



LUNDS
UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö
EXAMENSARBETE 15hp
Hösttermin 2016/17
Läraryrket i musik
Christopher Siebert

Västerländsk konstmusik efter 1945?

En intervjustudie om svenska och tyska musklärares syn på en
musikalisk stil och dess betydelse för den obligatoriska
musikundervisningen

Handledare: Prof. Dr. Anders Ljungar-Chapelon

What we need is more artists in education,
rather than educators in art.

Udo Kasemet

Abstract

Western classical music after 1945? A study about Swedish and German music teacher's view on a musical style and its implication for compulsory music education. A study by Christopher Siebert.

Earlier studies have shown that Western classical music after 1945 is characterised by a pluralistic style which offers a range of tools for nurturing pupil's musical abilities. The purpose of this study is to examine German and Swedish music teacher's ideas about Western classical music after 1945 in relation to their own music classes. Three German music teachers and three Swedish music teachers have been interviewed in connection with this research.

This study shows that Western classical music plays a certain roll for all participating music teachers but that the degree of use of such music differs significantly. The music teachers that have been interviewed describe especially theoretical modes of activity in connection with Western classical music after 1945 and their own lessons. This is inconsistent with findings in literature about music teaching which suggests that active music-making, improvisation and experimentation with sounds of the voice and everyday objects is a prior condition for musical learning.

Keywords: experimental music, improvisation, modernism, musical learning, twentieth century, western classical music

Sammanfattning

Västerländsk konstmusik efter 1945? En intervjustudie om svenska och tyska musiklärares syn på en musikalisk stil och dess betydelse för den obligatoriska musikundervisningen. En studie av Christopher Siebert.

Tidigare forskning visar att västerländsk konstmusik efter 1945 är en stilistiskt pluralistisk musikform som tillhandahåller verktyg för att främja elevernas musikaliska förmågor. Studiens syfte är att undersöka tyska och svenska musiklärares föreställningar om västerländsk konstmusik efter 1945 i relation till deras egen musikundervisning. I samband med arbetet genomfördes kvalitativa intervjuer med tre musiklärare i Sverige och tre musiklärare i Tyskland som alla har genomgått en musiklärarutbildning med klassisk inriktning.

Undersökningen visar att västerländsk konstmusik efter 1945 spelar en viss roll för alla musiklärare men att utsträckningen varierar starkt. De intervjuade musiklärarna beskriver framför allt teoretiskt-analytiska aktivitetsformer i samband med västerländsk konstmusik efter 1945. Detta är motsägelsefullt eftersom den musikpedagogiska litteraturen betonar att eget musicerande, improviserande och experimenterande med ljud från rösten och vardagsföremål är en betydelsefull förutsättning för ett framgångsrikt musikaliskt lärande.

Nyckelord: experimentell musik, improvisation, västerländsk konstmusik, modernism, musikaliskt lärande, tjugohundratalet

Innehållsförteckning

1	Introduktion och forskningsintresse.....	9
1.1	Inledning.....	9
1.2	Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar.....	10
2	Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....	12
2.1	Västerländsk konstmusik efter 1945.....	12
2.2	Musikaliskt lärande.....	13
2.3	Ramfaktorer i Sverige och Tyskland.....	15
2.3.1	Utbildningssystemen.....	15
2.3.2	Klassundervisning i musik.....	16
2.3.3	Västerländsk konstmusik efter 1945 i skolans kontext.....	17
2.4	Musikpedagogiska perspektiv på västerländsk konstmusik efter 1945.....	18
2.4.1	Ett vidgat musikbegrepp: ljud och tystnad som musikaliska fenomen.....	19
2.4.2	Experimentera, improvisera och komponera.....	20
3	Metodologi och procedur.....	23
3.1	Metodologiska överväganden.....	23
3.2	Kvalitativ forskningsintervju.....	24
3.3	Planering och genomförande av intervjuerna.....	24
3.4	Analys av data.....	26
3.5	Etiska överväganden.....	26
4	Musiklärarnas reflektioner kring västerländsk konstmusik efter 1945.....	28
4.1	Presentation av informanterna.....	28
4.2	Musiklärarnas relation till västerländsk konstmusik efter 1945.....	30
4.3	Västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll.....	32
4.3.1	Möjligheter och begränsningar.....	32
4.3.2	Lärarnas tillvägagångssätt: mycket teori – lite praxis.....	34
5	Diskussion kring västerländsk konstmusik efter 1945 i skolans kontext.....	37
5.1	Lärande av och om musik.....	37
5.1.1	Fördelning av ansvar.....	38
5.2	Västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll?.....	39
5.2.1	Tidig konfrontation.....	39
5.2.2	En plats i musikämnets kanon.....	40

5.2.3 Referenshänvisning.....	41
5.2.4 Stora effekter med enkla medel.....	41
5.2.5 Läroplanen.....	42
5.3 Vidare forskning.....	43
Referenser.....	44
Litteratur.....	44
Myndighetstexter.....	47
Musikalier och filmer.....	48
Appendix I.....	50
Intervjuguide på svenska.....	50
Intervjuguide på tyska.....	50
Appendix II.....	52
Citat på tyska.....	52

1 Introduktion och forskningsintresse

I detta inledande kapitel beskriver jag mitt forskningsintresse, redogör för syftet med arbetet samt fastställer undersökningens forskningsfrågor och avgränsningar.

1.1 Inledning

När jag år 2015 flyttade från Tyskland till Sverige uppmärksammade jag att musikundervisningen i Sverige i vissa avseenden skiljer sig betydligt från mina egna musiklktioner i Tyskland. Under min verksamhetsförlagda utbildning noterade jag att musikundervisningen på de svenska skolorna fokuserar på populärmusik. Från mina egna erfarenheter i Tyskland var jag van vid musikundervisning där lärarna försökte att stilistiskt variera innehållet i undervisningen så mycket som möjligt. Jag började att fråga mig själv i vilken utsträckning de svenska lärarnas föreställningar om musikämnets syfte och stilistiska innehåll skiljer sig från de tyska.

Vid närmare betraktande av de svenska läroplanerna i musik hittar man få delar som beskriver konkret stilistiskt innehåll. Ett konkret exempel i kursplanen i musik för grund- och gymnasieskola för årskurs 7 till 9 är att undervisningen ska innehålla ”konstmusik, folkmusik och populärmusik från olika epoker” (Skolverket, 2011a, s. 152). De tyska läroplanerna är däremot mer detaljerade angående musikaliskt innehåll inom ramen för den obligatoriska musikundervisningen. En musikalisk stil som jag hittills inte alls stött på i svenska skolor är *västerländsk konstmusik efter 1945* även om ”samtida konstmusik” nämns i Skolverkets (2011b) kommentarmaterial till kursplanen i musik. Under samtal med en rad musiklärare märkte jag att sådan musik inte verkar spela någon större roll på grund- och gymnasieskolor i Sverige, men hur väl överensstämmer bilden jag fått med musiklärarnas? Tonsättare som exempelvis Györgi Ligeti (1923-2006), Steve Reich (1936) eller Karlheinz Stockhausen (1928-2007) har varit inflytelserika personligheter inom den moderna konstmusiken men hur kan musiken av dessa kompositörer implementeras i den obligatoriska musikundervisningen? Anser musiklärarna i Tyskland och Sverige att västerländsk konstmusik efter 1945 är relevant och betydelsefullt undervisningsinnehåll? Vilken roll spelar respektive läroplan i Sverige och Tyskland?

Vid sidan av föräldrarna är det framför allt lärarna som har direkt kontakt med

eleverna och som i stor utsträckning påverkar vad eleverna lär sig och hur deras föreställningar om sig själva utvecklas i relation till omvärlden. Med detta i åtanke är det enligt min åsikt rimligt att säga att lärarnas metodiska kompetens och val av stilistiskt innehåll har inflytande på hur eleverna kommer att fatta intresse för vissa ämnen. Jag är särskilt intresserad av frågan om huruvida västerländsk konstmusik efter 1945 förekommer i musiklärarnas musikaliska referenser och hur denna musik kan användas i arbetet med elever i grundskolan. Dessutom har jag i mitt arbete som accordeonpedagog upplevt att nutida konstmusik kan öka elevernas förståelsehorisont för musik, uppmuntra till kritiskt tänkande och främja kreativa processer. Hur ser andra musikpedagoger på detta fenomen? Vad säger den musikpedagogiska metod- och forskningslitteraturen?

Med detta arbete önskar jag att bidra till den musikpedagogiska diskursen om undervisningsinnehåll och genrebredd inom ramen för den obligatoriska musikundervisningen i Sverige.

1.2 Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

Tidigare forskning (Ericsson & Lindgren, 2011) visar tydligt att populärmusik dominerar i musikundervisningen från årskurs 7 till 9 och att västerländsk konstmusik till övervägande del förekommer ”sällan” eller ”aldrig” (Skolverket, 2015, s. 72). En genre som förekommer i mycket liten utsträckning i Skolverkets dokument eller den svenska musikpedagogiska forskningslitteraturen är västerländsk konstmusik efter 1945. Syftet med den här undersökningen är att identifiera vilken betydelse denna typ av musik har för musiklärare i Sverige och Tyskland. Studien fokuserar på lärarnas åsikter och metodiska funderingar kring västerländsk konstmusik efter 1945 i samband med klassundervisning i musik med utgångspunkt i den musikpedagogiska metod- och forskningslitteraturen. Dessa överväganden utmynnar i följande forskningsfråga:

Vilka föreställningar har musiklärare i Sverige och Tyskland angående västerländsk konstmusik efter 1945 i relation till deras egen musikundervisning?

Föreliggande arbetet kommer att ha ett fokus på lärarnas åsikter och tillvägagångssätt och mindre uppmärksamhet har riktats mot elevernas syn på musikundervisning. Arbetet handlar framför allt om musikundervisning i grundskolan. Lärarna som intervjuades har genomgått en muskläroarutbildning på musikhögskola eller universitet i respektive hemland och arbetar som musklärare. Stilarna och musikexemplen som behandlas i den här undersökningen representerar karakteristiska exempel av den västerländska konstmusiken efter 1945 men jag vill samtidigt peka på att denna musikform omfattar ett flertal andra stilar och inriktningar.

2 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel börjar med en närmare beskrivning av termerna *västerländsk konstmusik efter 1945* och *musikaliskt lärande*. Därefter beskrivs utvalda ramfaktorer för musikundervisning i Sverige och Tyskland angående respektive utbildningssystemen, klassundervisning i musik och västerländsk konstmusik efter 1945. Senare redogörs för ett urval av musikpedagogiska perspektiv på västerländsk konstmusik efter 1945 ur en teoretisk-didaktisk men även praktisk-metodisk synvinkel.

2.1 Västerländsk konstmusik efter 1945

Den tyska termen *Neue Musik* (ny musik) som har sin motsvarighet på engelska (*new music*) och på franska (*nouvelle musique*) omfattar många olika stilar inom konstmusiken som har utvecklats under 1900- och 2000-talet. Eftersom *Neue Musik* i första hand syftar på *atonal* musik avstår jag från att använda detta begrepp utan väljer termen *västerländsk konstmusik efter 1945*.

Jag valde att begränsa arbetet till musik som komponerades efter 1945 eftersom detta årtal representerar en vändpunkt inom det kulturella livet i västvärlden. De politiska händelserna under 1930- och 40-talet i Europa ledde till att många företrädare av den moderna konstmusiken, däribland Paul Hindemith (1895-1963), Béla Bartók (1881-1945) och Arnold Schönberg (1874-1951), var tvungna att emigrera vilket ledde till att utvecklingen inom den europeiska konstmusiken under dessa år knappt var möjligt (Stuckenschmidt, 1981). Andra världskrigets slut kan betraktas som en ny start för den moderna konstmusiken och uppkomsten av ett flertal nya stilriktningar som seriell, elektroakustisk, aleatorisk eller experimentell musik i Europa.

