dem utifrån vad som är relevant för min studie.

#### Afromusik

Afromusik är ett vedertaget begrepp inom de högre musikutbildningarna i Sverige. Begreppet kan verka lite missvisande eftersom det inte enbart innefattar det vi idag associerar med afrikansk musik utan är en förkortning av termen *afroamerikansk musik*. Afromusik brukar användas som samlingsnamn för all musik som har sina rötter i en afrikansk-amerikansk tradition. Hit räknas därför blues, jazz, ragtime och hiphop men också de latinamerikanska musikgenrerna, exempelvis samban, reggaemusiken och cumbian. Gemensamt för de afroamerikanska musikstilarna är att de ofta präglas av improvisatoriska inslag och av ett gehörsbaserat tänkande hos utövarna (Sundin, 1988; Green 2001).

#### Gehör

Jag tar mig i denna uppsats friheten att använda min personliga definition för begreppet *gehör*. Det sammanfattas bäst genom två grundpelare. För det första anser jag att det handlar om lyhördhet inför musikaliska parametrar såsom toner, rytmer och *stuk* ( $stuk \approx$  stilkänsla), vanligen alstrade av medmusikanter. Men i definitionen inkluderar jag även förmågan att snabbt kunna bemöta ljudintryck genom att ge omedelbar musikalisk respons på dem.

#### Gehörsmusik

Detta ord är egentligen inte allmänt vedertaget. Hur det kan komma sig att det på svenska inte finns något vedertaget samlingsnamn för musik som framförs eller skapas i stunden är i sig ett intressant ämne för en vidare diskussion. När jag hädanefter i den löpande texten ”lånar” uttrycket *gehörsmusik* från Lars Lilliestams bok med samma namn syftar jag på motsatsen till den musik som traditionellt framförs med hjälp av noter. Förutom afromusik lägger jag därför i begreppet gehörsmusiks innebörd även en stor del av olika etniska gruppers folkmusik och

annan musik som av tradition vanligtvis spelas utantill. På engelska kallas den icke-notbundna musiktraditionen för "oral tradition" eller "playing by ear".

## GeMu

GeMu är en förkortning av skolämnet *Gehörs- och Musiklära* som Skolverket har bestämt ska ingå i de musikinriktade utbildningarna på gymnasiet. Ämnet behandlar musikteori och har två delkurser: GeMu A och GeMu B. På Musikhögskolan är den typ av musikteori som GeMu innefattar fördelad på två separata teoriämnen: *gehörsskolning* och *satslära*. Som kursplanen för GeMu är utformad ger den inga detaljerade anvisningar till läraren om vad undervisningen ska innehålla. Bland annat nämns exempelvis inte att undervisningen ska vara baserad på notläsning. För en mer ingående beskrivning av kursplanen hänvisar jag till skolverkets hemsida: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

## 2.2. Mitt förhållningsätt till musikteoriundervisning

Alla människor har olika sätt att ta till sig kunskap. Med en stigande ålder och tillika erfarenhet av livet förbättrar man successivt sin förmåga att se kopplingar mellan teoretiska resonemang och verkliga situationer. Till gymnasiet och folkhögskolornas musikutbildningar, där teoriundervisning i musik bedrivs, söker sig elever med helt skilda erfarenheter och musikaliska förutsättningar. Varje elev har sin egen relation till musiken och denna relation anser jag vara viktig att få möjlighet att utveckla på musikutbildningen. För att undvika att eleverna tappar intresse och ser musikundervisningen som något avskilt från sitt eget musicerande, anser jag att man borde sträva efter att så tidigt som möjligt låta eleverna prova sina idéer i ett musikaliskt sammanhang som eleven känner sig trygg i. Jag tycker mig ha uppnått goda resultat och en bra stämning på lektionerna då jag som lärarkandidat och lärare utgått från denna strategi. När jag har ansträngt mig att förstå vad varje elev i klassrummet anser vara lustfyllt och meningsfullt med musiken har jag upplevt att jag skapat mig ett förtroende hos eleverna som gjort att det blivit lättare att presentera nya, för eleverna, främmande musikaliska moment. Att i denna anda exempelvis bredda elevernas låtrepertoar eller kunskaper om musikaliska parametrar för att ge eleverna nya infallsvinklar ser jag också som en väsentlig del av lärarrollen.

För de lärare som tänker sig främja ett konstnärligt skapande i musikundervisningen finns enligt mitt synsätt två huvudalternativ: att arbeta med *komposition* eller med *improvisation*, antingen som fristående eller integrerade element i undervisningen. Båda arbetssätten bör utgå från klingande musik. Klingande musik ser jag som särskilt relevant i GeMu-undervisningen eftersom många gymnasieelever är uppväxta med musikstilar där det är vanligt att man exkluderar noterna när man komponerar eller improviserar. För den som vill skapa musik är notkunskap ingen absolut nödvändighet. Jag ser noter främst som ett analytiskt redskap för att analysera viss sorts musik, men noter går inte att applicera på vilken musik som helst, inte ens om man begränsar sig till västerländsk konstmusik. Långt viktigare tycker jag det däremot är att eleverna får en uppfattning om hur det de komponerar på lektionerna låter. Eftersom alla musiker och kompositörer tänker på olika sätt när de musicerar och komponerar ser jag det som en av musikeorilärarens viktigaste uppgifter att utveckla elevernas personliga



skaparförmåga. Därigenom kan läraren även ta till vara på utvecklingspotentialen hos de elever som av olika anledningar missgynnas av ett notbaserat arbetssätt.

## 2.3. De pedagogiska musikinstitutionernas utveckling

Det finns tydliga indikationer på att synen på musikundervisning långt in på 1900-talet var tydligt västerländskt färgad, åtminstone från politiskt håll. Musik definierades i 1937 års "Lärokurs i skolsång" som konsten att på ett vackert sätt sjunga eller spela de sju stamtonerna (Sundin, 1988). Ända fram till 60-talet dominerades klassundervisningen av arbete med stamsånger, koralspel, musikhistoria och förberedelse för tentamensskrivningen i harmonilära. I folkskolan förekom dock även sång på gehör.

På 60-talet kan man se en accelererad tillväxt av informationssamhället som medför nya möjligheter för ungdomar att hävda sin kulturella ställning i samhället (Stålhammar, 1995). Samtidigt etableras den kommunala musikskolan runtom i landet. Klyftan mellan musikinstitutionernas musik och elevernas musiksmak blev därför en konflikt. En del lärare velade mellan att motarbeta tonårsmusiken och att inkludera den i undervisningen (ibid.). Trycket från den starka ungdomskulturen resulterade i diverse ansträngningar att internationalisera skolmusiken. Man började också forska mer kring barns musikskapande, vilket ledde till nya didaktiska frågeställningar (Gullberg, 1999).

På 70-talet kom genombrottet för förespråkarna av en genrebreddande utbildning på musikhögskolorna. Organisationskommittén för högre musikutbildning, troligen mer känd under förkortningen OMUS, ledde projektet SÄMUS (Särskild Ämnesutbildning i Musik) som på försök fördes ihop med musikhögskolornas konservatorietradition 1978. Den nya moderna utbildningen skulle värna om det musikaliska nyskapandet inom jazz och pop och det anställdes lärare och musiker specialiserade på olika sorters musik för att skapa en rättvis balans mellan genreområdena. Det breda genretänkandet skulle också ligga till grund för antagningarna av elever, utformandet av kurser, bedömning av elevers prestationer och kursredovisningar (Gullberg, 1999). Beträffande utformandet av kurser tillkom bland annat ljudlära, som behandlade såväl musikakustik och praktisk användning av AV-utrustning, bruksinstrumentundervisning på ett ackordinstrument, röstträning i tal och sång samt introduktionskurser på instrument för att skapa grundläggande praktisk kännedom om vanliga instrument. Inom ämnet satslära breddade man undervisningen genom att individanpassa den för att täppa till luckor hos eleven. Gehörsämnet bestod dels av den traditionella gehörsläran, som man idag finner i böcker som Jersild och Modus Vetus, men också av transkriptionsövningar i olika genrer.

Trots att musikutbildningen i och med SÄMUS har genomgått förändringar, råder det såväl bland musiker, forskare och musiklärare fortfarande tvivel om ifall vissa genrer inom afroamerikansk musik hör hemma i de högre musikutbildningarna. Detta har jag själv fått erfara under min utbildning, då somliga lärare uttalat sin kritik mot att ha en rockinriktning på Musikhögskolan.

Tar man utbildning i rockmusik som exempel finns det hos vissa lärare och studenter en konservativ strömning där rockmusiken anses som oförenlig med det västerländska kulturarvet och därför inte borde bedrivas på de högre utbildningarna. En annan vanligt

förekommande synpunkt är att afroamerikansk musik är kontextberoende och därför inte i sin nuvarande form lämpar sig för den institutionella, notbaserade pedagogiken (se Johansson, 1996; Gullberg, 1999).

Lilliestam påpekar just att den svenska musikutbildningen än idag präglas av den notcentrering som har sina rötter i den västerländska musiktraditionen. Ett exempel är att utövande av gehör i musikutbildningen ofta kopplas till en notbild där noterna antingen fungerar som utgångspunkt eller som minneshjälp vid inläringen (Lilliestam, 1996). Jag kan själv intyga att jag som student på Musikhögskolans rockutbildning i viss mån har förargat mig över notcentreringen, men att det frekventa användandet av noter också har lett till att jag fått en ny infallsvinkel till den musik jag utövar. Samtidigt är det långt ifrån alla av de elever som börjar på musikhögskolan, folkhögskolan eller gymnasiet som har haft fördelen att redan i unga år skaffa sig erfarenhet av notbaserad undervisning. Därtill känns det relevant att fråga sig om inte elever som är uppväxta med att musicera på gehör riskerar att missgynnas av en som ovan beskriven fixering vid noter.

## 2.4. Sammanfattning av problemområde

Min hypotes är att notcentreringen i teoriundervisningen leder till att fokus tenderar att hamna mer på *skriftbaserade* undervisningsmoment än på *laborativa*. Att träna på att skriva låtar på gehör och att utveckla ett konstnärligt skapande utifrån musikinstrument är två grundläggande kunskaper som en alltför notcentrerad undervisning exkluderar. Den notcentrerade undervisningen tror jag kan leda till att vissa elever inte får den typ av teoretisk träning de har nytta och glädje av som musiker på amatöرنivå.

Stålhammar (1995) menar att musiklärares kulturella, sociala och musikaliska bakgrund påverkar lärarnas attityder, och därigenom undervisningen. Detta ansluter min frågeställning.

### 3. Syfte

Syftet med studien är att undersöka vad informanterna i min studie har för åsikter om:

- Vad som är väsentligt att arbeta med på musikteorilektionerna
- Hur den musikteoretiska undervisning som omfattar gehör och satslära kan och bör varieras

## 4. Tidigare forskning

Det finns enligt Lilliestam (1995) gott om läroböcker som behandlar den traditionella musikleäran. Däremot har det länge rått brist på specifikt utformade läroböcker med teoretisk inriktning på Gehörsinriktade musikgenrer, möjligen med undantag från böcker i jazzteori. Enligt Lilliestam är litteraturen om gehörstradering i förhållande till litteraturen om övrig musik förvånansvärt liten med tanke på att den absoluta merparten av världens musik är gehörsmusik (ibid.). Ser man till allmänhetens efterfrågan av musik har gehörsmusiken en klart dominerande ställning. Som musikforskaren Lucy Green konstaterar, är den högsta procentandelen sålt klassiskt musikmaterial som registrerats i ett land, enligt statistik från "International Federation of Phonographic Industries", 11 procent, i Ryssland (Green, 2001).

Musiklitteraturens omfattning står i relation till den forskning som bedrivits på respektive genreområde. Många studier har varit inriktade på att analysera noterad musik, vilken sällan sprids eller skapas genom gehörstradering, medan följaktligen lite forskning bedrivits på populärmusikområdet. (Lilliestam, 1995).

Gehör och satslära är begrepp som växt fram ur den västerländska musiktraditionen, men musikundervisning bedrivs inte bara i västvärlden. Jag anser det därför vara befogat att i forskningsdelen belysa mitt problemområde utifrån ett bredare sociokulturellt perspektiv än bara utifrån det västerländska.

