



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2024

Ämneslärarutbildningen i musik

Hannes Åhrman

Arrangemang och transkription i gitarrpedagogik

En kvalitativ studie om hur arrangering och transkription fungerar som arbetsmetoder i gitarrundervisningen på gymnasiet.

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: ”Arrangering och transkription i gitarrundervisning. En studie om hur arrangering och transkription fungerar som arbetsmetoder i gitarrundervisningen på gymnasiet.”

Författare: Hannes Åhrman

Denna studie undersöker hur arrangering och transkription fungerar som arbetsmetoder för gitarr lärare på gymnasiet samt hur gitarrelever upplever metoderna i gitarrundervisning. Undersökningen jämför hur arrangering och transkription använts av musiker historiskt, hur genrer påverkar arbetssättet och hur det presenteras i pedagogiska sammanhang. Studien har använt sig av forskningsmetoden aktionsforskning, där forskaren är direkt deltagande i undersökningsprocessen. Den data som samlats in är från inspelningar av tre elevers lektioner, kompletterande portföljanteckningar samt en kort intervju med var elev. Resultaten pekar på att arbetsmetoderna är användbara för både läraren och eleverna. Läraren och eleverna kan arbeta med en kreativ process där eleverna kan öka sina musikkunskaper i olika områden. I slutsatserna presenteras lärarens och elevernas perspektiv på hur metoderna har använts och vad båda parter får ut av nyttjandet av dessa arbetssätt.

Nyckelord: arrangering, transkribering, gitarr, gitarrpedagogik, musikpedagogik, gymnasiestudier, utbildningsvetenskap.

Abstract

Title:” Arranging and transcribing during guitar lessons. A study on the impact of arranging and transcribing as a pedagogical tool during guitar lessons in upper secondary studies.”

Author: Hannes Åhrman

This study examines how arranging and transcribing performs as teaching methods for guitar teachers in upper secondary studies and how guitar students experience the methods during guitar lessons. The survey compares how arranging and transcribing have been used by musicians historically, how different genres affect work processes and how it is presented in educational contexts. This study is based on action research, where the researcher is also participating in the execution of the research process. The data is collected from recordings of students' lessons, supplementary portfolio notes and a short interview with each student. The results indicate that arranging and transcribing can be useful for both teachers and students during certain conditions. Both the teacher and the students seem to be able to work creatively while at the same time improving the students' knowledge in different musical disciplines. The final conclusions present both the teacher's and students' perspectives on arranging and transcribing as a work process.

Keywords: arranging, transcribing, guitar, guitar pedagogy, music pedagogy, upper secondary studies, education sciences.

Förord

Jag vill tacka alla informanter för deras deltagande i studien, samt min handledare Maria Becker Gruvstedt för kloka tankar, reflektioner och ett konstant stöd. Jag vill även ge ett stort tack till min sambo för välbehövda motiverande samtal och kaffepauser. Den här uppsatsen hade inte funnits utan er!

Innehållsförteckning

Kap 1. Inledning	9
Kap 2. Syfte och frågeställningar	11
Kap 3. Tidigare forskning	12
3.1 Arrangering och transkription	12
3.1.1 Arrangering och Transkription som begrepp.	12
3.1.2 Arrangering och transkription genom historien.	13
3.2 Arrangering- och transkriptionens roll för läraren och eleven	14
Kap 4. Metod	18
4.1 Kvantitativ och kvalitativ forskning	18
4.2 Aktionsforskning	19
4.3 Deltagande observation	21
4.3.1 Portfölj och intervju som komplement	22
4.4 Studiens design	24
4.5 Analys	26
4.6 Kvaliteten på resultatet	26
4.7 Etiska aspekter av studien	27
Kap 5. Resultat	27
5.1 Arrangering och transkription som verktyg för gitarrläraren	28
5.2 Elevernas upplevelse	34
Kap 6. Diskussionskapitel	41
6.1 Vad kan eleven ta med sig?	41
6.2 Vad kan läraren ta med sig?	42
6.3 Slutsatser	46
6.4 Fortsatt forskning	46
Kap 7. Referenslista	48

Bilagor..... 52

Kap 1. Inledning

Transkription och *arrangering* har alltid legat mig som musiker och klassisk gitarrist varmt om hjärtat. Under min tidigare utbildning, från gymnasiet fram till dagens jag skriver denna inledning, frilanskarriär inom gitarrspel, praktik och privatundervisning så har transkription och arrangering alltid kommit till användning.

Den klassiska gitarren som instrument var innan 1900-talet inte ansedd som ett populärt instrument, utan kritiserades för dess begränsade kapacitet (Achondo, 2020). Andrés Segovia (c. 1893–1987) var en av pionjärerna av att höja statusen och popularisera den klassiska gitarren genom delvis en mängd beställningar av nyskriven musik för gitarr av kompositörer som Castelnuovo-Tedesco, Ponce och Torroba, men likaså att Segovia själv utökade gitarrens repertoar genom att göra transkriptioner av musik, till exempel Chaconne i d-moll Bwv 1004 av Bach och Danza Espanola no.5 av Granados (Oxford reference, 2003).

Transkription och *arrangering* som begrepp kan ha flera betydelser och jag kommer att gå igenom djupare hur jag definierar dessa i litteraturdelen av denna uppsats. Transkription som metod inom musikvärlden existerar redan i olika medium. Musiker och lärare inom jazzmusik använder ofta *transkription* som en metod för att till exempel lära sig ett visst musikaliskt tonspråk eller studera en specifik artist genom att lyssna på inspelningar och sedan skriva ned (Gamsö, 2011). Musiker som har klassisk musik som huvudinriktning använder sig också utav *transkription* och *arrangering*, där det är mer vanligt med redan noterade musikstycken som transkriberas till andra instrument och ensembler.