Musiken i den västerländska kultursfären har sedan antiken baserats på den harmoniska deltonserien, och melodiska system har sedan dess haft sin utgångspunkt i halv- och heltonsteg samt intervallen kvart, kvint och oktav. Exempelvis gregoriansk sång eller Guido d'Arezzos (991-1033) *hexakord* bygger på harmonisk affinitet. Dessa tidiga utvecklingar har banat vägen för Jean-Philippe Rameaus (1683-1764) musiklära och därmed de teoretiska ramfaktorerna för västerländsk konstmusik mellan 1600-talet

och 1800-talets slut. Västerländsk konstmusik har fram till ungefär år 1900 baserats på ett tonalt system där det finns en *tonika* eller en bestämd ton som melodin konstant kretsar kring (Scruton, 1997).

Sedan slutet av 1800-talet har det funnits en strävan bort från den dittills dominerande tonala ordningen. Scruton (1997) beskriver Claude Debussys (1862-1918) *heltonskala*, Janáček (1854-1928) inkluderande av tonartfrämmande toner eller polytonaliteten hos Bartók eller Igor Stravinskij (1882-1971) som ”imperfekt tonalitet” (s. 272). En grundläggande vändning skedde under början av 1900-talet då *atonalitet* blev ett uttalat mål. Många kompositörer, först och främst Schönberg, revolterade mot tonalitetens regler och förespråkade en likvärdighet av alla skalans tolv halvtoner. Schönbergs huvudargument för atonaliteten var en relativistisk syn på musik; tonalitet är inte en naturlig företeelse utan en konstruktion inom en viss tradition (Billing, 2001). Enligt Billing och Scruton (1997) finns en rad problem med detta argument som belyses närmare i diskussionskapitlet.

I början av 1900-talet legitimerade sig *Neue Musik* genom anspråket att alltid vilja övervinna det som redan funnits som först och främst fann sitt uttryck i *atonal musik*. Konstmusiken efter 1945 innehåller och blandar såväl tonala som atonala element samt att det innefattar ”allt som låter” (Nimczik, 2005, s. 193). Under de senaste decennierna har en extrem pluralism inom den moderna konstmusiken och en strävan efter nya uttrycksmöjligheter bidragit till att traditionella element modifieras och överförs till nya kontexter och därmed skapar alldeles nya musikupplevelser (Nimczik, 2005).

Följaktligen beskriver uttrycket *västerländsk konstmusik efter 1945* närmast vilken typ av musik föreliggande arbete behandlar. I syfte av språklig variation kommer även termerna *modern konstmusik* och till viss del *nutida musik* att användas.

2.2 Musikaliskt lärande

En viktig aspekt i föreliggande arbete handlar om att undersöka hur västerländsk konstmusik efter 1945 kan bidra till musikaliskt lärande. I detta avsnitt beskrivs i korthet vad musikaliskt lärande är, och hur det manifesterar sig i den obligatoriska musikundervisningens kontext.

Människans musikaliska lärande börjar innan födseln och barn i femårsåldern

kan redan processa musik utifrån musiksyntaktiska mönster utan att de har haft någon formell musikundervisning (Hodges, 2016). Meyer-Denkman (1972) menar att människans musikaliska lyssnarvanor i viss utsträckning har utvecklats i tioårsåldern och därmed även vår tolerans mot nya stilistiska element exempelvis angående tonalitet och rytm. En möjlig neuromusikalisk förklaring för detta fenomen finns hos Hodges som skriver att "the more a child learns [...] a specific musical style, the more difficult it becomes to learn [...] different musical styles" (s. 53). Dessutom påpekas att människan inom den västerländska sfären utsätts för enkulturation inom den västerländska musiken och därmed för musikaliska system som oftast bygger på en durmoll-tonalitet. Hodges poängterar att "children learn to form expectations based on tonality and harmony by accumulating listening experiences with the music of their culture" (s. 84).

Fastän det finns många olika modeller och teorier om musikaliskt lärande handlar musikundervisning allmänt talat om människors förhållande till musik. En rad musikpedagoger som till exempel Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) eller Carl Orff (1895-1982) som i sina skrifter betonar det praktiska musicerandet medan andra hävdar att musikundervisning framför allt handlar om att "lyssna och förstå" som också är titeln för Rauhes, Reineckes och Ribkes (1975) huvudverk *Hören und Verstehen*. Exempelvis Schneider (2003) och Jäger (2015) framhäver att samspelet mellan sinnliga, kognitiva och sociala processer är en förutsättning för framgångsrikt musikaliskt lärande.

Nielsen (2010, s. 295) beskriver fem aktivitetsformer för musikaliskt lärande i musikundervisningens sammanhang:

- ↳ *reproduktion*: utföra och återskapa existerande musik
- ↳ *produktion*: skapa, komponera, arrangera och improvisera
- ↳ *perception*: att ta emot ljudintryck och omedelbart processa dessa till musikalisk mening
- ↳ *interpretation*: att analysera och tolka musik och uttrycka förståelsen i ett icke-musikaliskt medium
- ↳ *reflektion*: överväga, undersöka, skapa perspektiv på musik i historiska sociologiska och psykologiska sammanhang

2.3 Ramfaktorer i Sverige och Tyskland

Skillnaderna mellan det tyska och det svenska utbildningssystemet är mångfaldiga. I detta kapitel beskrivs viktiga ramfaktorer för pedagogisk verksamhet i de två länderna för att underlätta förståelsen av lärarnas åsikter och resonemang. Därutöver ges en kort överblick över vilken ställning västerländsk konstmusik efter 1945 har i skolans kontext i Sverige och Tyskland.

2.3.1 Utbildningssystemen

Det finns en rad anmärkningsvärda likheter och skillnader mellan det tyska och det svenska utbildningssystemet som beskrivs i detta avsnitt. Syftet med detta är att ge svenska läsare en orientering om skolutbildningen i Tyskland i förhållande till det svenska och att därmed underlätta förståelsen av studiens resultat.

Båda system bygger på en demokratisk värdegrund som stipuleras i Skollagen respektive *Schulgesetze* och beskrivs dessutom i respektive läroplanerna. Den mest iögonfallande skillnaden är att skolutbildningen i Sverige är nationellt centraliserad medan de sexton tyska förbundsländerna var för sig ansvarar för sina skollagar och läroplaner. Dessa läroplaner liknar varandra men varierar i utformning och innehåll. Läroplanerna som huvudsakligen används inom ramen för studien kommer från förbundsländerna Mecklenburg-Vorpommern och Niedersachsen, eftersom de tre tyska respondenterna kommer därifrån. I båda *Länder* (förbundsland) har lärarna genomfört en praktisk lärarutbildning efter sina respektive universitetsstudier. Denna utbildning som kallas för *Referendariat* är förlagd till en skola och pågår i båda länder i arton månader. Lärarkandidaterna undervisar under denna period på heltid men har under hela perioden flera undervisningsbesök från respektive handledare, oftast en undervisande lärare på samma skola och från förbundslandets utbildningsnämnd.

I Tyskland finns som i Sverige skolplikt fram till årskurs 9. Det tyska utbildningssystemet är tredelat vilket betyder att barnen i de flesta förbundsländerna från årskurs 5 delas in i tre olika skolformer efter deras förmåga och betyg; *Hauptschule* (till årskurs 9), *Realschule* (till årskurs 10) och *Gymnasium* (till årskurs 12 respektive 13 i vissa förbundsländer). Detta är en anmärkningsvärd skillnad från det svenska skolsystemet där alla barn och ungdomar går på samma skola fram till årskurs 9. Alternativa koncept som *integrierte Gesamtschule* innebär att alla barn går på samma

skola. Antalet av sådana skolor har nästan tredubblats sedan år 2007 (Statista, 2016).

2.3.2 Klassundervisning i musik

Fram till årskurs 9 är undervisning i hel- eller halvklass i ämnet musik den vanligaste undervisningsformen på grundskolor i Sverige. Enligt grundskolans läroplan i musik (Skolverket, 2011a) ska musikundervisningen bestå av tre centrala element: (i) musicerande och skapande, (ii) musikens verktyg samt (iii) musikens sammanhang och funktion. Enligt Skolverket (2015) upptar musicerande och musikskapande två tredjedelar av undervisningstiden så det är rimligt att säga att eget musicerande dominerar i musikundervisningen i Sverige. I de tyska läroplanerna finns liknande indelningar. Däremot betonas kognitiva processer som exempelvis i förbundslandet Niedersachsen där musikundervisningen består av fyra centrala element: (i) lyssna och beskriva musik, (ii) undersöka musik, (iii) tolka musik och (iv) gestalta musik (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012).

De konkreta musikstilar som nämns i den svenska läroplanen är ”konstmusik, folkmusik och populärmusik från olika epoker” (Skolverket, 2011a, s. 152). Under de senaste fyra decennierna har populärmusik vuxit fram till den mest dominerande formen av musik i den svenska skolan (Ericsson & Lindgren, 2011). Enligt Ericsson & Lindgren beror denna utveckling delvis på populärmusikens utbredning genom massproduktion och medier men även på det faktum att musikpedagogiken mer och mer tar hänsyn till ungdomskulturen. I grundskolans läroplan anses elevinflytande som ett övergripande mål och eleverna ska ha ”reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll” (Skolverket, 2011a, s. 12). En motsvarande utgångspunkt hittar man i tyska kursplaner för ämnet musik. Där formuleras att eleverna står i undervisningens centrum och att musiken som används i undervisningen bör ha en anknytning till elevernas livsvärldar (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2002; Niedersächsisches Kultusministerium, 2012). Underlag för denna form av musikundervisning kan exempelvis lokaliseras hos en tysk modell för musikaliskt lärande som kallas för *schülerorientierter Musikunterricht* (elevorienterad musikundervisning) som har som mål att demokratisera undervisningsprocessen (Jank, 2005). Enligt denna modell bestäms undervisningsmål och -innehåll till övervägande del under diskussioner mellan lärare och elever. Att den svenska läroplanen i musik

omfattar få hänvisningar till musikaliska stilar och genrer samt uppmuntrar till elevinflytande passar ihop med denna undervisningsmodell. Nielsen poängterar att en sådan position har elevernas vardagsupplevelser som utgångspunkt och därmed kan kallas för en ”mikro-kulturellt orienterad didaktisk position” (1994, s. 39).

2.3.3 Västerländsk konstmusik efter 1945 i skolans kontext

Konstmusiken som komponerades mellan 1945 och idag har olikartade förutsättningar i det svenska och det tyska samhället, som i korthet ska beskrivas i detta avsnitt. Därvid fokuseras på den moderna konstmusikens ställning i skolans kontext. För vidare läsning om svensk konstmusik mellan 1945 och 1960 se Arvidson (2007).

Den svenska kursplanen i musik och de sexton tyska kursplanerna skiljer sig betydligt i vissa avseenden. Det gäller även de tyska läroplanerna sinsemellan vilket beror på det federala bildningssystemet som nämndes i kapitel 2.3.1. Exempelvis föreslår läroplanen för förbundslandet Baden-Württemberg (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2016) omfattande vilka stilar som bör behandlas medan konkreta genrer knappt nämns i läroplanen för Hessen (Hessisches Kultusministerium, 2011). Vid närmare betraktande ser man att olika stilar inom den västerländska konstmusiken efter 1945 som *minimal music*, *experimentell musikteater* eller *aleatorik* nämns i många av de tyska läroplaner medan författarna av den svenska läroplanen inte alls nämner detaljerade genrebegrepp.