### 4.1. Västerländsk musikkultur i förhållande till andra musikkulturer

Från Bertil Sundins bok "Barns musikaliska utveckling" (1995) finner man följande uppdelning mellan afroamerikansk tradition och europeisk tradition:

<i><b>Europeisk tradition</b></i>	<i><b>Afro-amerikansk tradition</b></i>
<i>Inneboende mening i musiken</i>	<i>Alstrad känsla genom musiken</i>
<i>Komponerad, arkitektoniskt</i>	<i>Improviserad, spontant</i>
<i>Uppbyggd och sammanhållen</i>	<i>Uppbyggd, spänningsstegrande</i>
<i>Betoning på melodi och harmoni</i>	<i>Betoning på rytm och melodi</i>
<i>Ideal tonbildning</i>	<i>Personlig tonbildning</i>
<i>Effektivitet</i>	<i>Sensibilitet</i>
<i>Fördröjd tillfredsställelse</i>	<i>Omedelbar tillfredsställelse</i>
<i>Intellektuellt, "andligt" gensvar</i>	<i>Motoriskt "kroppsligt" gensvar</i>

(Sundin, 1995, s.12)

Orden i den vänstra spalten är avsedda att relateras till respektive intilliggande ord i den högra spalten. Jag återkommer till denna tabell i analysdelen. En viktig synpunkt som dock torde betraktas som tämligen odiskutabel är att det som kännetecknar varje enskild tradition, med tiden blir allt mindre genuin i takt med att mångkulturen växer sig starkare i samhället. I min studie som är inriktad på svensk utbildning är ovanstående uppdelning trots allt intressant eftersom det inom utbildningsväsendet existerar en egen uppdelning i form av olika genreinriktningar såväl på folkhögskolor, musikhögskolor och vissa musikgymnasier.

Enligt Sæther (2003) finns det en tydlig tendens hos västerlänningar att se på andra kulturer som mer ”praktiska” än ”teoretiska”. Ett sådant synsätt kopplas lätt till den elitistiska föreställningen att vi i den västerländska kulturen har mer att tillföra andra kulturer än vad de andra kulturerna har att tillföra oss i den västerländska (ibid.). Kopplingen är baserad på felaktiga grunder eftersom det förutsätter att det finns en standardiserad syn mellan olika musikkulturer på vad teoretisk musikkunskap egentligen innebär, och så är inte fallet. Teoretisk och praktisk musikkunskap inom västerländsk utbildning betraktas dessutom ofta som två helt åtskilda sorters kunskap.

Den amerikanska forskaren Walter Ong delar in kultur i två ytterligheter, *skriftlig* och *muntlig* kultur. Med *skriftlig kultur* eller *skriftkultur* menas primärt ett samhälle som använder sig av skrivtecken. Ong inkluderar även ett sociokulturellt perspektiv i sin definition av skriftlig kultur: att det dokumenterade stoffet har en hög status i samhället. Följaktligen är det i en rent muntlig kultur, människors direktkontakt med varandra som värdesätts högst eftersom det inte förekommer någon kännedom om skrift. Ljud och hörsel är där de enda redskapen för förmedling av information (Lilliestam, 1995).

Idag är alla västerländska länder mer eller mindre skriftkulturer eftersom samtliga har tillgång till skriften och ländernas samhällsstruktur är beroende av denna. Att tänka sig skriftkultur och muntlig kultur som två polära samhällsprinciper utan gråzoner är dock högst diskutabelt. En ren skriftkultur kan exempelvis aldrig existera annat än som en teoretisk konstruktion eftersom ett talat språk är grundförutsättningen för skriftens existens. En skriftkultur kan dessutom se ut och fungera på olika sätt beroende på hur skriften används (ibid.).

I en skriftkultur faller det sig naturligt att den musik som företräds av skriftligt dokumenterad kunskap, är den musik som ägnas mest uppmärksamhet i vetenskapliga studier och musiklitterära kretsar. I det avseendet blir lätt gehörsmusiken lidande eftersom den till skillnad från klassisk musik inte lämpar sig att klä i ord.

Lucy Green är en av få forskare av internationell dignitet som har ägnat sig åt att kartlägga hur utövare av populärmusik lär sig att musicera, både i kontext av musikutbildande verksamhet och utanför denna. Hennes intervjuer där fjorton engelska rockmusiker i åldrarna 15 till 50 år deltar, visar på generella drag för rockmusikers musikaliska tänkande i en mängd olika musikaliska sammanhang. Det visar sig att de intervjuade musikernas nyttjande av vanlig, traditionell notskrift överlag är ringa. Detta är inte synonymt med att man som gehörsmusiker undviker att skriva ner det man spelar eller ska spela. Det finns förutom traditionell notskrift, gott om alternativa metoder för att göra det möjligt att memorera och sprida musik vidare. En av de mest vedertagna metoderna är att enbart skriva ut ackordsbeteckningar för kompet. En annan är att skriva ut tabulaturer för gitarr eller bas. Green pekar på många orsaker till varför notskrift inte används i någon större utsträckning i populärmusikkretsar. En musiker som sysslar med populärmusik bör vara mycket flexibel och kunna anpassa sig till bandmedlemmarnas musikaliska idéer och förutsättningar. Det kan

därför vara önskvärt att inneha förmågan att snabbt memorera melodier, riff, ackordsprogressioner och rytmer (Green, 2001). Ofta finns det lite eller ingen tid alls för att repetera och i sådana fall krävs en särskild lyhördhet och flexibilitet hos gehörsmusikern. Flera av de intervjuade personerna i Greens studier berättar om konserttillfällen när de blivit påtvingade att spela låtar som inte står på programmet, eller som de överhuvudtaget aldrig har hört. Förutom de fall som Green tar upp, har jag själv bland annat när jag arbetat som barpianist upplevt detta närmast ouppnåeliga krav på flexibilitet. Jag har vid ett antal tillfällen mötts av publik som förväntar sig att jag ska kunna spela deras favoritlåtar utantill. Så många genrer som populärmusiken innefattar, är det närmast en omöjlighet att hålla alla låtar i huvudet som folk kan tänkas önska sig under en kväll.

## 4.2. Utbildningsrelaterad forskning

Då Green intervjuar de nio musiker som tagit lektioner på något instrument, hävdar de vid upprepade tillfällen att de har haft svårigheter att relatera den undervisning som bedrivits på instrumentallektionerna till sitt eget musicerande. Green skriver:

The lack of recognition that music learning can occur without music teaching looks in two directions. On one hand, it feeds into the ideology of authenticity, for it involves a concealment of the social, conventional nature of all musical practices and all music. On the other hand, it suggests that musicians themselves unconsciously overlook and downgrade their own learning practices.” (Green, 2001, s.104)

Vid skapandet av sin musikeridentitet väljer som synes musikerna att gå sin egen väg och ibland undervärderar de också sina egna mer gehörsbaserade metoder att lära sig musicera. Självfördömandet hos intervjuobjekten beror enligt Green delvis på lärarnas attityd. Green menar att vissa lärare anser att musik som är lättillgänglig och kommersiell, också är omoralisk att arbeta med eftersom det inte kräver någon särskild disciplin från elevernas sida för att lära sig den. Hennes intervjuer visar att många populärmusiker tvärtom är mycket disciplinerade i sin strävan att bli skickliga musiker, men att deras metoder och värderingar på vad som är viktigt att kunna skiljer sig från utbildningssystemets. Därtill tillägger också Green att rockkulturens förflutna som protestkultur lever kvar i mentaliteten hos rockmusiker när det handlar om att ta del av den västerländska musikutbildningen. (Green, 2001).

En annan intressant engelsk studie har gjorts av musikpedagogen Keith Swanwick. Studien var en omfattande undersökning på 60 skolor om skolornas läroplaner och resurssammanhang. En av slutsatserna var att lektionerna ofta präglades av det teoretiska perspektiv lärarna hade skaffat sig utifrån sin kulturella bakgrund (Swanwick 1988).

Stöd för både Greens poängterande om värderingskonflikter och Swanwicks slutsats finner jag hos Bjørkvold som bland annat skriver att skolan på grund av sin tradition inte har bidragit till att ”vidareutveckla den typ av existentiellt betingad kreativitet som eleverna har med sig från sin barnkultur” (Bjørkvold, 2004). Han betonar vidare att skolkulturen präglas av vuxenkulturen där det kreativa tänkandet inte har någon självklar status.

Joakim Fritzners examensarbete från Musikhögskolan i Göteborg är en av mycket få svenska studier som behandlar musikteoriundervisning. Fritzner (2006) undersöker om kurserna i Gehörs- och Musiklära är relevanta för gymnasieelevernas kommande yrkesroller. Till skillnad från i min studie intervjuas enbart lärare, men Fritzner har kompletterat var och en av sina fyra intervjuer med att observera lektionstillfällen. Han tycker sig genom de fyra observationerna se en tendens att kursinnehållet blivit något mer inriktat på afromusik sedan hans egen studietid, men att undervisningens utformning fortfarande är traditionell.

Sæther beskriver i avhandlingen "The Oral University" ett kulturmöte mellan svenska musikhögskolestudenter och Mandinkafolket i Gambia. Avhandlingen indikerar att det i teorin är fullt möjligt att lära ut afromusikens grunder utan att använda noter. Både det västerländska utbildningsväsendet och Mandinka-kulturens musikutbildningssystem som beskrivs i avhandlingen har sin grund i starka traditioner. Det finns såväl i Gambia som i västvärlden gott om teoretisk kunskap om den musik som spelas. Men till skillnad från i västvärlden, spelar man i Gambia nästan aldrig efter noter eftersom musiken, liksom hela Mandinka-samhället, bygger på en muntlig tradition. Ett exempel på hur väl den muntliga traditionen präglar samhället är att musiker och musiklärare i denna kultur vanligen inte använder sig av skriftliga dokument för att visa på sina kvalifikationer, utan istället förlitar sig på muntliga utlåtanden från mästarna (Sæther, 2003).

Börje Stålhammar hävdar att många elever på våra musikskolor och grundskolor efterlyser större möjligheter att skapa och experimentera. Mycket av den kritik som riktats mot musikundervisningen i Sverige pekar på bristen av laborativa arbetsformer, vilket enligt Stålhammar (1995) tyder på att musikelever på Sveriges musikskolor och grundskolor behöver få skapa och experimentera mer på lektionerna. Han menar samtidigt att det inte är lätt att få in de laborativa momenten i undervisningen eftersom aktörerna tvingas anpassa sig till den rådande skolmiljön. Enligt honom är den formen av anpassningsproblem en bidragande orsak till varför eleverna som fritidsmusikanter så ofta hamnat i konflikt med sina yrkesutövande musiker till lärare.

Cecilia Hultberg har bedrivit forskning på svensk mark och har på senare år undersökt hur olika musiker utläser den musikaliska innebörden bakom noterna. Hennes doktorsavhandling "The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning" är resultatet av en studie av elva skolade pianisters tolkningar av pianostycken. Fem av de deltagande var professionella pianister, resten bestod av studenter, varav fyra studerade på Musikhögskolan. Tre av deltagarna var invandrare och gemensamt för de elva pianisterna i studien var att de alla genomgått sin musikutbildning i Sverige. Pianisterna ombads spela ett fritt valt tonalt stycke samt tre småstycken som komponerats av forskaren. Det faktum att Hultbergs egenkomponerade stycken saknade utskrivna markeringar var det många av deltagarna som lät bli att ifrågasätta. Några musiker blev istället osäkra på hur de skulle spela och i vilken mån de tilläts tolka noterna efter eget behag. Istället för att göra personliga tolkningar tolkade de i många fall musiken utefter vad de gissade vara kompositörens intentioner. En återkommande synpunkt bland deltagarna var kommentarer av slaget "jag spelar som det står i noterna", vilket tyder på ett musikaliskt tänkande med utgångspunkt från det visuella intrycket (Hultberg, 2000). Risken är också att man som musiker istället för att reflektera över den musikaliska innebörden i ett stycke ifrågasätter sitt eget musikaliska omdöme då man utifrån sin lärares pedagogik har vant sig vid att alltför strikt rätta sig efter notbilden (ibid.). Det ur mitt perspektiv kanske mest intressanta i Hultbergs undersökning är att den visar på att pianolärarnas metodik begränsar studenternas vilja att göra fria personliga tolkningar.

Stålhammar (1995) förklarar hur en sådan påverkan som Hultberg beskriver kan ske under en outtalad form. Han påpekar att det sociala spelet i klassrummet är en ständigt pågående process där såväl kollektiva som individuella handlingar skapas genom att aktörerna kontinuerligt tolkar varandra. På så sätt sprids aktörernas åsikter och sinnelag vidare. Utöver den verbala kommunikationen utgör stämningen i klassrummet och hur väl man läser av varandra en betydande del av interaktionen. När dessa signaler sänds ut skapas underlag för nya tolkningar och bildar en kedja av nya handlingar som påverkar innehållet i undervisningen.

Från slutsatserna av Hultbergs doktorsavhandling till Brändströms analys av musklärares musikaliska uppfattning i boken "Vem är musikalisk" är steget inte särskilt långt. Brändström ansluter i analysen till Bjørkvolds kritik mot bristen av det kreativa skapandet i skolan. Han ser bristen som en följd av många högskoleutbildade musklärares alltför snäva syn på musikalitet. Han skiljer på två olika synsätt av musikalitet: *absolut* och *relativistiskt*. Dessa två synsätt har inget att göra med vilken genre man företräder utan kan förekomma hos alla musiker, pedagoger eller musikstudenter, oavsett genreinriktning. Likt fenomenen muntlig och skriftlig kultur förekommer knappast ett absolut eller relativistiskt synsätt i renodlad form, förutom i analytiska resonemang.