Hittills har jag endast utforskat arrangering och transkription ur mitt perspektiv som musiker och lärare. I detta arbete hoppas jag kunna få en djupare insikt i hur begreppen kan användas av gitarrlärare men framför allt hur elever själva upplever arrangering och transkription som en arbetsmetod på gitarrlektioner.

Detta arbete kommer förutom att försöka definiera dessa två begrepp att koppla det till pedagogiskt arbete i synnerhet till gitarrundervisning.

Förutom denna inledning så kommer jag i kommande kapitel beskriva;

- Lite mer ingående i uppsatsens syfte och vilka frågeställningar jag har.
- Vad tidigare forskning och litteratur säger om ämnet.
- Ett metodkapitel där jag beskriver vilka forskningsmetoder jag har använt mig av i min undersökning, motivering för valet av dom samt vad dom innebär för data.
- Analys och resultat av data från undersökningen
- Ett avslutande diskussionskapitel där jag knyter samman tidigare forskning, mina slutsatser och vilka konsekvenser data jag hittat får för framtiden.

Kap 2. Syfte och frågeställningar

Som beskrivet i inledningen så vill jag ta reda på hur lärare kan använda arrangering och transkription för gitarr i individuell undervisning på gymnasiet som metod i undervisningssyfte och vad metoderna har för möjligheter och begränsningar för undervisningen och eleverna. Trots min genreinriktning på klassisk musik så har jag på grund av elevurvalet valt att inte inrikta undersökning på någon speciell genre, utan hålla använda elevernas egna preferenser som grund till undersökningen. För att utveckla det pedagogiska perspektivet av undersökningen så har jag valt att beskriva och diskutera betygskriterierna för kursen Instrument eller Sång 2 i gymnasiet.

En intressant aspekt med just *transkription* och *arrangering* är att personen som transkriberar/arrangerar musiken själv har möjligheter att välja syftet med arbetet. Detta tror jag kan vara intressant i undervisningssyfte då elevernas musikaliska preferenser kan skapa ovanliga transkriptioner och arrangemang som i sin tur har möjligheten att skapa ny repertoar för instrumentet gitarr och hjälpa elever att utveckla sin musikaliskt kreativa process.

För att fokusera och konkretisera undersökningen så har jag sammanställt några forskningsfrågor relaterade till studien:

- Hur fungerar arrangering och transkription som verktyg för gitarrlärare för att utveckla gitarrelevers musikkunskaper?
- Hur upplever gitarrelever på gymnasiet transkription och arrangering som en arbetsmetod i kursen instrument eller sång 2?

Kap 3. Tidigare forskning

3.1 Arrangering och transkription

3.1.1 Arrangering och Transkription som begrepp.

Transkription kan definieras på olika sätt och har olika betydelser beroende på vilken källa begreppet kommer ifrån. Oxford English Dictionary beskriver det delvis som att överföra noterad musik visst typ av notationssystem till ett annat, som från exempelvis tabulatur till noter, eller som en synonym till begreppet *arrangemang* där ett musikstycke i sig endast ändrar ett medium som exempelvis byter instrumentering från piano till gitarr (OED, 2022). I denna studie kommer begreppet *transkription* att användas enligt definitionen som musikstycke som byter instrumentering utan någon större ändring i själva musiken. En *transkription* kan vara exempelvis:

- Att en gitarrist spelar en cellosvit av J.S Bach (c. 1685–1750), utan att addera några ytterligare stämmor eller bastoner (Prillaman, 2017).
- En reducering av ett verk för orkester med soloinstrument till piano med ett eller flera soloinstrument, som t.ex. Leo Browuers (c. 1939-) *Concierto Elegacio* för gitarr och orkester till orkester med pianoreduktion (Latham, 2002)
- Ett improviserat jazzsolo som skrivs ner på noter. (Tucker, M., & Kernfeld, B., 2003)

Arrangering har på samma sätt som *transkription* olika betydelse beroende på källa och vem som i sig använder begreppet. En vanlig beskrivning av *arrangemang* är att spela ett musikstycke, eller att använda sig av redan existerande material men att göra mindre eller större ändringar i själva musiken. Ett *arrangemang* kan exempelvis vara:

- En förenklad/utökad/adapterad version av ett musikstycke, som t.ex. Fransisco Tárregas (c. 1852–1909) version av Frederic Chopins (c. 1810–1849) *Nocturne i Eb Op. 9 nr 2*.
- En bearbetning av ett musikaliskt tema av en annan kompositör, exempelvis Agustin Barrios Mangorés (c. 1885–1944) *Variaciones sobre una tema de Tarrega*, taget från Tarregas *Lagrima*

- En del av en komposition, så som Chick Coreas (c. 1941–2021) Spain som använder sig av temat från andra satsen ur Joaquin Rodrigos (c. 1901–1999) Concierto de Aranjuez. (Boyd, M., 2001).

3.1.2 Arrangering och transkription genom historien.

Metoden att transkribera och arrangera musik är inget nytt. Enligt Latham (2002) var barocken eran av arrangemang, då kompositörer som J.S. Bach frekvent arrangerade violinkonserter av Vivaldi till cembalo- eller orgelversioner. Bachs verk i sig adapterades senare av Robert Schumann (c. 1810–1856) som komponerade ett helt pianokomp till Bachs Chaconne i D-moll Bwv 1004.