Som Sundin (1997) påpekar är modern konstmusik beroende av statligt stöd och offentliga institutioner. I Tyskland har västerländsk konstmusik efter 1945 respektive nutida konstmusik en stark institutionell representation. Bland andra nämnvärda institutioner är *Netzwerk Neue Musik* eller *Deutsche Gesellschaft für elektroakustische Musik*. Mellan åren 2008 och 2011 stöttes det förstnämnda med 18 miljoner Euro av den tyska förbundsrepublikens kulturstiftelse (Netzwerk Neue Musik, 2007). Ytterligare en viktig institution är *Internationales Musikinstitut Darmstadt* som årligen organiserar *International Summer Course for New Music* sedan år 1946 och inflytelserika kompositörer som Stockhausen eller John Cage (1912-1992) associeras med de berömda sommarkurserna i Darmstadt. Den svenska debatten om den nya konstmusiken under 1950-talet bestämdes av några positiva röster men även ett starkt estetiskt och institutionellt motstånd (Arvidson, 2007). Därutöver har konstmusik efter 1945 inte haft sitt genombrott i den svenska skolvärlden vilket förtydligas av faktumet att det knappt

finns musikpedagogisk litteratur om modern konstmusik på svenska. Det finns däremot en mängd musikdidaktiska koncept angående västerländsk konstmusik efter 1945 på tyska.

2.4 Musikpedagogiska perspektiv på västerländsk konstmusik efter 1945

Västerländsk konstmusik efter 1945 är ett mångfacetterat fenomen. Dess användning som undervisningsinnehåll kan problematiseras men tillhandahåller med sina nya form- och kompositionsprinciper även en rad möjligheter för att vidga elevernas musikaliska förståelsehorisont. I den musikpedagogiska facklitteraturen under 1970- och 80-talet har västerländsk konstmusik efter 1945 en polariserad ställning; antingen en nästan aggressiv hållning mot eller begejstrat bejakande för sådan musik (Wisskirchen, 1985).

Wisskirchen (1985) sammanfattar förmedlingsproblemen som finns i samband med västerländsk konstmusik efter 1945. Dessa problem har delvis förlorat sin relevans eftersom dagens musikundervisning sker på förändrade villkor så att exempelvis elevernas "hedonistiska musikuppfattning" (ibid, s. 300) inte längre anses som problematisk. Ändå låter sig några didaktiska problem överföras till idag. Nimczik (2005) understryker att ett av problemen är att *Neue Musik* ofta enbart belyses utifrån teoretiska perspektiv vilket i sin tur leder till att musiken inte kopplas till en klanglig dimension och aktivt musicerande. Att klangliga upplevelser är nödvändiga för att främja elevernas motivation och förståelse av musik beskriver exempelvis Byo och Duke (2012) och detta poängteras i Gordons (1980) musikpedagogiska maxim *sound before sight*. Ytterligare svårigheter i förmedlingen av modern västerländsk konstmusik är dess musikaliskt tekniska komplexitetsgrad som exempelvis hos Pierre Boulez' (1925-2016) tredje pianosonat (1955-57), dess emancipation från musikens vanliga uttrycksformer som dur-moll-tonalitet och breddningen av musikbegreppet överhuvudtaget (Wisskirchen, 1985).

I de följande två kapitlen beskrivs och exemplifieras en rad musikpedagogiska perspektiv på hur västerländsk konstmusik efter 1945 konkret kan bidra till musikaliskt lärande i klassammanhang. I nästa avsnitt presenteras en rad synpunkter på hur ett vidgat musikbegrepp kan definieras. Sedan beskrivs möjligheterna angående musikaliskt skapande.

2.4.1 Ett vidgat musikbegrepp: ljud och tystnad som musikaliska fenomen

”Musikundervisningens materiale er potentielt alt, hvad man kan høre” (Fuchs, citerad i Nielsen, 1994, s. 250). I citatet ovan vidgas musikbegreppet till allt som kan höras. En sådan syn på musik kan betraktas som radikal men är en logisk konsekvens av ett vidgat musikbegrepp och sammanfaller med de nya musikestetiska föreställningarna som har etablerats sedan 1945 (Nielsen, 1994). Kompositörerna Luigi Russolo (1885-1947) och Edgard Varèse (1883-1965) har banat vägen för ljudkonsten i det västerländska musiklandskapet. Pierre Schaeffer (1910-1995) som verkade som pionjärer inom den *elektroakustiska* musiken har inte bara bejakat ett sådant musikbegrepp utan haft det som utgångspunkt för en ny genre: *musique concrète*. Sedan Schaeffer 1951 grundade denna musikaliska stil som huvudsakligen är baserad på inspelningar av ljud och deras bearbetning och förändring med hjälp av elektroniska verktyg praktiseras artificiell modifikation av ljud inte längre bara i akademiska elektroakustiska studior utan har även blivit en självklarhet inom populärkulturen (Hellström, 2003). Hellström skriver: ”Sonic creation and research is no longer bound exclusively to the academic sphere, but filmmakers, hip-hop and DJ cultures exploit this field of knowledge as well” (s. 55). Detta kan även kopplas till elevernas livsvärldar eftersom populärmusik är en väsentlig del av dessa (Ericsson & Lindgren, 2011).

Ytterligare en aspekt som legitimerar förbindelsen mellan musik och elektronik är att läroplanerna i musik (Skolverket, 2011a) uttryckligt föreslår användandet av digitala verktyg. Konkreta metodiska exempel angående ljud, ljudperception och ljudskapande finns exempelvis hos Jäger (2015). Författaren beskriver hur ljudkompositioner med tekniska apparater kan genomföras i musikundervisningen med elever på mellan- och högstadiet. Ett exempel är Cages *Radio Music* (1956) där eleverna är ”radiospelare” som hanterar radioapparater och ändrar parametrarna frekvens och volym. En elev agerar som dirigent och leder radio-orkestern. Jäger menar att kompositioner som *Radio Music* utan problem kan användas för att ge eleverna musikaliska upplevelser eftersom musikens former och handlingsprinciper testas, reflekteras och används i aktivt musicerande och lyssnande. Därutöver lär sig eleverna att kategorisera ljudegenskaper, analysera och experimentera med formförlopp, överföra och använda musikaliska parametrar i andra sammanhang, lyssna och differentiera

aktivt mellan olika ljud samt att planera och skapa partitur. Ett annat exempel är Raymond Murray Schafer's (1933) methodsamling *Ljudbildning* (engelsk originaltitel: *A Sound Education*, 1992) som omfattar etthundra övningar. Schafer beskriver i förordet att målet med boken är att förbättra elevernas förmåga att lyssna aktivt och kritiskt på alla ljud som finns i deras omvärld. Han präglade begreppet *soundscape* som beskriver alla omgivningsljud, det vill säga summan av ljud i vår akustiska omvärld. I den första övningen uppmantrar författaren eleverna till att skriva ner alla ljud som de hör och påpekar samtidigt att alla svar är subjektiva och därmed varken rätt eller fel. En annan övning går ut på att låta "ett papper gå runt i klassrummet under fullständig tystnad" (Schafer, 1992, s. 102).

Det sistnämnda rör ett annat fenomen som tematiseras i en rad musikkdidaktiska skrifter och kursböcker i musik: tystnad som "strukturell parameter" (Schneider, 2000, s. 109). Enligt Schneider har tystnad blivit ett oberoende kompositionsverktyg och har sin motsvarighet inom andra konstarter och filosofin. Det mest kända exemplet från den bildande konsten är *White on white* (1918) av Kazimir Malevitj (1878-1935) som består av en vit kvadrat på vit grund. Det mest populära musikaliska verket är *4:33* (1952) av Cage där den enda spelmanvisningen i noterna är "tacet". I övrigt förblir musikerna tysta. Schneider menar att en komposition som har sin utgångspunkt i "tomheten" (s. 111) eller den skenbara frånvaron av musik och ljud är något fullständigt nytt inom musikvärlden och öppnar upp för diskussioner med elever om vad musik egentligen är.

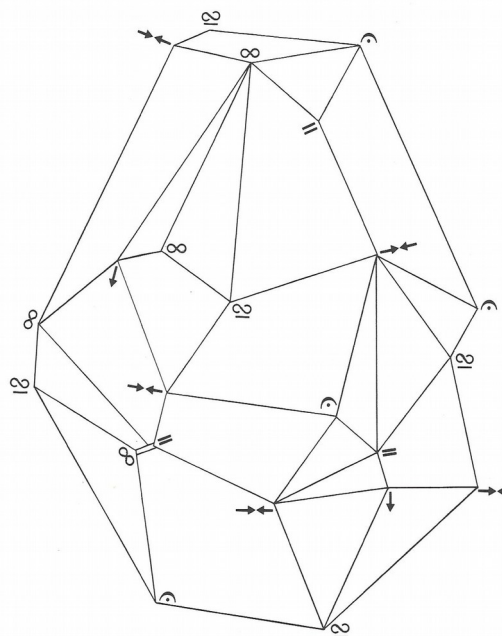
2.4.2 Experimentera, improvisera och komponera

Redan i Lgr 80 har musikskapande intagit en central plats i grundskolans läroplan i musik (Strandberg, 2007) och är fortfarande en viktig del av dagens kursplaner i musikämnet (Skolverket, 2011a). Nimczik (2005) konstaterar att just experimentell musik kan vara en tillgång för eget musikaliskt skapande. För att åskådliggöra begreppet experimentell musik valde jag ett citat av komponisten Cage: "What is the nature of an experimental action? It is simply an action the outcome of which is not foreseen" (Cage, 1961, s. 69). Kompositörer som Cage, Morton Feldman (1926-1987) eller Christian Wolff (1934) använder inte längre bara traditionell notskrift som detaljerat beskriver exempelvis tonhöjd eller rytm. Experimenterande, utforskande och slumpmässiga element (aleatorisk musik) blir ett mål i sig och en utgångspunkt för kompositionsprocessen och står därmed i kontrast till den seriella musiken som bygger

på sträng determination av musikaliska element som exempelvis dynamik eller tonhöjd (Schneider, 2000).

Utöver *Radio Music* (1956/1961) beskriver Jäger (2015) ett flertal exempel på hur experimentell musik kan användas i undervisningssammanhang. Författaren presenterar och analyserar kompositioner som är relevanta för musikundervisning i klass och som bygger på musicerande och musikskapande med hjälp av vardagsföremål, rösten och tekniska apparater. Verken som används visualiseras av kompositörerna med hjälp av traditionell och grafisk notation där framför allt vardagsföremål används som instrument. Ett av styckena som presenteras är Dieter Schnebels (1930) *Stuhlgewitter* (Stolåskväder) som komponerades år 1987 med en musikpedagogisk intention. Stycket spelas med hjälp av tolv stolar och eleverna producerar olika ljud med stolarna i musikrummet. Däribland ska studenterna frambringa ljud genom att krafsa, knacka eller klappa på stolarna, slipa på dem med sandpapper eller utföra ett tremolo med handflatan. Dessa nya och samtidigt enkla metoder för ljudskapande noteras med hjälp av elevernas egna symboler.

Meyer-Denkman (1972) presenterar en modell för musikaliskt lärande i klass där musikundervisning inte längre utgår från autonoma verk-, stil- och genrebegrepp utan från musikaliskt-strukturella drag (s.13). Hon anser att musikaliska principer bör uppmärksammas istället för att prata om musikepokerna som självständiga tidsavsnitt. Författaren menar att eleverna ska uppmuntras till kritiskt ifrågasättande av bekanta former och varnar för en "ideologi av det omedvetna" ("Ideologie des Unbewussten", s.18). Hon menar dessutom att okonventionella och experimentella handlingar kan hjälpa att undanröja hämningar hos eleverna.