Det *relativistiska* synsättet grundar sig enligt Brändström på tesen att varje människa har en sorts inre musikalitet. För en lärare med detta synsätt blir faktorer som personlig upplevelse och meningsskapande en särskilt viktig del av undervisningen och detta kommer också att inverka på bedömningen och betygsättningen av eleverna.

Det *absoluta* synsättet är enligt Brändström istället centrerat till rent konkreta färdigheter såsom instrumentteknik, att sjunga rent, förmåga att skriva noter och liknande. Sådana faktorer kännetecknas av att de enligt skolans traditionella måttstockar är mer mätbara än de som karaktäriserar det relativistiska tänkandet, eftersom det absoluta tänkandet växt fram ur vår akademiska utbildningstradition. Brändström menar också att det absoluta synsättet på musikalitet ofta bär elitistiska och etnocentriska förklädnader. Bakom det absoluta synsättet ligger ett antagande att musikalisk begåvning är en biologiskt betingad gåva som endast är förbehållen en liten del av befolkningen. Han hävdar att de högre utbildningarna domineras av den absoluta synen och att denna dominans är särskilt tydlig i musikerutbildningen, där i synnerhet elevernas tekniska färdigheter står i fokus (Brändström, 1997).

Musikforskaren Gunno Klingfors bok *Retro.nu* anknyter till Brändströms och Stålhammars resonemang om bristen på kreativt skapande, då han med boken *Retro.nu* kastar nytt ljus på improvisationens historiska betydelse inom den klassiska musiken. Jag har via hemsidan [www.retro.nu](http://www.retro.nu) under mitt arbete haft tillgång till den DVD-film som bygger på bokens innehåll. Varför improvisation förlorade sin status i Sverige kan enligt Klingfors bero på flera saker. Men delvis ser han ett samband med vilka historiska reformer som genomförts i skolan. Att folkskolan infördes tidigt (redan 1842) tror sig Klingberg ha varit en betydande orsak till ökningen av det skrivna ordets status. Alla skulle lära sig läsa och skriva och läsning ansågs mer värdefullt än att berätta eller lyssna till historier.



### 4.3. Klassisk improvisation

Tydligt är att de klassiska musikernas frihet att tillföra musiken improvisatoriska inslag har blivit mindre sedan mitten av 1800-talet. Klingfors skriver på Sveriges Televisions hemsida:

Tillspetsat kan sägas att en solist, som spelar 1600-talsmusik som den står i noterna, är 'otrogen tiden' oavsett vilket instrument som används. WA Mozart (1756-91) använde ord som notapor om musiker som inte improviserade. Vivaldi (1678-1741) kallade dem bl.a. 'coglioni' (testiklar)."

Det fanns alltså en allmän uppfattning att en verklig musiker oavsett genre skulle kunna skapa musik i stunden. Vidare framgår det av Klingfors att dåtidens ignorans gentemot notcentrerade musiker levde kvar långt in på 1800-talet. Det var snarare regel än undantag att kompositörerna själva utövade improvisation och uppmuntrade till improviserade kadenser i sina verk. En bidragande faktor varför improviserandet avtog var förmodligen att det från och med 1800-talets mitt i Sverige och andra europeiska länder började stiftas lagar gällande upphovsrätt. Lagarna var emellertid inte mindre grovhuggna än att improvisatörer i lagens namn kunde förbjudas att utgå från musik som andra musiker komponerat. Den dominerande synen på 1700-talet, att musikern var *medskapare* av musiken, hade ändrats till att musikern skulle *utföra* musiken.

Enligt Klingfors har de flesta musikinstrument utvecklats genom improvisationsbaserad musik. Så är fallet med exempelvis gitarr och violin. Före 1800-talets början skrevs en mängd teoriböcker i improvisation. För att ta improvisation på klaviatur som exempel beskrivs såväl Mozart, Beethoven, Schumann, Liszt, och inte minst Bach av många musikvetare som goda solistiska improvisatörer. Men eftersom klassisk musik som är notbaserad har legat till grund för hur man beskriver musik har improvisation nästan inte fått något utrymme alls i historieböckerna. Därför är det nästan bara noterad musik som tagits på riktigt allvar. Klingfors påstår att improvisation en gång i tiden har varit lika viktigt i europeisk musik som i jazz.

Ett annat intressant exempel är hur man förhåller sig till kadenser idag jämfört med förr. Av Sveriges Televisions webbplats under programmet "Klassiska typer" framgår att kadenser enligt Klingfors från början var fria solopartier där solisten skulle briljera med sin virtuosa improvisationsförmåga. Numera återanvänder man istället improvisationer som finns nedskrivna från tidigare framföranden. Notskriften har därigenom använts för att plagiera de största solisterna. I det avseendet ställs det mindre krav på många av dagens musikers musikaliska skaparförmåga (www.svt.se 2008-01-02).

Idag tycks det långt ifrån vara självklart att man som klassiskt skolad musiker tillåts göra egna tolkningar av musikstycken. Det var något som jag själv fick erfa redan under min tid på musikskolan där varken mina pianolärare eller violinlärare tycktes vara bekväma med att låta mig skapa på egen hand för att utnyttja min kreativa potential.

## 4.4. Memorering av musik

Inom psykologin talar man enligt Lilliestam om fyra typer av memorering som kan appliceras i ett musikaliskt sammanhang. De är alla universella såtillvida att de kan aktiveras oberoende vad för slags musik man arbetar med. För att så många elever som möjligt ska kunna dra nytta av undervisningen borde därför alla de sätt att memorera musik som Lilliestam beskriver med framgång kunna appliceras på lektionsinnehållet. Så här skulle dessa fyra representationer kunna sammanfattas:

**Auditivt minne** innebär förmågan att minnas hur en sång eller ett musikaliskt motiv låter. Detta minne har en direkt koppling till höret. Vissa musiker klarar också av att återge musiken från sitt auditiva minne genom sitt instrument eller genom rösten. Då jag längre fram i arbetet använder begreppet auditiv begåvning syftar jag inte på en individs allmänna auditiva perceptionsförmåga, utan, likt Lilliestam, mer specifikt på den förmåga som rör musikaliskt tänkande.

**Visuellt minne** innebär att minnas hur något ser ut men behöver nödvändigtvis inte, enligt Lilliestams definition, vara förknippat med notläsning eller andra visuella moment i undervisningen. Det visuella minnet är istället relaterat till vår inre bild av ett grepp eller en stegvis rörelse på vårt instrument. Om jag innan jag skriver denna text blundar kan jag föreställa mig var knapparna på tangentbordet sitter. På samma sätt har jag som pianist en inre bild av hur många av de vanligaste ackordsläggningarna på klaviaturen ser ut, vilket gör att jag slipper räkna ut varje tons enskilda position medan jag spelar utan istället kan tänka mig ett helt grepp eller mina händers rörelse långt innan jag vidrör tangenterna.

Då jag låter mina fingrar vidröra tangentbordets tangenter träder därtill det som kallas kinetiskt eller **motoriskt minne** i kraft. Förutsatt att man har en viss vana att spela sitt instrument har man utvecklat en känsla för hur långt avstånd det är mellan tonerna på instrumentet. Denna känsla är till skillnad från det visuella minnet kopplad till de yttre kroppsdelarna. Existensen av det motoriska minnet förklarar hur så många människor som varit blinda i hela sitt liv trots sitt handikapp kan vara så skickliga på sitt instrument.

Slutligen tar Lilliestam upp **verbalt minne**. Det verbala minnet är kopplat till språket och alla sorts ljud vi kan framställa med munnen. Man kan exempelvis sätta namn på saker och ting för att lättare minnas dem. Eftersom det verbala minnet inte nödvändigtvis behöver vara kopplad till ord kan man också minnas ett ljud genom att benämna det med en bokstav, en stavelse eller med något övrigt med munnen frambringat ljud.

## 5. Metod

### 5.1. Forskningsansats och intervjumetod

Att som i denna studie närma sig forskningsresultatet genom att genomföra och tolka djupintervjuer med ett mindre antal informanter brukar i forskningssammanhang kallas kvalitativ forskning (Patel & Davidson, 2002). Eftersom mina slutsatser är färgade av befintliga teorier som jag tillsammans med intervjuerna har utgått ifrån i analysen kan man enligt ovanstående källa definiera min forskningsansats som hypotetiskt-deduktiv.

Det jag fann vara som mest lämpligt för min typ av arbete var att genomföra intervjuer. Att denna metod varit användbar och relevant, stöds av att många av de studier som liknat denna, och som jag har använt som forskningsunderlag, har varit baserade på just intervjuer. Jag finner dessutom stöd hos Kvale (1997) som menar att intervjuer är ett bra sätt att skapa sig en rättvis bild av populationens uppfattning. En annan möjlig metod hade varit att observera lektionstillfällena, men då hade min insamlade information om lärarnas attityder varit bristfällig vilket hade lett till att jag hade fått formulera om syftet med undersökningen. Jag upplevde inte att det fanns tillräckligt med tid till att utföra både intervjuer och observationer, då det tog lång tid att läsa igenom i studielitteraturen.

Jag har i den här uppsatsen valt att begränsa mig till att intervjua två studenter på musikhögskolan och två lärare i musikteori utanför musikhögskolan. Intervjuerna varierar i längd från 37 minuter till 58 minuter. Intervjuerna spelades in på en mediaspelare med inbyggd mikrofon efter medgivande av samtliga intervjupersoner. Kvale (1997) menar att intervjuaren lättare kan koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun om han samtidigt gör en ljudupptagning av intervjuerna.

Intervjuerna inledde jag neutralt genom att låta varje informant berätta om sin bakgrund, såsom Patel & Davidson (2003) förespråkar. Att som intervjuare först sätta sig in i intervjuobjektets liv och därigenom skaffa sig förståelse för dennes perspektiv förespråkas av flera forskare (Green, 2001; Kvale, 1997 m.fl.).

De fyra intervjuerna har varit av kvalitativ art. Kvalitativa intervjuer ger mycket utrymme för personliga åsikter hos aktörerna (Patel & Davidson, 2002). Då man som intervjuare berör känsloladdade ämnen finns det en uppenbar risk att informanten känner sig ifrågasatt och intar försvarsposition (ibid.). Därför har jag underlättat dialogen genom att vid behov ställa följdfrågor och hoppa mellan huvudfrågorna tills jag tyckt att informanternas svar täckt min frågeställning till fullo. På så sätt har jag kunnat förvissa mig om att få så trovärdiga svar som möjligt och att jag förstått vad de intervjuade har menat med sina svar.

En kvalitativ intervju kan i analogi med Patel & Davidson (2002) kategoriseras efter grad av strukturering och standardisering, där strukturering talar om hur stort svarsutrymme som lämnas medan standardisering beskriver likformigheten på frågornas ordning och utformning mellan intervjuerna. Inför mina intervjuer bedömde jag med hjälp av min handledare att frågorna till studenterna skulle vara ungefär desamma som till lärarna för att underlätta analysen. Det har dock inte gått att formulera frågorna exakt likadant eftersom vissa frågor utgår från upplevelser från ett lärare-elev-perspektiv. Sålunda har det inte varit aktuellt att

genomföra helt standardiserade intervjuer. Vilka frågor som skiljer sig är framgår av bilaga 1 & 2. Istället har jag utformat frågor som jag tyckt varit relevanta för undersökningen och sedan fört en öppen dialog kring dem.

Intervjufrågorna har jag delat in i fyra huvudkategorier för att underlätta min analys av resultatet, samt för att förbättra läsarens inblick i mitt sätt att arbeta. Eftersom frågorna ställs på olika sätt och i olika ordning till varje intervjuperson stämmer vissa svar in på fler än en huvudkategori. Det förklarar varför jag placerat vissa frågor under fler än en av de fyra huvudkategorierna (se bilaga 3).

Jag kände en viss osäkerhet över hur de intervjuade skulle reagera på att intervjun behandlar frågor som kan uppfattas som ett ifrågasättande av deras undervisningsmetoder. Därför valde jag en något vag formulering när jag informerade lärarna om undersökningens syfte. Lärarna fick endast reda på att intervjun huvudsakligen syftade till att undersöka informanternas syn på musikinlära. Jag dolde alltså medvetet min kritiska inställning till notcentreringen i undervisningen. Kvale (1997) anser rent av att helt dölja syftet med undersökningen kan vara befogat om ett tillkännagivande av syftet riskerar att påverka undersökningens personernas åsikter på ett sådant sätt att intervjuens kvalitet påverkas. I min tolkning av samtalet med intervjupersonerna framkommer på sina ställen starka åsikter, samt viss kritik mot undervisningen. Jag har därför valt att fingera namnen på informanterna.

