



# MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2023

Ämneslärarutbildningen i musik

Andreas Bokros, André Lindblad & Erik Meyer

## **Har du gjort gehörsläxan?**

En kvalitativ studie om övningsmetodik kopplat till ämnet gehör

Handledare: Markus Tullberg



# Abstract

'Have you completed the ear training homework?' is a qualitative interview study on teachers' and students' thoughts about ear training. In the study, 7 students and 6 teachers from different forms and levels of education were interviewed. The research questions of the study address topics such as how ear training exercises and strategies can be translated from the classroom to the practice room, students' possibilities for self-dependent practicing, and what attitudes teachers and students have towards the subject of ear training. The study's results show that ear training exercises during lessons develop students' metacognitive skills when the teacher shares their own thought process. Results also indicate that time constraints or overestimation of the students' abilities are problematic in ear training lessons for various reasons. The results also show that there are many factors to consider when planning for ear training teaching, such as knowledge assessment, student influence, and clarity in teaching, which all affect the lesson's design.

Keywords: Ear training, Metacognition, Music, Music theory, Practice, Transcription.

# Sammanfattning

"Har du gjort gehörsläxan?" är en kvalitativ intervjustudie om lärare och elevers tankar kring gehörslära. I studien har 7 elever och 6 lärare på olika utbildningsformer intervjuats. Studiens forskningsfrågor behandlar ämnen såsom hur gehoersövningar och -strategier kan översättas från lektionssalen till övningsrummet, vilka faktorer som påverkar elevernas möjlighet till enskild övning, samt vilka attityder lärare och elever har till ämnet. Studiens resultat visar att gehoersövning under lektionstid utvecklar elevers metakognitiva kunskaper om läraren delar med sig av sin tankeprocess. Resultatet visar även att tidsbrist eller överskattning av elevers gehoersförmåga är problematiskt av olika anledningar. Resultatet kommer även fram till att det finns mycket att ta hänsyn till vid planerandet av gehoersundervisning där kunskapsmätning, elevinflytande och tydlighet i undervisningen kommer att kompromissas och påverka undervisningens utformning.

Nyckelord: Gehör, Metakognition, Musik, Musicklära, Transkribering, Övning.



# Förord

Vi vill varmt tacka alla informanter för deras deltagande, samt vår handledare Markus Tullberg för all stöttning och hjälp genom arbetsprocessen. Detta arbete hade inte varit möjligt utan er! Under datainsamlingen ansvarade Erik för lärarintervju 1,2 och 3 samt elevintervju 1 och 2. Andreas ansvarade för lärarintervju 4 samt elevintervju 3,4,5,6 och 7. André ansvarade för lärarintervju 5 och 6. Vi tar gemensamt ansvar för hela arbetet, även om många delar till stor del skrivits enskilt.

*Gehörsförmågan brukar jag alltid jämföra eller likna med en seg kola, sådär som en lerklump som de ska forma till ett vackert konstverk. En svan som breder ut sina vingar, eller något sånt.*

*(Lärare 6)*



# Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund .....	8
1.1 Begreppsförklaring .....	9
2. Syfte och frågeställningar .....	11
2.1 Studiens avgränsningar .....	11
2.2 Uppsatsens disposition.....	11
3. Tidigare forskning .....	13
3.1 Gehör, vad är det? .....	13
3.1.1 Relativt och absolut gehör.....	13
3.1.2 Tonhöjdsgehör och klangfärgsgehör .....	14
3.1.3 Inre hörandet .....	14
3.1.4 Vad är praktisk kunskap om gehör? .....	15
3.2 Metakognition i musikundervisning .....	16
3.2.1 Self-regulated learning .....	17
3.3 Musikalisk medvetenhet .....	18
3.4 Formativ återkoppling.....	19
3.5 Gehörsövning i vardagen .....	20
3.5.1 Lyssnarstrategier .....	20
3.5.2 Analytiskt lyssnande .....	21
3.6 Koncentration vid övning .....	21
3.6.1 Att träna lyssnandet för självbedömning.....	22
3.7 Lotsning i klassrummet.....	23
3.8 Sammanfattning av tidigare forskning.....	24
4. Metod.....	25
4.1 Metodologiska överväganden .....	25
4.2 Studiens fokus & objekt.....	25
4.3 Datainsamlingsmetod: semistrukturerad intervju .....	26
4.4 Design av studien.....	26
4.4.1 Urval.....	27
4.4.2 Informanter.....	27
4.4.3 Datainsamling.....	27
4.5 Analys .....	28
4.6 Resultatens kvalitet .....	28
4.6.1 Tillförlitlighet.....	29

4.6.2 Äkthet .....	29
4.7 Etiska frågor .....	30
5. Resultat .....	32
5.1 Attityder till ämnet .....	32
5.1.1 Elevernas mål med gehör .....	32
5.1.2 Lärarnas mål med gehör .....	34
5.2 Hur övar eleverna? .....	36
5.2.1 Hur eleverna övar - elevernas perspektiv .....	36
5.2.2 Lärarnas perspektiv på elevernas övning .....	41
5.3 Syftet med övningen .....	46
5.3.1 Transkription i fokus .....	47
5.3.2 Eget eller andras material .....	48
5.3.3 Lärarnas material .....	49
5.3.4 Digitala hjälpmedel .....	50
5.4 Gehör i praktiken .....	50
6. Diskussion .....	52
6.1 Metakognition och Self-regulated learning .....	52
6.2 Undervisningsmetodiska överväganden .....	53
6.2.1 Är lotsning alltid negativt? .....	55
6.3 Hemuppgifter i form av transkribering .....	56
6.3.1 Frihet i transkriberingsuppgifter .....	57
6.3.2 Slutsats om transkribering .....	58
6.4 Gehörsövning mellan lektionstillfällena .....	58
6.5 Gehör i praktiken .....	60
6.6 Slutsatser .....	61
6.7 Fortsatt forskning .....	61
7. Referenser .....	62
Bilagor .....	64



# 1. Inledning och bakgrund

Vi studerar ämneslärarprogrammet vid Musikhögskolan i Malmö med inriktning jazz och har en gemensam bakgrund av utbildning på estetiska programmet och folkhögskola. Undervisning i gehör har ingått i alla skolformer vi studerat vid, såväl som den något generade frågan fem minuter innan lektionen ”Har du gjort gehörsläxan?”.

Vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) under hösten 2022 var belagd på två olika gymnasieskolor i Skåne, båda med estetiska programmet. Gemensamt för skolorna är att eleverna läser gehör- och musiklära (GeMu) 1 och 2. Under lektionerna i GeMu uppmärksammade vi en brist på elevernas förberedelser mellan lektionerna, det vill säga läxan, men även bristfälliga instruktioner för hur eleverna kunde öva för att förbättra gehöret mellan lektionstillfällena. Läraren på den ena skolan menade att teoridelen av kursen är kunskaper eleverna kan läsa sig till, medan gehörsdelen är en förmåga som bör underhållas och utvecklas under en längre tid. Detta bekräftar våra egna erfarenheter av gehörundervisning: att teoridelen handlar mycket om att förstå och memorera koncept och begrepp, medan gehörslära handlar om mängdträning för att utveckla lyssnandet, känna igen och förstå det du hör. Under våra observationer av skolornas GeMu-undervisning noterade vi att lärarna sällan gav tydliga instruktioner för hur eleverna kan träna gehöret mellan lektionerna. Individuell gehörövning är av egna erfarenheter svårt att utföra, och en stor del av lektionstiden disponeras ofta till testande av elevernas gehörsförmåga snarare än att utveckla den. Vi ställer oss frågande till huruvida det är optimalt för elevernas lärande, eftersom att testande inför gruppen kan av egna erfarenheter både vara stressande och ångestfyllt. Syftet med denna studie är att få djupare kunskaper inom ämnet som kan bidra till att förbättra vår undervisning och stärka oss i vår framtida yrkesroll.

GeMu 1 syftar bland annat till att utveckla elevernas ”Förmåga att självständigt öva gehöret och att använda sig av det inre hörandet” (Skolverket, 2022, s. 1). Under våra observationer och upplevelser från VFU såg vi att mest fokus läggs på musiklära och att gehöret inte får lika stort utrymme i kursen. Enligt kursplanen bör dessa delar få lika mycket utrymme (Skolverket, 2022). Om GeMu 1 fokuserar främst på teori, blir förutsättningarna för att klara av fortsättningskursen GeMu 2 således dåliga, då eleven

förväntas utföra ”komplexa gehoersövningar” och ”notera klingande musikexempel” på fördjupad nivå (Skolverket, 2022, s.4).

Vi anser att gehoeret är en färdighet som bör tränas kontinuerligt för att förbättras, därför räcker inte de utbildningstimmar som ges i GeMu för att ge eleverna en säkerhet och självförtroende i att använda sitt gehoer. Även Pratt (1998) menar att en gehoerslektion i veckan är för lite för en blivande seriös musiker och gehoeret bör tränas mer frekvent. Vi anser att ett gott gehoer höjer kvaliteten på musicerandet och bäddar för effektiva repetitioner och musikalisk kommunikation, dels i realtid under utövandet, dels vid skilda tidpunkter i bl.a. komposition och arrangering.

Inom ramen för gymnasieskolan är det viktigt att eleverna får tydliga instruktioner i hur de kan förbättra sitt gehoer redan i GeMu 1, för att ha möjlighet att påverka sitt betyg och ha förutsättningarna att klara av GeMu 2. Estetiska programmet är ett högskoleförberedande program och därmed ska eleverna ha tillräckliga kunskaper för att bli antagna till eftergymnasiala musikstudier samt ha övningsstrategier för att vidareutveckla sina färdigheter.

## 1.1 Begreppsförklaring

Nedan följer ord som förekommer i arbetet och vad vi menar när dessa används.

- **Elever** innefattar samtliga informanter som studerar vid något lärosäte, vare sig det är gymnasium, folkhögskola eller högskola.
- **Transkribering** kallas även för plankning och handlar om överförandet av klingande musik till notation, alltså det som står i kursplanen för GeMu 1: ”Notera klingande musikexempel” (Skolverket, 2022, s.4). Transkribering kan även avse memorering och överföring av klingande musik till att i första hand spelas på instrument och i många fall utan att noteras.
- **Analog undervisning** avser undervisning som använder sig av övningar och uppgifter som löses främst genom analoga medel, där det inte krävs att eleven använder sig av särskilda program eller appar på sin dator, smartphone eller liknande enhet. Vanligast förekommande i gehoersundervisning är penna och notpapper, en lärobok och noter som eleven kan redigera eller analysera. Digitala inslag kan finnas i undervisningen som ett komplement till det analoga, som att läraren använder sig av exempelvis en smartboard eller dator för att presentera

lektionsmaterial eller att eleverna behöver kunna spela upp en ljud- eller videofil för att sedan lösa uppgiften med analoga medel, som t.ex. penna och papper.

- **Digital undervisning** avser undervisning där mjukvaran står i centrum. En förutsättning är att eleven har en dator, smartphone eller liknande enhet samt får tillgång till det särskilda program, app eller webbplats där uppgifterna genomförs. Inom ramen för musikteori och gehörsundervisning är följande vanligt förekommande. Notredigeringsprogram som Sibelius, Finale, MuseScore. Ljudredigeringsprogram som Amazing Slowdowner, Transcribe, Audiostretch. Gehörsträningswebbplatser som: [teoria.com](http://teoria.com) och [musictheory.net](http://musictheory.net). Gehörsträningsappar som: Perfect Ear, EarMaster, Functional Ear Trainer. Den digitala undervisningens appar och hemsidor ger ofta en möjlighet till direkt respons i form av poäng, statistik och feedback i form av korta kommentarer.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom kvalitativa intervjuer med lärare och elever kartlägga elevers förmåga och förutsättningar att självständigt öva och utveckla sitt gehör. Vi vill se vilka verktyg eleverna erbjuds och hur lärare förmedlar kunskaper till sina elever kring geho­rsövning. Detta arbete strävar till att undersöka hur elever övar gehör, varför de övar på ett specifikt sätt, hur de lärt sig detta och ifall eleverna ges förutsättningar att självständigt förbättra sitt gehör. Studi­ens syfte är även att undersöka hur lärare undervisar övningsmetodik och vad lärarnas målsättning för eleverna är. Följande tre är studiens forskningsfrågor:

- Vad får elever för geho­rsövningar och -strategier, och hur kan dessa översättas från lektionssalen till övningsrummet och det praktiska musicerandet?
- Vilka faktorer påverkar elevens möjlighet för självständig övning i gehör?
- Vilka attityder har lärare och elever till ämnet gehör? Vilka kunskaper anser informanterna viktiga?

### 2.1 Studi­ens avgränsningar

Studien syftar inte till att jämföra för- och nackdelar med absolut gehör kontra relativt gehör. Den syftar heller inte till att diskutera huruvida det inre hörandet kan användas för att återskapa minnen av musik eller föreställa sig musik, med eller utan noter eller musikaliska referenser. Vidare avgränsas studien i att den inte undersöker ideala klassrumsförhållanden eller gruppsammansättningar. Det är inte studi­ens målsättning att kartlägga *vad* eleverna övar, även om informanterna många gånger talar om specifika övningar. Målsättningen är att undersöka *hur* eleverna övar.

### 2.2 Uppsatsens disposition

Dispositionen av uppsatsen är i följande ordning: härnäst kapitel 3, vilket består av tidigare forskning och annan litteratur relevant för studien, i slutet av kapitlet finns även en kort sammanfattning. Efter det kommer kapitel 4, som är metodkapitel, där redogörs för val av metod för datainsamling samt ställningstagande till etiska frågor samt analys av data. I kapitel 5 presenteras resultaten för studien, som i stora delar är uppdelade elever och lärare för sig. Fortsättningsvis kommer kapitel 6, som är diskussionskapitel och där

lyfts utvalda bitar av resultatet och diskuteras med litteraturen i kapitel 3. Kapitel 6 avslutas med en kort sammanfattning och ett avsnitt om fortsatt forskning, och i slutet av uppsatsen listas referenser samt bilagor.

## 3. Tidigare forskning

I detta kapitel redogörs tidigare forskning som därefter anknyts under kapitel 6 diskussion.

### 3.1 Gehör, vad är det?

Ordet gehör definierar Johansson (2002) ”the ability to solely by ear correctly hear a certain musical structure” (s. 20). Vidare menar Johansson (2002) att det är av vikt att kunna återskapa det personen hört, detta för att kunna avgöra ifall den lyssnande personen uppfattat musiken korrekt. Några vanliga sätt för detta återskapande menar Johansson (2002) är att spela eller sjunga det personen har hört från minnet eller från en notbild, att härma rytmiska exempel på ett tillfredsställande sätt eller att kunna identifiera inkorrekt återskapande av musik.

#### 3.1.1 Relativt och absolut gehör

Helgesson (2003) menar att det finns 2 olika typer av gehör, absolut gehör och relativt gehör. Absolut gehör definieras som ”being able, without external aid, to identify, imagine and reproduce a certain absolute pitch” (Sohlman’s citerad i Johansson, 2002, s. 20). Det vill säga att en person utan någon referenston kan identifiera till exempel tonen A, tänka frekvensen i huvudet och återskapa den perfekt. Relativt gehör menar Johansson (2002) bygger på förståelsen för relationen mellan två olika toner utan att definiera den perfekta frekvensen. Vidare menar Johansson (2002) att ett exempel på skillnaden mellan absolut gehör och relativt gehör kan vara vid identifierandet av en melodi. En person med absolut gehör identifierar tonerna som C, E och G, ett C-dur, medan en person med relativt gehör identifierar det som en bruten treklang, tonerna 1, 3 och 5. Det är absolut fler människor som har relativt gehör än de relativt få som har absolut gehör, Johansson (2002) menar att vilken person som helst som kan sjunga en enkel melodi eller kan identifiera fel i en enkel melodi använder sig av relativt gehör. Både absolut gehör och relativt gehör är någonting som kan stärkas via övning, och enligt Johansson (2002) är gehörsträning någonting som traditionellt har varit ansett som ett viktigt ämne i musikundervisning. Gehörsträning i skolan fokuserar framförallt på träning av relativt gehör, och sambandet mellan klingande och noterad musik är någonting som prioriterats högt. Johansson (2002) menar bland annat att antagningstest till musikutbildningar brukar

behandla tester såsom att transkribera tonhöjd och/eller rytm, samt att identifiera fel i notbilden baserat på vad den sökande hör. Vidare menar Johansson (2002) att antagningsproven till skolan och undervisningen inom skolan ofta inte skiljer sig åt markant. Helgesson (2003) menar att det finns för- och nackdelar med alla slags hörsförmågor, och Johansson (2002) menar att absolut gehör väldigt ofta glorifieras. Att jämföra dessa olika hörsförmågor menar Johansson (2002) är irrelevant, det viktiga är att vara medveten om att de finns och att bilda sig en uppfattning om hur dessa fungerar.

### **3.1.2 Tonhöjdsgehör och klangfärgsgehör**

Helgesson (2003) definierar gehör som ”alla de auditiva perceptuella färdigheter som används av människor vid musikutövning” (s. 75). Vidare konkretiserar Helgesson (2003) ”musikutövning” som praktiskt musicerande, skapande, tänkande, samt musiklyssning. Därefter delas gehöret upp i 2 olika delar; ”tonhöjdsgehör” och ”klangfärgsgehör”. Vidare menar Helgesson (2003) att det sistnämnda är den hörsförmåga som är mest utvecklad hos flest individer, men att den är mindre undersökt än tonhöjdsgehör. Att klangfärgsgehör är mindre undersökt än tonhöjdsgehör menar Helgesson (2003) beror på att denna självklara hörsförmåga anses av forskare som mindre intressant än den hörsförmåga som mindre delen av befolkningen utvecklat. Klangfärgsgehör är inte ett helt enkelt begrepp att beskriva, det har bland annat kallats för ett ”papperkorgsbegrepp” (Helgesson, 2003, s.91). Sundberg (citerad i Helgesson, 2003) menar att ”i den beteckningen gömmer man allt som gör att inte två toner med samma tonhöjd och styrka låter lika” (s. 91). Klangfärgens olikheter har försökt förklaras genom kontrasteringar såsom skarphet/mjukhet, ljushet/mörkhet och fyllighet/tunnhet menar Helgesson (2003). En vanlig definition för klangfärg är: ”den egenskap som skiljer olika toner/ljud från varandra, även om dessa toner har samma tonhöjd, styrka och längd” (Gabrielson citerad i Helgesson, 2003, s. 90).