Figur 1: Meyer-Denkman (1972): *Graphisches Diagramm für Spielpaare* [Grafiskt diagram för spelpar].

Meyer-Denkman (1972) beskriver ett antal övningar som starkt avviker från konventionella notationstekniker. Figur 1 visar ett grafiskt partitur för två elever (spelare) som består av olika symboler. Linjerna representerar relativa tidanvisningar och de olika symbolerna står för olika musikaliska aktioner. Det är anmärkningsvärt att Meyer-Denkman beskriver att denna övning kan utföras såväl med rösten, traditionella instrument eller vardagsföremål.

3 Metodologi och procedur

Det tredje kapitlet börjar med en beskrivning av de metodologiska övervägandena som ligger till grund studien. Därefter följer en redogörelse för kvalitativa forskningsintervjuer som metod, samt en beskrivning av genomförandet av studiens intervjuerna. Slutligen kommenteras några aspekter angående studiens forskningsetiska aspekter.

3.1 Metodologiska överväganden

För att kunna ge ett tillfredställande svar på den tidigare ställda forskningsfrågan kommer jag att använda mig av kvalitativa forskningsintervjuer som metod för datainsamling. Med hjälp av intervjuer ska ett och samma fenomen belysas utifrån olika personers perspektiv för att få ”en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld” (Kvale, 1997, s.14).

Som jag nämnde i kapitel 2.1 kännetecknas västerländsk konstmusik efter 1945 av att vara en stilpluralistisk genre som försvårar formuleringen av en enhetlig definition. Dessutom spelar modern konstmusik inte nödvändigtvis en större roll i respondenternas egna liv. Däremot har alla respondenter genomfört en musiklejarutbildning och har därmed omfattande kunskaper om musik.

I inledningen nämnde jag att jag är intresserad av att undersöka forskningsfrågan med hänsyn till musiklejararnas situation i Sverige och Tyskland. För att kunna ta reda på svenska och tyska musiklejares syn på västerländsk konstmusik 1945 som undervisningsinnehåll valde jag att intervjua musikpedagoger i båda länder. Jag anser att sex informanter, det vill säga tre från båda länderna är ett lämpligt antal med tanke på arbetets syfte och omfång. Dessutom studerade alla informanter vid en musiklejarutbildning vid ett universitet eller en musikhögskola i sitt respektive hemland, med undantag av I6 som studerade i Kroatien, och undervisar på högskolan i Sverige.

För att underlätta förståelsen av citat från de tyska informanterna översätts dessa till svenska. Det gäller även för citat från den tyska litteraturen och alla översättningar till svenska som är gjorda av mig. I slutet av arbetet finns ett appendix med alla längre originalcitat. Övriga originalcitat eller enskilda ord på tyska skrivs inom parentes.

3.2 Kvalitativ forskningsintervju

Syftet med forskningsintervjuer är att skapa ny kunskap i interaktionen mellan intervjuaren och respondenten. Den kvalitativa forskningsintervjun är en icke-standardiserad metod för datainsamling som har en bred användning inom humanvetenskaperna (Kvale, 1997). Dessutom kännetecknas professionella intervjuer av en "maktasymmetri" (s. 26) mellan intervjuare och respondent och rollerna är bestämda innan intervjun börjar.

Intervjuerna som genomförs i samband med denna studie kan kallas för halvstrukturerade forskningsintervjuer där intervjuaren utgår från en intervjuguide som förberedes i förväg men att intervjuaren anpassar sig till respondentens resonemang för att bidra "dynamiskt till ett naturligt samtalsflöde" (Kvale, 1997, s. 123). Forskarens ämneskunskap är av stor vikt för att ställa relevanta följdfrågor som bidrar till svaret på forskningsfrågan. Intervjuer är en metod som ska bidra till "ökad förståelse av en mänsklig värld som uppfattas som samtalsverklighet" (s. 257) och syftar på att skapa mening som är fri från inre motsägelser.

Forskaren som använder sig av intervjuer som forskningsmetod bör ta hänsyn till kritiken som denna metod utsätts för. En aspekt är intervjuernas tillförlitlighet och det finns en rad faktorer som kan påverka respondenternas svar. Exempelvis finns en risk att intervjupersonerna inte svarar sanningsenligt på grund av yttre faktorer eller att de vill lyfta fram sin skola eller undervisningen av lojalitetsskäl gentemot en chef. Det är även tänkbart att intervjupersonerna vill leva upp till vissa förväntningar som de tror att forskaren må ha. Detta är ett faktum som intervjuaren bör ha i åtanke vid genomförandet av intervjuerna och analys av intervjutexterna.

3.3 Planering och genomförande av intervjuerna

I förväg skickades ett brev via e-post på svenska till tio rektorer i södra Sverige och på tyska till tio rektorer i norra Tyskland. Med tanke på att det handlar om ett examensarbete och att jag därmed inte har någon budget till mitt förfogande valde jag att söka informanter i södra Sverige och norra Tyskland för att ha så korta resvägar som möjligt men ändå kunna genomföra fysiska intervjuer. I brevet informerades rektorerna om mina urvalskriterier. Ungefär en tredjedel av rektorerna i Sverige och cirka hälften

av rektorerna i Tyskland svarade på mina brev där de skrev att de antingen inte har någon utbildad musiklärare eller att de har vidarebefordrat brevet till skolans respektive musiklärare. Efter cirka två veckor fick jag några negativa och tre positiva svar från tyska musiklärare och endast negativa svar från svenska musiklärare. På grund av detta skickade jag brevet till ytterligare tio rektorer i södra Sverige och fick ytterligare ett positivt svar. Eftersom jag efter två veckor fortfarande saknade två musiklärare som ville medverka i studien skickade jag ytterligare ett brev till femton grundskolerektorer som i sin tur också ledde till att jag hittade ytterligare två musiklärare som ville medverka i studien.

Alla informanter frågades om det fanns möjlighet att genomföra intervjun i deras hem. Tanken med detta var att skapa ett rum där respondenterna känner sig trygga och bekväma för att kunna prata öppet. Två av respondenterna bjöd in mig till sina hem och fyra ville genomföra intervjun i musikrummet på skolan där de arbetade eftersom de ville använda håltimmar i sitt schema. Intervjuerna i Tyskland genomfördes på tyska och intervjuerna i Sverige på svenska. För att bidra till arbetets symmetri hade det varit tänkbart att genomföra intervjuerna på engelska men eftersom jag talar flytande svenska och tyska är mitt modersmål är det lämpligt att använda denna fördel. Dessutom kan eventuella språkliga hinder uteslutas om respondenterna kan uttrycka sina tankar och idéer på sitt respektive modersmål. Alla intervjuer spelades in med en videokamera (Zoom Q4n) och ett ljudlagringsmedium (Zoom H1). För att spela upp ljudexemplen användes under alla intervjuer samma högtalare (Trust Tytan, 2.1-ljudsystem).

För att skapa likvärdiga förutsättningar för alla respondenter valde jag att under intervjuens förlopp använda tre musikexempel som kommer att vara utgångspunkten för samtal om västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll. Utifrån deras egna biografier och musikaliska förståelsehorisont kommer respondenterna att få utrymme för olika funderingar och resonemang. Studiens tre musikexempel av kompositörerna Ligeti, Reich och Stockhausen ska presenteras i korthet.

Det första stycket som spelades upp är ett avsnitt ur orkesterverket *Atmosphères* av den ungerska kompositören Ligeti som komponerades 1961. Styckets stil kan beskrivas med det tyska begreppet *Klangflächenmusik* (musikaliska klangytor) och kännetecknas av extrema registerlägen, breda orkestrala cluster och ett stort tonomfång. Därefter lyssnade informanterna på de första en och en halv minuterna av stycket *Music*

for 18 Musicians (1974-76) av Reich. Verket är ett klassiskt exempel på *minimal music* och inkluderar många av dess typiska stildrag som starkt repetitiva element, enkel tonalitet och långsam harmonisk progression. Verket *Gesang der Jünglinge* ("Ynglingarnas sång") som skapades under åren 1955 och 1956 av Stockhausen kan betraktas som en milstolpe inom den moderna konstmusiken. Stockhausen kombinerar elektronisk musik i form av sinustoner, *clicks* och vitt brus med elektroakustiska element i form av en pojkes modifierade sång.

3.4 Analys av data

Efter intervjuerna transkriberades alla samtal. Utskriften skedde från ljudlagringsmedium respektive videokamera och genomfördes av mig. Enligt Kvale (1997) kan utskriften ses som en "översättning från ett språk till ett annat" (s.153). Alla meningsfulla uttalanden skrevs ut i textform. Exempelvis korta pauser, upprepningar av enstaka ord, suckar eller påbörjade meningar som sedan avbröts transkriberades inte eftersom studien inte syftar på att belysa beteendevetenskapliga eller lingvistiska aspekter.

Analysen av intervjuerna genomfördes efter utskriften, men tankar kring möjliga kategoriseringar och tolkningar fanns innan, under och efter intervjun. För att analysera data använde jag mig framför allt av tre metoder som sammanfattas av Kvale (1997): *meningskoncentrering*, *meningskategorisering*, *meningsstrukturering* (s. 172). Intervjuerna delades i olika kategorier för att sedan kunna beskriva, sammanfatta och jämföra respondenternas uttalanden i resultatdelen för att slutligen kunna kritiskt granska och diskutera deras uttalanden i förhållande till litteraturen i diskussionskapitlet.

3.5 Etiska överväganden

I samband med kvalitativa forskningsintervjuer uppstår en rad etiska frågor. I detta avsnitt ska jag ta ställning till de viktigaste principerna och förklara hur dessa är relevanta i föreliggande arbete.

Enligt Kvale (1997) är moraliska och vetenskapliga aspekter lika betydelsefulla vid utformning av en intervjustudie. Vetenskapsrådet (1990) skriver att det är forskarens uppgift att balansera *forskningskravet* och *individskyddskravet*. I samma publikation

finns forskningsetiska principer som innehåller fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I detta arbete kommer jag att utgå från och forska utefter dessa krav. Respondenterna meddelades både via e-post och direkt innan intervjuerna genomfördes om syftet med intervjustudien. Därutöver informerades alla respondenter inför intervjun att deras identitet anonymiseras och att de vid varje tillfälle hade möjlighet att avbryta intervjun. För att bevara informanternas anonymitet avstod jag från att nämna deras namn i resultat- och diskussionskapitlet.

4 Musiklärarnas reflektioner kring västerländsk konstmusik efter 1945

Med hjälp av kvalitativa intervjuer samlades information kring sex musiklärares föreställningar om västerländsk konstmusik efter 1945 i relation till deras egen musikundervisning. Informanterna kommer från södra Sverige, förbundslandet Mecklenburg-Vorpommern i norra Tyskland samt förbundslandet Niedersachsen i mellersta Tyskland. I följande kapitel presenteras informanterna, deras förhållande till västerländsk konstmusik efter 1945 beskrivs utifrån tre musikexempel samt deras syn på sådan musik som undervisningsinnehåll.

4.1 Presentation av informanterna

Informant 1 (I1) som föddes år 1986 är bosatt i norra Tyskland och har arbetat som musik- och matematiklärare på ett *Gymnasium* (årskurs 5 till 12) sedan juli 2016. Han gick en femårig musiklärarutbildning vid en tysk musikhögskola med huvudinstrument sång och biinstrumenten piano och basgitarr samt studerade till lärare i matematik. För att kunna erhålla sin lärarexamen avslutade han sitt *Refendariat* som i förbundslandet Mecklenburg-Vorpommern varar 18 månader. Därutöver nämnde I1 att han är specialiserad på *beatboxing* och att han har arbetat som beatbox-instruktör i Kanada. Hans musikaliska bakgrund är präglad av punk-, hip-hop- och körmusik samt att klassisk och romantisk musik spelade en väsentlig roll under hans musiklärarutbildning.