Vid mitt val av intervjupersoner ville jag ha ett någorlunda vitt spektra av personligheter. Jag har förutom att låta mig inspireras av tidigare forskningsstudier till stor del låtit mina egna erfarenheter styra upplägget på studien. För det första bedömde jag det som en fördel om lärarna i studien hade arbetat med elever som sinsemellan har flera olika genrerinriktningar och sätt att tänka musik. För det andra bedömde jag sannolikheten att finna lärare som undervisar elever vars musikaliska tänkande och intresse varierar mycket, vara som störst på gymnasiet. Särskilt från gymnasiet har jag också själv erfarenhet av ungdomar som tycks föredra att använda sitt gehör framför att helt förlita sig på en notbild. Gymnasieelever kan rimligtvis inte ha större erfarenhet av teoriundervisning än musikhögskolestudenter och riskerar inte heller i samma utsträckning att vara indoktrinerade i skolans utpräglade tankesätt, förutsatt att min forskning visar på ett sådant. På grund av mitt ämnes musikteoretiska och till viss del filosofiska komplexitet har jag dock valt att inte intervju gymnasieelever, utan istället vänt mig till musikhögskolestudenter med längre erfarenhet av teoriundervisning.

Övriga faktorer jag tagit hänsyn till är:

- Att alla intervjupersoner inte bör ha samma musikaliska inriktning eller ha samma huvudinstrument.
- Att båda könen bör vara representerade
- Att studenterna har erfarenhet av musikteoretisk undervisning på den nivå som lärarna undervisar på.

## 5.2. Inspiration

Angående inspirationskällor har särskilt tre studier som angränsar till mitt forskningsområde haft betydelse för intervjuens utformning. Den första är Lucy Greens redan nämnda intervju mellan oktober -98 och maj -99 med rockmusiker i England. Green hävdar att de bakomliggande faktorerna som präglat varje musikers liv i högsta grad är relevantt att som forskare ta del av för att skapa sig en förståelse utifrån musikernas perspektiv. Den andra studien som särskilt inspirerat mig är Sture Brändströms ”Vem är Musikalisk?”. Jag upptäckte att den kan hjälpa mig att förebygga eventuella problem som kan uppstå med intervjuteknik i samband med värderingsfrågor. Brändström upptäcker exempelvis att den fria samtalsformen som han använt sig av lätt lyfter fram motsägelser, både inom och mellan deltagarna. Den tredje intervjun som ligger till grund för min arbetsmetod är Cecilia Hultgrens också redan nämnda studie ”The printed score as a Mediator of Musical Meaning”.

## 5.3. De fyra intervjupersonerna

Följande fakta framkom av inledningen av respektive intervju då intervjupersonerna ombads beskriva sig själva och sin musikaliska bakgrund. Vissa uppgifter har kompletterats i efterhand.

**Den första informanten** som jag i studien kallar *S1*, studerar på musikhögskolan på IE-klassisk sång och började som barn ta pianolektioner sedan föräldrarna som själva inte var musiker upptäckt hans genuina intresse för ljud och musik. Han har innan han sökte in till musikhögskolan gått i musikklass på gymnasiet och på kyrkomusiker-förberedande linje på folkhögskola och har utanför skolan som sångare varit involverad även i projekt med andra genrer än klassisk musik som grund. I samtliga utbildningar har han tagit del av musikteoriundervisning.

**Den andra informanten** som också är student på musikhögskolan benämner jag *S2*. Utöver att hon som vokalist inom olika afroamerikanska genrer studerar till IE-lärare på rocklinjen i Malmö har hon god erfarenhet av att uppträda med olika band. Hon har spelat trumpet på musikskolan som liten men spelar numera oftare piano. Hon tog sin första sånglektion på gymnasiet och på pianot är hon självlärd sedan tidig barnålder. Det är från hennes gymnasieutbildning med musikinriktning samt från musikhögskolan hon har erfarenhet av undervisning i musikteoretiska ämnen.

**Den tredje informanten** i studien är en lärare som jag benämner *L1* och har piano som huvudinstrument. På musikhögskolan läste han till IE-lärare med inriktning på *Arrangering och Komposition* och avslutade sina studier 1991. *L1* undervisar i Gehörs- och Musiklära på ett musikgymnasium. Förutom att undervisa arbetar han även med musikproduktion. Han uppger att han är uppväxt i en musikalisk familj.

**Den fjärde informanten** benämner jag *L2*. Han har klassisk gitarr som huvudinstrument, har en Grundskola- och Gymnasieläro-utbildning från musikhögskolan i botten och började arbeta som teorilärare 1996. Han berättar om sina föräldrar att de inte var musiker men att det låg i

deras akademiska natur att låta sina barn gå på musikskolan. Intervjupersonen själv hade dock inget större intresse för gitarrlektionerna som liten. Idag arbetar han som lärare i Gehörs- och Musiklära på en gymnasieskola i södra Sverige och har tidigare arbetat på en musikhögskola.

När jag redovisar resultaten och citerar direkt från intervjuerna förtydligar jag vid behov vem som säger vad med hjälp av de ovanstående förkortningarna, samt med bokstaven *I* då jag refererar till mig själv som intervjuare.

## 5.4. Analysmetod

Eftersom själva intervjufrågorna framgår av bilaga 1 och 2 redogör jag här för hur jag har gått tillväga då jag sorterat mina frågor under var och en av kategorierna.

### 5.4.1. Lektionernas upplägg och innehåll

Här placerar jag frågor som har att göra med vilket arbetsmaterial som använts på lektionerna och vilka undervisningsmoment som ingått. När jag intervjuat studenterna har jag utgått från studenternas helhetsintryck sett över den tid de haft teoriundervisning i skolan. Lärarna har istället fått grunda sina svar på erfarenheter utifrån sin nuvarande arbetsplats för att effektivisera intervjun och spara tid, men fråga 11 ger dem utrymme att utveckla sitt resonemang (se bilaga 2).

### 5.4.2. Musikaliskt tänkande

Dessa frågor belyser på vilket sätt intervjuobjekten tänker när de skriver och framför musik, samt vilket förhållningssätt de har till musik och musikalitet. Sundin (1988) skriver att många lärare reproducerar de undervisningsmodeller de har med sig från sin egen utbildning på sina egna elever. Då båda lärarna i min studie har en klassisk utbildning i grunden, är min tes att de tänker musik utifrån ett mer teoretiskt perspektiv. Detta eftersom musikteorin är rotad i den klassiska musiken som Lilliestam i sin tur påvisar har sin bas i skriftkulturella värderingar. Denna tes kan förstärkas ifall det visar sig att studenterna som båda uppger att de är gehörstänkande musiker inte anser sig ha förstått lärarnas tankesätt.

### 5.4.3. Interaktion

Under denna kategori återfinns frågorna som behandlar kommunikationen i klassrummet. En notbaserad undervisning skapar i sig ingen naturlig förutsättning för eleverna att argumentera och uttrycka sina personliga reflektioner annat än via skriften. Därför är det intressant att se vad lärarna gör för att aktörerna i klassrummet ska förmedla sina åsikter och kunskaper till varandra. Dessutom betonar Stålhammar (1995) att kommunikationen i klassrummet försvåras ifall lärarnas musikaliska och kulturella bakgrund är alltför olik sina elevers. En alltför absolut syn på musikalitet kan kanske exempelvis leda till att lärarna tar ringa hänsyn

till sina elevers rådande förhållningssätt till musik? I övrigt uppmuntrar elevernas möjligheter att yttra sig också till att aktivera det verbala minnet.

#### 5.4.4. Förändringar i undervisningen

Här placerar jag de tre frågor där de intervjuade får förhålla sig till en alternativ undervisning. Beträffande fråga 11 fann jag inget lämpligt sätt att ställa samma fråga till lärarna som jag gjorde till eleverna. Lärarna fick istället svara på om de känner att de har frihet att undervisa som de vill. En sådan fråga hoppas jag ger indikationer på om de avigsidor med undervisningen som studenterna upplevde har berott på enstaka lärare eller på skolans organisation.

## 6. Sammanfattning av intervjuerna

De fyra intervjuerna visade ett mönster, där de två lärarnas attityder till undervisningen var relativt lika. Därför har jag valt att dela upp sammanfattningen av intervjuerna i två delar så att läsaren lätt ska kunna jämföra lärarnas svar med studenternas.

### 6.1. Studenterna

Här följer en sammanfattning av intervjuerna med eleverna. Jag har sorterat svaren utefter de fyra kategorierna från Bilaga 3. En utförligare beskrivning ges under rubriken 5.4.

#### 6.1.1. Lektionernas upplägg och innehåll

När S2 beskriver Gehörs- och Musikläraundervisningen från sin tid på folkhögskolan framhåller hon att ämnet var ganska nytt för henne och att hon därför förlitade sig på lärarna. Därför reflekterade hon inte så mycket över vad hon tyckte var bra eller dåligt.

Båda studenterna uppger att deras erfarenhet av musikteoretisk undervisning innan de kom in på musikhögskolan nästan uteslutande utgjordes av gruppundervisning. Undervisningsmomenten har för studenternas del nästan alltid varit knutna till den traditionella musikläran, enligt deras uppfattning. De preciserar sig så småningom när jag frågar dem i vilken form de har haft undervisningen och uppger att undervisningen mest har utgått från teori knuten till klassisk musik.

Varken S1 eller S2 säger sig ha haft tillgång till instrument i samband med teoriundervisningen.

Gemensamt för studenterna är också att de har använt Jørgen Jersilds bok "Lärobok i Rytm-läsning" (1961) på gehörslektionerna, både under studierna på Musikhögskolan och innan dess. S2 betonar att hon förutom rytm-läsning sysslat mycket med harmonik på lektionerna, då mest i form av funktionsanalys. S1 nämner även att han arbetat med gehörsboken "Modus Vetus" och har en synpunkt angående detta. En bit in i intervjun utspelar sig följande replikskifte:

*I: Så du menar att om man kan relatera **detta** [vilket syftar på demonstrationer av överlagringar på piano] till någonting man redan kan så kan man alltså få ett mer motiverande upplägg?*

*S1: Då kan jag använda detta i min egen musik och mitt eget musicerande. Det är ju det som är intressant här, Modus Vetus i sig är ju inte så kul. Om ämnet är Modus Vetus och man ska bli bra på Modus Vetus. Man blir ju bra på Modus Vetus!*



## 6.1.2. Musikaliskt tänkande

I början av intervjun stämmer jag av med S1 om jag uppfattat hans musikaliska tänkande. I samband med det reflekterar han allmänt över hur han har upplevt gehörsundervisning:

*...Gehörsundervisningen har varit ganska baserad på dom som redan har lätt för gehörsundervisning. Att dom som till naturen är analytiska och liksom lite matematiskt begåvade har lättare att haka på vägen, att börja läsa grejer helt enkelt, medan jag skulle behöva gå från andra hållet: att jag kanske skulle behöva höra en rytmisk figur först och sedan kopplar det till: Aha det är därför det ser ut så här! Ah jag hör den här figuren den ser ut så här, nu fattar jag varför den låter så här. Mer varför saker ser ut som de gör behöver jag förstå och analysera.*

S1 efterlyser alltså en gehörsmetodik med auditiv utgångspunkt som kan komplettera den rådande metodiken så kravet av teoretiska förkunskaper minskar.

S2 tycker överlag inte att den skolning hon har fått i gehör på gymnasiet eller på Musikhögskolan har varit anpassad till hennes musikaliska kontext:

*... Man vill ju direkt kunna spela det man hör liksom. Jag tänkte ju inte i huvudet: 'Vad är det jag ska spela nu?' Utan det är att lyssna och sedan ut med det direkt. Så för min del är det ett mellansteg nu som ska göras, att det ska lyssnas, sedan ska jag börja placera det på rätt ställe och sedan [till sist] ska jag spela. Det gör mig lite osäker och jag kan inte riktigt köpa att det måste gå till på det sättet, att jag måste gå den vägen, därför att jag tror min situation oftast kommer att se ut på så sätt att jag har ett piano eller att det spelas.*

När S1 försöker precisera vad undervisningen inneburit för honom framgår det att han har haft svårt att anpassa sig till det notbaserade tänkandet:

*I mitt fall så har det varit så, att eftersom jag varit en så otroligt gehörsbaserad musiker i mitt pianospel och så där, jag vet inte hur det gick till men jag kom ganska långt i mitt pianospel innan min lärare upptäckte att jag inte fattade nånting av noter överhuvudtaget och det blev alltid att han förebildade grejer eller att han visade och så snappade jag upp det. Så att jag har haft ett enormt gap på den teoretiska sidan, ett jättehål som har varit jättesvårt att fylla och fortfarande än idag faktiskt är ett litet dilemma. Jag har svårt i stressituationer att läsa noter till exempel och det är så djupt inarbetat det här med gehörsgrejen så att det är svårt att släppa.*

S1 visar flera gånger i intervjun liknande tecken på hur han både som liten och äldre känt sig musikaliskt blockerad då noterna har fått spela en alltför stor roll i musicerandet.