### **3.1.3 Inre hörandet**

Det inre hörandet jämför Küssner m.fl. (2023) med att ha en ”låt på hjärnan”, musiken ”spelas” inne i huvudet utan att några fysiska ljudvågor når örat. Vidare definieras det som en kognitiv eller fiktiv repetition av en fysisk aktivitet utan tydlig muskelrörelse (Connolly & Williamon citerad i Küssner m.fl., 2023). För musiker innefattar det framförallt de auditiva, visuella och kinestetiska sinnen och syftar till att återskapa en upplevelse utan att fysiskt återskapa den. Küssner m.fl. (2003) menar att människans inre

hörande inte endast är begränsat till tidigare musikaliska upplevelser såsom att höra en låt och att den därefter ”fastnar i huvudet”, utan kan föreställa sig toner och klanger utan någon tidigare fysisk upplevelse. Vidare menar Küssner m.fl. (2023) att det inre hörandet är ett vanligt tillvägagångssätt för musiker vid musicerande och kompositörer vid komponerande, författarna framhåller dock att det råder delade meningar om det inre hörandet måste relatera till tidigare musikaliska referenser. Psykologiskt beskrivs dessa delade meningar i Küssner m.fl. (2023) som produktiv mentalisering (productive imagination, vår översättning), reproduktiv mentalisering (reproductive imagination, vår översättning), eller minnesmentalisering (memory imagery, vår översättning) och fantasimentalivering (imagination imagery, vår översättning).

### **3.1.4 Vad är praktisk kunskap om gehör?**

Enligt Lilliestam (1995) finns det olika aspekter av kunskap. Det finns faktakunskap, förståelse, förtrogenheter och färdigheter (praktisk kunskap). Lilliestam (1995) beskriver de olika aspekterna av kunskap på följande sätt:

Faktakunskap är kännedom om faktiska förhållanden, som att en gitarr har sex strängar. Förståelsekunskap är nära knuten till fakta och innebär att man uppfattar innebörder, betydelser och sammanhang. Förtrogenhet utgår ofta från sinnliga upplevelser och innebär exempelvis att man vet hur en gitarr låter. Färdigheter, eller praktisk kunskap, är kunskaper som manifesteras i en praktisk handling, som att man kan spela gitarr. (s. 39)

Den skriftliga kunskapen menar Lilliestam (1995) är av stor vikt och har tagit mycket plats i dagens samhälle, då det är av stor vikt att bevara och kunna förmedla kunskap genom text, men detta resulterar också i att den praktiska kunskapen får mindre plats. Lilliestam (1995) menar att all sorts kunskap är väldigt viktig och bygger på varandra, men kunskapen är av liten vikt om det inte resulterar i att kunna använda den i praktiken. Problemet med den praktiska kunskapen är att den är väldigt svår att förmedla med ord, det är något som behöver erfaras för att förstå sig på. Följande beskriver Lilliestam (1995) hur det kan vara överflödigt med beskrivande ord för att förmedla kunskap. Att teoretisera något som gehör kan ibland göra det svårare att förstå och mystifiera kunskapen (Lilliestam, 1995). Vidare beskrivs kunskapen om gehörsmusicerande vara just en ”tyst kunskap” som inte går att lära sig endast genom att verbaliseras eller beskrivas, det måste upplevas (Lilliestam, 1995). Detta också för att de som behärskar gehörsmusicerande ofta gör det till viss del underförstått och tar delar av gehör för givet, vilket gör det svårt att verbalisera och lära ut.



## 3.2 Metakognition i musikundervisning

Det enklaste sättet att beskriva metakognition menar Benton (2014) är att tänka på att tänka. När en lärande person använder sig av metakognition blir personen medveten om sitt eget lärande och planerar, utvärderar och bedömer det egna lärandet. Detta menar Benton (2014) bland annat leder till bättre självmedvetenhet och till ett livslångt lärande. Även Skolverket (2004) menar att elever med egna målsättningar och självstyrning blir bättre rustade för ett livslångt lärande. Enligt Benton (2014) bygger musikinlärandet på följande tre områden: kognition, psykomotorik och affektivitet. Det kognitiva området handlar om elevens djupa förståelse, analysförmåga och slutsatsförmåga i relation till musicerandet. Det psykomotoriska området handlar om utvecklandet av motoriska färdigheter i symbios med kontinuerligt ökande av komplexitet och förfinande. Det affektiva området handlar om elevens emotionella gestaltning, att utveckla förståelsen om framförande, uttryck och kommunikation med publik i form av musikalisk gestaltning. Enligt Pogonowski (refererad i Benton, 2014) kan elevens lärande gynnas av att använda sina metakognitiva kunskaper vid exempelvis framföranden, skapande och lyssnande av musik kontra ett mindre medvetet rutinemässigt lärande. En studie av Hallam (2001) visar att professionella musiker använder sina metakognitiva kunskaper i hög utsträckning vid inläring, detta framförallt genom att musikerna är självmedvetna om sina styrkor och svagheter. En av Hallams (2001) informanterna berättar om sina elevers olika svårigheter:

My pupils are very different from each other. Some are incapable of playing with any kind of freedom at all, they are so rigid...their fingers go down like machines and so I encourage them to get away from that. Others are incapable of playing a simple melody with the right note values, they distort everything [...] (s. 6).

Vidare berättar informanten hur eleverna uttrycker en vilja att observera varandras lektioner, varpå informanten svarar: "[...] you are most welcome, there's no secret in what I'm trying to do but I don't think you'll gain because I am only trying to help that particular pupil at that moment" (Hallam, 2001, s.7). De olika professionella musikerna Hallam (2001) intervjuat hade ett liknande arbetsflöde, men olika tillvägagångssätt baserat på deras individuella styrkor och svagheter, arbetsflödet såg ut som följande:

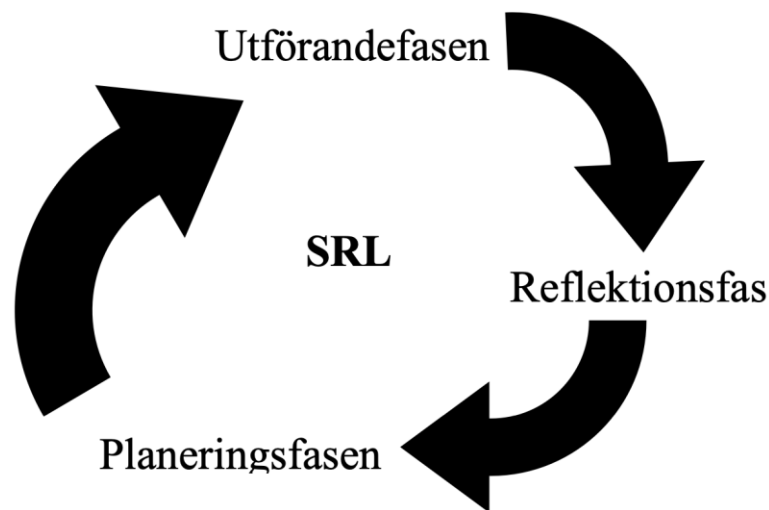
1. De skapade sig en överblick över vad som skulle studeras.
2. De identifierade vad de uppfattade materialets svårigheter.
3. De valde strategi för att överkomma svårigheterna.
4. De började därefter öva målstyrt.

Dessa professionella musiker, menar Hallam (2001) har tack vare sina gedigna metakognitiva kunskaper lärt sig att lära sig. Att lärare diskuterar och delar med sig av sina tankeprocesser kring lärande är någonting Boardman (refererad i Benton, 2014) anser vara av yttersta vikt, detta för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sina metakognitiva kunskaper och på så vis även lära sig att lära sig. Att eleverna ska ges möjlighet att reflektera över sin egen lärprocess är någonting Brändström m.fl. (1993) menar är viktigt. Författarna skriver: "Forskning visar att barn, som får reflektera, upptäcker hur det går till när de lär sig. De blir medvetna om vad och hur de gjort när de lärt sig något nytt" (Brändström m.fl., 1993, s. 36). Ett sätt att träna elevers metakognitiva kunskaper menar Kennell (refererad i Benton, 2014) är att inkludera eleverna i planeringsprocessen och problemlösningsprocessen av arbetet framåt, det vill säga att inte ge eleverna "svaret" för hur arbetet bör fortskrida, utan inkludera deras tankar och idéer. Vidare menar Kennell (refererad i Benton, 2014) att detta leder till att elever på egen hand kommer att lära sig välja bra strategier för att överkomma musikaliska utmaningar i framtiden. Att identifiera sina styrkor och svagheter inom gehörs- och musicklära menar Benton (2014) är viktigt då en elev till exempel kan ha ett bra gehör för att identifiera olika treklanger, men inte lika bra gehör kopplat till att identifiera olika intervall. Detta för att eleven aktivt ska kunna arbeta med att stärka gehöret inom det område eleven behärskar mindre bra.

### **3.2.1 Self-regulated learning**

McPherson (2022) skriver att diskussionen om self-regulated learning eller SRL uppstod under 1970- och 80-talen för att genom olika strategier hjälpa elever ta större kontroll över sitt lärande. Detta genom att eleverna fick sätta upp mål, välja strategier för lärande och självvärdera effektiviteten av deras handlingar (Zimmerman refererad i McPherson, 2022). Forskningen visade att elever som blev coachade i att sätta upp strategier och mål för lärandet förbättrade sina resultat, men att eleverna hade svårt att överföra tillvägagångssättet till andra kontexter såsom vid övning utan lärare eller vid hemläxor. McPherson (2022) menar att genom att låta eleverna tänka kring sitt lärande, arbeta målinriktat och vara autonoma i lärprocessen lär de sig att "styra sina handlingar i syfte att överträffa sina förväntningar för att uppfylla sina ändamål" (McPherson, 2022, s. 554, vår översättning). Zimmerman (refererad i McPherson, 2022) menar att musikövande är ett unikt sätt att lära sig, att mycket av lärtiden används till enskild, men ofta mållös övning mellan lektionerna. Just problematiken med mållös övning är någonting SRL

försöker parera, detta bland annat genom att eleven lär sig värdera sina insatser, rikta sitt fokus och tänka kring sitt lärande.



**Figur 1.** - Self-regulated learning (bearbetad från McPherson, 2022, s. 556)

De tre olika faserna enligt figur 1, beskriver McPherson (2022) som de tre obligatoriska faserna vid SRL. Första fasen är planeringsfasen (*forethought phase*, vår översättning) där eleven sätter upp mål, planerar handlingar och motiverar sig själv till att lära sig uppsatta mål. Den första fasen menar McPherson (2022) är viktig för att skapa meningsfullhet till övandet och för att säkerställa produktivitet. Den andra fasen är utförandefasen (*performance phase*, vår översättning), där eleven agerar utifrån de handlingar som valts under planeringsfasen. Eleven observerar även sitt eget lärande och hanterar sina känslor under utförandefasen. Reflektionsfasen (*self-reflection phase*, vår översättning) är den tredje fasen där eleven reflekterar över sin insats, detta kan antingen göras i form av en paus i övandet eller som en avslutande reflektion efter att uppgiften slutförts. Vidare menar McPherson (2022) att reflektionsfasen naturligt följs av ytterligare en reflektion om varför uppgiften gick bra eller dåligt, och att denna andra del av reflektionen är ytterst viktig för hur eleven agerar i framtiden med liknande uppgifter.

### 3.3 Musikalisk medvetenhet

Enligt Pratt (1998) finns ett oroväckande högt antal musiker som har negativa upplevelser av gehörsundervisning: "[a]n alarmingly large proportion of musicians, questioned about their own experiences of aural training, admit that they disliked it, thought they were bad at it, and have found it largely irrelevant to their subsequent engagement in music" (s. 1). Det handlar om upplevelser av tråkig undervisning, känslor av icke-begåvning och

irrelevant lektionsinnehåll (Pratt, 1998). Problemet ligger i gehörsundervisningen och inte hos individerna som genomgår den menar Pratt (1998). En värdefull gehörsövning har en musikalisk kontext och kan kopplas till elevens komponerande, framförande eller kritiska lyssnande (Pratt, 1998). Gehörsundervisning som är utformad utifrån att enkelt kunna mäta kunskaper, är anledningen till att den främst fokuserar på tonhöjder och tonlängd, och ignorerar en mängd andra musikaliska parametrar såsom klangfärg, dynamik, frasering, artikulation, instrumentation, textur och variationsförekomst: "the variations in pace at which all these elements may occur" (Pratt, 1998, s. 3).

Istället för att göra en tidsbegränsad diktamen på lektionen, där förlägenhet ofta uppkommer, kan eleverna jobba under lärarens handledning med transkription som hemuppgift föreslår Pratt (1998). Att välja riktig musik, istället för oinspirerade skolexempel, där frihet finns att välja vad som ska noteras och hur mycket som transkriberas, har enligt Pratt (1998) både musikaliska och metodologiska övertag. Förutsättningen menar Pratt (1998) är att eleverna behöver förkunskaper inom grundläggande hörsel och musikteori så att de kan arbeta någorlunda självständigt. Detta undervisningsupplägg är att föredra på universitets- och eftergymnasial nivå, men även på gymnasial nivå:

<sup>1</sup>Sixth-form students, too, can work in this way, though the pace may need to be a little steadier. Less experienced students will need the help of a teacher to identify aural challenges and to devise exercises which will develop and extend aural skills. (Pratt, 1998, s. 6)

Alltså föreslår Pratt (1998) en mer aktiv lärare som kan hjälpa mindre erfarna elever att, genom återkoppling och stöd, uppfinna övningar och hitta delmål för att nå hela vägen fram med sina hemuppgifter.

### **3.4 Formativ återkoppling**

Det finns olika typer av återkoppling där formativ återkoppling, skriver Jönsson (2017), har som syfte att "stötta elevernas lärande så bra som möjligt" (s. 87). Formativ återkoppling kan vara mer eller mindre effektiv och påverkas av flera faktorer såsom: vad, hur, vem och när (Jönsson, 2017). Forskning visar att elever ofta är dåliga på att använda sig av återkoppling, och återkopplingen bör därför vara meningsfull, alltså innehålla information om var eleven befinner sig i förhållande till målet och hur den ska

---

<sup>1</sup> Sixth-form motsvarar 2:an och 3:an på gymnasiet.

nå fram, samt vara förståelig, tydligt formulerad, snyggt presenterad och med ett språk som eleverna behärskar (Jönsson, 2017). Återkoppling på uppgiftsnivå behöver vara ”tydlig och specifik [...], och inte vara för abstrakt eller generell” (Shute citerad i Jönsson, 2017, s. 94). Återkoppling på processnivå syftar på förmågor och färdigheter som planering och strategi och är en lämplig form av återkoppling om eleverna kan behärska det på en metakognitiv nivå, det vill säga klarar av att bedöma den egna prestationen (Jönsson, 2017). ”Återkoppling som på detta sätt hjälper eleverna ta ansvar för sitt eget lärande kan ge stora positiva effekter på elevernas prestationer” (Kluger & DeNisi citerad i Jönsson, 2017, s. 96). Ett mål med metakognitiv återkoppling är att eleven blir sin egen bedömare och mindre beroende av läraren (Jönsson, 2017).

## 3.5 Gehörsövning i vardagen

Vid gymnasie- eller högre musikstudier är det enligt Pratt (1998) alldeles för lite med en gehörslektion i veckan för att utveckla färdigheter lämpliga för en seriös musiker. Dock finns det fullt med möjligheter för gehörsträning runt omkring oss varje dag, som kan tas till vara på om en vana av aktivt lyssnande, nyfikenhet och analyserande tankesätt etableras i samtliga musikaliska situationer som infinner sig (Pratt, 1998). I följande situationer finns möjlighet till gehörsövning: ensemblespel, enskild övning, körsång, vardagliga ljud (exempelvis en siren eller signal), lyssna på andra musikers övning och höra musik från radio, TV eller konserter (Pratt, 1998). De användbara övningarna Pratt (1998) ger exempel på är: identifiering av intervall, identifiering av instruments register och analys av klangfärg.

### 3.5.1 Lyssnarstrategier

Lilliestam (2020) menar att en lyssnarstrategi är ett sätt att lyssna och påpekar att en lyssnarstrategi inte är permanent, utan ändras i förhållande till ”graden och karaktären av uppmärksamhet man ägnar åt musiken och huruvida man går någonting annat samtidigt som man lyssnar” (s. 74). Lilliestam (2020) klumpar ihop begrepp som *koncentrerat*, *aktivt* och *uppmärksamt lyssnade* med *analytiskt och musikaliskt lyssnande*, och deras motsatser: *okoncentrerat*, *passivt*, *ouppmärksamt* och *vardagligt lyssnande*. Det vanligaste sättet för människor att lyssna på musik är inte ”det koncentrerade strukturlyssnandet” (Lilliestam, 2020, s. 77), men många forskare (Adorno, 1976; Green, 2001; Clark et al., 2010; Wackenroder, 1792, refererad i Lilliestam, 2020) menar att en

uppmärksam lyssnarstrategi, i en miljö utan distraktion och störningar bör användas vid lyssning där syftet är att förstå, analysera och studera musiken. Lilliestam (2020) riktar kritik mot begreppet ”bakgrundsmusik” (s. 76) och innebörden av att det inte går att göra något annat samtidigt, utan att musiken blir sekundär. Bergman (refererad i Lilliestam, 2020) föreslår termen ”lyssnar parallellt” (s. 76) eftersom det inte är ”självklart vilken aktivitet som ska, kan eller bör ses som den primära” (s. 76).