Informant 2 (I2) föddes år 1980 och har arbetat som musiklärare på en grundskola (årskurs 1 till 9) i södra Sverige i tio år. Hans musikaliska utbildning började redan på gymnasiet då han gick estetiska programmet. Hans universitetsstudier började med musiklärarutbildningen med klassisk inriktning vid en musikhögskola i Sverige. Därutöver har han studerat historia, musikvetenskap samt erhållit en kantorsexamen. I2 beskriver att han har en bakgrund som kyrkomusiker men att han alltid har haft en bred musiksmak. Han uttrycker en fascination för barockmusik men att han också har ”spelat i massa olika genrer; dödsmetall och hip-hop och klassisk musik och kyrkomusik.” Som sina huvudinstrument anger respondenten orgel och piano.

Informant 3 (I3) föddes samma år som I1 (1986) och avslutade sin

lärarutbildning år 2014 som bestod av en femårig högskoleutbildning på en musikhögskola i Tyskland och det obligatoriska *Refendariat* som i förbundslandet Hessen pågår i 21 månader. Samma år började han att undervisa i ämnena musik och tyska på en skola i staden Berlin. 2016 flyttade han till förbundslandet Niedersachsen och började att undervisa på ett *Gymnasium*. I3 berättar att han började spela elbas i ett punkband när han var 14 år gammal. Genom sin el-baslärare påbörjade han spela kontrabasen som var hans huvudinstrument under hans musklärarytbildning. Han anger klassisk musik och punk var de för honom mest inflytelserika genrerna under tonåren. Senare spelade han framför allt jazz men också klassisk musik, populärmusik och *Neue Musik* som var dominerande under hans utbildning. Lektioner i piano och klassisk sång var obligatoriska under hela musklärarytbildningen.

Informant 4 (I4) är född år 1988. Hon är en nytexaminerad musklärare och arbetar på en grundskola i Skåne med årskurserna 4 till 9. Innan hon började studera på universitet gick hon en tvåårig folkhögskoleutbildning i musik med inriktning klassisk sång. Sedan följde universitetsstudier i musikvetenskap samt interpretation i klassisk sång med operainriktning i ett år. Därefter började I4 sin musklärarytbildning på en musikhögskola i mellersta Sverige med huvudinstrument sång och biinstrument piano som hon avslutade efter fyra och ett halvt år. Respondenten anger att klassisk musik haft stor betydelse för henne sedan barnsben och att hon därför valde en klassisk inriktning under sin utbildning men att utbildningen gav henne en bred utbildning även i pop- och rockgenrerna.

Informant 5 (I5) kommer från Tyskland och är född år 1963. Han arbetar liksom Informant 1 och 3 på ett *Gymnasium*. Han började sin lärarutbildning år 1986 på en musikhögskola i centrala Tyskland. Sedan början av 1990-talet arbetar han som lärare i musik och engelska. Respondenten anger att hans musklärarytbildning var dominerad av konstmusik och att repertoaren under instrumentalutbildningen i sång, klarinett och piano samt på universitetskören var klassiskt inriktad. Dessutom förekom seminarier i populärmusik och jazz.

Informant 6 (I6) som föddes år 1966 har gått en musklärarytbildning i Kroatien som enligt respondenten huvudsakligen var präglad av undervisning i klassisk musik som även idag är hans musikaliska preferens. Han avslutade sin utbildning år 1990 och flyttade därefter till Italien och slutligen tillbaka till Sverige där han även levde fram

tills han var 13 år gammal. Sedan 2001 undervisar han i Sverige som legitimerad musiklärare.

Sammanfattningsvis kan man säga att både de tyska och de svenska respondenterna har en utbildningsbakgrund som domineras av klassisk musik. För de tyska respondenterna var konstmusiken ett obligatoriskt moment i deras musiklärarutbildning medan I2 och I4 valde en klassisk fördjupning på respektive musikhögskola samt att de sistnämnda utöver sin musiklärarutbildning har studerat musikvetenskap.

4.2 Musiklärarnas relation till västerländsk konstmusik efter 1945

I det följande kapitlet beskrivs musiklärarnas syn på västerländsk konstmusik efter 1945 med utgångspunkt i tre musikexempel av kompositörerna Ligeti, Reich och Stockhausen. Det som kommer att beskrivas och analyseras är informanternas uttalanden om västerländsk konstmusik efter 1945 utgående från musikexemplen.

I1 beskriver att stycket *Atmosphères* av Ligeti berör honom och att det utlöser ett tillstånd av vaksamhet (*Alarmzustand*) och nervositet eftersom stycket inte har några teman som lyssaren kan följa. I4 använder också ordet ”nervös” men pratar även om ”ångest”. I2 är mycket positivt inställd till verket och framhäver att han associerar verket med sitt huvudinstrument orgel på grund av dess ”klangbaserade” karaktär. I3 är bekant med musikstycket genom Stanley Kubricks film *2001: A Space Odyssey* (1968) och anser att det är ”am wenigsten fremd” (minst främmande) just på grund av att han har hört stycket ett par gånger tidigare samt att han har sjungit ett liknande stycke med musikhögskolans kör. Även I5 kände till stycket från sin studietid och hans seminarier om *Neue Musik* som beskrevs i det föregående kapitlet. Eftersom I5 är välbekant med *Atmosphères* pratar han analytiskt om musiken men uttrycker att han förstår att stycket kan framkalla starka reaktioner vid första hörintrycket. I6 uttryckte sig kortfattat och sammanfattade att alla stycken är ”mycket spännande”.

Music for 18 musicians av Reich väckte inga starka känslor eller reaktioner hos respondenterna och informanterna 4 och 5 inte nämnde ens stycket efter att de ombads att beskriva vad de personligen tyckte om alla tre stycken.

Till exempel spelar jag live-hip-hop och det tycker jag är superlikt det som Steve Reich gör. Det monotona...och så byggs det på och små förändringar gör till slut att man är någon helt annanstans. (I2)

I citatet ovan beskriver I2 utvecklingslinjen som sker genom små och subtila förändringar i musiken som tilltalande. I3 däremot bad mig att spela upp början av stycket än en gång eftersom han redan hade glömt hur det låter. Han saknade komplexitet i musiken och uttryckte vid två tillfällen att stycket enligt honom är "ein bisschen nichtssagend" (lite intetsägande). I1 tyckte att kompositionen började med en intressant "groove" som sedan gick över till ett "komisch vibrierenden Schwebestand" (konstigt vibrerande svävningstillstånd) som gjorde honom "ein bisschen nervös" (lite nervös).

Det sista [stycket] påminde mig, eftersom det lät så mycket slumpmässigt, minst om musik[...] (I3)

I3 ställde indirekt frågan om Stockhausens *Gesang der Jünglinge* även är musik. En rad moderna genrer som elektronisk och elektroakustisk konstmusik väcker frågan om själva musikbegreppet och denna fråga belyses närmare i diskussionen. I1 sa att stycket inte alls tilltalade honom eftersom han inte känner någon "emotionell bindning" till musiken. I2 uttrycker däremot en beundran för verket och är särskilt fascinerad av kompositionstekniker inom den elektroakustiska musiken. Han anser att musik inte alltid behöver vara "lugn och harmonisk" utan att den även bör provocera lyssnaren. I sambandet med *Gesang der Jünglinge* nämner I5 en annan komposition av Stockhausen som heter *Helikopter-Streichquartett* (1991) där fyra stråkar sitter i fyra helikoptrar och spelar. Han konstaterar i positiv bemärkelse att stycket är "fullständigt vrickat" (völlig abgedreht). I5 anmärker att nutida konstmusik hade en särställning i hans musiklejarutbildning eftersom informantens professor i ämnesdidaktik, Peter Becker, var mycket engagerad inom området.

Vår professor i musikdidaktik var en stor vän av *Neue Musik*. [Han] har besökt *Donaueschinger Musiktage* varje år och hade redan då ett jättearkiv, [han] har samlat [musik]stycken och kände även många kompositörer personligt. [...] Professorn har naturligtvis under seminarierna...då har vi pratat om *Neue Musik* från Lachenmann till Kagel och Schebel och så vidare, Hesbos, Ligeti, Penderecki och så vidare. (I5)

4.3 Västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll

Alla intervjuade lärare anger att västerländsk konstmusik efter 1945 har betydelse för deras undervisning men utsträckningen varierar starkt. I1, I3 och I5, det vill säga de tyska musiklärarna, anger att västerländsk konstmusik efter 1945 förekommer på deras musiklktioner vilket enligt informanterna beror på att modern konstmusik som aleatorik ska behandlas enligt läroplanen. I1 och I3 anger att västerländsk konstmusik efter 1945 endast spelade en liten roll i deras utbildningar medan I5 hade flera djupgående kurser och en väldigt engagerad professor i musikdidaktik. I4 anser att man inte kan ”fokusera på att skriva sådana verk men [att] man kan visa på att det finns” och de andra två svenska musiklärarna (I2 och I6) uttryckte sig även på liknande sätt. Alla informanter framhäver att genrebredden och musikundervisningens allmänbildande funktion är viktiga aspekter för deras val av undervisningsinnehåll. I detta kapitel redogörs för möjligheter och begränsningar som västerländsk konstmusik efter 1945 för med sig enligt informanterna samt deras uttalanden angående metoder, musikreferenser och undervisningsmaterial.

4.3.1 Möjligheter och begränsningar

Under intervjuarna utkristalliserade sig ett antal möjligheter och begränsningar i musiklärarnas resonemang som framträder i samband med västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll. Musiklärarna ansåg att musiken av exempelvis Ligeti, Reich eller Stockhausen kan användas för att ”vidga elevernas vyer” (I5) men att den i vissa fall kan ”stänga dörrar” (I3).