Mycket av den musikteori S1 kan idag har han lärt sig utanför skolan och S1 anar en brist i musikinstitutionernas gehörsmetodik, då det gäller att förmedla en helhetsuppfattning.

:

**I:** Kan du ge andra exempel på andra såna här konkreta knep som du har kommit på? Du har ju vad jag förstår lärt dig ganska mycket om musikteori utanför skolan. Har jag förstått dig rätt då?

*S1: Ja absolut! Just det här med beröringspunkter: säg att du får en 'pianoräka' så här, det var egentligen först när jag förstod vilken harmonik som låg bakom som jag kunde läsa det. För jag tänker väldigt mycket harmonik i huvudet och får jag en harmonik, så kan jag ju räkna ut det andra liksom. Men vet jag inte den så blir det bara det här enskilda nötter [noter] och så får man komma på vilket ackord som ligger bakom genom att läsa not för not. Och därför så är det så att, det är märkligt, det har jag inte tänkt på men nu... jag upptäckte härom dan att om jag har hört ett stycke innan även om det är ganska avancerat pianistiskt. Bara jag vet vilka funktioner jag har så blir det mycket lättare att läsa a vista också. Då klarar jag av att kompa grejer som jag kanske inte skulle fatta.*

*I: Och det är alltså ingenting som ni jobbat med eller kommit i kontakt med på musikteoriundervisningen?*

*S1: Kanske inte så mycket. Det har varit mer detaljstyrt. Men det vet jag inte riktigt. Nu kanske jag drar skam över musikteoriundervisningen!*

S2:s beskrivning om hur hon tänker när hon skriver musik påminner om populärmusikernas i Lucy Greens studie:

*I: Om vi säger att du skriver en låt idag, i vilken omfattning använder du den teorin som du har lärt dig på gymnasiet?*

*S2: I gymnasiet: noll skulle vilja säga. Alltså jag... jag hade förstått...hm. Man kan få mycket hjälp av pianot för min del. Jag hade fått det förklarad för mig lite av en musiklektör hur det fungerade med ackord bara för att kunna ta en not och spela ackordanalysen. Så jag hade förstått långt innan jag började med teorin på gymnasiet hur det hängde ihop liksom. Och det var nog mer det jag använde mig av, eller enbart! Det gjorde ju också att teorin var ganska enkel för mig för jag fattade att a-moll hör ihop med C eller G-Dur eller vad man ska säga och inte Giss-moll liksom. Så jag utgick nog ganska mycket efter vad jag hade spelat och lirad utan att tänka så mycket.*

Green menar kortfattat att rockmusiker vanligen inte orienterar sig efter noter i ett notsystem utan oftare utefter en ackordanalys, om en sådan existerar. Det bekräftas av vad S2 säger, men förklarar också delvis S1s sätt att tänka.

### 6.1.3. Interaktion

S1s och S2s beskrivning av hur samarbete premierats på lektionerna skiljer sig sinsemellan såtillvida att S1 säger att han vid behov har sökt och fått hjälp av sina studiekamrater. Han hävdar att det har funnits möjligheter till diskussioner mellan eleverna i samband med vissa lektioner. S2 säger sig inte ha haft behov att fråga någon om hjälp men hävdar samtidigt att det fanns mycket lite utrymme för samarbete mellan eleverna på lektionerna. Båda studenterna ställer sig dock kritiska till den ofta alltför svaga kopplingen mellan musikteoretiska ämnen och praktiska musikämnen som de har upplevt i skolan:

*S1: Problemet är ju att det inte har funnits någon relation [mellan ensemblen och teorilektionerna]. Jag har haft svårt att hitta den relationen. De har inte tagit nytta av varandra riktigt, utan det har varit fristående enheter. Det har varit så klurigt för mig att lära mig dom här sakerna för att hitta alla beröringspunkterna själv och översätta det här med Jersild till mitt eget spelande.*

*S2:” ...Det jag kan tänka nu är väl att teorin sätts lite vid sidan om liksom och lite för sent förstår man sambandet mellan teorin och praktiken, liksom, och hur jag skulle mig kunna använda mig av det. Där satt man och sjöng ackord. Av vilken anledning visste man inte. Det blev ju väldigt olika lätt för oss att ta till oss det liksom så vissa hade ju jättestora problem med det och vissa hade det jättelätt.”*

Av de många beskrivningar om konflikter mellan S1:s musikaliska tänkande och det tänkande som förväntats av honom i undervisningssammanhang, framgår det att det finns fler än en lärare som han inte har förstått särskilt bra. Då det varit nödvändigt att förstå vissa avancerade musikteoretiska fenomen har han tvingats be andra studenter om hjälp. Resonemanget har då ofta utgått från ett instrument och detta har fått S1 att förstå hur teorin hänger ihop med den klingande musiken.

S2 resonerar lite mer generellt kring vilka tankar hon har angående vad som har betydelse för att lärarna och eleverna ska kunna förstå varandra och bemöta varandra på samma nivå:

*Sitter det sju personer framför en [d.v.s. läraren] och man har teorilektion och alla sju är på olika nivåer, det är ju så elementära saker. Då är det ju väldigt bra [för läraren] att veta om samtliga [elever] förstår frågan och sammanhanget för att kunna lösa problemet. Om det är någon som behöver sitta och tänka och sortera upp i frågan så är det inte så lätt att komma med ett svar. Det [att man förstår frågan] gör också att man börjar prata, kanske.*

Till saken hör att S2 upplevde på gymnasiet att hon hade mycket lättare för sig än sina kurskamrater. Vissa gymnasieskolor väljer att nivågruppera klasserna för att effektivisera undervisningen. S2 går inte in djupare på ämnet, men tycker att möjligheten till en god förståelse påverkas av likheten mellan lärarens och elevens musikaliska bakgrund.

#### 6.1.4. Förändringar i undervisningen

Många av S1:s kommentarer pekar på att han har en stark vilja att förändra undervisningen och hitta alternativ till de rådande undervisningsmetoderna. På några områden kan man också utläsa av S2 att hon vill förändra undervisningen. Men hon har inte lika starka åsikter som S1 om vad som är bra eller dåligt med teoriundervisningen i skolan. S1 uttrycker en viss hopplöshet över att han upplevt en begränsad variation av arbetsmaterial:

*...Sedan har det också varit så att varje gång man har börjat på ett nytt ställe med en ny undervisning så börjar man liksom om med samma sak. Det är samma sak hela tiden. Jag vet inte hur många gånger jag har börjat om med de här Jersildböckerna och man kommer ungefär lika... eh... till sidan 40, jaha så var den kursen slut och sedan så börjar nästa. Alltså det har alltid varit så och det har inte hjälpt mig alls för att jag har ändå liksom inte fattat, ändå inte fått de där broarna över till min egen värld utan det har bara börjats om så att repetition i sig har inte hjälpt mig särskilt mycket.*

På min fråga om det finns ett behov av teoriböcker i afroamerikanska genrer intar S2 en försiktig hållning:

*Jag har svårt att säga det, för dels har jag dålig koll på vad som finns idag och vad som inte finns och det är säkert som du säger att det finns tusen gånger mer saker i klassisk musik och*

*eventuellt jazz då än annat. Och sedan är jag lite i början av min egen teoriutbildning på något vis, så jag känner att jag inte vet var jag kommer att hamna när jag är färdig. Så just nu är jag lite fågelmat för jag ligger i händerna på de här lärarna för att jag har inte så mycket att jämföra med.*

Jag vill här tillägga att jag inte uttryckte mig riktigt som S2 antyder utan att S2 förstörde upp mitt påstående, möjligtvis för att kunna förstärka sin efterföljande förklaring om varför hon inte känner sig vara rätt person att svara på frågan. Det jag istället hade talat om var att det fanns en hel del teoriböcker som behandlar jazz.

När jag talar med S1 om förändringar i undervisningen kommer han in på att kunskapssyn kan påverka valet av arbetsmaterial:

S1: Ja, det beror nog mycket på vad man lägger i musikleäran. Vad är relevant att lära sig? Om att sjunga från bladet, a vista-läsning, är det som är relevant. Alltså det är ju någonting som alla bör kunna och det är ju någonting som afromusiker generellt är dåliga på. Nu tappade jag min tråd här lite. Om det är det som är, så att säga, musikleära. Jag tror det är fullt möjligt men då måste man nog vara lite selektiv. Alltså om du tar rytmiken som exempel. Den är ju inte helt lätt. Alltså saker som timing och stuket liksom, om man ska översätta det i musikteori så får man ofta ganska avancerade noter för det första, och det är ett problem.

S2 antyder att teoriundervisningen på Musikhögskolan har passat henne bättre än GeMu-undervisningen på gymnasiet.

*I: När du har haft teoretisk undervisning på skolan, har du upplevt att det har varit annorlunda på något sätt ... gentemot Musikhögskolan alltså?*

*S2: Jag har nu börjat ändra min tankegång kring det. Först var det ganska skrämmande för mig att ha ett praktiskt utgångsläge. Jag har aldrig upplevt när jag spelat tillsammans med folk i vilken ensemble det än har varit att jag har problem med att jamma med folk eller hänga på eller planka på plats eller liksom hör helt enkelt. Det har jag aldrig upplevt att jag har svårt med, utan har snarare känt mig väldigt tillfreds med det. Det blev en chock för mig att sätta mig i en teorisal så i början hade jag svårt för att få ihop de sakerna: att jag faktiskt kunde använda både öron och huvud tillsammans och det kunde bli ännu bättre.*

## 6.2. Lärarna

Härnäst följer en sammanfattning av intervjuerna med lärarna.

### 6.2.1. Lektionernas upplägg och innehåll

På L1:s skola bedrivs GeMu-undervisningen i grupper om 12-13 personer och med viss nivåindelning. De relativt stora grupperna innebär begränsningar för undervisningen, särskilt för gehörsundervisningen, menar L1. L2 har betydligt mindre grupper, mellan fyra och åtta personer i varje grupp.

Ingen av lärarna använder någon kurslitteratur som de två studenterna nämner. Varken L1 eller L2 tycker sig, av olika anledningar, kunna anpassa undervisningen fullt ut till det material som finns på marknaden. L1 betonar att han har hållit sig väl uppdaterad gällande vilka böcker som finns att tillgå. Men han säger sig inte alls ha varit imponerad över detta material med undantag från Sten Ingelfs böcker och Björn Roslunds "Musiklära: en handbok". Också L2 rosar Roslund:

*L2: Det finns en bra bok, men den kan vi inte använda för det är en skrivbok och vi kan inte ge eleverna böcker. Det är helt meningslöst att ha en skrivbok som man inte kan skriva i.*

*I: Vilken bok är det?*

*L2: Det är Björn Roslunds "Musiklära".*

L2 använder sig istället enbart av eget material och av material som utformats av andra lärare på skolan. På liknande sätt arbetar L1.

Båda lärarna svarar att de styr lektionerna. L1 tillägger att det vore opraktiskt att låta eleverna styra med så stora grupper men att han trots det ofta tillåter sig att komma in på sidospår, beroende på vad eleverna tar upp.

L1:s elever har inte tillgång till instrument på lektionerna men L1 själv spelar ibland piano på lektionerna. Instrument har däremot eleverna som undervisas av L2. I hans klassrum finns syntar utspridda i rummet, delvis för att eleverna genom att använda dessa lättare kan få en uppfattning hur det material de arbetar med klingar i verkligheten, men framför allt för att klaviaturen lätt kan användas som ett redskap för att förstå teorin rent visuellt. Eftersom L2 inte har piano som huvudinstrument spelar han inte så mycket piano på lektionen. Han använder sin gitarr istället, vilket lämpar sig bra eftersom många elever på skolan är gitarrister.

## 6.2.2. Musikaliskt tänkande

Av båda lärarintervjuerna framgår att lärarna ser det som lärs ut på sina lektioner som "verktyg" för eleverna. L1 säger att dessa verktyg är bra att ha i bakhuvudet även om alla musiker inte använder dem teoretiskt.

*I: Varför ska en gehörsmusiker veta vad exempelvis ett kvartsextackord är?*

*L1: Att de ska kunna det gehörsmässigt är en självklarhet. De trummisar som fattar vad F maj är, är lättare att jobba med. Dom har det nånstans i bakhuvudet ifall de behöver det.*

L1 ser inte några uppenbara konflikter med att använda lektionstiden till att gå igenom funktionsanalysens grunder med alla elever. Han ser kunskaper om funktionsanalys som en tillgång, oavsett genre. Men han nämner att det inom den afroamerikanska musiken finns mycket musikaliskt material som inte lämpar sig att analysera med hjälp av funktionsanalys.

Vad gäller satslära, har L1 en tydlig åsikt om att det finns anledning att separera den klassiska musikens teori från jazzen och rocken, eftersom den klassiska teorin inte är tillämplig på alla musikstilar. Den uppfattningen delar han med L2:

L2: Musikteori är ju komplext på det sättet att det finns så många olika regelverk och principer och det måste man som kompositör ta ställning till, vilka regelverk man ska ta ställning till. Den aspekten är svår att förmedla till gymnasieelever för där måste man vara ganska 'fyrkantig'. Om jag släpper på det fritt så blir det då dels saker som blir helt ospelbara. Dom behöver ett regelverk att hänga upp det på.