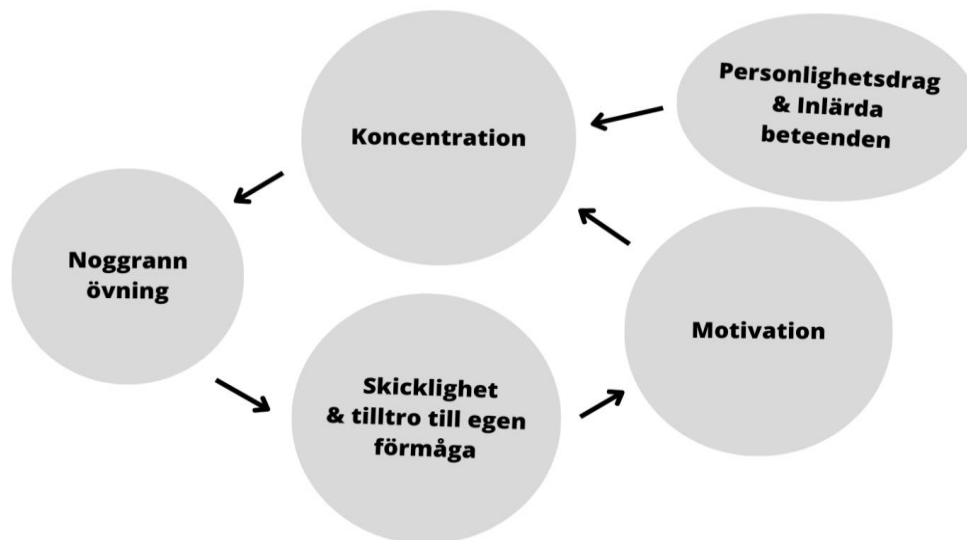
### **3.5.2 Analytiskt lyssnande**

Att bryta ner lyssnandet till att lyssna efter specifika element kan verka onaturligt, menar Pratt (1998) eftersom det inte går att lyssna på musik som lösryckta delar. Det går det inte att höra en melodi som en serie intervaller utan dess rytm, men det går att fokusera på det ena eller det andra (Pratt, 1998). Den övning som Pratt (1998) föreslår, leder till större musikalisk medvetenhet men det är nödvändigt att lyssnandet fokuseras, för att få hanterbara mängder information att analysera åt gången. Dock betonar Pratt (1998) för att lyssningsövningen ska leda till större musikalisk medvetenhet krävs att analysen följs av syntesen, det vill säga sammanförandet av de musikaliska elementen åter till sin kontext. Taktart, rytm, tonhöjd, textur, klangfärg, register, spännvidd, densitet, dynamik, artikulation, rumslig placering, variationsförekomst och struktur är de tretton delarna Pratt (1998) föreslår för analys och syntes, men menar att listan kan kompletteras och inte är avsedd att vara fullkomlig. När dessa tretton element har analyserats kan syntesen påbörjas där elementen åter förs ihop. Pratt (1998) menar att enstaka musikaliska element inte alltid genererar samma effekt, de är beroende av kontexten de befinner sig i och den unika personliga upplevelsen. Det finns ingen absolut sanning: ”They depend on context, on expectations, on the style of particular historical periods” (Pratt, 1998, s. 33), och därför är kunskap om musikaliska sammanhang och stilar samt den individuella musikaliska upplevelsen som uppstår genom denna lyssningsövning (analys-syntes) viktig för en högre musikalisk medvetenhet.

## **3.6 Koncentration vid övning**

Enligt Jørgensen (2011) är ”övning på instrument som med all annen øvning” (s. 8), och den sätter igång inlärningsprocesser på motoriska, kognitiva och emotionella plan. Övning består till stor del av repetition och memorering av olika slag (Jørgensen, 2011). För att övningen ska bli framgångsrik menar Jørgensen (2011) att det krävs ett mål eller

en avsikt om vad som ska förbättras, det vill säga ”målrettet øvning” (s. 11) och således krävs god koncentration och uppmärksamhet, annars blir øvningen riktninglös. Møjligheten till stark koncentration vid øvning är kopplat till inlärda beteenden och personlighetsdrag men även av motivationen som känns inför uppgiften (att øva) där motivationen påverkas av skickligheten och tron på den egna fòrmågan att løsa uppgiften (Jørgensen, 2011).



**Figur 2.** - Koncentration och motivation vid øvning (Bearbetad från Jørgensen, 2011, s. 65)

### **3.6.1 Att träna lyssnandet för självbedømning**

Att lyssna noga och bedøma musiken medan den framfòrs kan vara utmanande menar Jørgensen (2011) och skriver att det krävs träning och erfarenhet i att lyssna noga samtidigt som det egna spelandet pågår. Att förutbestämna vad lyssningen ska fokuseras på (helst några få saker), samt møjlighet till ljudinspelning är bra verktyg för att effektivare diagnostisera de egna färdigheterna till en början menar Jørgensen (2011). Lärare kan stimulera processen: ”Læreren må ha en oppfattning om hvilket oppmerksomhetsnivå eleven kan øve på” (Jørgensen, 2011, s. 64), och handlar om att læraren behøver göra en bedømning om elevens fòrmåga att lyssna på helheten, eller ifall det är bättre att rikta hørandet på enstaka element och kan därmed vägleda eleven i sin egen øvning.

### 3.7 Lotsning i klassrummet

Många lärare i dagens skola använder sig av ”lotsning”, vilket innebär att eleven vallas fram till svaret av läraren (Brändström, m.fl., 1993), och gehoersämnet är inte ett undantag från detta. Brändström m.fl. (1993) tar upp hur detta kan se ut i klassrummet och ett exempel för lotsning i gehoersundervisningen kan se ut som så att läraren som hjälper sina elever fram till svaret genom att exempelvis bryta ner en fyrklang i specifika intervall för att eleven lättare kan komma fram till svaret. Brändström m.fl. (1993) menar att fyrklanger är svåra att höra men att enstaka intervall är lättare, om då läraren inte förklarar tillvägagångssättet att fyrklangen är uppbyggd av intervall som kan brytas ner i huvudet så kan detta faktum förbigå eleven. Brändström, m.fl. (1993) menar att detta skapar hinder för elevens fortsatta lärande då läraren gör sig själv oundgänglig för att lösa problemet. Eleven saknar alltså förkunskaperna som behövs för att själv bryta ner problemet i sina beståndsdelar. Med denna brist på förståelse och behov av ledsagning så blir elevens självförtroende lidande och därmed blir motivationen till övning mindre (Brändström, m.fl., 1993).

Brändström, m.fl. (1993) beskriver att lotsning sker på fler plan än bara genom att läraren ställer ledande frågor och bryter ner problemet för eleven. Eleven plockar också upp signaler i lärarens tonfall som hjälp för att ta sig fram till rätt svar. Ord som ”alltså” och ”nästan” använder eleven för att ta sig fram till rätt svar utan att egentligen ha förstått hur de tog sig fram till detta svar. Vidare delas lotsning upp i två olika typer, ”verbal lotsning” och ”icke-verbal lotsning” (Brändström, m.fl., 1993). Den verbala lotsningen är när läraren förklarar och intellektualiserar problemet för eleven utan någon större diskussion, utan främst med ledande frågor. Den icke-verbala sker genom bejakande eller tillrättavisande ljud från läraren som eleven reagerar utifrån.

Vad allt detta kan leda till menar Brändström m.fl. (1993) är att eleven får många luckor i sin förståelse och förmågan att öva utan läraren närvarande blir liten. Då läraren inte förstått vad eleven inte förstår eller var kunskapen brister har läraren på så sätt gjort sig oundgänglig i övningen. Detta leder till att elevens självförtroende och motivation ofta minskar (Brändström m.fl., 1993). Att bryta ner problemet kan ge större förståelse för eleven men risken är att den inte förstått förloppet och hur delarna hör ihop i helheten.



### **3.8 Sammanfattning av tidigare forskning**

Litteraturkapitlet började med att definiera olika typer av gehör, absolut och relativt gehör. Därefter olika gehörförmågor såsom tonhöjdsgehör, klangfärgsgehör, det inre hörandet och hur gehöret kan användas i praktiken. Fortsättningsvis handlade kapitlet om metakognition, det vill säga att tänka på tänkandet, eller att lära sig att lära och ett tillvägagångssätt för att utveckla detta, SRL. Sedan följde ett avsnitt om gehörundervisning, och förslag om hur gehořsövning kan se ut. Sedan handlade det om formativ återkoppling, alltså återkoppling med syfte att hjälpa eleven framåt. Olika strategier för gehořsövning och lyssnande presenterades samt koncentration och motivation vid övning. Slutligen beskrevs lotsning, som handlar om hur läraren leder sina elever till rätt svar utan att eleverna förstått hur.

## 4. Metod

I följande kapitel redovisas val av metod för insamling av kvalitativ data för studien. I detta arbete genomfördes semistrukturerade intervjuer med både lärare och elever vid olika typer av utbildningsformer.

### 4.1 Metodologiska överväganden

Då studien intresserar sig för deltagarnas upplevelse av gehörsundervisning, anser vi att det är önskvärt att genomföra kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer fokuserar främst på att låta informanterna spegla sin åsikt och upplevelse kring ett ämne i en mindre strukturerad intervjuform (Bryman, 2018). Detta ser vi som önskvärt då denna studie intresserar sig för just informanternas världsbild.

Skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativa intervjuer beskriver Bryman (2018) som: ”I kvalitativa intervjuer är intresset riktat mot den intervjuades ståndpunkter, medan intervjun i en kvantitativ undersökning speglar forskarens intressen”. Bryman (2018) menar således att målet med intervjuer inom kvantitativa studier är att komma fram till ett svar på forskarens frågeställning, medan kvalitativa intervjuer snarare fokuserar på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. Den kvalitativa intervjun ligger därmed närmare målet med denna studie, att få en inblick i de olika intervjupersonernas uppfattning av verkligheten och vad som är viktigt, snarare än att generera siffror och statistik på hur lärare förmedlar, och studerande förvaltar olika metoder för gehörsövning.

### 4.2 Studiens fokus & objekt

Studiens röda tråd utgörs av att alla våra forskningsfrågor kretsar kring gehörsövningsmetodik. Forskningsfrågornas utformning grundar sig i våra personliga intressen och erfarenheter som studerande och undervisande inom ämnet, något Bryman (2018) menar är vanligt inom det samhällsvetenskapliga fältet. Målet med intervjuerna är att kartlägga hur dessa metodkunskaper förmedlas av lärare, samt förvaltas av studenter.

### **4.3 Datainsamlingsmetod: semistrukturerad intervju**

Det som kännetecknar den kvalitativa intervjun menar Bryman (2018) är flexibiliteten, att intervjupersonerna får styra intervjuens riktning. Forskningens fokus kan således skifta baserat på vilken riktning intervjun tar. Bryman (2018) menar att de huvudsakliga typerna av intervjuer inom den kvalitativa forskningen är ”ostrukturerad intervju” och ”semistrukturerad intervju”. Vidare menar Bryman (2018) att en ostrukturerad intervju liknar ett vanligt samtal, det kan hända att forskaren endast ställer en inledande fråga som intervjupersonen får associera fritt utifrån, och forskaren ställer endast följdfrågor när det känns viktigt. Inom semistrukturerade intervjuer förhåller sig ofta forskaren till en intervjuguide som både forskare och intervjuperson förhåller sig relativt fritt till; frågorna behöver inte komma i samma ordning och intervjupersonen får fortfarande associera relativt fritt. Utifrån intervjuguiden närmar sig forskaren de teman intervjupersonen önskas svara på. Eftersom tre personer var inblandade i fältarbetet på olika skolinstitutioner lämpar sig semistrukturerade intervjuer bättre, då datan som insamlats blev lättare att jämföra (Bryman, 2018). Intervjuerna sparades i form av inspelningar och transkriberingar, detta då Bryman (2018) menar att det i princip är ett obligatorium vid intervjuer för att minnas bättre vad som sades under intervjun. Detta för att underlätta en noggrann analys av intervjuerna, för att andra forskare ska kunna utföra en sekundäranalys, för att kunna bemöta kritik om forskarens egna åsikter och/eller värderingar och för att kunna återanvända datan i andra forskningssammanhang.

### **4.4 Design av studien**

Varje intervju förhöll sig till en av två intervjuguider (se bilaga 1 & 2) beroende på om informanten var lärare eller elev. Vid design av en intervjuguide menar Bryman (2018) att det är av yttersta vikt att inte formulera frågorna för specifikt då detta kan leda till att alternativa tankar och svar uteblir från datainsamlingen. Därav formulerade vi frågorna i form av öppna frågor, och uppmanade informanterna att tala fritt utifrån givna teman. De frågor som är fetstilta representerar de frågor vi menar var av största vikt att få svar på från varje enskild informant. Informanterna gavs stort utrymme att sväva ut från frågorna, och följdfrågor ställdes för att djupdyka i de områden informanten menade var viktiga, samt för att säkerställa att insamlad data uppfattades korrekt.

#### **4.4.1 Urval**

Urvalstekniken som använts för studien är målinriktat, vilket Bryman (2018) brukar rekommendera för kvalitativa studier med fokus på intervjuer. Att urvalet är målinriktat syftar till att forskaren baserar sitt urval utifrån att informanterna ses som relevanta för forskningsfrågorna. Till viss mån är studien även baserad på bekvämlighetsurval då majoriteten av intervjuerna (11 av 13 intervjuer) genomfördes under vår VFU under januari 2023. Bekvämlighetsurval menar Bryman (2018) vanligen är ett resultat av informanternas tillgänglighet eller ett avvägande att representativiteten inte är av största vikt för studien då fokuset ligger på djupgående intervjuer. Studien är målinriktad i den mån att vi visste att pedagogernas och studenternas tankar är relevanta för våra forskningsfrågor, och studien har ett bekvämlighetsurval då representativiteten inte var den avgörande faktorn för vem som intervjuades, studenterna som deltagit var de som fanns tillgängliga under datainsamlingsstadiet (Bryman, 2018).

#### **4.4.2 Informanter**

Informanterna för studien är antingen verksamma gehörspedagoger eller elever med erfarenhet av hörsundervisning. Vidare har informanterna en bred spridning i form av att de antingen undervisar eller studerar på olika utbildningsformer. Dessa är gymnasium, folkhögskola eller universitet. Studiens informanter har en bred geografisk spridning och blandad ålder. Nämnvärt är att samtliga informanter framförallt rör sig inom den afroamerikanska traditionen, framförallt jazz och att alla informanter studerat musik i åtminstone två år. Totalt intervjuades sex lärare, samt sju elever. I termen ”elever” har vi valt att innefatta gymnasieelever, folkhögskoledeltagare och högskolestudenter.

#### **4.4.3 Datainsamling**

Varje intervju spelades in med ljudupptagning på separata enheter för att säkerställa att materialet skulle gå förlorat vid eventuellt teknikhaveri. Att spela in intervjuer menar Bryman (2018) är ett gott tillvägagångssätt, där forskaren inte behöver föra anteckningar under intervjun och således kan rikta sin uppmärksamhet till intervjupersonen och dennes svar. Vidare menar Bryman (2018) att inspelningar är ett bra tillvägagångssätt för att fånga upp intervjupersonens egna ordalag för att skapa möjlighet till en djupare analys av insamlad data, samt underlättar för forskaren att ställa följdfrågor. Efter varje avslutad

intervju transkriberades inspelningarna nära inpå, då vi upplevde att det underlättade transkriberingsarbetet genom att ha intervjuerna ”nära i minnet”.

## 4.5 Analys

Bryman (2018) beskriver att insamlad kvalitativ data i form av bland annat intervjuer vanligen genererar ett gediget analysmaterial. Studiens analysverktyg för insamlad data har utgångspunkt i ”grundad teori”, det är dock nämnvärt att studien i sin helhet inte förhåller sig till grundad teori då urvalsprocessen som tidigare nämnt varit målstyrd. En av de viktigaste processerna i grundad teori menar Bryman (2018) är kodning av den insamlade datan, detta för att *”etikettera, åtskilja, sammanställa och organisera data”* (Charmaz citerad i Bryman, 2018, s. 688). I denna studies fall innefattar det färgkodning av samtliga transkriberade intervjuer enligt följande teman:

1. Konkreta övningar/strategier för övning som eleverna kan ta med sig från klassrum till övningsrum.
2. Andra hjälpmedel/informationskällor som eleverna använder sig av vid gehörsövning, det vill säga inte lektionsmaterial och/eller instruktioner.
3. Attityder till ämnet - varför övar elever gehör? Vilka fördelar/möjligheter/vinster finns det i att öva gehör?

Bryman (2018) menar att kodning inom grundad teori och generellt inom kvalitativ dataanalys ofta är i ständig förändring och omvärdering, vilket så även är fallet inom denna studie. Fler kategorier förekom inom arbetets tidigare skeende, och har under analysfasen omarbetats kontinuerligt för att växa fram till de tre tidigare nämnda huvudkategorierna.

## 4.6 Resultatens kvalitet

Bryman (2018) föreslår två kriterier för bedömning av kvalitativa undersökningar, dessa är tillförlitlighet och äkthet. En studies tillförlitlighet består av fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Studiens äkthet delas upp i följande fem delkriterier; rättvis bild, ontologisk bild, pedagogisk autenticitet, katalytisk autenticitet och taktisk autenticitet. Nedan följer en beskrivning av hur delkriterierna definieras samt en beskrivning hur det påverkar denna studies fråga om kvalité kopplat till tillförlitlighet och äkthet.

### **4.6.1 Tillförlitlighet**

Studiens trovärdighet menar Bryman (2018) handlar om forskarens transparens i en social verklighets olika beskrivningar, samt hur trovärdig slutsatsen är baserad på dessa olika beskrivningar. Vidare menar Bryman (2018) att studiens trovärdighet även handlar om att forskaren konfirmerat med informanterna att den insamlade datan uppfattats korrekt, samt att forskningen utförts med god ed. I frågan om denna studies trovärdighet har inte informanterna ombetts konfirmera transkriptionens överensstämmelse med vad som sagts under intervjuerna, och därmed kan studiens trovärdighet ifrågasättas. Däremot ställdes följdfrågor i samband med intervjuerna för att stärka konsensus; att det forskaren uppfattat är det informanten sagt. Vid frågan om denna studies trovärdighet kopplat till forskningsetik hänvisas läsaren till kapitel 4.7.

Bryman (2018) menar att kvalitativ forskning ofta fokuserar på en liten grupp individer med gemensamma egenskaper. Forskningens fokus ligger på djup snarare än bredd, som ofta är fallet i kvantitativ forskning. Varje social verklighet är unik och därav menar Bryman (2018) att det främst är av intresse att ge läsaren en djup förståelse för informantens verklighet snarare än att kunna återskapa den i en annan kontext. Frågan om studiens överförbarhet är därav inte aktuell för att styrka studiens tillförlitlighet.