Kompositören och pianovirtuosen Franz Liszt (c. 1811–1886) var känd för sina transkriptioner av orkesterverk från andra kompositörer som Schubert, Berlioz och Beethoven. Transkriptionerna i sig var delvis för att skapa nya möjligheter för instrumentet (Grout, Palisca, 2001) men också för att få inspiration och att få utlopp för sina kreativa impulser (Penrose, 1995).

Maurice Ravel (c. 1875–1937) var också en kompositör med förkärlek till transkribering och orkestrering av egen pianomusik. Orkestrering är även ett begrepp som är besläktat med arrangering. Kortfattat så innebär det att skriva om ett solomusik- eller ensemblestycke till full orkester (GMO, 2001). Typiska exempel på orkestreringar är exempelvis *Pavane pour une infante défunte* från piano till orkester, men också av andra kompositörer som Mussorgskys *Pictures at an exhibition* i original för piano som Ravel orkestrerade (Grout, Palisca, 2001).

Parallellt med andra kompositörer från 1800-tal fram till mitten av 1900-talet så har även gitarrens repertoar flertalet arrangemang och transkriptioner. Några kända exempel på verk som är arrangemang och/eller transkriptioner:

- Mauro Giulianis (c. 1781–1829) Variationer på ett tema av Händel Op. 107, i original av G.F.Händel, Svit nr 5 i E-dur HWV 430 för Cembalo.
- Fransisco Tarregas arrangemang av Isaac Albeniz (c. 1860–1909) Granada ur Suite Española nr 1 Op 47.
- Andrés Segovias arrangemang av J.S.Bachs Chaconne i D-moll BWV 1004, som ansågs vara en av milstolparna inom nyskapande repertoar för gitarren

Den klassiska gitarren i samband med arrangering och transkription utforskas av flera nutida musiker. Då gitarren historiskt sett utvecklats samtidigt som instrumenten vihuela och luta (Wade, 2010), så är det vanligt att gitarrister transkriberar och/eller arrangerar verk av kompositörer skrivna för dessa instrument. Ett exempel på transkriptioner och arrangemang där gränsen mellan genrer är mer flytande är gitarristen och kompositören Roland Dyens (c. 1955–2016). Vincens (2022) menar på att just att blanda genrer eller *hybridism* kan leda till innovation.

Just distinktionen mellan båda begreppen verkar annorlunda beroende av faktorer som källa och vilken typ av musikalisk genre som används i metoderna (Ottelid, 2018)

3.2 Arrangering- och transkriptionens roll för läraren och eleven

Arrangering och *transkription* används som beskrivet innan historiskt och i modern tid av musiker och kompositörer för att exempelvis skapa ny musik eller tillfredsställa deras kreativa flöden. Inom musikundervisning så används båda begreppen som verktyg för att lära ut musikteoretisk kunskap men också som en metod för elever att utforma sin musikaliska kreativitet.

Begreppet *kreativitet*, ”förmåga att forma och ta vara på nya idéer och omsätta dem i skapande av produkt” (Svensk ordbok, 2021, s.1), menar Strandberg (2017) är en väsentlig egenskap för barns lärande och lärare behöver ge barn möjligheter att utveckla detta. Kreativitet är också centralt inom musikundervisning (King 2020) och står direkt i relation till att arrangera. Mitchell (2017) beskriver begreppet arrangering som ett värdefullt verktyg för musiker att besitta vare sig det används för framförande av musik, för komponering och musikskapande, en resurs att använda sig för att skapa jobbmöjligheter inom musikbranschen eller för undervisningsverksamhet.

Utifrån det pedagogiska perspektivet så menar Mitchell att använda arrangemang som en arbetsmetod tillsammans med studenter har både för- och nackdelar. Förkunskaper om musiken som ska arrangeras avgörande för effektiviteten i arbetsprocessen och det färdiga arrangemanget (Mitchell, 2017). Forskaren menar vidare på att musiker som är skolade inom specifika genrer har mindre kunskap om

karaktärsdrag inom andra musikgenrer. För att motverka detta så menar Mitchell att elever behöver:

- Studera andra genrers karaktärsdrag och kompositionstekniker.
- Analysera och hitta likheter mellan genrer.
- Parallellt studera och öva gehör för att utveckla förståelse för olika typer av musik.

Mitchell (2017) visar på att denna arrangeringsprocess har positiva effekter på elevernas musikaliska utveckling. Att arbeta med genreöverskridande arrangemang är positivt för elevens:

- Utveckling av gehör och allmänna musikförståelse.
- Kreativa musikaliska process
- Förmåga att kunna skapa ny musik

Å andra sidan kan eleven gynnas av att studera andra musikgenrers utmärkande drag och kan därmed använda det i sin egen kreativa musikaliska process, att skapa ny musik, genreöverskridande arrangemang. Att arbeta med genreöverskridande arrangemang menar Mitchell (2017) även är positivt för elevens utveckling av gehör och allmänna musikförståelse.

C. Ottelid, gitarrist, f.d gitarrlärare vid Malmö Musikhögskola och kompositör (personlig kommunikation, 11 november, 2022), menar att det finns flera aspekter av transkription och arrangering som metod på gitarrlektioner:

- Lärarens erfarenhet av musiken som ska arrangeras/transkriberas. Lärarens kunskap kan ha stora effekter på kvaliteten på den färdiga produkten.
- Studentens intresse är ofta en anledning till att metoderna används.
- Gitarren är ett begränsat instrument och personen som arrangerar/transkriberar behöver ha detta i åtanke för att underlätta arbetet.
- Arrangering och transkription kan vara en kreativ process i undervisning men behöver engagemang från både eleven och läraren.