L2:s uppdelning påminner om mitt eget sätt att tänka: att olika principer gäller för olika genrer. Men rörande gehörsdelen av GeMu-undervisningen, verkar det som att min uppfattning om hur mycket den kan och bör varieras är betydligt mer liberal:

L2: Det första året sysslar vi mest med diktat här i rummet, att läraren spelar före eller har en inspelning. Men senare i trean har de GeMu B och då kan de få hemuppgifter i plankning, men just plankningsmomentet är ju notbundet. Sedan går det ju att göra massor med gehoarsövningar utan att jobba med noter.

I: Kan du ge några exempel?

L2: Ja...eh.. sång på tonnamn, det vill säga tonplatstänkande.

I: Då använder man ju också enligt min personliga uppfattning också det systemet som afromusiker inte gör så mycket i vardagen, nämligen att tänka på vad tonerna heter som man spelar eller vilken funktion tonen har.

L2: Ja... men å andra sidan, vad finns det då kvar att öva på? Man kanske kan öva minnet? Men att öva på gehör utan att hänga upp det på någonting, vad övar man då?

I: Det är en intressant fråga tycker jag!

Med L1 diskuterade jag om man kan lära sig samma musikaliska principer som man gör i satsläran med hjälp av att använda improvisation. Hans åsikt var att man bör vara ett geni för att lära sig att improvisera på en så hög nivå att improvisationen blir korrekt i enlighet med de klassiska reglerna. Han hävdar att de stora mästarna kunde improvisera så bra eftersom de hade teorin i ryggmärgen. Detta har jag inte funnit någon forskning på så jag antar tills vidare att det är L1:s personliga uppfattning.

När L1 skriver musik komponerar han vanligtvis vid pianot eller gitarren och skriver ned noterna med penna och notpapper. L1 uppger att han använder datorn när han arrangerar musiken. Men han oroar sig för att datorn redan nu har fått en alltför stor roll inom musikskapande och alltmer hotar det "verkliga" skapandet. Det är framför allt programmen där man gör musik genom att kombinera färdiga loopar med varandra som han är mest kritisk mot. När jag nyfiket undrar hur han ser på sequenserprogram som Sonar, Cubase eller Logic menar han att dessa uppmuntrar till ett helt annat skapande än de loop-baserade programmen.

### 6.2.3. Interaktion

L2 betonar flera gånger att det är viktigt att förklara varför man gör det man gör. Han visar därmed att han är medveten om svårigheten för vissa elever att koppla ihop musikteorin med praktiska musiktänkandet.

L1 menar att det finns både fördelar och nackdelar då man låter eleverna samarbeta men att han uppmuntrar eleverna att göra det ibland på lektionerna. Nackdelen är att det i en provsituation skulle anses som fusk, samt att eleverna kan se det som ett sätt att få uppgiften gjord utan att behöva anstränga sig och han nämner plankningsmomentet som ett exempel. Fördelen med samarbete är framför allt att de svagare eleverna kan lära sig av de starkare. När han preciserar vad de gör beskriver han att en elev kan titta över axeln på en annan elev för att se hur den andre gör. Detta förutsätter inte någon dialog mellan eleverna, men det säger samtidigt inte heller att L1 undviker att arbeta med moment där eleverna mer aktivt interagerar.

L1 ser en svårighet att premiera musikalisk begåvning i gehörsdelen av GeMu-ämnet eftersom eleverna ofta har mycket olika förutsättningar. Förutom musikaliska förutsättningar nämner han elevernas olika grad av framfusighet som en orsak till varför musikalisk begåvning är svårt att premiera. Han nämner att betygssystemet inte är särskilt bra men går inte in på några detaljer varför han tycker det.

L1:s uppfattning om kreativa moment tycks vara att de medför vissa praktiska och kunskapsrelaterade problem:

*I: Jobbar ni någonting med kreativa moment, till exempel fri komposition?*

*L1: Pratar du om gehör nu?*

*I: Jag tänker på både gehör och satslära.*

*L1: Det blir ganska lite av det och det har att göra med gruppstorleken. Det är inte det att jag klagar för vi har hittat ett bra sätt att jobba på i de här gruppstorlekarna. Men det sätter begränsningar ändå. Det är svårt att hinna med sådana moment för mig som lärare för att om man ska ha fri komposition behöver man kunna ägna mer tid åt eleverna för att det ska bli meningsfullt för dem på den nivån de är i ettan och tvåan. En skriven kommentar på ett papper räcker inte utan man måste visa och prata om vad man menar och den tiden har vi inte. Så den typen av kreativitet finns inte.*

Beträffande kommunikationen mellan lärarna säger L1 att en del av ensemblelärarna vet vad han gör men att det inte finns något utvecklat samarbete mellan lärarna.

På skolan där L2 arbetar försöker teorilärarna ibland uppmuntra eleverna att skriva musik till ensemblerna men det fungerar enligt L2 inte så bra. Han tror att det att anledningen till att integreringen av olika musikämnen inte är särskilt utvecklad på hans skola beror på det stora elevantalet. Sent in i intervjun säger L2 att han har provat att låta eleverna ta med sig instrument till lektionen. Men problemet har varit att eleverna inte har kunnat spela de saker de arbetar med på lektionerna, exempelvis en durskala. När jag frågar om det inte är sådana kunskapsluckor som ett samarbete mellan teori och praktik skulle avhjälpa försvarar L2 skolans arbetssätt:

*L2: Men problemet med det där... du var i (en sydsvensk stad) sa du?*

*I: Jag har praktiserat där ja, bland annat. Vad menar du med det?*

*L2: För på \*\*\*skolan har man den filosofin att läraren ska vara med på så många ämnen som möjligt. Fördelen med det är att man får en större överblick över eleverna. Men nackdelen är ju att det sliter ut lärarna och att man inte tillåts vara expert på något.*

L2 tillåter sig att vara lite självkritisk emellanåt, som i svaret på följande fråga:

*I: Hur premieras de auditiva elevernas musikalitet på teorilektionerna?*

*L2: För lite, antagligen.*

*I: Utifrån dig själv eller ur ett större perspektiv? Alltså dom som sätter sitt gehör framför att läsa en notbild.”*

*L2: Om man menar en elev som har väldigt bra gehör men inte har tagit till sig notbilden och teorin och sånt så är de eleverna mycket ovanliga. Men dom finns.”*

*I: Har dom ett utpräglat auditivt tänkande?*

*L2: För det mesta hänger det ihop tror jag nog, men hur man premierar de i så fall... ? Man kan ju som lärare märka att den här eleven har ett gott öra. Men om det ger några extra guldstjärnor på något sätt... ja vi har ju geho­rsundervisning och långt ifrån all geho­rsundervisning är notbaserad.*

Som följdfråga frågade jag sedan om han hade svårt att förstå de eleverna som inte alls tänker utifrån noter. Efter en liten tankestund svarar L2:

*Nej det tror jag inte jag har, det är en del av lärarjobbet att försöka förstå hur en elev tänker. Jag försöker få eleverna att tänka på olika sätt. Men det ska jag väl erkänna, att visst blir det så att de som är snabba notläsare premieras i slutändan. Alltså i den utbildning vi har. Inte alltid, men ofta.”*

#### 6.2.4. Förändringar i undervisningen

L1 har upplevt att hans sätt att undervisa med tiden har förändrats till det bättre. Det är genom att ha provat sig fram som han har lärt sig nya saker. L1 beskriver inte, till skillnad från L2, att han sedan tiden som student har erfarenhet av överdrivet auktoritära lärare. L1:s öppna synsätt bekräftas av att han trots sin långa erfarenhet tycker sig finna inspiration från den nytexaminerade läraren som nyligen fått anställning på skolan.

L2 menar att hans sätt att undervisa har förändrats med åren. I samband med att han uppger att teorilärarna ganska nyligen har börjat använda sig av varandras material påpekar han att det har funnits ett motstånd mot detta förr och att det därför först nu blivit aktuellt. Han berättar också att hans skola står inför en förändring från och med nästa år. Då ska skolan för första gången i historien ha specifika genreingångar för musikeleverna. De ämnen som ska förändras mest i och med förändringen är de musikteoretiska ämnena och jag kommer med intresse att följa denna utveckling.

Att döma av vad L2 säger, är hans bakgrund brokigare än L1:s. Då diskussionen leder in på pedagogik återkommer L2 ofta till att man måste betona syftet med varför man gör det man gör. De lärare han hade innan han började studera på musikhögskolan gjorde i regel inte det,



och detta fick honom och många andra elever att känna sig dumma i onödan då de inte förstod meningen med att lära sig vissa saker.

Det framkommer av intervjuerna att vissa av skolornas elever är kritiska mot det nuvarande innehållet på musikteorilektionerna. L1 säger att särskilt trummisar brukar vara svåra att motivera att lära sig kursinnehållet. L2 avslöjar att det pågår en diskussion på skolan beträffande i vilken omfattning elgitarrelever ska kunna läsa noter. Han berättar till och med att teorilärarna genom övertalningsförsök strävat efter att det blir mer ”tryck” på notläsningen på gitarlektionerna. Intressant nog nämner lärarna ingenting om att elever med klassisk inriktning på sitt huvudinstrument har svårt att anpassa sig till lektionernas innehåll.

## 7. Analys

S1:s synpunkt om att timing i afroamerikansk musik kan ställa till problem för notläsarna finner jag vara en intressant och högst relevant synpunkt. Känsla för timing har i ett musicerande sammanhang definitivt en stor betydelse för att musiker ska kunna skilja mellan olika sätt att spela eller ”stuk”, som det kallas inom populärmusiken. S1 förutsätter i sitt resonemang att musikteoretisk undervisning är notbaserad, vilket den i stor utsträckning har varit under hans tid som musikstudent. Vad undervisningen ska innehålla har som S1 mycket riktigt påstått att göra med vad man lägger i begreppet musicklära.

S1 anser sig även vara starkt gehörsbunden och har trots sin klassiska inriktning på Musikhögskolan en musikalisk bakgrund som liknar många av rockmusikernas i Lucy Greens studie. Det är möjligtvis därför som det underlättar för honom att tänka utifrån ackord. Är man bekant med Jørgen Jersilds böcker kan det dessutom vara intressant att dra en parallell mellan Jersilds gehörsmetod som utgår från ”tetrachord” och S1:s personliga utsago om att tänka i ackord. Det är möjligt Jersilds böcker som används på Musikhögskolan kan ha påverkat S1:s tanke sätt.

I S1:s fall tycks också förmågan att lära sig musik med noters hjälp vara svår att kombinera med auditivt tänkande. Men i kontrast till detta verkar L2 anse att elever vars utpräglade auditiva musikaliska tänkande försvårar förutsättningarna att läsa noter, är så ovanliga, att det inte finns behov av någon anpassad gehörsmetodik för sådana gymnasieelever.

Om man rent generellt skulle ägna en mindre del av lektionstiden åt att demonstrera saker, skulle lektionerna följaktligen få en laborativ karaktär eftersom eleverna då istället förväntas ta till sig kunskaper av egen kraft. Det går bevisligen att lära sig vad musikaliska parametrar innebär i praktiken även genom ett sådant arbetssätt, men L1 avfärdar mina tankar om ett friare lektionsupplägg, genom att antyda att det skulle bli alltför tidsödande.

L2 beskriver klaviaturen som ett redskap för att visualisera musikteori. Om man tolkar L2:s beskrivning utifrån Lilliestams definition på visuellt minne innebär det att L2 anser att eleverna genom keyboards i klassrummet har möjlighet att lägga på minnet hur teorin ”ser ut”. Om L2 dessutom tillåter eleverna att spela på lektionerna, aktiverar han dessutom andra typer av minnen hos eleverna, som det auditiva och det motoriska minnet. I enlighet med Lilliestams beskrivning om att minnena är olika högt utvecklade för varje enskild individ, skulle vissa elever rent teoretiskt kunna gynnas av att själva få spela på lektionerna.

Av lärarnas eftertänksamhet och noggranna sätt att formulera sig får jag en uppfattning att båda är övervägande teoretiskt lagda. I vissa fall kan deras noggranna ordval förklaras med att de känner ett stort ansvar som färdigutbildade pedagoger att uttrycka sig korrekt. Men jag märker då jag analyserar intervjuerna i textform att särskilt L2 ofta ”glider in” i ett resonemang som bottenar i avancerad musikteori. Det gäller även i frågor som jag väntat mig borde leda in på ett resonemang kring interaktion och personkemi, snarare än på informantens musikaliska tänkande. Jag får därför använda många följdfrågor för att leda tillbaka diskussionen till mitt forskningsområde. Samtidigt vill jag betona att jag inte tycker att det behöver vara något fel i sig att som musiklektör vara teoretiskt lagd. Det kan säkert vara till fördel då studenterna kräver sakliga och tydliga svar. Oavsett personlighet borde det viktigaste vara att läraren lyckas upprätthålla ett samförstånd med sina elever.