Studiens pålitlighet menar Bryman (2018) handlar om att skapa en tydlig redogörelse för studiens olika faser, forskningsfrågor, val av informanter, transkribering, val av dataanalys, med mera. Till hjälp kan granskare användas för att säkerställa processens transparens vilket i detta fall innebär arbetets handledare Markus Tullberg.

Bryman (2018) menar att möjligheten att styrka och konfirmera forskningen innebär att forskaren utgår från att det inte går att finna någon absolut sanning i samhällsforskning. Vidare menar Bryman (2018) att det är av vikt att forskaren agerat i god tro, inte låter personliga värderingar eller teoretiska föreställningar påverka studiens utförande eller resultat.

### **4.6.2 Äkthet**

Det andra kriteriet för att bedöma studiens kvalitet är kriteriet om äkthet, detta beskriver Bryman (2018) som generella frågor kring forskningspolitiska konsekvenser. Delkriterie 1 handlar om att projicera en rättvis bild av informanternas delade åsikter och verklighetsuppfattningar. Delkriterie 2 är den ontologiska bilden som handlar om

huruvida forskningen hjälper informanterna skapa en bättre förståelse för den sociala miljön de befinner sig inom. Delkriterie 3 handlar om den pedagogiska autenticiteten, det vill säga huruvida informanterna fått en bättre perception hur andra människor inom samma miljö upplever verkligheten. Delkriterie 4 är katalytisk autencitet och syftar till studiens påverkan på informanternas medvetenhet att kunna förändra situationen de befinner sig inom. Det sista delkriteriet är taktisk autenticitet och handlar om hur undersökningen påverkat informanternas möjlighet att faktiskt förändra kontexten (Bryman, 2018).

## 4.7 Etiska frågor

I samband med intervjuerna fick informanterna tid att läsa igenom och signera en samtyckesblankett (se bilaga 3) för att bli informerade om att datainsamlingen förhåller sig till Vetenskapsrådets (2017) god forskningssed samt Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav för god forskningsetik.

Det första huvudkravet är informationskravet och innebär att "[f]orskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande" (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). De ska även informeras om att deltagande i studien är frivillig och de har rätt att avsluta medverkan när som helst (Vetenskapsråden, 2002). Information om villkor för deltagande upprepas varje gång "undersökningen [...] kan tänkas påverka deras villighet att delta." (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). Information om deltagande i studien gavs vid start och avslutning av varje intervju.

Det andra kravet är samtyckeskravet, som innebär att deltagare ska ha rätt att bestämma över sin medverkan. "I undersökningar med aktiv insats av deltagarna skall samtycke alltid inhämtas" och med deltagare under 15 år ska både personen i fråga samt vårdnadshavare lämna samtycke (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Det finns exempel på studier där samtycke inte behövs inhämtas från varje enskild individ, men i detta arbete fick samtliga deltagare signera en samtyckesblankett. Samtliga av informanterna är över 15 år.

Det tredje kravet är konfidentialitetskravet som är tätt sammanlänkat med frågan om offentlighet och sekretess (Vetenskapsrådet, 2002). Konfidentialitetskravet innefattar integritet, sekretess, tystnadsplikt och anonymitet:

- Integritet, deltagande i studien ska ej påverka informanternas integritet eller privatliv. Personuppgifter förvaras oåtkomligt för personer som står utanför studien.
- Sekretessbelagda uppgifter som faller under offentlighets- och sekretesslagen ska behandlas med tystnadsplikt och övriga allmänna handlingar kan begäras ut.
- Tystnadsplikt omfattar sekretessbelagda uppgifter, dock inte omvänt: allt som yttras under tystnadsplikt är inte automatiskt sekretessbelagt.
- Anonymitet handlar om att informanterna anonymiseras. Informanternas personuppgifter går inte att koppla till data som redovisas i studien. Kontroll av forskarens uppgifter försvåras eller omöjliggörs, och eventuell oredlighet i forskningen blir svårare att fastslå.

(Vetenskapsrådet, 2017)

Det fjärde och sista huvudkravet är nyttjandekravet som beskriver att data som insamlats till studien exklusivt får användas för detta ändamål och att användning av insamlade uppgifter för andra ändamål anses oetiskt (Vetenskapsrådet, 2002). En gallring av data görs när arbetet är godkänt av examinator.



## 5. Resultat

I detta kapitel redogörs data som insamlats under intervjuerna.

### 5.1 Attityder till ämnet

I detta avsnitt redogör vi för informanternas attityder till ämnet: Är det viktigt att utveckla gehöret? Vad bidrar ett bra gehör till i praktiken? Vad anser lärarna, respektive eleverna är viktiga kunskaper att få med sig från gehörsundervisningen? Kapitlet är uppdelat i elevernas mål och lärarnas mål.

#### 5.1.1 Elevernas mål med gehör

Elev 1 menar att målet med gehörsundervisning borde vara olika från elev till elev beroende på huvudinstrument. För Elev 1, som har piano som huvudinstrument värderas harmonilära högt, och eleven menar att för exempelvis en violinist borde det melodiska gehöret vara högre prioriterat. Elev 1 uttrycker att ett bra gehör inte är ett mål i sig, utan är någonting bidrar till högre kvalitet inom andra ämnen, bland annat ensembleundervisningen: ”inte bara att förstå varandra som i att perfekt kunna härma en fras som den andra spelar, utan också rent hur man bygger upp sin kommunikation i en ensemble” (Elev 1).

Elev 2 uttrycker att gehörsundervisningen har varit viktigt för elevens tidiga utveckling i musicklära och uttrycker: ”Jag visste knappt vad en G-klav var och hur den gick till. Men då var det väldigt lärorikt, jag kände att jag fick grepp om det” (Elev 2). Det kan tolkas som att eleven med hjälp av gehöret lärt sig läsa noter. Vidare menar eleven att det är i det praktiska musicerandet som användningen av gehöret är som störst, det kan bland annat vara att via det inre hörandet visualisera vad eleven vill spela, vid transkribering av låtar, eller att sammankoppla vad eleven hör med elevens musikteoretiska förståelse.

Elev 3 studerar musik på universitetsnivå och menar att gehörsundervisningen kan bidra till nya arbetsmetoder, samt att det kan vara bra att sätta begränsningar för eleverna i form av till exempel tidsbegränsning vid utförande av gehörsuppgifter. Det kan tänkas att dessa tidsbegränsningar uppskattas av eleven då övningen närmar sig det praktiska musicerandet. I en riktig spelsituation finns det kanske varken betänketid eller möjlighet

att lyssna i detalj till varje stämma i ensemblen, det handlar mer om att uppfatta helheten och att kunna samspeka. Elev 3 menar att den praktiska nyttan med gehörsövning är någonting underförstått, att syftet sällan behöver förtydligas från lärarens håll såvida inte den specifika övningen upplevs som svår att koppla till individens utveckling: ”Hela den här grejen om att man ska kunna göra saker i sitt huvud och spela det på sitt instrument, för mig känns det som det hela stora syftet” (Elev 3).

Även Elev 4 menar att syftet med gehörsövning är att kunna koppla det till det praktiska musicerandet. Informanten uttrycker det som:

Alltså jag vill ju kunna känna mig fri, speciellt som sångerska. Jag har ju inte tonerna på en tangent, det är inte mekaniskt på samma vis. Så det är jättebra att få öva att höra sammanhang mellan ackord, höra alla toners funktion och hur de ändrar sig.  
(Elev 4)

Till skillnad från Elev 3 upplever Elev 4 ett större initiativtagande från lärarens håll att vilja förmedla syftet med ämnet och övningarna. Elevens lärare motiverar syftet med ämnet och övningarna med att det är för att eleverna ska känna en större konstnärlig frihet, att om eleverna kan höra och förstå musiken bättre får eleven fler uttrycksmöjligheter. Vid frågan om när Elev 4 har användning av sina gehörskunskaper svarar informanten: ”När jag spelar, skriver musik, eller lär mig något nytt, allt möjligt. Ibland kan det vara lite störande när man lyssnar på musik, men också nice, man börjar analysera allt” (Elev 4). Detta tolkar vi som att eleven uppnått en djupare förståelse för musik, och att eleven idag har svårt att lyssna på musik utan att inta ett analytiskt förhållningssätt.

För Elev 5 är målet med gehörsundervisningen bland annat att antas till högre musikutbildningar: ”Nu känner jag bara att jag vill lära mig gehör för att typ komma in på skolor, det känns som det är det som drar ner mitt antagningspoäng” (Elev 5). Vidare uttrycker Elev 5 att målet med utvecklingen av gehöret även handlar om att känna sig friare i musicerandet där ”dörren blir mer öppen” (Elev 5). Elev 5 menar att friheten i musiken, som kanske är ouppnåelig, skulle innebära fler valmöjligheter sångmässigt, då melodier och toner uppenbarar sig i det inre hörandet och behovet att ”leta sig fram” minskas när gehöret blir säkrare.

Elev 6 menar att målet med att utveckla ett bra gehör är att kunna koppla hörandet till musikteori. Eleven uttrycker en vilja att bli bättre på att transkribera musik, förstå färgningar på ackord och harmoniska koncept samt ta reda på varför viss harmonik låter som den gör. Precis som Elev 5 nämnde, vill Elev 6 utveckla ett gehör för att veta vilka

harmoniska och melodiska möjligheter som finns. Detta skulle innebära större konstnärlig frihet vid komponerande av musik.

För Elev 7 är det viktigt att koppla ihop teori med praktik. Elev 7 menar att elevens gehörskunskaperna alltid varit starkare än de teoretiska kunskaperna. Elev 7 uttrycker det som:

Hur kan jag använda mitt gehör för att sen uttrycka det i en not? Jag kan höra rytmen, men hur fan ska jag skriva ner den? Hur ska jag tänka kring den? Det är mycket det att man kan lära sig något, men kan också lära sig varför något funkar som det gör och varför det låter som det gör. (Elev 7)

Elev 7 känner ett behov av att med hjälp av musikteori förstå varför något låter som det gör. Vidare menar Elev 7 även att gehörsutveckling är viktigt för att kunna transkribera melodier, vilket i sin tur hjälper eleven att höra ackord och som i slutändan skulle vara till stor hjälp vid komponering av musik.

Sammanfattningsvis ser vi att elevernas mål med gehörövning bland annat är ett stärkande av det egna praktiska musicerandet. Vidare går det att tolka att målet med gehörövning kommer att vara individuellt beroende av vilket huvudinstrument eleven spelar. Att kommunikationen inom en ensemble stärks är även någonting informanterna lyfter, det kan bland annat handla om att känna sig fri i musiken, att gehöret inte sätter begränsningar för vilka uttryck eleven har att tillgå, eller att kunna identifiera något i musiken och reagera snabbt. Även aspekten om att prestera bra och ta sig vidare i utvecklingskedjan lyfts, det vill säga att prestera bra på antagningsprovet till en musikhögskola. Till sist lyfts förståelsen för musik som en viktig aspekt, att förstå sambandet mellan exempelvis olika ackord och att bilda en personlig preferens om vad eleven tycker om, detta för att kunna skapa egen musik som harmoniserar med elevens ideal.

### **5.1.2 Lärarnas mål med gehör**

Lärarnas mål med gehör varierade något, där vissa lärare pratade i breda termer som "förstå det man hör" eller allmän musikalisk medvetenhet. Undervisning med det syftet hade ingen uttalad inriktning på genre. De andra lärarna, som inte pratade i lika breda och allmänna termer, gav olika exempel på vad målet med gehörundervisning är. Något som nämndes flera gånger var ensemblespel. Dels i form av gehörsspel med fokus på att förstå vad medmusikerna spelar och dels i färdigheter för samarbete, som att läsa noter. Även

om mycket var gemensamt av det som lärarna sa, hade de lite olika ingångar till vad målet med gehoersövning är, där Lärare 4 menar att gehoeret inte är ett mål i sig självt, det är ett redskap som ska gynna spelet och det personliga uttrycket samt underlätta arbetet med att studera in nytt material från inspelningar. Lärare 4 påpekar att det inte alltid är de med ”bäst gehör som blir de bästa musikerna” (Lärare 4), men menar att förbise gehoeret ”kan räcka för att bli en kompetent musiker, men inte för att bli en konstnär” (Lärare 4). Genom att stärka gehoeret kan spelandet, enligt Lärare 4, förlita sig mindre på teoretisk kunskap och muskelminne, vilket är eftersträvansvärt, speciellt inom vissa genrer.

Lärare 3 sa: ”det stora målet är ju att man ska ha en förståelse för gehoersämnet och ha mött många olika typer av musik”. Lärare 3 menar att det är viktigt att förstå att gehoeret är ett verktyg där användningsområdet är brett. I tidig musikalisk utveckling menar Lärare 3 att gehoeret behöver tränas för att eleven ska kunna fungera som musiker på en grundläggande nivå vid till exempel notläsning i ensemble och samspel. Vid senare utveckling kan gehoeret användas som en metod för komposition eller eget skapande (Lärare 3). Lärare 3 lyfte något unikt för denna samling informanter, vilket var att lämna utrymme i undervisningen för elevens egna intressen och tankar, där syftet med undervisningen blev att väcka intresse och bejaka det som eleverna är intresserade av. Lärare 3 hade således inget fast formulerat långsiktigt mål, utöver grundkunskaperna och respekten för ämnets bredd för vad alla elever skulle lära sig. Lärare 3 menar att elevens intresse måste finnas där, eftersom annars kommer inte det hårda jobbet att göras som är nödvändigt för ett välutvecklat gehör.

Lärare 2 pratade om det inre hörandet vid omsättningen av en not där analys och förståelse var i fokus, samt det omvända, där utgångspunkten är klingande och kunskap om hur det ska noteras. Lärare 2 pratade alltså brett om en allmän musikalisk förståelse och medvetenhet, där du både ska känna igen och kunna återskapa det du hör via notskrift. Lärare 2 pratade inte om instrument- och ensemblespel som ett syfte med gehoersundervisningen, men påpekar ändå att elevernas motivation för ämnet stärks när de kopplar ihop instrumentspel med teori och gehör.

Lärare 1, precis som Lärare 2 nämner ”medvetenhet” och pratar sedan i stil med det Lärare 3 och 4 sagt angående ensemblespel och komposition: ”en ökad medvetenhet kan göra att man känner sig bättre som musiker i ensemblesituationer och andra musik-tillfällen, att man kanske blir inspirerad av att skriva egna låtar eller vad det nu kan vara”

(Lärare 1). Vidare så berättas det att elevernas motivation tar fart när de märker av den praktiska nyttan, samt att självförtroendet som musiker stärks när gehöret förbättras. ”Man blir stärkt som musiker när man hänger med på vad som händer, det är inte bara en flod av toner liksom [...] det är väl det som är det långsiktiga målet” (Lärare 1). Lärare 1 gav som exempel att höra funktionell harmonik (t.ex. tonika och dominant) och hur förmågan att hänga med i ensemblespel och inte tappa bort sig stärks av det.

Lärare 5 pratade också om förståelsen och förmågan att hänga med i musiken, och liknade det vid att lära sig ett språk, där enskilda ackord liknas vid ord som i sin tur bildar meningar, d.v.s. ackordprogressioner. Lärare 5 jobbade utifrån en viss genre, eftersom utbildningen hen undervisar på har den inriktningen och således blir också målet att hans elever blir skickliga utövare inom den genren. Det kan tänkas att arbetet med ackordprogressioner hade blivit för stort utan en inriktning på genre.

## **5.2 Hur övar eleverna?**

I detta avsnitt redogörs för vilka metoder för gehörsövning som används. Vilka svårigheter finns med att öva gehör? Behöver eleverna öva mellan lektionerna, eller räcker det med övning under lektionstid? Hur förhåller sig lärarna till traditionella lektionsupplägg med mycket testande av elevernas gehörskunskaper? Vad känner eleverna inför detta? Kapitlet är uppdelat i elevernas perspektiv och lärarnas perspektiv.

### **5.2.1 Hur eleverna övar - elevernas perspektiv**

Elev 1 beskriver att gehörsövning är integrerat och stärks genom annan övning: ”Jag sitter inte och övar intervall eller ackord, men jag gör det ju naturligt varje dag när jag lyssnar på musik eller spelar musik” (Elev 1). Vidare beskriver eleven att läraren väldigt sällan delar ut uppgifter mellan lektionerna men att de arbetar uppgiftsbaserat under lektionerna. Elev 1 menar även att deras kunskaper sällan testas och mäts i form av gehörsprov, men att själva övningen påminner om kunskapsprovning: ”Det är väl mer att när vi övar så blir det nästan som ett slags test” (Elev 1).

Elev 2 beskriver hur mycket av undervisningen i gehör som bygger på diktat, det vill säga att läraren spelar en melodi eller ackord som eleven därefter noterar. Vid ett tidigt skede av elevens gehörutbildning menar eleven att det läraren spelade var någon enstaka ton, men att desto längre eleven tagit sig i utbildningen, desto svårare har diktaten

blivit - fler toner och fler ackord. Elev 2 uttrycker ett missnöje över att ha fått konstruera många gehörsövningar på egen hand, samt att elevens lärare väldigt sällan varit tydlig med vad eleven förväntas arbeta med mellan lektionerna. Detta menar Elev 2 har bidragit till en minskad motivation till ämnet, eleven hade föredragit tydliga arbetspapper, instruktioner och övningar. Vidare menar Elev 2 att det traditionella upplägget; att testa elevers gehörskunskaper tidigt i utbildningen har varit missgynnande för elevens inläring. Elev 2 menar att det hade varit fördelaktigt att gå igenom grunderna för intervall, att dela ut ett arbetspapper där eleven kan se vilka intervall läraren spelar och på så vis bättra gehöret jämfört med "Ah, nu ska vi köra gehör. Här har vi fem takter, vad är det för någonting?" (Elev 2). Elev 2 menar även att testandet inför klasskamraterna skapar en känsla av otrygghet, även om inte det var lärarens avsikt:

Klart att det blir lite jobbigt när man sticks ut ur gruppen: "vad var det du hörde?", men det var ju inte menat på det sättet förstår jag ju också. Men i situationen så kände jag att det kanske inte var det bästa sättet, att man kunde mer gemensamt gå igenom det, och sen när man kommit längre i det ha lite mer den här testsituationen där alla får sitta och lyssna. Att man kanske börjar varje lektion med att ta några minuter till att "Ja, men vi börjar med det här bara för att uppfriska minnet". (Elev 2)

Elev 2 föreslår alltså ett lektionsupplägg och progression i kursen som eleven menar hade varit bättre för både utveckling och självförtroende inom ämnet.