- Att arbeta med arrangering och transkribering kan för eleven ge en känsla av ”erövring”, att hen lyckas spela ett musikstycke, eller använda det som en mer kreativ process.

Då både Ottelid och Mitchell anser att förkunskaper är centralt för arbetsprocessen så kan begreppet *lotsning* vara intressant att nämna. Lotsning enligt Broady (i Gruvstedt, 1993) är en undervisningsmetod där läraren tvingas, på grund av olika faktorer, förenkla ett problem för eleven i flera steg. Dessa faktorer kan vara olika i beroende på undervisningssituation. Enligt Doverborg & Pramling Samuelsson (2012) kan anledningen till att lotsning uppstår bland annat vara tidsbrist, förkunskaper, innehållet i undervisningen eller undervisningssituationen i sig. Konsekvenserna av lotsning är först att eleven i sig inte ökar sin kompetens om ämnet, när frågorna är förenklade blir ursprungsfrågan ej svarad på. Elevens tvingas därmed skifta fokus från vad frågan i sig handlar om till att försöka svara på frågor med bristande kunskaper (Gruvstedt, 1993).

För musklärare är arrangemang och transkription väl förekommande i undervisningssammanhang. Schenck (2000) beskriver ett exempel på ett undervisningsmaterial av en musklärostudent där båda begreppen framkommer. Utgångspunkten i lektionen grundas i en traditionell japansk folkvisa *Lullaby for Takeda* där arrangemang, improvisation, kreativitet och transkription står i centrum som lärande teman. Eleverna uppmanas att:

- Improvisera fram motstämmor till melodin.
- Göra ett arrangemang tillsammans med läraren, det vill säga välja ut vilka stämmor som ska användas och framföras.
- Till slut transkribera melodistämman tillsammans med motsstämmorna.

I lektionen förekommer alltså både arrangemang och transkription som delmoment i undervisningen.

Från ett gitarrundervisningsperspektiv enligt litteraturen så har genre och typ av gitarr en stor betydelse för hur arrangering och transkription används i gitarrundervisning. I Pratos (2017) studie om förening av klassisk- och jazzgitarrundervisning så finner Prato att undervisningsmaterialet i förhållande till arrangemang och transkription fokuserar på olika aspekter. I undervisningsböcker för klassisk gitarr så används transkriptioner och arrangemang främst som läromedel för gitarrteknik, eller att läraren transkriberar och/eller arrangerar en förenklad version av ett stycke som eleven spelar. Oeth (2020)

menar på i sin avhandling om Vincenzo Galileis 26 Ricercas att transkribering är ett mångsidigt verktyg där han använder en ricercari skriven i italiensk luttatur transkriberad till modern gitarrnotation som ett exempel. Förutom att det används som ett medel för att framföra musiken ger det även musikern en insikt i olika funktionella perspektiv av musikens uppbyggnad, som exempelvis intervallrelationer, ackordsläggningar och harmoniska strukturer.

I traditionellt undervisningsmaterial inom jazzgitarr menar Prato (2017) att begreppet arrangemang behandlas mer som en metod för eleverna att skapa soloarrangemang, baserat på musikstycken och teori som eleverna lär sig på lektioner. Transkription används mer som ett sätt för att studera andra musiker genom transkriptioner av deras solon, låtar och analysera det musikteoretiska bakom innehållet.

I ämnet *Musik* på gymnasiet och i kursen *Instrument eller Sång 2* så nämns varken arrangering eller transkription i betygskriterierna eller det i centrala innehållet som en direkt term (Skolverket, 2022). Ämnet i sig ska enligt Skolverket ge elever möjlighet att utveckla dessa kunskaper:

”Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck. (...) Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer (...) Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling. (...) Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård. (...) Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.” (s.1–2)

Kursen *Instrument eller Sång 2* ska utöver det centrala innehållet undervisningen behandla följande ämnen: ”Fördjupad instrumental spelteknik, alternativt sångteknik. Spel eller sång efter noter och på gehör. Musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck. Repertoar för det egna instrumentet. Musikalisk tolkning, stil och form. Musikalisk instudering. Konserter och andra former av publikframträdanden, scennärvaro. Musikalisk kommunikation.” (Skolverket, 2022 s.16). Ur detta perspektiv är arrangering och transkription inte ett krav för eleverna att betygsättas på. Lärares implementering av arrangering och transkription under lektionerna eller elevens egen användning av teknikerna är där med möjlig men inte nödvändig.

Kap 4. Metod

Under planerandet och genomförandet av denna undersökning har valet av forskningsmetod varit av det svåraste. Denna studie utfördes i samband med min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i den Kompletterande Pedagogiska Utbildningen (KPU) på Malmö Musikhögskola. Min roll i utförandet av studien är därmed delad, eftersom jag både är forskare och lärare under lektionerna. Jag har därför valt att använda metoden aktionsforskning som ett paraplybegrepp i samband med dom andra metoderna i undersökningen som beskrivs nedan.