I1, I2 och I5 anser att musikundervisningen har en allmänbildande funktion och att användningen av västerländsk konstmusik efter 1945 kan vara ett bidrag för att öka genrebredd i musikundervisningen. Dessutom är sådan musik en resurs för musikaliskt skapande, menar I2. I3 framhäver i detta sammanhang att nya kompositionstekniker som slumpmässiga aktioner ger eleverna både verktygen för improvisation och komposition men menar även att *Neue Musik* kan vara en gynnsam intellektuell utmaning för eleverna. Detta i sin tur kan enligt I1 och I4 ses som en begränsning eftersom eleverna på exempelvis mellanstadiet har en limiterad förståelsehorisont och

ofta inte har tillräckligt utvecklade förkunskaper för att begripa svåra musikteoretiska sammanhang. På grund av den intellektuella utmaningen och genrens marginaliserad ställning i samhället menar I1 att ämnet kräver utförlig planering. En annan aspekt är sammanhanget mellan musikaliska medel och deras verkan på lyssnaren. I3 menar att detta sammanhang kan åskådliggöras genom att visa hur tonsättare använder exempelvis ”dissonanser, dynamik, instrumentering och kompositionstekniker” för att åstadkomma en viss effekt hos publiken. Flera av informanterna menade framför allt att atonal musik kan framkalla negativa känslor hos eleverna och I1, I3 och I5 förklarar fenomenet med att denna sorts musik inte är en del av elevernas ”livsvärldar”. Medan I1 anser att en avsaknad av en emotionell bindning till musiken är problematisk resonerar I2 att eleverna bör få chansen att komma i kontakt med musikaliskt material som ligger bortom deras livsvärldar eftersom musik enligt honom är mer än bara positiva känslor:

Det behöver inte vara vackert. Det behöver inte vara pretentiöst. Det handlar om idéer som ska få uttryck i den fysiska verkligheten. Det handlar om att det som är inom de ska ut. [...] Det får dem att tänka i nya perspektiv. (I2)

I2 anser att, framför allt, yngre barn har lättare för att ta emot modern konstmusik eftersom de inte är fasta i musikaliska preferenser. I3 säger att yngre elever visar en mycket större öppenhet för experimentella kompositioner som till exempel baserar på aleatoriska tekniker. I5 håller med och uttrycker sig som följande:

Ju yngre de är desto enklare är det. Jag tror att man kan göra allt med en femte klass, wienklassicism, *Neue Musik*, jazz... eftersom dem fortfarande är så öppna och inte så trångsynta (scheuklappenmässig festgelegt). Det är det som är så underbar. Vi måste börja just med de yngre. Kanske redan i fjärde klass, femte klass, sjätte klass. Det är mycket viktigt. (I5)

Ytterligare en möjlighet anser I3 är blandningen av elektroniska och akustiska element eftersom datorer och mobiltelefoner numera är en viktig del av elevernas vardagar. I2 ser den tekniska aspekten som en ”Andockpunkt” (”dockningspunkt”). Återigen poängterar I5:

Hos *Gesang der Jünglinge* kan man också spela in något sådant. Det finns ju också *musique concrète* och Pierre Schaeffer och så vidare. Det kan man göra bara genom deras teknik och *over-dubbing* och allt som finns. De kan producera olika saker själv. Vi

har ju helt annorlunda möjligheter idag än tidigare. Jag har också gjort en hel del [saker] beroende på vad de har för appar på sina telefoner, hur de kan hantera *Klangflächen* ("ljudytor"), spår och så vidare. (I5)

I4 påpekar att hon anser att västerländsk konstmusik efter 1945 är en värdefull resurs för att lyssna på men säger samtidigt att hennes musikrum är en begränsning eftersom det inte är utrustat för att göra sådan musik. En annan sorts begränsning ser I1 dessutom i musikämnets läroplan eftersom modern konstmusik inte förekommer förrän årskurs 10. De flesta av musiklärarna anser att *minimal music* är värdefullt för praktiskt musicerande på grund av dess enkla struktur.

I1 och I5 ser ytterligare möjligheter i att göra ämnesöverskridande projekt. I1 menar att ämnena musik och fysik lätt kan förknippas vid experiment med ljud. En annan aspekt är relationen mellan musik och historia eftersom historiska ramfaktorer spelar en viktig roll för förståelse av musiken.

4.3.2 Lärarnas tillvägagångssätt: mycket teori – lite praxis

I förra kapitlet beskrevs en rad möjligheter och begränsningar som informanterna nämnde i samband med västerländsk konstmusik efter 1945. I detta avsnitt beskrivs hur musiklärarna går tillväga vid användandet av modern konstmusik. Dessutom beskrivs det hur respondenterna refererar till kompositörer och musikexempel samt undervisningsmaterial som innehåller västerländsk konstmusik efter 1945.

Med utgångspunkt i de fem aktivitetsformerna som nämndes i kapitlet om musikaliskt lärande (reproduktion, produktion, perception, interpretation, reflektion) visade det sig att kognitivt-analytiska arbetsformer dominerar undervisnings skeendet i samband med västerländsk konstmusik efter 1945; interpretation, perception och reflektion spelar en väsentligt större roll än reproduktion och produktion. I förra kapitlet blev det tydligt att lärarna har många funderingar kring västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll. De sex intervjuade lärarna beskriver dessutom ett antal metoder som kan sammanfattas som följande:

- ↳ Läraren föreläser om emancipationen av ljud och dissonanser som musikaliska uttrycksmedel ur ett historiskt perspektiv. (I1)
- ↳ Eleverna målar bilder utifrån ett musikexempel. (I1, I2)
- ↳ Eleverna skapar ett grafiskt partitur utifrån ett musikexempel och samtalar med

läraren och varandra om nya, delvis grafiska, notationsformer som cluster eller anvisningar om hur ljud ska skapas. (I1, I2) Eleverna spelar ett litet musikstycke utifrån ett grafisk partitur som de har gjort själva. (I2, I4)

- ↳ Eleverna komponerar tolvtonsmusik. (I2)
- ↳ Eleverna analyserar musiken utifrån ett musikteoretiskt perspektiv. (I3)
- ↳ Läraren bjuder in musiker eller kompositörer till musikundervisningen som genomför kompositionsworkshops. (I5)
- ↳ Läraren organiserar utflykter med eleverna till exempelvis konserter. Ett exempel som I5 nämner är verket *As slow as possible* (1987) av Cage som för tillfället uppförs i Halberstadt i centrala Tyskland och som beräknas avslutas år 2640.
- ↳ Läraren och eleverna samtalar sinsemellan om sammanhanget mellan historiska händelser och hur dessa tematiseras i musiken, exempelvis *War Requiem* (1962) av Benjamin Britten (1913-1976), *Different Trains* (1988) av Reich eller Krzysztof Pendereckis (1933) *Threnody to the Victims of Hiroshima* (1960). (I5)
- ↳ Eleverna lyssnar på musikexempel och läraren låter eleverna berätta om deras spontana intryck och känslor. (I1, I6)
- ↳ Läraren visar ett preparerat piano. (I4)

Alla informanter betonar att aktivt musicerande är en viktig del av deras undervisning men ger få exempel i samband med västerländsk konstmusik efter 1945. I3 nämner ett metodiskt exempel från sina universitetsstudier som går ut på att ”upptäcka kompositionsmetoder själv” (Kompositionsmethoden selbst entdecken) men som han inte har använt i sin egen undervisning. Vardagsföremål som okokt, ihålig pasta används exempelvis som blåsinstrument eller så upptäcker eleverna hur man kan skapa ljud på olika sätt med vatten. Slumpmässiga aktioner kan användas för att åskådliggöra hur aleatorisk musik fungerar.

Informanternas beskrivningar varierar starkt angående omfång och utförlighet. I5 verkar förtrogen med västerländsk konstmusik efter 1945 och dess användande i musikundervisningen medan de andra informanterna menar att det bara i liten utsträckning är relevant för deras musikundervisning (I4, I6). Dessutom spelade denna typ musik knappt någon roll för många i deras musiklejarutbildning (I1, I2, I3, I6).

Några av dem sa även att de inte haft tillfälle att använda sådan musik än (I3, I4). Detta bekräftas även av informanternas hantering av musikaliska referenser. I5 kände till alla musikexempel och nämnde utöver det fjorton komponister som var verksamma efter 1945 eller som fortfarande är aktiva medan I6 inte nämner några tonsättare. I2, I3 och I4 använder musikaliska referenser sparsamt och I1 pratar med en viss självklarhet om moderna kompositörer som Ligeti. Anmärkningsvärt är även att alla tyska musklärare pratade om Cages 4:33 och Cathy Berberians (1925-1983) *Stripsody* (1966) som pedagogiskt värdefulla stycken.

De tyska respondenterna, framför allt I1 och I5, refererade till ett flertal metodböcker som de använder i sin musikundervisning. I1 nämnde fem läro- och metodböcker i musik och I5 pratade om tre sådana böcker. I2, I4 och I6 angav inga referenser till läromedel i form av böcker men I4 uttryckte en önskan om att hon gärna hade haft mer undervisningsmaterial till sitt förfogande.

5 Diskussion kring västerländsk konstmusik efter 1945 i skolans kontext

I det följande avsnittet ska resultaten diskuteras utifrån forskningsfrågan: *Vilka föreställningar har musiklärare i Tyskland och Sverige om västerländsk konstmusik efter 1945 i relation till deras egen musikundervisning?*

5.1 Lärande av och om musik

Undersökningens resultat förtydligade att det finns skillnader mellan de tyska och svenska musiklärarnas syn på musikundervisningen. Dessa skillnader diskuteras för att lokalisera vilken relevans västerländsk konstmusik efter 1945 har för dagens musikundervisning.

Medan de svenska musiklärarna anser att musikundervisningen är ett framför allt praktiskt ämne och att ”samtala och studera är underordnat” (I2) betonar de tyska musiklärarna att eget praktiskt musicerande är en del av musikämnet men att ”estetiska upplevelser” (ästhetische Erlebnisse, I3) och ”emotionell bindning” (emotionelle Bindung, I1) kan nås genom att bearbeta musik auditivt och kognitivt. I Sverige upptar eget musicerande den största platsen i musikundervisningen medan de tyska musiklärarna har en tendens att tala mer om kognitiva processer och musikanalys. Även om Jäger (2015) betonar att praktiskt musicerande bör vara en central del av musikundervisning för framgångsrikt musikaliskt lärande, argumenterar Meyer-Denkman (1972) att musikpedagogerna måste arbeta aktivt för att förknippa reflektiva och produktiva processer:

Undervisning borde, istället för att prioritera vetande av fakta och prestationsresultat, sträva efter ett växelförhållande mellan reflektion och produktion för att leda in läroprocesser som förknippar musikaliskt tänkande med aktiva, kreativa moment. (s.21)

5.1.1 Fördelning av ansvar

Meyer-Denkman (1972) menar att musklärarna har ansvaret att hjälpa eleverna bli kritiskt tänkande mottagare av musik samt att utövning av musik utan reflektion kring det egna handlandet leder till omedveten konsumtion. Nielsen (2006) och Jank (2005) påpekar att musikundervisningens enda allmängiltiga förutsättning är upplysningens ideal och att utbilda eleverna till förnuftiga och självtänkande människor. Jag menar att det är av yttersta betydelse i ett globaliserat samhälle där internet i allmänhet och sociala medier i synnerhet är allestädes närvarande.

Tidigare skrev jag att den svenska läroplanen utgår från en ”mikro-kulturellt orienterad didaktisk position”. Orden ”vardag” och ”vardaglig” förekommer 197 gånger i grundskolans läroplan. Det kan ses som positivt eftersom undervisningen ska hjälpa eleverna att orientera sig i sin egna omgivning respektive livsvärld. Ljud finns överallt och de allra flesta eleverna lyssnar på musik på fritiden. Musiken som finns i elevernas omvärld påverkar deras musikaliska smak och efter vilka kriterier de bedömer och kategoriserar musik. Musikutbudet i massmedian (TV, radio, internet) i såväl Tyskland som Sverige ger en ensidig bild av den musikaliska mångfalden som finns utöver populär musik i dur och moll. Överlämnar inte musklärarna ansvaret till medierna om de väljer innehållet för musikundervisningen endast enligt elevernas önskemål? Man kan också ställa sig frågan om vem som är kunskapsauktoriteten: radion eller muskläraren? Enligt min åsikt är skolan en plats som bör förhålla sig kritiskt till den växande marknadsetetiken som utbreder sig inom utbildningsväsendet (Di Lorenzo Tillborg, 2015). Att politiker använder uttryck som ”kundnöjdhet” i utbildningssammanhang som i citatet nedan visar att det finns statliga representanter som anser att skolor är företagsverksamheter som lär rätta sig efter ”kundernas”, det vill säga elevernas önskemål. Man kan ställa sig frågan om inte sådana uttalanden underminerar lärarnas professionalitet.

I5 sammanfattar problemet när han pratar om ansvarsfördelningen angående musikaliskt genrebredd i elevernas liv med följande fråga: ”Om vi inte gör det i skolan, vem ska göra det annars?” (Wenn wir es in der Schule nicht machen, wer soll es denn dann machen?). I2 yttrar en liknande syn och påpekar att elevernas livsvärld kan vara utgångspunkten där musikpedagoger måste försöka att hitta skärningspunkter mellan elevernas mikrokosmos och musikens makrokosmos men att elevernas musikaliska

smak inte får styra musikundervisningens innehåll fullt ut. Under samtalen med musiklärarna blev det tydligt att de tyska musiklärarna anser att de i hög grad ansvarar för ett varierat musikaliskt stilistiskt innehåll, medan de svenska musiklärare oftast refererade till läroplanen eller elevernas musiksmak när de talade om val av musikexempel.