Elev 3 berättar att läraren ofta brukar dela ut ofärdiga transkriptioner som hemuppgifter, där läraren har skrivit antingen ett ackord eller en bit av melodin. Det kan till exempel vara var fjärde takt för att eleven ska ha det som referens, därefter fyller eleven i resten. Vidare berättar Elev 3 att övning under lektionstid ofta ser ut så som tidigare informanter berättat: "man går runt i ring, läraren spelar en klang, och så får den personen säga vad det är för något, och så går man runt så" (Elev 3). Vidare menar Elev 3 att om eleven inte hör direkt vad det är för klang, är en vanlig strategi för eleverna i gruppen att försöka konstatera grunderna: dur, moll eller dominant. Läraren brukar då bekräfta ifall eleven är på rätt spår. Under intervjun delar Elev 3 även med sig av sina erfarenheter av att sjunga a vista, där informanten menar att mycket av undervisningen bygger på att försöka upprepade gånger:

Vad jag har erfarit har det varit ganska mycket att man bara ska försöka sätta det typ, såhär trial and error-grej. Kanske ifall man ska läsa noter a vista, att man konstaterar vad det är för intervall liksom, att man kan se det även om man inte kan sjunga det. (Elev 3)

Elev 3 berättar därefter om sitt arbete med att transkribera musik, där tillvägagångssättet skiljer sig åt beroende på om det är kopplat till det praktiska musicerandet eller som ren gehörsövning. Vid praktiskt musicerande transkriberar informanten med hjälp av sitt huvudinstrument, men menar att som ren gehörsövning förväntas informanten göra detta utan hjälp av något instrument. Detta lyfter informanten fram som något positivt, och menar att det handlar om mängdträning: ”Lite varje dag, jag tror att även om man ska planka ett solo på sitt instrument... Att man först kan sjunga det och försöka ha en intellektuell bild av vad det är för intervaller eller melodier det handlar om” (Elev 3). Huvudinstrumentet ses inte nödvändigtvis varken som ett hinder eller en tillgång, samtidigt som det kan ses som ett hjälpmedel: ”det är lättare att höra ett intervall om man sitter med sitt instrument” kan det även vara ett hinder för det inre hörandet, eftersom Elev 3 menar att det finns förprogrammerade rörelser i muskelminnet. Andra hjälpmedel såsom apparna ”Amazing Slow Downer” och ”Atonal ear” ser Elev 3 som en tillgång i övandet, men poängterar dock att den enda funktion eleven väljer att använda i ”Amazing slow downer” är loop-funktionen och inte ”sakta ner-funktionen”. Detta för att ”Jag har fått för mig att jag inte vill göra det, just för att öva gehöret liksom, att ta saker som det faktiskt är” (Elev 3).

Elev 4 beskriver hur eleven fått arbeta uteslutande med samma material under en hel termin. Gehörsövningen har varit att sjunga olika ackordstoner över en jazzstandard, eleven beskriver hur de till en början uteslutande sjöng grundtoner, därefter terser och kvinter tills de konstruerat en ”walking” basgång. Vidare utvecklades övningen att sjunga ledtonsstämmor det vill säga ters till sjua och sjua till ters i ett kvintfall. Elev 4 berättar att övningen avslutades vid terminens slut, men att eleven tagit med sig övningen och gjort det på egen hand på andra låtar. Elev 4 berättar vidare att eleven transkriberat mycket musik och att det varit väldigt viktigt för gehörsutvecklingen. Eleven beskriver hur hen brukar öva tillsammans med någon annan, att den ena personen sitter vid pianot och ger en ton, till exempel C och därefter spelar valfritt ackord, till exempel Eb-dur. Personen som inte sitter vid pianot ska därefter identifiera att tonen C är en stor sext i relation till ackordet som spelats, därför måste ackordet vara Eb-dur: ”Jag måste ha någon annan med om jag ska öva på det” (Elev 4). Vid individuell övning menar Elev 4 att intervallträning varit ett bra tillvägagångssätt för att stärka gehöret. Eleven beskriver en liknande övning där eleven själv sitter vid pianot, spelar en ton och därefter sjunger ett intervall utifrån pianots ton. Vidare menar eleven att detta är någonting som stärkt elevens koppling

mellan teori och gehör, att eleven bekantat sig med samtliga 12 toner och förstår relationen mellan dessa, det vill säga har lärt sig identifiera intervallens tonplats samt tonnamn.

Elev 5 menar att övningar under lektionstid som kan tas med in i övningsrummet upplevs som någonting positivt och beskriver hur läraren ofta delat ut arbetspapper, gått igenom och övat dessa under lektionstid. Detta menar eleven har skapat en trygghet i hur eleven sedan kan arbeta med materialet på egen hand. Vidare menar eleven att lärarens förevisande även upplevs som betryggande och jämför detta med elevens tidigare upplevelser av gehörsundervisning där verbala instruktioner varit huvudfokus:

Jag tycker det är jättenice att man gör övningar på lektionen! Det kan vara att läraren tar ett intervall, eller att man gör ett melodidiktat på lektionen. Det har varit så bra för mig, jag behöver den vägledningen i gehöret. Om man sitter själv och inte kan är det så lätt att fuska sig fram till svaret. Därför är det så skönt att öva gehöret med någon annan, en lärare som har knepen och pedagogiken som kan förklara hur man kommer fram till svaren. [...] Jag tycker det är jättenice att öva på lektionen. (Elev 5)

En annan förutsättning som Elev 5 menar är viktig för god gehörsundervisning är mindre gruppstorlekar. Eleven menar att om gruppen är för stor får inte varje deltagare möjlighet att göra korrigeringar om eleven hört eller sjungit fel. Tidigare erfarenheter av större undervisningsgrupper ställs mot elevens senare erfarenheter av mindre undervisningsgrupper, i det första scenariot menar eleven att frågan oftast går vidare direkt vid fel svar, och i mindre undervisningsgrupper ges oftast mer tid till varje enskild elev och större utrymme för reflektion: ”Det tycker jag är det bästa, att man orkar vara envis med sina elever” (Elev 5) och ”Alltså, när läraren verkligen orkar lägga sin tid på när en elev inte nailar det. [...] Vi hade små grupper för att sådana här grejer skulle kunna vara möjliga” (Elev 5). Vid individuell övning berättar Elev 5 att eleven brukar ta hjälp av appen ”Complete Ear Trainer”, och beskriver det som ett bra hjälpmedel för träning av intervall och ackord. En fördel är att övningen inte blir begränsad på grund av vilken plats eleven befinner sig på, att gehör kan övas på resande fot. Elev 5 poängterar dock att gemensam övning är någonting som föredras ”för då kan man inte fuska” (Elev 5). Vidare utvecklar Elev 5 hur hen brukar gå tillväga vid gemensam övning utanför lektionstid i tre steg. Eleven menar att alla övningar är egenkonstruerade, men med inspiration från sin lärares övningar. Det första steget är att identifiera kyrkotonarter där den ena personen får höra grundtonen medan den andra spelar solo över en kyrkotonart. Personen som endast blivit tilldelad grundtonen ska därefter identifiera vilken kyrkotonart den andra



personen improviserar över. Steg två bygger på samma koncept, men fokuset är att lära sig identifiera intervall som kan överskrida en oktav. Steg tre är att identifiera ackord baserat på referensmelodier. Det kan till exempel vara ett scenario där den ena personen spelar ett maj7-ackord och Elev 5 identifierar detta med hjälp av en referensmelodi i huvudet för just det ackordet, till exempel första tonerna på "Isfahan" av Billy Strayhorn och Duke Ellington som tydligt bryter ett maj7-ackord:



**Figur 3.** - Startmelodi "Isfahan" (Leonard, u.å., s. 150)

Elev 6 beskriver att elevens tidigare lärare hänvisat mycket till den digitala lärplattformen "teoria.com" för övning mellan lektionerna. Eleven beskriver att det kunde vara intervall, ackord, och att det mesta fanns tillgängligt för egen övning på hemsidan. Vid egen övning beskriver Elev 6, som har trumpet som huvudinstrument, vikten av att kunna höra ett intervall innan det spelas, samt att vara medveten om vilket register på trumpetten eleven befinner sig i hela tiden. En övning som eleven beskriver är att i en skala spela terssprång, det vill säga ton 1-3, 2-4, 3-5 och så vidare, och därefter kvartssprång. Eleven ser övningen främst som en teknikövning för trumpet men menar att den även stärker elevens förståelse för instrumentets konstruktion och gehör, i synnerhet förståelsen för hur intervall utgör skalor. Vid undervisning i gehör menar Elev 6 att gruppens storlek samt övning kontra kunskapsprov är väsentlig för undervisningens kvalitet. Vidare framhåller eleven det som viktigt att ges tillfälle att korrigera eventuella fel under lektionen:

Övningar skulle jag påstå är bättre än test. Det blir också lätt så att folk känner att man inte kan... Eller också om man bara svarar fel, eller tänkt fel i stunden, att man bara säger något, och så kommer man på att det var fel, och så får någon annan frågan... Då får man inte chansen att faktiskt säga liksom... Det känns bättre att få flera chanser att säga rätt istället för att raskt gå vidare. De som inte kan svarar ju aldrig rätt och de lär ju sig aldrig vad som är rätt om någon annan får svara. Om det är något intervall jag tycker är svårt och jag alltid svarar fel så får någon annan säga det... Det är bättre om läraren då försöker lista ut varför man hör fel. (Elev 6)

Elev 6 menar, precis som Elev 5 nämnde, att läraren behöver vara mer envis och lista ut varför eleven svarar fel eftersom annars lär sig eleven aldrig varför den svarade fel, och hur det kan åtgärdas.

Elev 7 beskriver att mycket av elevens erfarenheter av gehörsundervisningen antingen varit att lyssna och identifiera intervall eller ackord, eller att bli uppmanad att sjunga ett specifikt intervall. Eleven menar att eleven föredrar att transkribering som arbetssätt, detta för att eleven lär sig mer om genren som transkriberas samtidigt som gehöret stärks. Hur eleven ofta går tillväga vid gehörsövande är att sjunga det eleven transkriberar, exempelvis ett solo. Eleven uttrycker att ”jag tycker att det lättaste sättet att spela ett plankat solo är att sjunga det först liksom” (Elev 7).

Elevinformanterna har olika attityder och tillvägagångssätt till att öva gehör. För några av eleverna ses gehörsövandet som någonting integrerat med övandet på instrument, medan för några andra elever är det någonting som utförs utöver övandet på instrumentet. Genomgående ser vi att transkribering är ett vanligt tillvägagångssätt för gehörsövning och ett vanligt arbetssätt är att begränsa transkriberingen. En del elever menar att upplägget att turas om att svara inför klasskamraterna skapar en känsla av otrygghet medan Elev 3 och 4 menar att upprepad testning också blir övning. Vad en del elever lyfter som viktigt vid dessa tillfällen är att ges möjlighet att svara igen eller att få tid att hitta till det rätta svaret, med hjälp av lärarens pedagogik. Övande under lektionstid lyfts som någonting positivt, i synnerhet om kommande gehörsläxa bygger på samma övning.

### **5.2.2 Lärarnas perspektiv på elevernas övning**

Lärare 1 menar att det är viktigt att eleverna alltid får testa en övning under lektionstid innan de förväntas gå hem och öva på den. Lärare 1 berättar att eleverna ofta lämnar lektionen med ett facit i hand för att de ska ha möjlighet att rätta sig själva medan de övar. Vidare berättas att eleverna ofta får arbeta med vad hen kallar för ”fill in the blanks”, en ofärdig ackordstranskription. Denna typ av transkription menar Lärare 1 är ett bra tillvägagångssätt då eleverna kan rätta sig själva mot de ackord som redan är utskrivna, och i den mån blir det som ett facit. En annan fördel med detta är att det sätter begränsningar för eleverna; Lärare 1 berättar hur elever tidigare fått transkribera sina favoritlåtar, men att det i vissa fall varit för svårt: ”Eleverna kastar sig över sin favoritlåt som är ett rent monster att plankta, och såhär fyra takter in så ger dom upp liksom, och då

blev det inte så bra gehörsövning utav det” (Lärare 1). Vidare berättas att eleverna brukar få variationer på samma typ av övning, det kan till exempel vara att eleverna ska sjunga till en notbild och ljudfil där antingen notbilden eller där ljudfilen inte är komplett, därav får eleverna fylla i notbilden eller sjunga sin egen stämma utan stöd från ljudfilen. En annan variation Lärare 1 brukar använda sig av är ”finn 2 fel”, där hen medvetet skrivit fel melodi (notationen stämmer inte överrens med det som klingar) varpå eleverna ska identifiera felen. Lärare 1 menar att GeMu är som två olika ämnen inbakat i ett, den ena delen är teoridelen som läraren menar är mycket lik de ”vanliga” skolämnena med läsning, memorering och genomgångar. Gehörsdelen däremot liknas vid instrumentlektionerna, att om eleven inte övar mellan lektionerna kommer progressionen gå väldigt långsamt. Lärare 1 beskriver en problematik där eleverna förstår resonemanget, men ändå brukar vara svåra att motivera till att öva mellan lektionerna. Vidare så uttrycks att gehörsundervisningens tradition bygger mycket på att testa elevernas kunskaper i form av läxförhör eller test på lektionen, till exempel att läraren spelar ett ackord eller intervall på pianot, varpå eleverna i tur och ordning får identifiera intervallet/ackordet eller i vissa fall får frågor i form av ”sant eller falskt”. Lärare 1 uttrycker en vilja att röra sig ifrån denna tradition:

Jag vet att det kan vara känsligt att inför gruppen behöva svara, och alltså ibland överraskande känsligt, så jag vill ta ner pulsen lite på eleverna. Fokuset ska inte vara att eleverna är jätterädd för att svara fel, fokuset ska vara en nyfikenhet på just det här intervallet, till exempel. Så om jag kan skapa en sådan situation så är det mer värt än att dom sitter och hackar tänder för ”snart är det min tur att svara på frågan”. Så jag skulle säga att en 30 - 40 % av tiden är att jag introducerar vad det är vi gör och vad det är vi lyssnar på, och 60 % är att eleverna får testa sig själva utan att behöva svara inför gruppen. Sista lilla biten är att ”nu ska ni svara och sen samlar jag in, ni kommer inte få något facit nu, utan jag vill rätta och se vad ni har skrivit”. Alternativt att jag frågar hela gruppen, och då är det den som vill svara som räcker upp handen och svarar. Så mindre och mindre av att alla ska svara, vilket jag testat en del också med olika resultat. Jag har verkligen haft elever som blivit jättestörda av det, väldigt nervösa, och det är ju inte bra liksom. (Lärare 1)

Lärare 1 menar att en av de största utmaningarna i ämnet är att få eleverna att ”kasta av sig prestigen och bara börja jobba” (Lärare 1). Vidare berättas hur samtal med eleverna brukar handla om att det är viktigt att våga göra fel inför varandra, att läraren även gör fel och att det är en naturlig del av lärandet.

Lärare 2 förespråkar att eleverna övar tillsammans med varandra, läraren menar att det varit en utmaning att få eleverna att öva själva och därav delar läraren in eleverna två och två där eleverna förväntas boka in övningspass 1-2 gånger i veckan. Läraren ger

exempel på hur eleverna blir tilldelad en not och där ena eleven spelar den noterade melodin medan den andra transkriberar den. Läraren berättar vidare att eleverna ges möjlighet att öva själva genom "kamouflerade" takter i en sibelius-not. När eleven vill rätta sig själv finns möjligheten att trycka på den kamouflerade takten och på så vis se facit. För att öva det inre hörandet brukar läraren instruera eleverna att spela två ackord ur samma tonart, och utifrån ackordens högsta ton memorera klangen; eleven spelar ackorden och bryter ackordet därefter uppifrån och ner utan hjälp av pianot. Lärare 2 menar att gehörsövning kan jämföras med övning på sitt huvudinstrument, övningen som sker under lektionstid räcker inte till för att utveckla gehöret, eleverna måste öva mellan lektionerna. Vidare berättar läraren att eleverna uppmanas alltid inta ett analytiskt förhållningssätt när de lyssnar på musik, att det handlar om att försöka förstå vad som händer i musiken och koppla det till teorikunskapen.

Lärare 3 försöker vid varje lektionstillfälle beröra "hörnpelarna" rytm, melodi och harmonik. Hemuppgifter konstrueras därefter med en slags kombination av dessa områden, det kan vara i form av en transkriberingsuppgift där eleven till exempel ska lyssna efter ackorden i pianot, rytmen i gitarren och melodin i trumpeteten. Vidare menar läraren att det är viktigt att eleverna får öva på moment som är nya under lektionerna, till exempel triolunderdelning. Detta för att uppgiften ska kännas bekant när de väl sätter sig och börjar arbeta med det hemma. En viktig aspekt menar Lärare 3 är att ge uppgifter som eleverna kan arbeta med utan att känna sig låst vid sitt huvudinstrument, eleverna ska med endast sina öron kunna lösa uppgifterna. Läraren har tidigare låtit eleverna använda sig mycket av sina huvudinstrument i gehörsundervisningen, men har kommit till insikten att det skapade för många "hål" i undervisningen. Det kan tolkas som att eleverna har lättare att "mörka" en okunskap vid huvudinstrumentet än om de till exempel ska höra en treklang och därefter projicera denna med rösten.