4.1 Kvantitativ och kvalitativ forskning

Bryman (2018) beskriver den kvantitativa forskningsmetoden som ”en deduktiv syn på relationen mellan teori och forskning, en viss preferens för det naturvetenskapliga synsättet (och framför allt positivismen) och en objektivistisk syn på den sociala verkligheten” (s.198). En kvantitativ metod innebär oftast att man utgår från en teori som ska testas med en hypotes med ett antal begrepp som ska mätas. Vanliga metoder för att genomföra forskning på ett kvantitativt sätt är till exempel *survey-undersökning* och *strukturerade intervjuer*

Kvalitativ metod förklarar Bryman (2018) som ”en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på ord än på siffror (kvantifiering) vid insamling och analys av data” (s. 454). Till skillnad från kvantitativ forskning som beskrivet innan, har kvalitativ forskning en induktiv syn på relationen mellan teori och praktik och fokuserar mer på interpretationen av undersökningsdeltagarnas förståelse av verkligheten. (Bryman, 2018). Likt kvantitativ metod finns det flera olika kvalitativa metoder att använda som till exempel *deltagande observation* och olika typer av *kvalitativa intervjuer*.

Både kvantitativ och kvalitativ forskning har sina för- och nackdelar. Exempelvis är en kvantitativ forskningsmetod enklare att replikera för en annan forskare och har oftast standardiserade frågor med möjligheten att nå ut till fler respondenter och därmed kan använda resultatet av data till att generalisera. Det är dock i detta som kvantitativ forskning har fått negativ kritik. En kvantitativ forskningsmetod ser människan ur en

naturvetenskaplig synvinkel och tar inte hänsyn till hur det vardagliga livet ser ut och uppfattas (Bryman, 2018).

Kvalitativ forskning kontra kvantitativ har möjligheten att gå in på djupet och studera större eller mindre grupper och få reda på saker ur deltagarnas synvinkel. Flera av aspekterna som kan ses som positivt i kvantitativ, så som generalisering, enkel replikering av test, har kvalitativ forskning fått kritik för att inte ha. Det är svårt att replikera en undersökning eftersom forskaren ibland behöver förhålla sig till hur deltagarna reagerar. (Bryman, 2018).

Forskningsfrågorna i denna studie har möjlighet att besvaras med flera olika forskningsmetoder. Men för att besvara frågorna som vill ta reda på elevers tankar om arrangering och transkription samt hur lärare kan stärka elevers kreativa process så kan kvalitativa forskningsmetoder vara mer lämpliga.

4.2 Aktionsforskning

Grundprincipen med aktionsforskning är att en eller flera forskare vill undersöka ett problem för att försöka åstadkomma förändring eller förbättring (Heiling, 2002). Eftersom det ligger i aktionsforskningens natur att vara praktisknära, är det inte så konstigt att olika utbildningsväsenden blir naturliga platser att bedriva denna typ av forskning (Elmersjö, Kings & Rosqvist, 2019). Just inom skola så är det inte ovanligt att lärare antar en två-delad roll, som undersökare och lärare. Heiling (2002) menar att lärare på 2000-talet, även musiklärare, använder sig av denna metod bland annat för att utveckla sin praktik och kompetens men också för att bidra till studenters *kunskapsutveckling*.

Enligt Walker & Bresler (i Heiling, 2002) så kritiserar aktionsforskning för att ”vara mer utvecklingsarbete än vetenskaplig forskning” (s. 1). Framför allt poängteras det att kopplingen till relevant data från tidigare forskning är det som saknas i metoden vilket Heiling menar är en av grundpelarna i all forskning. Aktionsforskning anses enligt Adelman & Kemp (i Heiling, 2002) inte kunna framställa objektiva resultat då genom att forskaren är så pass involverad i undersökningsprocessen och därmed inte kan vara distanserad från den heller. Hertz (2019) påpekar också att den nära relationen mellan forskaren, deltagarna och förändringen i aktionsforskning kan riskera i att ”...forskaren

omedvetet eller oreflekterat tar över agentskapet. Att deltagaren på grund av forskarens 'goda vilja' decimeras" (s.70).

Hertz (2019) menar även att tidsaspekten i aktionsforskning är väsentlig. Eftersom aktionsforskning ofta bedrivs i samverkan med andra människor behöver ofta studier med denna metod både en lång tidsperiod i vara med i planeringen. Dessutom behöver forskaren ge mycket tid till deltagarna enligt Hertz. Dels för att bygga upp bra relationer och förtroende mellan båda parter, dels för att den nya kunskap som genereras skall frambringas på deltagarnas premisser.

För att då kunna framställa ett resultat så objektivt som möjligt ligger i stället tonvikten på trovärdighet (Heiling, 2002). För att uppnå ett trovärdigt resultat så menar Heiling att det finns två aspekter som är viktiga att ta hänsyn till. Först planeringen inför forskningen. Till skillnad från traditionell undervisning som påverkas mycket utav elevernas medverkan, där läraren kan behöva improvisera mer i stunden, så kan planeringen inför aktionsforskning vara mer genomarbetad. Planeringen blir mer tillförlitlig om den får genomsyras av tidigare forskning och litteratur. Den andra aspekten ligger i perspektiven på alla deltagande i undersökningen. Heiling visar på att forskare måste "visa hur han eller hon handskats med sina källor, belysa vilka olikheter i uppfattningar som kan finnas och argumentera för sin tolkning" (s.2).