För som en kvinnlig politiker sade i en debatt jag nyligen medverkade i: ”Om vi inte kan mäta kundnöjdheten hos barnen hur ska vi då veta vilken kultur vi ska ge dem?” Men hur ska man kunna önska att få se Picasso om man aldrig sett Picasso. Eller önska att lära sig Pythagoras sats om man inte känner till matematiken.

Det ovanstående citatet ur ett blogginlägg av Stina Oscarson (2012) leder mig till frågan vilken betydelse västerländsk konstmusik efter 1945 har i musikämnets sfär.

5.2 Västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll?

I det följande avsnittet diskuteras en rad ämnen som rör västerländsk konstmusik efter 1945 som undervisningsinnehåll samt dess roll i den svenska skolans kontext. I detta avsnitt diskuteras varför barn bör konfronteras tidigt med västerländsk konstmusik efter 1945 och dess betydelse för musikaliskt lärande. Dessutom belyses dess ställning inom musikämnet och läroplanen samt betydelsen av musikaliska och metodiska referenser.

5.2.1 Tidig konfrontation

Den västerländska konstmusiken efter 1945 har en svår ställning i dagens samhälle. Drösser (2011) beskriver att *Neue Musik* inte ger lyssnaren samma tillfredsställelse som populärmusiken eller som konstmusiken som skrevs innan 1900, eftersom dess komplexa strukturer är för svårbegripliga och atonal musik inte tilltalar människor på samma sätt som tonal musik. Scruton (1997) menar att den nya musikens brott med tonalitetens regler, dess ”a priori character” och att ett tonalt centrum fullständigt överges leder till ett minskat intresse hos lyssnarna. Å andra sidan börjar människans musikaliska socialisation redan innan vi föds och exempelvis föräldrarnas lyssnarvanor påverkar barnens musiksmak (Parncutt, 2016). Framför allt yngre barn är enligt mina egna erfarenheter ofta väldigt intresserade av atonal musik och ljudmusik. I2, I3 och I5

instämmer och betonar att eleverna bör konfronteras med nya, ovanliga musikaliska intryck i tidig ålder eftersom deras musiksmak då inte är så fastlagd som under tonåren. Om lärare menar väl med att inte visa musik som avviker från radions norm för att skydda barnen gentemot ”jättekonstig” (I4) musik främjar de hellre motsatsen. Således uppmuntras musklärare att konfrontera sina elever i tidig ålder med musik som avviker från den rådande dur-moll-normen.

5.2.2 En plats i musikämnets kanon

I citatet i kapitel 5.1.1 implicerar Oscarsson (2012) att exempelvis Pythagoras sats tillhör en matematisk kanon eller att Picasso tillhör en kanon inom den bildande konsten och därför ska ha en plats i skolan, medan musikpedagoger som Bertil Sundin (1997) kritiserar försöket att kanonisera musikämnet. Är alternativet att inte ha några metod- och läroböcker i musik? Hur förhåller sig de intervjuade musklärarna i Sverige och Tyskland till musikämnets kanon?

Medan de svenska musklärarna knappt nämnde några referenser eller kompositörer visade det sig att de tyska musklärarna som alla har studerat vid tre olika musikhögskolor med stor geografisk spridning hänvisade de till samma kompositioner som exempelvis Cages 4:33 eller Berberians *Stripsody* vilket tyder på en kanon inom musikämnet och slutsatsen kan därför vara att det finns en sorts musikdidaktisk kanon vid tyska musikhögskolor. En annan förklaring ser jag i att lärarna från Tyskland anger ett flertal metodböcker som de använder för att planera sina lektioner. *Stripsody* nämns exempelvis hos Jäger (2015) samt i läroboken ”Einfach Musik – Neue Musik” Schläbitz (2007). 4:33 diskuteras utförligt hos Schneider (2000), Schläbitz (2007) och Thum-Gabler (2009). De svenska informanterna klagade däremot över bristen på metodmaterial i Sverige. Detta bekräftas även hos Johansson (2009) och Hellström & Sondell (2007) där samtliga intervjudeltagare önskade sig ett bredare utbud av läro- och metodböcker i musikämnet vilket är förståeligt eftersom det knappt finns material för musikämnet.

Enligt min åsikt är det inte lätt att skapa en kanon för musikämnet men de tyska läroplanerna bevisar att det är långt ifrån omöjligt att formulera konkretare riktlinjer än den svenska läroplanen gör. Först och främst är det viktigt att komma ihåg att alla musklärare är tvungna att göra val. Bestämmer de sig för att behandla ett musikstycke exkluderar de ett annat och vice versa. Det finns komponister och artister som har varit

mer inflytelserika än andra och vissa är mer lämpliga för att exemplifiera en viss epok eller stil än andra. Frågan är om dessa val indirekt överlämnas till företag med vinstintresse som har stort inflytande på elevernas lyssnarvanor eller om den kvalificerade musikläraren kvarstår som musikaliskt välutbildad kunskapsauktoritet som får hjälp av metodböcker som erbjuder lärarna professionella studiematerial som underlättar valet. Inom musikpedagogiken finns en livlig debatt om spänningsfältet mellan tradition och marknadsestetik (Di Lorenzo Tillborg, 2015) men personligen föredrar jag alternativet där läraren framstår som kvalificerad kunskapsauktoritet.

5.2.3 Referenshänvisning

Studien visar att lärarnas intresse av och kännedom till västerländsk konstmusik som komponerades efter 1945 samt att undervisningsmodeller som hänger ihop med det är mycket varierande. Medan I5 visade mer omfattande kunskaper om konstmusiken som komponerades efter 1945 som undervisningsinnehåll än de nyexaminerade tyska informanterna (I1, I3) förhåller sig de svenska respondenterna (I2, I4, I6) trots ålderskillnaderna som en homogen grupp och är mycket sparsamma med referenshänvisningar.

Att musklärarna i Sverige nämner väldigt få musikaliska, musikhistoriska eller musikpedagogiska referenser är anmärkningsvärt men kan bero på att det knappt finns musikpedagogisk litteratur på svenska som behandlar den vederbörande typen av musik. En annan faktor är möjligtvis att västerländsk konstmusik efter 1945 bara spelar en liten roll i musklärarytbildningen för grundskolelärare i Sverige. Exempelvis förekommer ordet ”konstmusik” en gång i delkursplanerna för ämneslärarytbildningen i musik med inriktning mot grundskolan vid Musikhögskolan i Malmö (2012) medan uttrycket ”rock/pop” används tio gånger. Anmärkningsvärt är även att västerländsk konstmusik efter 1945 eller liknande formuleringar inte dyker upp i dessa delkursplaner (Musikhögskolan i Malmö, 2012).

5.2.4 Stora effekter med enkla medel

I4 menade att utrustningen i vanliga musikrum inte är lämpliga för musicerandet av modern konstmusik. Det finns många exempel i litteraturen som tyder på att motsatsen är fallet. Ett exempel som tidigare nämnts är Jägers (2015) beskrivning av experimentella kompositioner där musik produceras och reproduceras med hjälp av

rösten, vardagsföremål och tekniska redskap.

I min egen undervisning med en sjunde klass har jag lagt märke till att musikaliska handlingar med rösten och andra vanligt förekommande instrument kan vara ett nyttigt och effektivt sätt att ge eleverna chansen att komma i kontakt med västerländsk konstmusik efter 1945. Eleverna utmanas att vidga sina vyer när de konfronteras med helt nya musikaliska former och uppmuntras att ifrågasätta det egna synsättet kring frågan vad musik egentligen är. Motsatser som tonal och atonal, determination och indetermination eller öppenhet och slutenhet är bara skenbara motsatser och kan även ses som ramarna av ett musikpedagogiskt (och filosofiskt) spänningsfält som främjar diskussioner i klassrummet och som musikläraren kan utnyttja för att skapa intresse och engagemang hos eleverna. Enligt Meyer-Denkman (1972) är ett av de främsta målen i det musikpedagogiska arbetet att främja produktiva och kreativa förmågor samt förmågan att kritiskt och medvetet kunna granska musikutbudet som finns i vår omvärld. Detta är i högsta grad aktuellt i en värld som globaliseras i allt snabbare takt.

Mina egna erfarenheter visar att skapandet av musik som inte förutsätter fasta tonala ramar som dur och moll utan som öppnar upp för atonalitet eller åtminstone ett öppnare tonspråk tas emot positivt av såväl yngre som äldre elever. Om modern västerländsk konstmusik i sina otaliga former presenteras på ett elevvänligt sätt och med musikalisk kvalité kan den förmodligen berika elevernas värld med nya klangupplevelser och spännande diskussioner.

5.2.5 Läroplanen

Att den svenska grundskolans läroplan i musik inte innehåller några referenser till stilar eller genrer, förutom den mångtydiga formuleringen ”konstmusik, populärmusik och folkmusik” anser jag vara problematiskt. Författarnas syfte var förmodligen att inte exkludera någon musikalisk genre och öka musiklärarnas frihet när de väljer undervisningsinnehåll, men enligt de svenska informanterna i denna undersökning är arbetet med läroplanen svår eftersom den ger lärarna för mycket tolkningsutrymme. I3 påpekar att en sådan läroplan nödvändigtvis inte kan leda till likvärdig musikundervisning i olika delar av landet samt att tolkningsutrymmet är så stort att musiklärarna teoretiskt har möjligheten att använda tre olika musikstycken under hela högstadiet för att nå kunskaperna som krävs i läroplanen.

Konsekvensen är att var och en av musklärarna skapar sin egna musikaliska kanon som baseras på lärarens personliga preferenser, musklärarytbildningens innehåll och elevernas musiksmak även om det är svårt att bestämma alla påverkande faktorer. Frågan om läroplanens innehåll angående stilar och genrer ändå måste diskuteras bland musikpedagoger om inte stilar som västerländsk konstmusik efter 1945 helt ska försvinna från musikundervisningen.

5.3 Vidare forskning

Fastän denna studie gav många svar på den i början ställda forskningsfrågan finns det en rad aspekter som kan undersökas i framtida studier. En intressant aspekt hade varit frågan om i vilken utsträckning västerländsk konstmusik efter 1945 faktiskt förekommer i musklärares undervisning. Tidigare studier om genrebredd (la Fleur, 2008; Johansson, 2013) tar inte hänsyn till genreindelningar utöver de som läroplanen presenterar. Det är också tänkbart att genomföra en studie i syfte att skapa undervisningsmaterial för musklärare och elever. Det finns en stor mängd av böcker och avhandlingar om den moderna konstmusikens didaktiska, konstnärliga och metodiska implikationer på tyska. I Sverige finns ett begränsat antal studier men dessa handlar framför allt om ämnets musikvetenskapliga aspekter och mindre om dess musikpedagogiska implikationer. Därutöver ser jag ett behov av vidare forskning om hur elever reagerar på modern konstmusik i olika åldrar, till exempel med hjälp av barnintervjuer eller observationer.

Referenser

Litteratur

Arvidson, Mats. (2007). *Ett tonalt välordnat samhälle eller anarki?*

(Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Göteborgs universitet.

Billing, Björn. (2001). *Modernismens åldrande. Theodor Adorno och den moderna konsten* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Cage, John. (1961). *Silence: Lectures and writings*. London: Wesleyan.