Lärare 4 menar att en del av gehöret som sällan diskuteras är det musikaliska minnet. Läraren flaggar för faran att börja lyssna ton för ton och på så vis gå miste om helheten. Läraren menar att lyssnande efter till exempel specifika intervall gör att lyssnandet inte är lika effektivt och förespråkar ett mer passivt lyssnande där eleven mer följer en kurva, det vill säga melodins rörelse över exempelvis en hel fras. En metod för att öva detta som läraren lyfter är en form av visualiseringsövning: eleven lyssnar på samma passage flera gånger, och istället för att skriva ner ton för ton direkt visualiserar eleven antingen musikerns händer spela passagen eller sig själv spela passagen. När

eleven upplever ett förtroende för att frasen och dess utförande uppfattats korrekt utförs den på det egna instrumentet och/eller noteras. En annan fördel med denna typ av övning menar läraren är att eleverna blir förtrogen med språket eller en viss musikers "dialekt". Detta syftar till att om en elev tillägnat mycket tid att lyssna och analysera en viss musikers tonspråk eller frasering kommer eleven uppfatta det som lättare att identifiera saker i just denna musikers spel. Lärare 4 menar att det är viktigt att koppla hörandet till det egna spelandet och förespråkar därav gehoersövning tillsammans med huvudinstrumentet. Det kan till exempel vara intervallträning där eleven ska lära sig höra en stor sext: eleven tar en ton på sitt instrument, visualiserar hur den stora sexten låter, sjunger den och spelar den därefter. På så vis menar läraren att eleven skapar associationer på sitt instrument hur olika klanger låter. Vidare menar läraren att samma princip går att applicera vid memorerande av nya skalor; spela ett kvintintervall för att befästa grundtonen, visualisera skalan, sjung den och spela därefter. Delmomentet "visualisera" innebär att eleven ska försöka "se" hur skalan ser ut på sitt instrument, något som är lätt på ett piano eller en gitarr, men mycket svårare sångare eller trumpetare. Lärare 4 uppmuntrar gärna eleverna att öva tillsammans då läraren menar att bedömandet av andras övning även är en god övning. Detta är en insikt läraren kom till tidigt i sin gehoerslärarkarriär, att det var läraren som fick mest övning under lektionerna då läraren bad eleverna sjunga ett intervall och bedöma huruvida intervallet var rätt eller fel. Lärare 4 menar att testandet av elevernas gehoerskunskaper är någonting läraren gärna undviker och uttrycker att motivation kan bli ett problem när eleverna förväntas prestera på lektionerna - att eleverna till en början kan känna en väldigt stort intresse för ämnet, men att höga krav att prestera inför varandra på lektionerna kan vara förödande för vetgirigheten.

Lärare 5 arbetar mycket utifrån ett egenskrivet kompendium för gehoersövning där de två huvudspåren är intervall och ackord, och utöver det tilldelas även eleverna mellan varje lektion någon form av transkriberingsuppgift. Kompendiet fungerar även som en slags läsårsplanering där en av svårigheterna som lyfts är elevernas motivation. Lärare 5 menar att vissa elever endast dyker upp, sitter av tiden och inte arbetar mellan lektionerna, medan andra elever är väldigt drivna och motiverade att arbeta under och mellan lektionerna. Lärare 5 menar att det skulle vara önskvärt att uppehålla gruppen vid samma övning en längre tid för att säkerställa att samtliga har förstått och lärt sig, men att det är en balansgång, då det också är viktigt att gå vidare för att stimulera eleverna med högre

drivkraft och som lär sig snabbare. Det inre hörandet är mycket i fokus under övandet, och Lärare 5 instruerar eleverna att undvika använda huvudinstrumentet vid gehörsövandet i ett tidigt skede. Vid intervallövning har läraren i kompendiet skrivit tonplatser, alltså siffror som kan användas vid övning av valfri skala; mellan lektionerna instrueras eleverna exempelvis att öva på tonplatsövning nummer 1-3 över melodisk moll, där eleven med hjälp av ett piano kan spela tonplatsövningens första ton och därefter rätta sig själv när eleven behöver. Vid gehörsövning med ackord menar Lärare 5 att det är viktigt att eleverna lär sig orientera sig i funktionell jazzharmonik, för att lära sig orientera sig inom harmoniken fokuserar läraren mycket på att sjunga ackordens bastoner och därefter ledtonsstämmor, det vill säga tersen i ett ackord, som går till sjuan i nästa och vice versa i ett kvintfall. En aspekt Lärare 5 lyfter fram som problematisk vid gehörsövande av ackord är att många elever inte använder pianot som hjälpmedel då det finns bristande kunskaper i elevernas pianospel. Lärare 5 menar att visualiseringen på ett instrument är till stor hjälp om eleven antingen ska öva intervallträning eller brytande av ackord. Vidare understryker Lärare 5 vikten av att transkribera utan hjälp av huvudinstrumentet, då det stärker det inre hörandet och att det är då eleverna tillägnar sig tonspråket och bygger upp en förståelse för vald genre.

Lärare 6 menar att det är viktigt att eleverna blir introducerade till nya övningar under lektionstid om de förväntas arbeta med övningen hemma. Vidare menar Lärare 6 att många elever upplever det som svårt att öva gehör, speciellt i början av gymnasiet. Lärare 6 lyfter ackordsföljder som någonting extra svårt att öva hemma då läraren inte kan referera till någon hemsida/app där eleverna kan öva just de ackordsföljder de arbetar med i skolan. Intervallövning eller att bryta ackord som tre- och fyrklanger menar Lärare 6 med fördel kan övas hemma med hjälp av hemsidor/appar. En problematik Lärare 6 lyfter är att många elever finner gehörsövning ointressant och därav disponerar Lärare 6 mycket av lektionstiden till just övning. Att testa eleverna inför varandra är någonting som försöker undvikas, men osäkerhet finns till huruvida detta är ett bra eller dåligt tillvägagångssätt:

De ska inte behöva utsättas för sådana här hemska: ”oj, jag sa fel, alla andra säger att jag är tondöv och dum i huvudet” liksom. Men det kanske bara är lite fegt, det är väl bättre att bara: ”ja, du sa fel, det är bara att gå hem och träna på det!”, och så gör man det och så: ”ja, nu kan du, bra, nu har du utvecklats!” det finns ju båda sidorna av det. (Lärare 6)

Tillvägagångssättet Lärare 6 använder sig av är gemensam övning, till exempel att eleverna sjunger tillsammans eller att de turas om att sjunga. Lärare 6 har tidigare arbetat mycket med gehörsläxor, men upplever att dels behövdes tid för att kontrollera ifall eleverna gjort läxan, men också att det inte gav ett bättre slutresultat. Att delta och vara aktiv under lektionerna menar Lärare 6 bör vara tillräckligt för att nå en godkänd nivå, och har eleverna högre ambitioner kan de såklart välja att öva gehöret på fritiden.

Det råder delade meningar bland lärarna huruvida egen övning mellan lektionerna är nödvändig eller om det räcker att vara aktiv under undervisningstiden. En del lärare menar att det är viktigt att eleverna blir introducerade till övningar och strategier för övning under lektionstid. Många lärare lyfter avgränsningar som arbetsätt för att specificera vilket delmoment de önskar utveckla hos eleverna. En del lärare väljer att gå ifrån upplägget att fråga/uppmana enskilda elever att svara/utföra vald övning. Vid gehoörsövning råder det delade meningar huruvida huvudinstrumentet ses som en tillgång eller ett hinder - å ena sidan ses det som en tillgång då eleverna kan använda det som ett redskap för visualisering, å andra sidan menar en del lärare att det är lättare att "mörka" bristande kunskaper genom att leta sig fram på instrumentet.

### **5.3 Syftet med övningen**

Genom intervjuerna har de visat sig att lärarnas metoder, övningar och material skiljer sig beroende på skolform och inriktning på utbildningen. En gemensam nämnare för samtliga lärares metodik var att göra övningar och uppgifter som var fokuserade på enstaka moment eller förmågor. Genom intervjuerna framkom det att arbetsmetod och infallsvinkel har en påverkan på övningens syfte. Samma övning kan genomföras med eller utan instrument samt med eller utan tidspress och därmed kommer syftet med övningen vara olika. De flesta övningarna är lätta att anpassa till olika genrer, då det ofta bara handlar om vilka rytmer, ackordstrukturer eller tonmaterial som är i fokus. Syftet med övningen kan därav vara att bli bättre inom viss genre. Huruvida lärarna föredrog att anpassa sitt gehoörsmaterial till en viss genre skiljde sig, där några lärare var tydliga med att syftet med övningen var att bli bättre i en viss genre. Lärarna på gymnasiet jobbade främst med grundkunskaper och gehoörsförmågor som är gemensamma för flera genrer, enligt läroplanen.

### 5.3.1 Transkription i fokus

Något som dök upp ofta i intervjuerna både med lärare och elever var begreppet plankning eller transkription, något som är vanligt inom jazzen. Då samtliga informanter spelade jazz i någon utsträckning har de kommit i kontakt med detta. Ett exempel som fyra av de sex lärarna jobbade med var transkribering i form av att komplettera halvfärdiga notbilder. Detta var även något som Elev 3 pratade om att hen gjort en hel del på högskolan (ej elev till någon av de intervjuade lärarna). Genom intervjuer har det uppkommit att samma eller liknande gehörsövning, som transkribering, kan ha olika syften och kräver därför en lämplig arbetsmetod för att uppnå det tänkta resultatet. Metoden som används är direkt kopplad till målet och avsikten med gehörsövningen. Detta sa Lärare 6 angående transkriberingsuppgifter:

Vad är målet så att säga? Ja, får du ut ditt plank så spelar liksom tillvägagångssättet ingen roll om du har sänkt tempot liksom? [...] beroende på vad man vill ha det till då. Så att säga nej, det är klart du kanske vill kunna planka Charlie Parker i realtid sådär, och då når du inte det målet om du sänker tempot hela tiden. Men ja, man får fundera på vad målet är då liksom, vad man vill ha det till. (Lärare 6)

Detta är något även Lärare 4 stödjer: "Jag uppmuntrar till att, i alla fall ibland, planka i realhastighet, för det är också en annan muskel. Man kan träna att höra snabbt" (Lärare 4). Elev 3 tänker liknande och sa: "Jag använder Amazing Slowdowner, men inte för att sakta ner, det har jag fått för mig att jag inte vill göra just för att öva gehöret liksom och ta saker som det faktiskt är" (Elev 3). Lärare 4 säger även att inspiration och kreativitet kan stå i centrum, där transkribering blir en språngbräda för att hitta ett eget uttryck och tonspråk. Lärare 4 menar att dagens teknologi leder till att transkriberingen blir mer träffsäker och tidseffektiv, men att kreativitet kan gå förlorat i den processen då letandet och utforskandet av instrumentet i samband med transkriberingen kanske inte blir nödvändigt.

Även transkribering med eller utan instrument är en viktig punkt. Lärare 4 säger: "Jag tycker de ska öva på sitt instrument, för jag bryr mig inte om att vara snabbast med att berätta vad ett intervall eller ackord heter, för mig som musiker är det viktigt att kunna spela det jag hör" (Lärare 4). Elev 3 berättar om sina erfarenheter av gehörsundersivning på högskolenivå: "Det vi gör på lektionerna är utan instrument kanske jag ska förtydliga, och det är det som är syftet med kursen [...] att kunna planka någonting bara på örat liksom". Dessa två metoder av transkribering är båda användbara att ha, men det centrala är i vilket syfte transkriberingen görs. Lärare 3 har jobbat mycket med



gehörsundervisning i ensemblerummet med instrument, och menade att ”det har sin plats [...], men man måste kunna skriva ner det man hör” (Lärare 3). Lärare 3 menar att andra fördelar med undervisning utan instrument är att det är lättare som lärare att överblicka elevernas kunskaper och därmed hålla en passande progressionstakt i en kurs, men medger: ”Jag tror nästan att det idealiska är att du gör lite av varje, med och utan instrument” (Lärare 3), och tillägger att en modell som hen inte utforskat skulle kunna vara undervisning i ensemblesalen med inslag av att skriva noter. Elev 3 tillägger att transkribering med instrument förekommer en hel del utanför musikhögskolans kurser och att det är en annan typ av övning med ett annat syfte. Elev 3 blev tillfrågad om vad syftet med transkribering utan instrument är och sa att lärarna på musikhögskolan har ”pratad om att instrumentet kan komma i vägen, också om man komponerar eller arrangerar någonting, att man alltid har förprogrammerade saker i händerna”. Elev 3 förklarade att förprogrammerade rörelser i muskelminnet kommer i vägen för det inre hörandet och färgar musiken. Lärare 4, samt Elev 6 och 7 anser också att ett mekaniskt tillvägagångssätt är icke-önskvärt och att det är viktigt att ”spela det man hör”. Eftersom det är av stort intresse att uttrycka det inre hörandet och minska instrumentets påverkan, är det intressant att veta vilket tillvägagångssätt som används för att nå dit. Lärarna på Musikhögskolan till Elev 3 menar att vägen till ett uttryck av det inre hörandet är utan instrument, medan Lärare 4 förespråkar geho­rsövning med instrument för det ändamålet.

### **5.3.2 Eget eller andras material**

Gemensamt för alla lärarna som intervjuades är att de använder främst eget material i sin undervisning. Hur lärarna förhåller sig till digitalt och analogt material varierade kraftigt. Lärare 1 sa: ”Jag använder inga appar eller hemsidor eller något sånt” (Lärare 1). Materialet Lärare 1 utgår från är egna övningar med en viss flexibilitet för individuell anpassning. Undervisningen utgår från att läraren gör övningar på lektionen med eleverna, som sedan kan repeteras och mängdtränas av eleverna hemma. Lärare 1 använder även notskrivningsprogram för att designa digitala övningar som går ut på att eleverna får sjunga till delvis ”stumma” notbilder samt lyssna och fylla i halvklara notbilder. Lärare 1 har även skapat en låtbank där eleverna kan välja bland lämpliga låtar att transkribera. Det finns flera gehörslärare på skolan där Lärare 1 jobbar, och de har kommit överens om vilka kunskaper som hela årskursen ska få med sig, och hur det målet nås är upp till varje lärare att bestämma.

Lärare 2 använder också notskrivningsprogram för att designa digitala övningar i form av transkriberingsuppgifter. Arbetsblad och ljudfiler skapas som eleverna kan jobba med där fokus på transkriberingen kan vara antingen rytm, melodi eller ackord. Lärare 2 säger ”Jag använder inte någon litteratur i princip, plockar kanske lite här och där men gör väldigt mycket själv” (Lärare 2). Lärare 3 hämtar också material från olika håll och har skapat ett eget material i form av kompendier i rytm, melodiläsning, harmonik och en lista med låtar för transkribering. Lärare 3 föredrar analog undervisning men anser att digitalt är ett bra komplement och har även där skapat ett gediget eget material också med notskrivningsprogram likt lärare 1 och 2. Enligt Lärare 3 lämpar sig vissa uppgifter bättre digitalt då paketeringen är mer lättillgänglig för eleven. Instruktioner, arbetsblad, ljudfiler och facit är samlat på ett ställe. Lärare 4 ser också appar och vissa digitala hjälpmedel som ett bra komplement men anser att alla elever behöver fundera över sin egen utveckling och göra de övningar som just de behöver. Lärare 4 undervisar på folkhögskola vilket innebär stor frihet i planering och mindre krav på dokumentation, Lärare 4 har sällan nedskrivet material. Enligt Lärare 4 är det syftet och principerna bakom övningarna som är det viktiga: ”Hela min tanke är att göra dem till självständiga musiker och övande som kan skapa sina egna övningar” (Lärare 4). Lärare 5 jobbar också på folkhögskola men har sitt material nedskrivet och samlat i ett kompendium som kopieras till varje elev vid läsårsstart. Lärare 5 har skapat sitt eget välutvecklade material med inspiration från en amerikansk författare, men såg materialet som bristfälligt och valde därmed att vidareutvecklade materialet till sitt eget. Lärare 5 nämnde även flera andra böcker och författare där enstaka övningar plockats. Lärare 6 använder många digitala läromedel i form av appar och webbsidor och anser att dessa är bra för elevens individuella övning hemma. På lektionerna är utgångspunkten lärarens eget material där övningar i grupp blandas med enskilda transkriberingsuppgifter där eleverna får välja en låt ur låtbanken Lärare 6 skapat. Låtarna innehåller fåtal ackord och är på lämplig nivå för eleverna.

### **5.3.3 Lärarnas material**

Av intervjuerna framkom det att lärare har en stor frihet inom undervisningen och val av övningar. Då ämnet är stort och brett, går det mesta att motiveras som nyttigt eller givande och det finns många olika övningar för att nå samma resultat. Vad som är bättre eller sämre rent materialmässigt är svårt att säga. Ingen av lärarna uppgav någon gehörsmetod eller långsiktigt planering, som de använde sig av exklusivt. Lärarna som använde sig av böcker, hade antingen skrivit materialet själv eller plockat enstaka övningar från olika

böcker. Ingen lärare pekade på en specifik metodik för att backa upp sina metodiska val av övningar och uppgifter, mer än av personlig erfarenhet. Eftersom många av lärarna utgår ifrån sitt eget material, och att gehörsundervisning kan se olika ut, blev det intressant att veta varför deras material ser ut som det gör. Lärare 4 på folkhögskolenivå menar att hen knappt har varit elev på en gehörslektion i hela sitt liv, och blev därför tvungen att uppfinna sina egna övningar. Lärare 4 anser även att böcker som radar upp exempel och permutationer är onödigt, och menade att det är viktigt att träna elevernas metakognition, så att de förstår principerna bakom övningarna och kan skapa egna övningar, baserat på vad de är intresserade av.

### **5.3.4 Digitala hjälpmedel**

Det är många av lärarna som belyser digitala hjälpmedel i sin undervisning som ett verktyg för att hjälpa eleven att öva självständigt. Lärarna på gymnasiet beskriver hur de gav sina elever en ljudfil med notation som från början är gömd eller felaktig och då blir det elevens uppgift att fylla i de delar som saknas. Det var få elever som lyfte digitala hjälpmedel som sin främsta källa för kunskap och övningsmetod. De flesta eleverna lyfter lektionstillfällena som grunden till sin förbättring. Men den digitala utvecklingen finns också inom gehörsämnet med många appar som gör mängdträningen lättillgänglig för eleven. En elev som lyfte detta var Elev 3: ”Jag har använt en app som heter atonal ear. Det gjorde jag mycket förr, det är typ bara intervall-övning, bara traggla intervall om och om igen” (Elev 3). Detta sätt att öva går mycket hand i hand med det vi lyft tidigare med jämförelsen av gehör och att öva på ett instrument. Dessa appar och program ger eleven tillgång till övning i det enskilda rummet. Lärare 2 berättar om en metodik där hen parar ihop elever två och två för att fylla detta syfte som appar och hemsidor skulle kunna fylla.