I kontrast till planering så menar Heiling (2002) att förmågan att kunna improvisera är en viktig egenskap att ha med sig som lärare och forskare vad beträffar själva genomförandet av aktionsforskning. Heiling förespråkar att en lärare behöver vara öppen för elevens viljor och en väl utarbetad planering är inte alltid tillräcklig. Det är här som tidigare erfarenhet och kompetens spelar stor roll för att enligt Heiling "kunna hantera oförutsedda situationer." (s.3). Vidare så ställer Heiling frågan "Vem eller vilka ska vara med i genomförandet och på vilket sätt ska de delta?" (s.3). Eleverna är och behöver vara aktiva deltagare i både planeringen och genomförandet. Här påpekar Heiling att forskaren som ska bedriva studien behöver tidigt få deltagarna att samverka i sina forskningsidéer för att minska risken att dom ska motverka den önskade ändringen.

Datainsamling inom aktionsforskning kan göras på en mängd olika sätt med flera variationer och kombinationer. Det som Heiling (2002) visar på är att forskaren kan använda sig av ett kriteriebaserad frågor för att avgöra vilken eller vilka metoder som kan vara lämpliga att använda sig av. Några exempel på frågor som Heiling förslår är:

- ”Är den möjlig?
- Kommer den att ge relevant information i förhållande till den ställda frågan?
- Ger en annan metod lämpligare/bättre information?
- Erbjuder den information som är enkel att tolka och analysera?
- Bidrar den med information som kan översättas i handling?
- Finns det tillräckligt med tid för att samla in data: tillräckligt med plats? Tillräckligt med utrustning?” (s.6)

Sammanfattningsvis så verkar metoden aktionsforskning enligt forskningen kunna bedrivas på en mängd olika sätt beroende på undersökningens frågeställning och omständigheter. Inledningsvis så beskrev jag att jag har använt aktionsforskning som ett paraplybegrepp. Därför kommer jag i följande rubriker beskriva och motivera dom metoderna som använts för datainsamling och ska ses som delar i aktionsforskningen.

4.3 Deltagande observation

Deltagande observation som forskningsmetod innebär att forskaren observerar en grupp under en period av tid. Data som analyseras i denna metod är observationen och dom samtal och olika beteenden som uppstår mellan både gruppdeltagarna och ibland mellan forskaren och deltagarna (Bryman, 2018) *Etnografi* och *deltagande observation* är två metoder som ofta förväxlas med varandra, vilket i sig inte är så förvånande då metoderna är så pass lika. Några få skillnader som kan ses är att *deltagande observation* lägger lite mer tyngd på själva observationen och *etnografi* har ibland gruppens kultur som huvudfokus, trots att *deltagande observation* är den huvudsakliga metoden som används.

Det finns några aspekter att beakta när man använder *deltagande observation* som metod:

- *Tillträde*; beroende på längden av undersökningen, vilken grupp av människor som är med eller miljön runt om kring så kan det vara svårt att ha ett kontinuerligt tillträde.
- *Dold eller öppen roll*; som forskare så kan man välja på en skala hur öppen eller dold ens roll skall vara för deltagarna, alltså hur mycket information man ger innan forskningen tar plats. Har forskaren en dold roll är det lättare att få tillgång

till en grupp och deltagarna påverkas väldigt lite eftersom man inte anger sin roll till dem. Det kan vara svårt att föra anteckningar, deltagare kan inte ge samtycke och det går inte att använda sig av andra forskningsmetoder för insamling av data. En öppen roll kan i vissa fall göra forskarens roll mer tillåtande i gruppen som deltar men också påverkas till viss del av forskarens närvaro.

- *Aktiv eller passiv roll*; hur mycket påverkas resultatet av undersökningen när forskaren är mer eller mindre deltagande i undersökningen? Beroende på forskningsområdet och miljön omkring kan forskaren. Bryman (2018) beskriver ett fall där ”Etnografer som studerar polisarbete kan till exempel inte vara särskilt aktiva som deltagare, utom när det gäller triviala former av assistans” (s. 531). I vissa fall kan forskaren till och med vara tvungen att ingripa.
- *Fältanteckningar*; forskaren måste förlita sig på anteckningar av olika slag, nedskrivna, inspelade, detta på grund av människans icke-hundraprocentiga minneskapacitet. Anteckningarna måste ske både kortfattat i stunden när något intressant sker och utförligt i slutet av dagen, dom behöver vara tydliga för att inte skapa missförstånd i vad som skedde i stunden. Inspelade anteckningar har även klausulen att det beroende på situation behöver deltagarna ge samtycke till inspelningen.
- *Kompletterande metoder*; för att följa upp data så är det även vanligt för forskare som tillämpar deltagande observation att använda sig av intervjuer i efterhand.

(Bryman, 2018)

4.3.1 Portfölj och intervju som komplement

För att höja kvaliteten på resultatet så har studien använt två kompletterande metoder, en kort kvalitativ intervju och forskaren och skolutvecklaren Ulla Wiklunds portföljmetod.

Wiklund (2013) beskriver tillvägagångssättet portfölj som ”...ett intressant verktyg för att få eleverna att reflektera över sitt lärande och upptäcka att man själv har utvecklats som lärare” (s. 141). Tanken med att föra portfölj var att se om mina reflektioner efter varje lektion skulle resultera i ännu mer data som komplement till lektionerna och intervjuerna. Enligt modellen kan både eleverna och läraren föra portfölj men av på grund av den ökade arbetsbördan både från min och elevernas sida så

valde jag att endast själv föra dessa anteckningar. Wiklunds (2013) portföljmodell består av fem frågor som i ordning ska besvaras efter varje lektion:

1. "Beskriv lektionens början och förlopp.
2. Kunde du använda dig av det material du förberett?
3. Vad tyckte du var svårt?
4. Vad tyckte du var lätt?
5. Vad kan du förändra/förbättra till nästa gång?" (s.143)

Wiklund (2013) menar att antalet frågor och att dom kommer i denna ordning "representerar ett led i en problematik" (s.143). Personen som besvarar frågorna ska kunna med svaren på frågorna utveckla nya lärandemål till sitt syfte. Wiklund poängterar ytterligare att personen får mycket tid att föra ned sina anteckningar är av essens, då det ger personen en chans att utveckla sina svar. Att frågorna kommer i samma ordning menar Wiklund att det ger personen möjlighet att se mönstret i utvecklingen av utbildningen som portföljens syftar till.