Det känns som att särskilt L2 uppfattar mina frågor mer bokstavligt än högskolestudenterna och jag känner att jag måste vara mycket precis i mina formuleringar, eftersom han lägger stor vikt vid mitt ordval. Precis som jag beskriver i inledningen upplever jag att många lärare har svårt att riktigt förstå mig, men att eleverna förstår mig desto bättre. L2 var inget undantag. Här skulle jag kunna ta upp många konkreta exempel ur intervjun men ett intressant exempel tycker jag är hur L2 svarar på frågan vem som styr lektionerna.

*Det är ju klart att det måste vara jag som styr lektionerna. För jag har ju en plan!"*

*...[tystnad]*

Istället för att tänka sig att eleverna även indirekt kan styra lektionen genom att påverka undervisningen ger L2 ett mer konkret svar på frågan. Tyvärr kan jag inte jämföra detta svar med elevernas, då denna fråga enbart ställdes till lärarna.

Både S1 och S2 ger uttryck för att de upplevt den konflikt jag själv har upplevt, då lärarna och elever inte förstår varandra. S1 gör det mera direkt genom att hävda att lärarna ofta verkar ha ett matematisk-analytiskt tankesätt som rimmar illa med elevernas sätt att tänka. S2 visar även att hon är medveten om att den musikaliska bakgrunden mellan lärare och elev spelar en roll för lektionernas utformning. Efter vad Stålhammar (1995) beskriver kan stämningen i klassrummet påverkas av att interaktionen inte fungerar som den ska, ifall lärarna och eleverna inte förstår varandra. Att man inte förstår varandra bör logiskt sett försvåra ett mer laborativt sätt att arbeta.

När S2 berättar hur läraren på Musikhögskolan arbetar, visar hon på ett exempel hur teoretisk undervisning kan få en positiv effekt för den aktiva gehörsmusikern. Läraren erbjuder nämligen S2 en direkt koppling mellan de teoretiska momenten och ett för S2 meningsfullt musikaliskt sammanhang. Han får henne att förstå sambandet mellan den teori som behandlas på lektionerna och den musik som S2 själv sysslar med i sin musikerprofession. Utifrån det hon lär sig säger hon sig sedan även kunna relatera teorin till sådan musik som hon normalt inte utövar. L2 tar parti för S2:s resonemang genom att flera gånger i intervjun hävda att man bör förklara meningen med det man jobbar med på lektionerna för sina elever.

Desto mer motsägelsefull är L2 då han i en ordväxling (se 7.2.) ställer sig frågande till vad en musikteoretisk undervisning utan noter skulle handla om, men i en annan menar:

*... vi har ju gehörkundervisning och långt ifrån all gehörkundervisning är notbaserad.*

Lärarna säger att teorin ska utgöra ett verktyg till eleverna då eleverna komponerar. Men de ger exempel på såväl att musikteorin står i konflikt med viss instrumentalundervisning på skolan, som att de mycket noggrant behöver förklara för eleverna varför innehållet på lektionerna är meningsfullt. Vissa elever är som L1 uttrycker det "extra svåra att motivera".

Jag finner det vara mycket intressant att jämföra intervjuerna med Sundins tabell på sidan 10. Det är svårt att bortse ifrån att många ord i den vänstra spalten är mycket tätt sammanbundna med de teoretiska musikämnenas innehåll under de båda lärarnas ledning. Med lärarnas sätt att se på musikleära är till exempel punkten "komposition, arkitektoniskt" ofrånkomlig i

satsläran och därför inte utbytbar mot ”improvisation” i den högra spalten. Det finns ett visst stöd för mina funderingar kring att improvisationsförmåga i högsta grad går att utveckla utan att ha medfödda anlag till sin fördel. Musikfilosofen Elliot, vars idéer om musik varit ett hett ämne inom den svenska kulturdebatten, tar enligt Strandberg (2000) avstånd från föreställningen att musikalisk kreativitet skulle vara skild från vanligt kognitivt tänkande.

Det finns också andra saker i tabellen som tål att diskuteras utifrån informanternas musikaliska uppfattning. Den första punkten, ”inneboende mening med musiken”, finns tydligt representerad hos båda lärarnas sätt att tänka. L1 säger att han inte känner någon mening med att skriva musik som inte har ett ändamål, medan L2 säger att han sällan har så mycket ro att han kan skriva för sig själv. L2 säger också att han alltid när han komponerar har en inre bild av den som ska framföra musiken. För att kunna ge sina elever lusten till ett fritt och kravlöst musikskapande, måste alltså båda lärarna arbeta tvärtemot sina egna principer, som innebär att kompositionen alltid ska ha ett syfte.

Båda lärarna talar dessutom väldigt lite om ”rytm och melodi” som Sundins tabell ställer i relation till den västerländska motsvarigheten ”melodi och harmoni”. Lärarnas resonemang handlar väldigt mycket om harmoniska strukturer. Om detta sammanfaller med den faktiska mängden tid och energi lärarna lägger ned på respektive av de två momenten i klassrummet ser jag det som en brist eftersom det vittnar om att de favoriserar de musikaliska parametrarna från den västerländska traditionen och kanske även den västerländska konstmusiken i sig. Det är i sammanhanget tänkvärt att L1 nämner att han har hamnat i argumentation med en trummis som upplevde att innehållet i undervisningen inte var givande.

På gehörslektionerna hävdar L2 att hans elever det första året mestadels jobbar med att diktera det läraren spelar. L1 skiljer på övning och provsituationer. För det första köper jag inte riktigt L1:s argument att plankning inte bör ske i grupp då det, som han uttrycker det, ofta är kopplat till provsituationer. Sett till Greens forskning är det troligare att eleverna både har mer nytta och glädje av att öva sig på plankning i grupp och utifrån ett instrument än utifrån att skriva ner noter. När man plankar låtar på ensemblelektionerna eller i ett band så hjälper bandmedlemmarna varandra. Men när L2 säger att det blir problem när eleverna ska ta med sig instrument, nämner han inget om plankning utan hänvisar till att de inte ens kan spela en durskala och riktar sig särskilt till elgitarristers svårigheter att läsa noter. Jag kan förstå att det vållar problem för läraren då elevernas praktiska färdigheter inte håller samma nivå som det musikteoretiska innehållet på lektionen. Jag vill dock understryka att varken Lilliestam eller Green uttrycker att någon annan skala än bluesskalan eller de pentatoniska skalorna tillhör väsentligheterna för nybörjare inom pop- och rockgenren.

## 8. Slutdiskussion

Sundin hävdar att det är viktigt att förstå den djupa innebörden i musikaliska påståenden, den musikaliska symboliken hos tonsättare och improvisatörer. Det lättaste sättet att uppnå detta är enligt Sundin att laborera med ljud av olika slag. Att improvisera och komponera blir viktiga inslag i undervisningen för att eleverna ska kunna ”tänka i ljud” (Sundin, 1988).

Vidare menar han att komposition och improvisation bör vara integrerade element i undervisningen, samt att många lärare fortfarande betonar de akademiska och formella aspekterna av musik mer än de kreativa och intuitiva. En tanke som slagit mig under studiens gång, är att elever som har svårt att hävda sig verbalt eller skriftligt på teorilektionerna skulle kunna gynnas av instrument i undervisningen, i synnerhet om man ibland arbetade laborativt. I en laborativ arbetsform ligger ett aktivt samarbete mellan eleverna nära till hands. När jag frågar L1 om eleverna samarbetar på lektionerna associerar han till att titta över axeln på sin bänkgranne. Jag tycker det är synd om man som lärare inte låter eleverna kommunicera med varandra mer frekvent än vad L1 med sin kommentar antyder, i ett ämne där det faktiskt finns stora möjligheter till kommunikation, så som kursplanen är skriven.

L2 hävdar att det är oerhört viktigt att man förklarar för eleverna varför det man gör är meningsfullt. Ett sådant resonemang speglar enligt Brändström en relativistisk uppfattning om musikalitet, vilken exempelvis Sundin förespråkar. Paradoxalt nog, tycker jag att L2:s beskrivning av sitt lektionsinnehåll, både moment- och materialmässigt, tyder på en utpräglad absolut syn på musikalitet. Detta grundar jag på att han exempelvis betonar att eleverna måste få *regelverk att hänga upp teorin på* och att han nämner elevernas oförmåga att spela en durskala som ett motargument till att låta eleverna ta med instrument till lektionerna. Brändström anser att två huvuduppfattningar om musikalitet kan finnas representerade hos en och samma person, vilket han ser som en möjlig orsak till varför de lärare han intervjuade ibland motsade sig själva (Brändström, 1997).

Om lärarna undervisar i enlighet med L2:s, enligt min uppfattning, övervägande absoluta syn på musikalitet, kan det mycket väl finnas en brist på den typ av kreativa moment som Sundin allmänt efterlyser i svensk musikundervisning. Man kan hävda att gymnasieeleverna borde få nog av kreativa moment i de praktiska musikämnena, men där kommer de inte i kontakt med teorin bakom det de spelar i samma utsträckning. Med penna och notpapper kan man lära sig att skriva en fyrstämmig sats, en stråkkvartett och till och med en fuga. Men man bortser helt klart ifrån en stor del av både den afroamerikanska traditionen som folkmusiktraditionen om man tänker sig träna eleverna på att komponera låtar utan att de har tillgång till instrument. Jag skulle som lärare också tycka att den avsaknad av instrument som drabbar L1:s elever begränsar förutsättningarna för att tillsammans med eleverna analysera harmonik och melodik.

Många, kanske rent av de flesta, av gymnasieskolornas musikelever är speciellt inriktade på och intresserade av olika former av afromusik där möjligheten till att få improvisera fram musikaliska idéer har stor betydelse för den musikaliska skaparprocessen. Om man, som L1 hävdar, måste vara *exceptionellt begåvad* för att kunna lära sig att bemästra improvisation på den höga teoretiska nivån det klassiska arbetsmaterialet håller, kan man ställa sig en motfråga: Varför ska undervisningen i så fall innefatta teori på en sådan hög nivå, att dessa elever aldrig kommer att ha kapacitet att tillämpa teorin i sitt eget musicerande? Det borde i så fall resultera i att eleverna ifråga kommer att se på teori som någonting åtskilt från sitt eget musicerande.

Jag ser inte varför det skulle vara svårare att lära eleverna hur man gör musik med gehörets hjälp än att lära dem hur man skriver musik med papper och penna.

Det är inte nödvändigtvis så, att en instrumentbaserad musikteoriundervisning måste vara kopplad till det som idag betraktas som gehörsmusik. Kanske är det en provocerande tanke för många höga musikakademiker; men det finns faktiskt gott om musik inom konstmusikgenrerna som skulle kunna användas som improvisationsmaterial. Dels har vi barockens generalbasspel där man improviserar utifrån en utskrivna baston och sifferbeteckningar. Man ska heller inte glömma det som Klingfors (DVD) i analogi med Lilliestam (1995) framhåller, att improvisation har varit en grundsten i den klassiska musiken.

Det framkommer i min studie en viss kritik från gymnasieelevernas sida. Men lärarna i undersökningen signalerar att det främst är eleverna som ska anpassa sig till undervisningen och inte omvänt. Eleverna verkar ha accepterat detta och fortsätter likt pianisterna i Hultbergs studie antagligen att stöpas i den västerländska mallen. Det är för mig anmärkningsvärt att vi fortfarande tycks ha ett musikpedagogiskt system där många ungdomar på grund av detta inte förstår sina lärare. Detta trots att det snart är 40 år sedan 70-talets början, då stora musikpedagogiska reformer trädde i kraft i den högre musikutbildningen.

Båda lärarna säger att de har frihet att lägga upp sina lektioner själv. Min erfarenhet är att det är så på många skolor. Men vad händer om denna frihet bidrar till att läraren undviker att ta in elevernas perspektiv på undervisningen? Gehörs- och Musikläran är uppdelad i två kurser: GeMu A och GeMu B. Kursplanerna är inte så nyanserade. För att bli godkänd ska eleven efter att ha avslutat kursen GeMu A känna till vanliga musikteoretiska begrepp, kunna återge avlyssnad musik, genom att lyssna kunna uppfatta och återge musikens form och struktur samt ha kunskap om hur gehör utövas. I denna delkurs står inte någonting nämnt om arrangering, satslära eller notkunskap. Krav på notkunskaper finner man inte heller i målformuleringen eller när man läser om vad som krävs för de högre betygen. Alltså finns det inte något uttalat krav på att lärarna måste basera sin undervisning på notläsning eller ens använda noter det första året på gymnasiet, utan det är något som båda lärarna tycks välja att göra. Det är först i slutet av målformuleringen för GeMu B som det antyds att eleverna bör lära sig hantera lite noter eller åtminstone någon form av arrangeringsteknik. Där står det nämligen att "kursen ska ge grundläggande kunskaper i enkel harmonisering och arrangering".