## **5.4 Gehör i praktiken**

I intervjuerna blev det tydligt att både lärare och elever ofta tar hänsyn till vilken genre och instrument de utövar. Dessa parametrar kom med vissa styrkor och svagheter som informanterna uttryckte, att en pianist skulle ha lättare att höra harmonik och en trummis skulle ha lättare för rytmer. Detta skapade också en förväntning från både elever och lärare på vad som skulle vara lätt och vad eleven ville få ut av gehörsämnet. Genren kom också med en viss gehörstradition, då många av våra informanter var rotade i jazzen blev det självklart för dem hur och varför de skulle öva gehör, då transkribering är en stor del

av jazztraditionen och det i grund och botten är en gehörsbaserad genre. Detta säger Lärare 6 om vikten av gehör i jazz.

För min del så blir det ju också så beroende på vilken genre eller inriktning man har, vad man ska ha gehöret till? För min del som kommer från jazzhållet så var det så självklart alltid liksom att, ja, men jag vill ju kunna höra vad de andra spelarna så att jag kan reagera på det och veta om sångerskan lägger majsjuan på slutackordet. [...] den kopplingen liksom till allt man gjorde, skulle liksom leda till vad som händer i ensemblesalen liksom. (Lärare 6)

Därav blev det tydligt för oss att motivationen och engagemanget blir stärkt om det finns en tydlig koppling mellan att ha ett bättre gehör och kunna använda sina gehörsfärdigheter i sitt musicerande. Vid frågan på vad som är viktigt att få med sig från gehörundervisningen svarar en elev så här: ”Det beror väl på vad man gör musikaliskt i övrigt. Jag menar om man spelar ett kompinstrument eller piano eller sådär som jag gör, så tycker jag harmonik är både roligare och kanske också viktigare.” (Elev 1). Detta är något som lärarna också har uppmärksammat och är medvetna om. Dock verkar det som att det finns svårigheter att konsekvent skapa motivation hos eleverna, då det är en insikt som ska komma inifrån menar Lärare 1. Att eleverna själva ska upptäcka när, hur och var de kan få användning av sitt gehör. Detta kopplar vi till att ha ett så kallat ”praktiskt gehör” eller förstå hur du kan översätta kunskapen från klassrum in i praktiken. Elevernas motivation stärks alltså när den praktiska nyttan av ett gott gehör visar sig. Problemet i gymnasieverksamheten är att målet ofta är att ge eleverna generell kunskap i gehör och teori utan något större fokus på genrespecifik kontext. Detta kan bero på att elever på estetgymnasium kanske inte valt att inrikta sig på en specifik genre eller att det finns många olika genrer bland eleverna i klassrummet. Detta blir lättare på folkhögskola där vi ser att informanterna, både elever och lärare, har ett tydligare mål i form av när och hur de ska få användning för sina kunskaper med sin gehoörsundervisning. Vi såg att eleverna på högre utbildningar hade en större förståelse för vad de ville bli bättre på och hur de skulle ta sig dit. Den främsta anledningen till detta anser vi var för att de kopplade gehoöret till ensemblesalen och dess musikaliska kontext. Eleverna hade alltså sett kopplingen mellan ett gott gehör och en större frihet och musikalisk prestation i ensemblesammanhang.

## 6. Diskussion

I följande kapitel kommer vi redogöra för våra egna tankar om den insamlade datan såväl som koppla det till litteraturen presenterad i kapitel 3.

### 6.1 Metakognition och Self-regulated learning

Huruvida elever bör arbeta med gehöret på fritiden eller ej blir beroende på kontext och målsättning. Om målet är att bli godkänd i exempelvis en gehörskurs menar bland annat Lärare 6 att ett aktivt deltagande under lektionstillfällena bör vara tillräckligt, men om eleven har högre ambitioner än att bli godkänd i en kurs menar bland annat Lärare 2 att övning under lektionstid inte räcker för att utveckla ett bra gehör, övning mellan lektionerna är således en viktig ingrediens för elevernas framgång inom ämnet. Om vi ser till Hallams (2001) informanternas tillvägagångssätt vid övning är detta en process som vi menar att läraren bör inkludera eleverna i, läraren bör hjälpa eleverna skapa en god överblick över vad som ska studeras, synliggöra vad som är elevernas styrkor och svagheter för att definiera vart eleverna bör rikta energin, och därefter tillsammans med eleverna ta fram strategier för övning. Elev 6 uttrycker bland annat att det är viktigt att inte endast konstatera om eleven hört någonting fel, utan snarare definiera varför eleven hört någonting fel. Vi kan identifiera blandade metakognitiva kunskaper bland eleverna, bland annat Elev 5 berättar att hen ofta konstruerar egna övningar baserat på lärarens övningar, men uttrycker även att eleven fortsatt behöver lärarens vägledning för att utvecklas inom ämnet. Även Elev 4 redogör för metakognitiva kunskaper där lärarens uppgifter, förutom att ha stärkt elevens gehör, även omvandlats till kunskaper om hur eleven kan lära sig. Det tolkar vi som att övandet under lektionstiden är någonting som stärkt elevernas metakognitiva kunskaper. Huruvida detta stärkande varit ett aktivt lärmål för lärarna eller om det är någonting som tillkommit naturligt under övandet kan vi inte redogöra för inom ramen för denna studie. Elev 2 uttrycker missnöje över att ha behövt konstruera många egna övningar, det kan tänkas att elevens lärare inte väglett eleven hur eleven kan öva, och att eleven därav inte har utvecklat de metakognitiva kunskaper som krävs för att lära sig att lära sig själv. Kennell (refererad i Benton, 2014) menar att inkludering av eleverna i tankeprocessen är ett bra tillvägagångssätt för att träna elevernas metakognitiva förmåga, detta för att eleverna i framtiden ska ha möjlighet att strukturera lärandet på egen hand. Bland annat Lärare 6 beskriver gehörslärande som en lång process,

och därav bör det vara av intresse för lärarna att lära eleverna att lära sig själv, detta för att eleverna även efter avslutad kurs ska vara rustade för ett livslångt lärande. Att lära sig att lära sig är någonting vi menar bör vara ett mål av gehörsundervisningen, detta för att övningen inte mellan lektionerna ska uppfattas som mållös. Ett sätt till detta skulle exempelvis vara att introducera eleverna till SRL. Att elever har olika styrkor, svagheter och behov kan vi dels se bland våra elevinformanters svar, bland annat Elev 1 menar att målsättningen med gehörsundervisning bör vara individuellt anpassad beroende på elevens praktiska musicerande. Även i Hallams (2001) studie påpekar en informant att elevernas behov är väldigt olika, att en elevs utvecklingsområde inte nödvändigtvis är en annan elevs utvecklingsområde. Därav menar vi att det är viktigt att lärarna inom gehörsundervisningen hjälper eleverna identifiera sina styrkor/svagheter, sätta upp individuella målsättningar, planera strategier för att utvecklas och ge utrymme till reflektion. Detta för att synliggöra elevernas lärprocess och utvärdera hur lärprocessen fungerar för varje enskild individ. Lärare 5 uttrycker en varierad motivation till ämnet bland eleverna: "vissa elever dyker endast upp, sitter av tiden och arbetar inte mellan lektionerna, medan andra elever är väldigt drivna och motiverade att arbeta under och mellan lektionerna" (Lärare 5). Det kan tänkas att de lågpresterande eleverna eventuellt skulle känna större motivation till ämnet om de fick större inflytande över innehåll, planering, arbetssätt och utvärdering. Denna typ av individuell målsättning kan även tänkas höja de högpresterande elevernas redan höga prestationer, detta då balansgången att uppehålla gruppen vid samma övning eller gå vidare som lärare 5 talar om blir mindre kritisk, och elevernas individuella målsättningar och ägande av lärandet mer i fokus.

## **6.2 Undervisningsmetodiska överväganden**

Den traditionella skolan i gehörsundervisning är att läraren sitter vid ett klaviatur och spelar intervall, ackord eller melodier som eleverna sedan skriver ner eller redovisar sin kunskap muntligt i form av att berätta vad det var som spelades. Pratt (1998) problematiserar traditionell gehörsundervisning och menar att den musikaliska kontexten inte får missas, gehörsövningarna ska vara värdefulla för de lärande personernas musikaliska inriktning och utveckling. Även Jørgensen (2011) betonar vikten av tydliga mål och avsikter med övningen för att den ska bli framgångsrik. Om målet är musikalisk medvetenhet, hur kan det uppnås genom kontextlösa övningar eller diktamen med skolexempel? Denna traditionella gehörsundervisning är något som vi ser fortfarande

finns kvar än idag, och vi ställer oss frågande huruvida denna metod är effektiv och givande för eleverna? En svårighet med denna metodik är att det upplevs som en testsituation för eleverna, och att eleverna ibland känner att de inte har kunskaper nog att lösa uppgiften. En av våra informanter, Elev 5, beskriver *lotsning* väldigt fint genom att beskriva det som att läraren berättade "B" innan hen berättade "A". Problemet är att eleven inte hänger med i tankeprocessen om information utelämnas. Denna typ av lotsning kan ske vid lektioner där det finns en tidsbrist och i gehörsundervisningen kan det finnas en press att eleven ska komma fram till svaret någorlunda snabbt för att kunna klämma in så mycket övning som möjligt under lektionen. Det finns en poäng i att försöka hinna med mycket övning, då övning bygger på repetition och att memorera (Jørgensen, 2011), men om alla eleverna i gruppen inte förstår övningen fullt ut, eller om övningen helt enkelt är för svår, uppstår problem. Elev 6 sa: "De som inte kan, svarar ju aldrig rätt, det lär ju sig aldrig vad som är rätt om någon annan får svara" (Elev 6). Elev 5 menar att bra lärare är envisa, och verkligen försöker få eleven att hitta fram till svaret själv. Elev 6 sa: "Det är bättre om läraren försöker lista ut varför man sa fel" (Elev 6). I intervjun med Elev 5 och Elev 7 diskuterades gehörsövning i stora respektive små grupper där båda menar att mindre hörgrupper föredras eftersom det skapar mindre press att svara snabbt/rätt, samt att läraren kan bekräfta varje elev. Pratt (1998) påpekar tidsbegränsningen som problematisk och ofta en orsak till obekväma och pinsamma situationer för eleverna. Vi anser att detta kan spegla lärarens attityd till övning inom gehörsämnet. Vissa lärare har som mål att presentera övningar under lektionen som eleverna sedan kan använda sig av vid enskild övning, medan andra lärare ser lektionstillfället som den huvudsakliga övningen. Vi menar att detta skapar olika förväntningar på och förutsättningar för eleverna. Om läraren ser lektionstillfället som en inspirationskälla för olika gehörsövningar och ger eleverna stort ansvar över sitt eget lärande bör det räcka att de gjort övningarna under lärarens ledning ett fåtal gånger, lektionens målsättning bör fokusera på att eleverna förstått hur de löser uppgifterna själva. Om lektionen ses som det primära övningstillfället där eleverna ansvarar för sitt eget lärande i mindre utsträckning bör fokus skifta till att eleverna får repetera övningarna flera gånger för att ge gott resultat. Detta blir en grogrund för den tidspress som Pratt (1998) talar om, och med denna tidspress och potentiellt obekväma situation för eleverna finns en större risk att läraren väljer att lotsa eleven fram till svaret (Brändström m.fl. 1993), och därmed har eleven löst uppgiften utan att ha någon större förståelse för hur den gjorde det.

## 6.2.1 Är lotsning alltid negativt?

En informant beskriver att i till exempel harmonidiktat kan eleven tillsammans med läraren bryta ner det eleven hör i mindre delar som kategoriseras. Det kan vara bland annat vara dur eller moll, eller ackord med liten eller stor sext. Detta kan vara en bra strategi för att lösa problemet eftersom lyssnandet behöver fokuseras på tillräckligt få delar för att analysen ska bli hanterbar (Pratt, 1998). Jørgensen (2011) menar att läraren behöver göra en bedömning om elevens förmåga att lyssna på helheten och erbjuda vägledning i övandet. Enligt Brändström, m.fl. (1993) behöver tydlighet finnas för eleven när en övning bryts ner i sina beståndsdelar, där elevens förståelse för tankeprocessen är målet. En lärare som delar med sig av sin tankeprocess möjliggör metakognitiv utveckling hos sina elever (Boardman, refererad i Benton, 2014). Läraren behöver däremot försäkra sig om att eleven har förståelse för tankeprocessen, kunskaper nog för att lösa uppgiften och få träning i självbedömning. När eleven har förmåga att bedöma sin egen prestation, kan återkoppling på metakognitiv nivå infinna sig och målet med metakognitiv återkoppling är att eleven blir självständig (Jönsson, 2017). Enligt McPherson (2022) är det utmanande för elever att överföra strategier och tillvägagångssätt från lektionen till hemuppgifter, och därför är det något som läraren behöver arbeta aktivt för. Det finns stora vinster för eleverna om deras autonomi och metakognitiva kunskaper tränas, då de lär sig lägga upp planer och strategier för ändamålet (McPherson, 2022). Om eleven blir beroende av läraren för att veta om svaret blev rätt eller fel, blir målinriktad övning problematiskt (Jørgensen, 2011). Om eleven görs beroende av läraren för att lösa uppgiften, riskerar det att påverka elevens självförtroende negativt, minska motivationen för fortsatt övning, samt att självständig övning troligtvis blir omöjlig att utföra (Brändström, m.fl., 1993). Elev 5 berättade om erfarenheter från gymnasiet där läraren överskattade gruppens nivå och utförde gehoörsövningar som eleverna inte förstod sig på, vilket ledde till att eleverna i gruppen inte övade. Höga förväntningar och en positiv syn på elevers förmåga att lära sig är bra, men att som lärare inte läsa av vilken nivå eleverna faktiskt är på kan bli hämmande för lärandet. Vi menar att det är viktigt att inte överskatta elevernas kunskaper, samt ge dem gott om tid för att lösa uppgifterna med fokus på att komma fram till svaren på egen hand i så stor mån som möjligt. Upplevs ett stort behov att behöva lotsa sina elever, bör nivån eller undervisningens tempo revideras. Vi anser att formativ återkoppling bör nyttjas istället för lotsning, detta ställer krav på att läraren har en metod eller strategi som eleverna kan ta del av steg för steg. Effektiv formativ



återkoppling är begriplig, uppgiftsspecifik och placerar in eleverna var de är i förhållande till målet för att nästa steg i lärandet ska bli tydligt (Jönsson, 2017). Lärarens okunskap kring återkoppling kan leda till att eleverna inte använder sig av den, då de inte förstår återkopplingen eller inte finner den meningsfull (Jönsson, 2017).

### 6.3 Hemuppgifter i form av transkribering

Samtliga elever och lärare i studien jobbade med transkribering på något sätt, och som ovan beskrivits är tillvägagångssätten många, där mål och syfte med uppgiften hänger ihop med arbetsmetoden för att lösa den. En återkommande tankegång hos informanterna var: vill du träna gehöret för att uppfatta och avkoda snabba passager och fraser, kan du inte ha som vana att sänka tempot på det du transkriberar. Om syftet däremot är att få en spelbar transkription på en låt till ensemble menar Lärare 6 att tillvägagångssättet inte spelar någon roll. En transkriptionsuppgift kan handla om att träna gehöret, skapa notmaterial, men kan även syfta till att träna minnet eller fungera som inspirationskälla för att utveckla egna musikaliska idéer. Transkribering kan innefatta överföringen till instrument och blir därmed en instrument- och spelteknisk övning. Vi förutsätter att samtliga musikgymnasium arbetar med transkribering i någon mån då det är en del av kursplanen för gehörs- och musiklära: ”Notering av klingande musikexempel” (Skolverket, 2022, s.4). En vanlig form av transkribering är gehörsdiktamen, och Pratt (1998) menar att diktamen på lektionstid ofta leder till förlägenhet och att tidspressen är ett problem. Elev 2 menar att det även skapar en otrygghet, då man sticker ut ur gruppen om man inte kan lösa uppgiften. Detta sa Lärare 4 om gehörsdiktamen:

Ja, det som några elever nämnde idag, ja att man börjar nästan planka ton för ton. Det kan funka men vad är poängen? Sen har du ett fyllt papper med massa toner på men du har ingen nytta av det, för poängen var inte att notera ton för ton, poängen var kanske just att memorera musiken, sätta sig in i musiken. (Lärare 4)

Tidspressen kanske inte tillåter alla elever att hinna sätta sig in i musiken och därför påverkas arbetsmetoden och syftet riskerar att missas med uppgiften. Istället för transkribering på lektionstid med tidspress kan det genomföras som hemuppgift, något som alla de intervjuade lärarna använde sig av i olika grad. Pratt (1998) stödjer det samt föreslår en stor frihet för eleverna där de kan välja vilken låt eller stycke de vill transkribera, och vad som transkribering ska fokusera på (ackord, melodi, dynamik, frasering m.m.). Detta är för att undvika tråkig undervisning med irrelevant innehåll och eleven helt enkelt transkriberar det som den är intresserad av i ett stycke musik de tycker

om (Pratt, 1998). Mycket av lektionsinnehållet och gehoersövningarna fokuserar på tonhöjd och tonlängd, precis som Pratt (1998) lyfter. Helgesson (2003) skriver att klangfärgsgehoer, jämfört med tonhöjdsgehoer, är den gehoersförmågan som vanligtvis är mer välutvecklad men detta ser inte Pratt (1998) som ett argument för att gehoersundervisningen främst ska fokusera på tonhöjder. Lärare 1 och 2 samt Elev 6 och 7 ser det långsiktiga målet med gehoersövning att leda till allmän musikalisk förståelse och medvetenhet där en stark koppling till musikteori finns. En allmän musikalisk förståelse består av många fler parametrar än tonhöjd och tonlängd, något som vi, Pratt (1998) och Lärare 4 håller med om. Eftersom frågan om vad som utgör musikalisk medvetenhet inte ställdes i intervjuerna är det svårt att säga ifall resten av informanterna håller med, men det är i alla fall säkert att ett musikaliskt uttryck består av fler parametrar än tonhöjd och tonlängd.