En kvalitativ intervju som användes i slutet av den sista lektionen. Bryman (2018) beskriver kvalitativa intervjuer som ett sätt att ta fasta på den intervjuades tankar och tycken om frågorna som ställs. Bryman ger även exempel på två olika kvalitativa intervjuformer, den *ostrukturerade* och den *semi-strukturerade*. En av dom mest markanta skillnaderna mellan dom två formerna är att en *semi-strukturerad* intervju följer ofta en mer utförlig intervjuguide, medan en *ostrukturerad* kan ha så lite som en fråga, där den intervjuade kan berätta fritt om temat/frågan som ställs. En intervjuguide är enligt Bryman ett medel för att antingen sätta upp tydliga frågor som ska besvaras eller exempelvis teman som ska användas i intervjun men inte nödvändigtvis behöver följa en specifik ordning.

Frågorna i intervjun är som sagt tidigare menade som ett komplement till inspelningarna av lektionerna. Bjørndal (2002) menar att en intervju i komplement till deltagande observation " (...) ger både en möjlighet och att upptäcka detaljer som man annars kunde ha förbisett och en förståelse för den intervjuades perspektiv" (s. 90). Då Bjørndal även visar på att intervjuer kan vara tidskrävande i hela processen från förarbete till bearbetning, därför är intervjun nedkortad till fem frågor (se bilaga 1).

4.4 Studiens design

Studien i sig har utförts tillsammans med tre gitarrelever i åldrarna 16–19 på kurserna instrument eller sång 1 och 2, deras andra eller tredje år på en gymnasieskola i södra Sverige mellan slutet av september till och med slutet av oktober 2022. Samtliga elever har genomfört fyra lektioner med olika innehåll i varje lektion. Alla lektionerna spelades in med röstmemo på telefon.

Urvalet baserades på nivån i elevernas undervisning och dess jämlikhet. Ursprungligen skulle fyra elever deltagit men på grund av frånvaro så valdes en respondents deltagande bort. Detta för att analysen av resultatet på studien skulle bli mer enhetligt och transparent. Det kan noteras att under några av lektionerna var även författarens handledare (elevernas dåvarande gitarrlärare) medsittande i rummet, endast som observatör. De fyra lektionerna genomfördes i denna ordning med följande innehåll:

- Introduktion, historik och genre
- Harmonik
- Rytme
- Eleve exempel, eget skapande och intervju

Nedan följer en beskrivning av lektionerna i mer detalj, vilka moment som var med i lektionen och syftet med varje lektion.

Ursprungligen så gjordes undersökningen med fyra olika elever å fyra lektioner. Resultatet från en av eleverna valdes bort på grund av bortfall av en lektion. Eleverna kommer betecknas som E1, E2, E3, läraren som P och lektioner som L1, L2, L3 och L4.

Lektionerna genomfördes med en veckas mellanrum med undantag från sista lektionen som hade två veckors mellanrum. Lektionerna i sig presenterades utifrån tre generella musikaliska teman för att lägga så lite egen värdering i elevernas process som möjligt.

L1 började med en kort historisk föreläsning kring arrangering och transkription samt ett praktiskt moment fokuserat på genre. P hade förberett en transkriptions-/arrangeringsexempel av 4 takter från Chopins *Prelude in E minor Op.24 No. 4* från originalinstrument piano till sologitarr i bossanova-stil. Eleven fick efter föreläsning och

uppspel av exemplet ändra några takter från ett musikstycke som eleven redan kunde till en annan genre. Eleverna uppmanades i slutet av lektionen att ta med en låt dom kunde för att använda till arrangering under kommande lektioner. I denna lektion fick alltså eleven ett exempel på hur musik kan arrangeras om genom att byta genre och några verktyg och tankesätt som kan användas i processen.

L2 fick eleverna jobba med arrangering och transkription från ett harmoniskt perspektiv. P förklarade termen *re-harmonisering*, att byta ut ett eller flera ackord i en låt till andra för att ändra dess musikaliska kvalitet och eller intention (Felts, 2002).

Dom exempel som användes i lektion var att:

- Utgå ifrån en ”statisk” harmonik, ett enda ackord, skala eller musikaliskt modus.
- Byta ut ackorden i låten mot deras skalenliga paralleller.
- Använda sig av meloditoner för att bygga nya ackord.
- Elevens egna kunskaper om att re-harmonisera.

Eleven fick därifrån prova att re-harmonisera fem takter av *Hey Jude* av The Beatles utifrån exemplen. Eleven fick även möjlighet att re-harmonisera sitt låtexempel med samma princip om det fanns tid kvar av lektionen. Likt L1 så var tanken att eleven skulle få ett antal exempel på arbetssätt fokuserat på just harmonik.