Jag förutsätter att de flesta musikutbildningar värnar om sina elevers framtid såtillvida att eleverna ska ges goda möjligheter att vidareutbilda sig. Jag tycker inte man bör försumma musikhögskolans indirekta inverkan på gymnasieskolans undervisning. Folkhögskolorna har antagligen en ännu starkare koppling till musikhögskolans föreställning om musikalitet, eftersom många folkhögskoleelever söker vidare direkt till musikhögskolorna där de måste genomgå inträdesproven. Musikhögskolorna har en lång tradition av notbaserade inträdesprov. Det är först efter millennieskiftet som musikhögskolorna har börjat ge de sökande till vissa utbildningar möjlighet att använda instrument i samband med de delproven där förmågan att skriva och förstå noter bedöms. När man söker till musiklärarutbildningarna finns från och med 2003 ett moment där man ska komplettera ett musikstycke genom att fylla i noter och där får man samtidigt ett ackordinstrument till förfogande.

Det verkar enligt mina iakttagelser finnas vissa motsättningar på många av de högre musikinstanserna beträffande vilket utrymme som skall ges till afromusik. Varje år står de högre musikutbildningarna runtom i landet för högtravande tillställningar såsom julkonserter

och liknande. Nästan varje gång har jag upplevt en bubblande frustration hos ett flertal musiker från de gehörsbaserade genrerna då den övervägande delen av programmet består av klassisk musik. Ändå hålls under högtidliga former tal som delvis handlar om hur mångkulturella musikhögskolorna är i och med det breda genreutbudet och de musikaliska utbytesprojekten med olika delar av världen. Jag vill dock tillägga att jag upplevt balansen mellan de två musiktraditionernas representation på den allra senaste tiden som något bättre än tidigare år.

Slutligen kan man spekulera i om notcentreringen kan förklaras utifrån det Ong kallar skriftliga och muntliga kulturer, även om en sådan jämförelse i brist på överlappande forskningsunderlag får sägas vara en grov generalisering. Det svenska samhället uppvisar dock många av de drag som Ong (1990) anser vara typiska för en skriftkultur. Det är också ett välkänt faktum att stora delar av det västerländska samhället präglas av teknisk industrialisering och monotona arbetsformer med icke-kreativa arbetsmoment. Det finns saker som talar för att skriften har en synnerligen stark position i Sverige. Vem har exempelvis inte hört någon klaga över alla onödiga blanketter i det svenska samhället? Skriftens status har att göra med många olika och samverkande komplexa faktorer som har sina rötter långt tillbaka i historien. Till de möjliga faktorerna för Sveriges del kan man räkna den kungliga administrationen som från 1500-talet skapade en trend i Sverige för skrivna dokument (Larsson, 2003), reformationen på 1600-talet och införandet av skolplikt i Sverige år 1842. I Nationalencyklopedin (2007) framgår att läskunnigheten i många andra västeuropeiska länder vid den här tiden inte var fullt lika välutvecklad som i Sverige. Under uppslagsordet alfabetisering i Nationalencyklopedin ([www.ne.se](http://www.ne.se), 2007-11-24) kan man läsa att det i mitten av 1850-talet bara var två tredjedelar av fransmännen och engelsmännen kunde skriva sitt eget namn!

## 9. Slutsatser

Samtliga fyra informanter i studien har svårt att föreställa sig hur en musikteoretisk undervisning i skolan ska kunna fungera ifall man exkluderar de notbaserade momenten.

Studenterna ger till skillnad från lärarna påtagligt uttryck för att elevers teoretiska tänkande ofta skiljer sig från lärarnas och att detta skapar kommunikativa problem i klassrummet.

Lärarna känner sig manade att konstruera sitt undervisningsmaterial själva i bristen på dokumenterat material som behandlar all sorts musicklära.

Lärarnas beskrivning om hur de undervisar ger en tydlig fingervisning om att de förespråkar moment som i huvudsak tränar det visuella och auditiva minnet, och knappt alls det motoriska eller verbala minnet.



## 10. Förslag till fortsatt forskning

Jag efterlyser mer forskning om hur musiker som sysslar med andra genrer än klassisk musik tänker när de skriver musik och framför den. Min förhoppning är att en sådan forskning skulle ge underlag för att på sikt bredda det pedagogiska perspektivet för lärare i musikteori. Jag har bara funnit en enda svensk studie som granskar musikteoretisk undervisning: Joakim Fritzners examensarbete. Fritzner konstaterar att lärarna i hans studie är överens om vad undervisningen ska innehålla, men att de arbetar helt olika (Fritzner, 2006). Det markerar att det på detta område behövs fler omfattande forskningsstudier där kvalitativa intervjuer kompletteras med observationer.

## Referenser

- Bjørkvold, J-R. (2004) *Den musiska människan*. 1:a upplagan; 5:e tryck, Stockholm: Runa förlag
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk?* Stockholm: KMH Förlaget
- Fritzner, J. Musikhögskolan i Göteborg. *Är gehörs- och musicklärakursen på estetiska programmet relevant för kommande yrkesroller?* Examensarbete 10 p, Höstterminen 2006.
- Green, L. (2001) *How popular musicians learn*. Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd
- Gullberg, A. K. (1999) *Formspråk och regler*. Musikhögskolan i Piteå
- Hultberg, C. (2000) *The Printed Score as a mediator of musical meaning*. Lunds Universitet: Lund.
- Jersild, J. (1959) *Lärebog i melodiläsning*. Köpenhamn: Wilhelm Hansen Musikforlag.
- Johansson, K.G. (1996) *Kan man undervisa i att spela rockmusik?* I: Brändström, Sture, *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29-30 mars 1996 i Piteå. (Musik och pedagogik, Rapport nr 1996:2). Musikhögskolan i Piteå. (s. 32-42)
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, I. (2003) *Svenska medeltidsbrev – framväxten av ett offentligt skriftspråk*. Stockholm: Norstedts förlag
- Lilliestam, L. (1995) *Gehörsmusik*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Lilliestam, L. (1996) *Om gehörsmusik*. I: Brändström, Sture, *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29-30 mars 1996 i Piteå. (Musik och pedagogik, Rapport nr 1996:2). Musikhögskolan i Piteå. (s. 49-60)
- Ong., W.J. (1990) *Muntlig och skriftlig kultur - Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropolos
- Patel, R. & Davidson, B. (2002) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Roslund, B. (2005) *Musiklära; en handbok*. Sellin & Partner bok och idé AB: Stockholm.
- Sæther, E. (2003) *The Oral University*. Lund: Lunds Universitet
- Strandberg, T. (2000) *Tidsskrift för lärarutbildning. Kreativitet och musik*. Tidsskrift utgiven av Fakultetsnämnden för lärarutbildning och forskning vid Umeå universitet. Vol.2. (s. 73-90).
- Stålhammar, B. (1995) *Samspel. Grundskola - Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg, nr. 41, Universitetet i Göteborg.
- Sundin, B. (1988) *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och Kultur
- Sundin, B. (1995) *Barns Musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber
- Swanwick. K. (1988) *Music, mind and education*. London: Routledge

## Elektroniska källor:

[www.skolverket.se/sb/d/471](http://www.skolverket.se/sb/d/471)

[http://www.klingfors.com/dvd/dvd1\\_improvisation.html](http://www.klingfors.com/dvd/dvd1_improvisation.html)

[www.mhm.lu.se](http://www.mhm.lu.se)

[www.ne.se](http://www.ne.se)

## Muntliga källor:

Intervju med informant E1 v.43 2007

Intervju med informant E2 v.43 2007

Intervju med informant L1 v.46 2007

Intervju med informant L2 v.46 2007

## Bilaga 1 – Intervjufrågor till studenterna - Grundmall

1. Vad har ni gjort på teorilektionerna?
  - Har ni haft lektionerna gruppvis?
  - Hur har i så fall grupperna varit konstruerade?
  - Vilka böcker eller arbetsmaterial har ni använt?
  - Vad har du att säga beträffande elevinflytandet på dessa lektioner?
  - Användes instrument på lektionerna?
2. Hur tänker du när du a) skriver musik? b) spelar musik?
3. Hur har du upplevt relationen mellan musikteoretiska ämnen och praktiska musikämnen?
4. Har du utvecklat några egna knep att tänka musik som du inte kan relatera till materialet på musikteorilektionerna?
5. I vilken mån har du kunnat förstå dina teorilärare?
6. Hur anser du att lärarna mött er elever på er nivå?
7. På vilket sätt har musikalisk begåvning premierats på lektionerna?
8. I vilken mån har samarbete mellan elever premierats på lektionerna?
9. Har ni elever fått utlopp för er kreativitet?
10. Vad tror du om möjligheterna att basera musikleära på afroamerikanska genrer?
11. Hur tycker du att undervisningen har förändrats gentemot tidigare år?
12. Vad skulle du vilja ha mer respektive mindre av i undervisningen
  - a) utifrån dig själv
  - b) utifrån ett genreperspektiv
  - c) utifrån de andra eleverna

## Bilaga 2 – Intervjufrågor till lärarna - Grundmall

1. Vad har ni gjort på teorilektionerna?
  - Har du undervisat eleverna gruppvis?
  - Hur har i så fall grupperna varit konstruerade?
  - Vilka böcker eller arbetsmaterial har du använt?
  - Vem är det som styr lektionerna?
  - Hur används instrument på lektionerna?
2. Hur tänker du när du skriver musik?
3. Hur tänker du dig relationen mellan praktiska och teoretiska musikämnen?
4. Har du utvecklat några egna knep att tänka musik som du inte kan relatera till materialet på musikteorilektionerna?
5. I vilken mån har du kunnat förstå
  - a) dina elever
  - b) dina teorilärare från studietiden?
6. Hur gör du för att möta eleverna på rätt nivå?
7. På vilket sätt anser du att man ska premiera musikalisk begåvning på lektionerna?
8. I vilken mån har samarbete mellan elever premierats på dina lektioner?
9. Hur arbetar du för att främja elevernas kreativitet på dina lektioner?
10. Vad tror du om möjligheterna att basera musikteorilektionerna på afroamerikanska genrer?
11. Hur är ditt sätt att undervisa nu jämfört med förr?
12. Känner du att du har fått friheten att undervisa som du vill?

### Bilaga 3 – Intervjufrågorna indelade i kategorier

Lektionernas upplägg och innehåll	Interaktion
<p>Fråga 1</p> <p>Fråga 7</p> <p>Fråga 8</p> <p>Fråga 9</p> <p>Fråga 10</p> <p>Fråga 11</p> <p>Fråga 12</p>	<p>Fråga 3</p> <p>Fråga 5</p> <p>Fråga 6</p> <p>Fråga 8</p>
Musikaliskt tänkande	Förändringar i undervisningen
<p>Fråga 2</p> <p>Fråga 3</p> <p>Fråga 4</p> <p>Fråga 7</p> <p>Fråga 9</p> <p>Fråga 10</p>	<p>Fråga 10</p> <p>Fråga 11</p> <p>Fråga 12</p>

*Tabellen visar hur jag ser på intervjufrågornas innehåll och syfte. Eftersom många frågor lämnar stort tolkningsutrymme åt de intervjuade har jag i resultatet också försökt ta hänsyn till de tillfällen då den intervjuade svarar på ett sätt som inte stämmer in på denna mall.*

## Bilaga 4

Am7 Am7(onD) 2. CΔ7 C(onD)

あたらしいう た うた - え る - ま

CΔ7 C(onD) C♯(onE<sup>7</sup>) E A<sup>9</sup>add9

- で - You are al- ways go - nna

E<sup>b</sup>add9(onG) Fm7 A<sup>9</sup>(onE<sup>9</sup>) E<sup>b</sup>

be my love いつ - か だれかとまた こいにお - ちても -

D<sup>b</sup>Δ7 D<sup>b</sup>(onE<sup>b</sup>) E<sup>b</sup> A<sup>9</sup>

I'll re- mem-ber to love You tau- ght me how You are al- ways go - nna

22

Bilaga 4 visar en sida ur en bok som går att köpa via Internet. Jag tog med denna not för att visa på ett exempel hur det klassiskt traditionella musiktänkandet appliceras på andra genrer, i det här fallet musik från en musical. Att få med alla meloditoner i pianokompet tycks för arrangören vara viktigare än att pianisten ger understöd och trygghet åt sångaren genom en enhetlig rytmisk struktur där fyrtakten framhävs. Är detta möjligtvis ännu ett tecken på att den klassiska musiktraditionen tas på större allvar än den oftast mindre avancerat noterade populärmusiken? Det finns, enligt mig och många av mina tidigare pianolärare, ett otal böcker med klassiskt inspirerade musikalarrangemang för piano som låter allt annat än bra och känns onödigt svårspelade och onaturliga. Trots det tycks dessa arrangemang ha fått en enorm kommersiell spridning.