Drösser, Christoph. (2011). *Der Musikverführer. Warum wir alle musikalisch sind.* [Musikförföraren. Därför är vi alla musikaliska.] Hamburg: Rowohlt.

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

la Fleur, Sara. (2008). *Vad ska vi spela? En studie om betydelsen av genrebredd i musikundervisning* (Examensarbete). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1320436&fileOid=1320437>

Hellström, Björn. (2003). *Noise Design* (Doktorsavhandling, Royal Institute of Technology, KTH). Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Hodges, Donald. (2016). *The child musician's brain.* I McPherson (Ed.), *The child as musician – A handbook of musical development* (s. 52-66). Oxford: Oxford University Press.

Janfalk, Maria. (2011). *Beethoven eller Lady Gaga: en intervjustudie om genrebredd i*

ämnet ensemble på estetiska programmet (Examensarbete). Malmö: Musikhögskola i Malmö, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2300906&fileOid=2300914>

Johansson, Elin. (2013). *"Betoningen är ju på populärmusik" - En uppsats om musiklärares låtval till sin klassundervisning* (Examensarbete). Örebro: Musikhögskolan, Örebro universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:699517/FULLTEXT02.pdf>

Jäger, Stefan. (2015). *Ausgewählte Ansätze experimenteller Musik und ihre Bedeutung für das Klassenmusizieren in der Hauptschule* [Utvalda perspektiv om experimentell musik och deras betydelse för klassmusicerandet i *Hauptschule*] (Doktorsavhandling, Pädagogische Hochschule Karlsruhe). Augsburg: Wißner-Verlag.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Di Lorenzo Tillborg, Adriana. (2015). *Kulturskolan i hetluften – Kulturskolechefers positionering mellan tradition och marknadsestetik* (Masteruppsats). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=8599262&fileOid=8832843>

Lunds universitet. (2012). *Kursplan. Ämneslärarutbildning i musik inriktning mot grundskolan*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.

Meyer-Denkman, Gertrud. (1972). *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht* [Struktur och praxis av ny musik i undervisningen]. Wien: Universal Edition.

Nimczik, Ortwin. (2005). *Neue Musik in der Schule* [Ny musik i skolan]. I W. Jank. (Red.), *Musikdidaktik* (s. 193-201). Berlin: Cornelsen.

Netzwerk Neue Musik. (2007). *Kulturstiftung des Bundes fördert bundesweites Netzwerk Neue Musik*. Hämtad 2016-12-29 från <http://www.netzwerkneuemusik.de/>

images/stories/pdf/presseinformationen/200711_ksb_foerdert_bundesweites_netzwerk_neuer_musik.pdf

Nielsen, Frede. (2010). *Almen musikdidaktik*. (4. uppl.) Köpenhamn: Akademisk forlag.

Oscarson, Stina. (2012, 12 mars) *Ett estetiskt perspektiv*. [Blogginlägg]. Hämtad från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=965&artikel=5011033>

Parncutt, Richard. (2016). *Prenatal development*. I McPherson (Ed.), *The child as musician – A handbook of musical development* (s. 3-30). Oxford: Oxford University Press.

Schafer, Robert Murray. (1992). *Ljudbildning – 100 övningar i konsten att lyssna och skapa ljud*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Schläbitz, Norbert. (2007). *Einfach Musik – Neue Musik*. Paderborn: Schöningh.

Scruton, Roger. (1997). *The Aesthetics of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Schneider, Francis. (2003). *Üben – was ist das eigentlich?* [Att öva – vad är det egentligen?] Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Schneider, Hans. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen* [Flyktiga anvisningar för tydliga klangkonstellationer]. Saarbrücken: PFAU.

Statista. (2015). *Anzahl der Integrierten Gesamtschulen in Deutschland von 2002 bis 2015*. Tillgänglig: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235851/umfrage/integrierte-gesamtschulen-in-deutschland/>

Strandberg, Tommy. (2007). *Varde ljud! Om musikskapande i musikundervisningen efter 1945* (Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete). Umeå: Arkitektkopia.

Stuckenschmidt, Hans (1981). *Neue Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Sundin, Bertil. (1997). *En postmodern musikpedagogik?* Malmö: Musikhögskolan i Malmö

Thum-Gabler, Heidi. (2009). *Neue Musik – Stationenlernen im Musikunterricht*. Handorf: Lugert.

Wißkirchen, Hubert. (1985). *Neue Musik im Unterricht* [Ny musik i undervisningen]. I Helms, Hopf & Valentin (Red.), *Handbuch der Schulmusik* (s. 295-310). Regensburg: Bosse Verlag.

Myndighetstexter

Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Musik*. Hämtad från https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_musik_realschule.pdf

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums*. Hämtad från http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2002). *Rahmenplan Musik Jahrgangsstufen 7-10*. Hämtad från: http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Musik/rp-musik-7-10.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10*. Hämtad från: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_2012_igs_musik_i.pdf

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575

Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2561.pdf%3Fk%3D2561

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan. En nationell utvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.

Musikalier och filmer

Berberian, Cathy. (1966). *Stripsody*. New York: Edition Peters.

Britten, Benjamin. (1961). *War Requiem*. New York: Boosey & Hawkes.

Boulez, Pierre. (1946). *Sonata No. 3*. Wien: Universal Edition.

Cage, John. (1952). *4:33*. New York: Edition Peters.

Cage, John. (1956/1961). *Radio Music*. New York: Edition Peters.

Cage, John. (1987). *As slow as possible*. New York: Edition Peters.

Kubrick, Stanley (författare och regissör) & Arthur Clarke (författare). (1968). *2001 – A Space Odyssey* [Film]. Storbritannien/USA: Metro-Goldwyn-Mayer.

Ligeti, Györgi. (1961). *Atmosphères*. Wien: Universal Edition.

Penderecki, Krzysztof. (1960). *Threnody to the Victims of Hiroshima*. Boca Raton:

Kalmus.

Reich, Steve. (1974-1976) *Music for 18 musicians*. New York: Boosey & Hawkes.

Reich, Steve. (1988). *Different Trains*. New York: Boosey & Hawkes.

Schnebel, Dieter. (1987). *Schulmusik. Stuhlgewitter*. Mainz: Schott.

Stockhausen, Karlheinz. (1955/1956/2001). *Gesang der Jünglinge*. Köln: Stockhausen.

Stockhausen, Karlheinz. (1991). *Helikopter-Streichquartett*. Kürten: Stockhausen.

Appendix I

Intervjuguide på svenska

Kan du beskriva ett musikstycke som är betydelsefullt för dig?

Hur ser din musikaliska utbildningsbakgrund ut? Jag tänker framför allt på din skolgång och dina universitetsstudier.

Vilka musikaliska genrer behandlades under din musiklejarutbildning? Fanns det musikaliska genrer som betonades under din musiklejarutbildning?

Efter vilka kriterier väljer du innehållet för din musikundervisning?

Föreställ dig musikundervisningen som en kaka. Kakans bitar är de olika musikgenrerna. Hur hade du delat upp kakan?

Intervjuaren spelar upp stycken av Györgi Ligeti, Steve Reich och Karlheinz Stockhausen.

Kan du beskriva vad du tycker om musikstyckena?

Tycker du att verket lämpar sig som undervisningsinnehåll inom ramen för obligatorisk musikundervisning? Varför? Varför inte?

Hur hade du gått tillväga om du hade använt västerländsk konstmusik efter 1945 i musikundervisning i klass?

Vilka syften har du med din musikundervisning? Hur hade du definierat huvudmålen med din undervisning?

Hur förhåller du dig till styrdokumentet i musik?

Avslutningsvis tänkte jag visa dig en lista med musikområdena som ska behandlas i musikundervisningen i årskurs 7 till 10. Vad tycker du om denna indelning?

Intervjuguide på tyska

Können Sie ein Musikstück beschreiben, dass für Sie von besonderer Bedeutung ist?

Wie sieht Ihr musikalischer Ausbildungshintergrund aus? Insbesondere denke ich dabei an Ihre Schullaufbahn und Ihr Hochschulstudium.

Welche Genres wurden während Ihres Schulmusikstudiums behandelt? Gab es

musikalische Stilrichtungen, die während Ihres Lehramtsstudiums betont wurden?

Nach welchen Kriterien wählen Sie Inhalte für Ihren Musikunterricht?

Stellen Sie sich das Fach Musik als einen Kuchen vor. Die einzelnen Stücke des Kuchens sind die verschiedenen Musikgenres. Wie würden Sie diesen Kuchen aufteilen?

Intervjuaren spelar upp stycken av Györgi Ligeti, Steve Reich och Karlheinz Stockhausen.

Können Sie beschreiben, was sie von diesen Stücken halten?

Finden Sie, dass sich diese Musikstücke als Unterrichtsinhalt im Rahmen des obligatorischen Musikunterrichts eignet? Warum oder warum nicht?

Wie würden mit den vorgespielten oder ähnlichen Stücken im Klassenunterricht in der Sekundarstufe I umgehen, wenn Sie diese verwenden würden?

Welchen Zweck verfolgen Sie mit Ihrem Unterricht? Wie würden Sie die Hauptziele Ihres Unterrichts definieren?

Wie stehen Sie den Lehrplänen im Fach Musik im Land Mecklenburg-Vorpommern/Niedersachsen gegenüber?

In Schweden sind die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen zentral festgelegt. In Bezug auf musikalische Inhalte wird genannt, dass in der Sekundarstufe I "Kunstmusik, Volksmusik und Populärmusik aus unterschiedlichen Epochen" zu behandeln seien. Was halten Sie von dieser Einteilung?

Appendix II

Citat på tyska

Das letzte [Stück] erinnerte, dadurch dass es so sehr zufällig wirkte, am wenigsten [an] Musik[...] (I3)

Unser Musikdidaktikprofessor war ein ganz großer Freund der Neuen Musik. [Er] hat jedes Jahr die Donaueschinger Musiktage besucht und hatte damals schon ein Riesenarchiv, [er] hat Stücke gesammelt und kannte auch viele Komponisten der Neuen Musik persönlich. [...] Der Prof[essor] hat natürlich in den Seminaren...da haben wir natürlich Neue Musik behandelt von Lachenmann, über Kagel und Schnebel und so weiter, Hesbos, Ligeti, Penderecki und so weiter. (I5)

Je jünger sie sind, desto einfacher ist es. Ich glaube mit einer fünften Klasse kann man alles, Klassik, Neue Musik, Jazz... weil sie eben noch offen sind und nicht so scheuklappenmäßig festgelegt sind. Das ist das Tolle. Wir müssen gerade schon bei den jüngeren anfangen. Vielleicht sogar schon in der vierten Klasse, fünfte Klasse, sechste Klasse. Das ist ganz wichtig. (I5)

Bei dem *Gesang der Jünglinge* kann man auch sowas aufnehmen. Es gibt ja auch *musique concrète* und Pierre Schaeffer und so weiter. Das kann man allein durch ihre Technik heute mit Handys und *over-dubbing* und was es da alles gibt. Verschiedene Sachen können sie auch selber produzieren. Wir haben ja ganz andere Möglichkeiten als früher. Da habe ich schon einiges gemacht, je nachdem was für Apps sie auf dem Handy haben, wie sie dann mit Klangflächen, mit Spuren uund so weiter auf dem Handy umgehen können. (I5)

Ein Unterricht, gleich welcher Art, hätte, statt einseitig einem Faktenwissen oder Leistungsresultaten den Vorrang zu geben, ein Wechselverhältnis zwischen Reflexion und Produktion anzustreben, um jene Lernprozesse einzuleiten, die ein musikalisches Denken mit selbsttätigen, kreativen Momenten verbindet. (Meyer-Denkman, 1972, s. 21)