Många av lärarna vi intervjuat jobbar med transkribering i form av hemuppgifter, skillnaden är att de intervjuade lärarna använder sig av arbetsblad, där uppgiften blir att komplettera halvfärdiga notbilder. Lärare 5 har ställts inför dilemmat med att använda musik skapad som läromaterial eller ”riktig musik” och menar att tydligheten för eleverna är vad som står på spel. Lärare 1 menar att transkriberingsuppgifter behöver vara ”bäddade” och nämner en ”låtsas-cover” som hen spelade in för att eleverna skulle få en tydligare version än originalet på låten att transkribera. Fördelen med transkriberingsuppgifter med halvfärdiga notbilder samt tydliga klingande exempel blir troligtvis att eleven inte ”kör fast” och behöver vänta på handledning eller återkoppling för att komma vidare. Arbetet med återkoppling tar tid och är en komplicerad uppgift, eftersom det är många delar som utgör en bra formativ återkoppling (Jönsson, 2017). Återkopplingen behöver vara uppgiftsspecifik och individanpassad samt sätta sig in i den enskilde elevens arbetsprocess och metod för att vara effektiv (Jönsson, 2017). Välplanerade uppgifter med mindre elevinflytande sparar läraren tid i slutändan eftersom återkopplingsarbetet minskar då eleverna gör samma uppgift med samma material.

### **6.3.1 Frihet i transkriberingsuppgifter**

Pratt (1998) föreslår att eleverna får välja sina egna låtar att transkribera, redan från andra året i gymnasiet (sixth-form students), men att det krävs förkunskaper och handledning i form av att hjälpa eleverna med delmål, återkoppling, stöd samt skapa övningar kopplade till transkriberingsuppgiften. Enligt Lärare 1 är det svårt att ge eleverna frihet i

transkriberingsarbetet då risken är att eleven väljer för svårt material och därmed riskerar fastna i arbetet och ge upp. Detta leder till slösad övningstid och minskar motivationen hos eleven (Lärare 1). Pratt (1998) föreslår att elever som finner transkribering svårt, helt enkelt ska sänka ambitionsnivån och transkribera färre antal takter. Här tror vi att det är av vikt hur läraren presenterar uppgiftens syfte, så att eleven inte känner sig dålig om hen inte klarar av att transkribera mer än några enstaka takter. Om syftet är att transkribera en hel låt för att spela i ensemble, då räcker det inte att göra några enstaka takter. Om syftet däremot är att eleverna ska få träna sitt lyssnande och musikaliska förståelse menar Pratt (1998) att det mycket väl kan vara tillräckligt, så länge en analys och syntes genomförs ordentligt där hänsyn tagits till många fler musikaliska parametrar än tonhöjd och tonlängd, samt att den individuella musikaliska upplevelsen vägts in.

### **6.3.2 Slutsats om transkribering**

Vi kan se att det finns en fördel att på gymnasiet inte göra transkriberingsarbetet för fritt, då bedömning och betygsättning försvåras för läraren eftersom elevprestationer sinsemellan blir svårare att jämföra sida vid sida om arbetena skiljer sig drastiskt. Däremot kan musikalisk kontext, praktisk nytta och elevens intresse kan gå förlorad om undervisningen utformas efter kunskapsmätning (Pratt, 1998). En sund inställning till gehörsförmågan belyser dels en prestigelös syn och dels den praktiska nyttan anser vi. Denna syn är svårare att införliva som lärare på gymnasiet där GeMu är ett eget ämne som har sitt betyg och inte kopplas till elevens spelande eller skapande. Vår slutsats är att det finns väldigt mycket att ta hänsyn till vid planerandet av gehörkundervisning där kunskapsmätning, elevinflytande och tydlighet i undervisningen kommer att kompromissas.

## **6.4 Gehörsövning mellan lektionstillfällena**

Pratt (1998) menar att en gehörsektion i veckan är för lite för att utveckla lämpliga kunskaper för en seriös musiker och därför bör självständig övning infinna sig mellan lektionstillfällena. Både Lärare 1 och 2 liknade gehörsförmågan vid att spela ett instrument, och betonade vikten av att öva mellan lektionstillfällena: ”Det räcker inte med lektionstillfället bara” (Lärare 2), ”om ni inte plockar fram instrumentet hemma mellan lektionerna så händer inte jättemycket” (Lärare 1). Enligt Elev 1 behöver gehöret inte tränas för sig, och att annan övning och att helt enkelt spela eller lyssna på musik också

utvecklar gehöret. Även Elev 6 och 7 gav exempel på att genom teknikövningar på huvudinstrument indirekt stärkt sitt gehör. Enligt Pratt (1998) behöver gehoörsförmågan inte tränas som ett "eget instrument" i isolation, möjligheten till gehoörsövning är mångfacetterad och kan göras utföras i en mängd olika sammanhang med och utan instrument, såsom vardagssituationer med musik på radio eller TV. Dagens teknologi möjliggör även gehoörsövning på digitala enheter via appar, och kan i princip ske var och när som helst. Exempel på gehoörsövning med instrument kan vara på exempelvis på ensemblelektioner och i enskild övning på huvudinstrument (Pratt, 1998). Enligt Jørgensen (2011) är det dock inte helt lätt att lyfta blicken från instrumentet där lyssnandet och spelandet pågår samtidigt, och menar att det är något som behöver tränas. Enligt Jørgensen (2011) kan instrumentläraren träna sin elev i att lyssna samtidigt som hen spelar, detta genom att välja ut enstaka element som lyssningen ska fokuseras på och efter hand bygga på med fler. Gehoörsövning kan ske i stort sett i alla sammanhang du hör musik eller ljud, så länge ett aktivt lyssnande, nyfikenhet och analyserande tankesätt infinner sig (Pratt, 1998). Andra forskare stödjer att ett aktivt lyssnande och analyserande tankesätt krävs i sammanhang där syftet är att förstå och lära sig musik, men tillägger att miljön bör även vara fri från distraktioner och andra störningsmoment (Adorno, 1976; Green, 2001; Clark et al., 2010; Wackenroder, 1792, refererad i Lilliestam, 2020). Bergman (2009, refererad i Lilliestam, 2020) menar däremot att det är en förlegad syn och att det går att lyssna parallellt eller att prioritera lyssnandet samtidigt som en annan aktivitet pågår, något som förutsätts av Jørgensen (2011) samt i flera av de tidigare nämnda övningarna av Pratt (1998). När Elev 4 fick frågan om i vilka sammanhang gehoöret kom till användning blev svaret: "När jag spelar, skriver musik, lär mig något nytt, allt möjligt, ibland kan det vara lite störande när man lyssnar på musik, men också nice, man börjar analysera allt." Enligt Elev 4 finns det stora användningsområden för gehoöret och att aktivt lyssnande var nära till hands och som även det är en förutsättning för många av de övningarna Pratt (1998) föreslår. Slutsatsen är således att gehoörsövning kan se ut på många olika vis och att det finns goda möjligheter för gehoörsövning mellan lektionstillfällena. Vi anser att det är en god idé för instrumentlärare i enskild undervisning att träna sina elever i att lyssna samtidigt som spelandet pågår så att vanor för indirekt gehoörsövning kan skapas. Eftersom gehoörsövning kan se så olika ut uppmanar vi lärare att hjälpa sina elever utforska olika metoder för gehoörsövning, så att de hittar något som passar dem.

## 6.5 Gehör i praktiken

Elev 4 har sång som huvudinstrument och betonade under intervjun att kopplingen mellan teori och gehör har givit en ökad frihet i musicerandet genom att eleven hör tonernas funktion och har den teoretiska förståelsen för att till exempel improvisera stämmor eller melodier: ”nu ligger jag på kvinten, när ackordet byter blir det nian och då vet jag att jag kan gå upp ett steg till tersen eller helton ner till grundtonen” (Elev 4). Elev 5, en annan sångare på samma utbildningsnivå sa: ”Jag var i en gehörsgrupp med bara sångare, och ibland kan jag uppleva att man har en annan utgångspunkt i teori och gehör och sånt. Man sjunger men man vet inte om vad man sjunger” (Elev 5). Både Elev 4 och 5 problematiserar sång som instrument eftersom instrumentet inte har några tangenter att trycka på, visualiseringen av musiken upplevs som svårare såväl som kopplingen mellan gehör och teori som resultat av detta. Lärare 4 betonar vikten av en välutvecklad hörsförmåga även hos musiker vars huvudinstrument inte är sång för att musiken inte ska bli för mekanisk, något som ställs emot det konstnärliga. Elev 6 och 7 håller med om detta och menar att det går att höra ifall en instrumentalist spelar enbart utifrån teoretisk kunskap, då fraserna och fraseringen tenderar att bli mindre sammanhängande. Küssner m.fl. (2023) redogör för vikten av att ha upplevt musiken och därmed höra det i sitt sammanhang för att få en koppling till det klingande. Denna koppling blir starkare då det blir flera knutpunkter till det som hörs. Lyssnaren får med hjälp av inre hörandet en emotionell koppling till det som upplevs och kan därmed ha flera ingångar till musiken. Vi anser att detta stärker gehöret då eleven kan referera till musiken med mer än bara teoretisk kunskap. Om den har spelat mycket jazz är chansen stor att den snabbt känner igen en II V I-kadens då den spelat det så pass många gånger att lyssnaren skapat en mental bild av hur det låter. Men som Lärare 6 belyser så är det mycket förkunskap som behövs för att få förståelse och begrepp för det som eleven hör, ”vi har nästan 2/3 teori och 1/3 gehör [...] det är mycket musiklära som så att säga bara ska ”bankas in” i början, du ska veta vad tonerna heter, hur dom skrivs, hur långa dom är, vilka rytmer” (Lärare 6). Denna ”startsträcka” behövs alltså för att ge eleven ett vokabulär för att kunna beskriva sitt inre hörande. Men Küssner m.fl. (2023) menar att förmågan att höra musiken inom sig kommer från upplevelsen att ha framfört eller lyssnat på musik. Därmed menar vi att det är av stor vikt att eleven får möjlighet att aktivt lyssna på musik och därmed förbättra sitt inre hörande och genom det sitt gehör.

## 6.6 Slutsatser

Elever och lärare ser gehör som en viktig del av musikutbildning, och för eleverna handlar det mycket om att omsätta kunskaperna till det praktiska musicerandet. Hur och i vilken utsträckning lärarna jobbar med detta skiljer sig åt. Att inte öva mellan lektionerna betyder nödvändigtvis inte att eleven misslyckas inom ramen för undervisningen, men om ambitionerna är högre än att nå ett godkänt betyg behövs övning mellan lektionerna. Övning under lektionerna är ett bra tillvägagångssätt för att undervisa eleverna i hur de kan öva, och det stärker även deras metakognitiva kunskaper, speciellt om läraren delar med sig av sin tankeprocess. Det är viktigt att ha ett tydligt mål med gehörsundervisningen, men målet kommer vara olika för olika elever. Gehörsövning kan se ut på många olika sätt och huruvida det ena är bättre än det andra, är svårt att säga, då gehöret är ett verktyg och inte ett mål i sig självt. Det finns många elever som skulle vilja ha ett bättre gehör men denna reflektion kommer först när de hittat sitt varför, det vill säga när de upptäckt var de kan använda sig av sitt gehör och i vilka sammanhang det hjälper.

## 6.7 Fortsatt forskning

I fortsatta studier inom ämnet hade det varit intressant att kartlägga elevernas utveckling och undersöka vilka nyckelkompetenser det är som behövs för att eleverna ska få ett genombrott i sitt eget lärande och övning, samt att se vilka metoder som gynnar elevens gehör främst. För att ta reda på detta skulle forskaren kunna följa en grupp elever under en längre period och systematiskt prova olika typer av metodik och övningar samt utvärdera dessa. Ett annat område för fortsatt forskning i fältet hade varit att göra skillnad på utbildningsformer och se hur gehörsövning skiljer sig åt. Denna studies avsaknad av en inriktning på genre hade kunnat ligga till grund för nya studier vars syfte hade varit att kartlägga aspekter inom gehörsövningar för vissa typer av genrespecifika ändamål. Slutligen hade en annan intressant infallsvinkel varit att undersöka hur lärare aktivt arbetar för stärka elevernas metakognitiva kunskaper och deras tankar kring den typen av utveckling.

## 7. Referenser

- Benton, C.W. (2014). *Thinking about thinking: metacognition for music learning*. Rowman & Littlefield.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Brändström, S., Becker, M. & Sundin, B. (red.) (1993). *Självbedömning och reflektion i musikutbildning*. Musikhögskolan i Malmö.
- Hallam, S. (2001). *The development of metacognition in musicians: implications for education*. *British Journal of music education*, 18(1).
- Helgesson, K. (2003). *Absolut gehör: konkret minne för ljud*. Diss. Göteborg : Univ., 2003.
- Johansson, K. (2002). *Can you hear what they're playing?: a study of strategies among ear players in rock music*. Diss. Luleå : Univ., 2002.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. (Fjärde upplagan). Gleerups.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øvning: En innføring for sang- og instrumentallærere*. Norsk Musikforlag A/S.
- Küssner, M., Taruffi, L., Floridou, G. (2023). *Music and mental imagery*. SEMPRE Studies in The Psychology of Music.
- Leonard, H. (u.å). *The real book Volume III : second edition*. Hal Leonard Europe.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik: blues, rock och muntlig tradering*. Akademiförlaget.
- Lilliestam, L. (2020). *Lyssna på musik: Upplevelser, mening, hälsa*. Bo Ejeby Förlag.
- McPherson, G. (red.) (2022). *The Oxford handbook of music performance*. Oxford University Press.
- Pratt, G. (1998). *Aural awareness: principles and practice, revised edition*. Oxford university press.
- Skolverket. (2004). *Att lära för livet: elevers inställningar till lärande - resultat från PISA 2000*. Skolverket.

- Skolverket. (2022). *Musikteori* (SKOLFS 2022:223). Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplann-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MUI/3/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplann-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfee44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MUI/3/pdf)
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.  
[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsset*.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)



# Bilagor

## Bilaga 1. Intervjuguide - Lärare.

### Intervjuguide - Lärare

- 1. Berätta hur du instruerar elever till nya gehoersovningar/läxor i gehoer.**
- 2. Vad anser du är viktiga kunskaper att få med sig från gehoersundervisning?**
- 3. Ge exempel på övningar du brukar arbeta med under lektion och övningar som eleverna kan öva på själva.**
4. Hur ser fördelningen ut på lektionstid? Övning kontra test.
5. Hur ser progressionen ut i kursen? Uppmanas eleverna öva på annat än det ni går igenom på lektionerna?
- 6. Ge exempel på metoder för övning du ser som framgångsrik. Både i och utanför klassrummet.**
7. Vad påverkar elevernas utveckling i gehoer?
8. Beskriv din uppfattning av elevernas kunskaper inom gehoer över åren, ser den likadan ut, har den sjunkit eller blivit bättre? Varför?
- 9. Vilket material använder ni i och utanför klassrummet för övning? (t.ex. eget, appar, modus vetus/novus m.m)**
- 10. Hur förmedlas syftet med gehoersovning till eleverna? Hur/Vad motiverar eleverna?**

## Bilaga 2. Intervjuguide - Elev.

### Intervjuguide - Elev

- 1. Hur instruerar läraren dig till nya gehoersovningar/-läxor.**
- 2. Vad anser du är viktiga kunskaper att få med dig från gehoersundervisning?**
- 3. Ge exempel på övningar ni brukar arbeta med under lektion och övningar som du kan öva på själv.**
4. Hur ser fördelningen ut på lektionstid? Övning kontra test/prov.
5. Övar du på annat än det som gås igenom på lektionerna? Varför då?
- 6. Ge exempel på metoder för övning du provat och ser som framgångsrika. Vart lärde du dig detta?**
7. Vad påverkar din egen utveckling i gehoer? (Mängdträning, metoder, enskilt/par/ensemble, instrument, social kontext)
- 8. Vilket material använder ni i och utanför klassrummet för övning? (t.ex. eget material, appar, modus vetus/novus m.m). Hur har du hittat detta?**
- 9. Hur förmedlas syftet med gehoersovning till eleverna? Hur/Vad motiverar dig?**
- 10. I vilka sammanhang har du användning för ditt gehoer?**
- 11. Hur kan du omsätta kunskaperna du förvaltar inom gehoersundervisningen till praktiken? Synliggör läraren kopplingen?**

## Bilaga 3. Samtyckesblankett.



MUSIK-  
HÖGSKOLAN  
I MALMÖ

2023-01-13

### Samtycke till deltagande i examensarbete om gehörsmetodik

Våra namn är Andreas Bokros, André Lindblad och Erik Meyer. Vi studerar ämneslärarutbildningen på Musikhögskolan i Malmö och skriver nu vårt examensarbete. Examensarbetet är en studie om gehörsmetodik där studenter och lärare från gymnasium, folkhögskola och högskola kommer intervjuas.

Syftet med arbetet är att undersöka hur studenter övar gehör, varför de övar på ett specifikt sätt, hur de lärt sig detta och ifall de ges förutsättningar att självständigt förbättra sitt gehör. Studiens syfte är även att undersöka hur lärare undervisar övningsmetodik.

Intervjuerna förväntas att ta ca 30 minuter och endast ljud kommer spelas in.

Ljudupptagningarna kommer uteslutande vara tillgängliga för oss tre samt vår handledare Markus Tullberg. Efter godkänt och avslutat examensarbetet kommer intervjuinspelningarna raderas.

Allt material vi samlar in lyder under tystnadsplikten och vi är skyldiga att inte sprida någon information som kan användas för att identifiera er. Era personuppgifter kommer behandlas varsamt och det kommer inte finnas någon möjlighet att identifiera deltagarna i det färdiga arbetet.

Studien följer Vetenskapsrådet huvudkrav för etiska principer vilket innebär:

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

*Genom undertecknande bekräftas att jag har tagit del av ovanstående information och är informerad om hur mina personuppgifter kan komma att behandlas.*

Datum och ort: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

Återkallande av samtycke

Du kan när som helst återkalla ditt samtycke. Återkallande sker smidigast genom mejl:

Andreas Bokros - [an4061bo-s@student.lu.se](mailto:an4061bo-s@student.lu.se) André Lindblad - [an0206li-s@student.lu.se](mailto:an0206li-s@student.lu.se)

Erik Meyer - [er1560me-s@student.lu.se](mailto:er1560me-s@student.lu.se)