L3 hade temat rytm. P hade en kort föreläsning om tempo, taktarter, harmonisk rytm. P visade ett exempel på olika versioner och arrangemang av *Fly me to the moon* av Bart Howard där eleverna fick reflektera över:

- Vilken taktart det var och vad det har för effekt när samma låt byter taktart.
- Temposkillnader i *Fly me to the Moon* samt deras låt dom arbetade med på lektionen. Eleverna fick beskriva skillnaderna och välja versionerna av låtarna dom tyckte om bäst.
- Jobba med begreppet *harmonisk rytm*, alltså hur ofta en låt byter ackord (Berklee, 2019), och prova på att ändra den harmoniska rytmen i deras egna låtexempel. Som med dom andra punkterna fick även eleverna beskriva deras reflektioner och tankar om bytet.

Eleverna fick alltså här jobba med rytmik och prova att arrangera sin valda låt med fokus på dom rytmiska aspekterna.

L4 fick eleverna jobba hela lektionen med att arrangera om sitt låtexempel. Tanken med lektionen var att eleverna skulle använda alla verktygen från dom förra lektionerna som inspiration men inte som ett tvång. Eleverna fick jobba fritt och styra hur dom ville arrangera om sitt låtexempel med stöd av P. Lektionen avslutades med en kort intervju om upplevelsen av dom fyra lektionerna och arrangering som arbetsmetod i sin helhet.

4.5 Analys

För att få fram ett resultat så har samtliga tolv inspelningar transkriberats dels via programmet Soundtrap, kopierats till ett Word-dokument på dator och därefter korrigerats med avlyssning med ursprungliga transkriptionen som en grund.

I analysen av data som samlats in har jag valt att använda *öppen kodning*. Strauss & Corbin (i Bryman, 2018) beskriver *öppen kodning* som en ”process som går ut på att bryta ner, studera, jämföra, konceptualisera och kategorisera data” (s. 689). Forskarna menar vidare på att dessa moment ger upphov till ett visst antal begrepp som i efterhand jämförs och kan delas in i större kategorier.

För att få fram ett resultat så har samtliga tolv inspelningar transkriberats dels via programmet Soundtrap, kopierats till ett Word-dokument på dator och därefter korrigerats med avlyssning och den ursprungliga transkriptionen som en grund.

För att höja validiteten på resultatet så har portföljanteckningar tagits enligt Wiklunds modell efter varje lektion samt att sista lektionen uppföljts av en kort intervju.

4.6 Kvaliteten på resultatet

För att säkerställa kvaliteten på studien har jag använt mig av *triangulering*. Bryman (2018) beskriver begreppet som ett sätt att använda ”mer än en metod eller datakälla vid studiet av sociala företeelser” (s.468). Forskningsfrågorna utgår från två aspekter, elevernas tankar om arrangering och transkription samt hur lärare kan använda arrangering och transkription som ett pedagogiskt verktyg. I och med att datainsamlingen baseras på inspelningar, portföljanteckningar av läraren och intervjuer så kan tillförlitligheten på resultatet höjas.

4.7 Etiska aspekter av studien

I samband med denna studie har informanterna även fått skriva på en samtyckesblankett som beskriver studiens syfte och vad informanterna har för roll. Eleverna är anonymiserade i arbetet, alla personuppgifter och samtyckesblanketten har förvarats oåtkomligt för obehöriga och kommer förstöras efter arbetets publicering. I blanketten beskrivs också hur arbetet förhåller sig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (se bilaga 2).

Kap 5. Resultat

Resultatet av undersökningen kommer i detta kapitel delas upp i två större segment. Första huvudrubriken behandlar lärarens (författarens) perspektiv och framför allt eventuella fynd om hur arrangering och transkription funkar som ett verktyg på gitarrlektionerna. Författaren och läraren i denna studie är samma person. Analysen av lärarens perspektiv i resultatet kommer därför vara från vad eleverna i studien säger under lektionerna, i intervjun och dom portföljanteckningar som förts efter varje lektion. Eftersom denna studie huvudsakligen fokuserar på ett musikpedagogiskt perspektiv kommer eventuella fynd presenteras ur den synvinkeln.

Den andra huvudrubriken försöker så rättvist som möjligt att spegla elevernas upplevelser av att arbeta med arrangering och transkription på deras fyra gitarrlektioner. Elevernas perspektiv kommer analyseras utifrån citat från dom inspelade lektionerna och elevintervjuerna. Portföljanteckningarna kommer att användas sparsamt i detta segment eftersom dom speglar lärarens perspektiv.

I båda delarna av resultatet har jag kategoriserat eleverna som E1, E2 och E3 samt undervisade läraren som P. Lektionernas benämns som L1, L2, L3 och L4. Detta för att enkelt förstå vilken elev som diskuteras samt för att behålla deras anonymitet. För att förtydliga vilka ämnen som kategoriserats i analysen av resultatet har dessa markerats i fetstil, exempelvis **musikkunskaper, lotsning** osv.

5.1 Arrangering och transkription som verktyg för gitarrläraren

Hur fungerade arrangering och transkriptions som en arbetsmetod? Under L3 så fick eleven lyssna på tre versioner av *Fly me to the moon* i olika taktarter. Dom första två använde tre fjärdedelstakt respektive fyra fjärdedels takt. Den sista versionen använder *polyrytmik* där spelas melodin i fyra fjärdedelstakt samtidigt som taktarten är tre fjärdedelstakt också kallat fyra över tre. I detta segment fick eleven testa sina **musikkunskaper** i att lista ut puls och taktart i låten. E1 kunde efter några lyssningar lista ut taktarten.

”P: Vad ligger pulsen någonstans?
E1: (räknar) 1234
P: Vad är du stampar?
E1: ehm
P: är det här pulsen? (stampar pulsen och spelar)
E1: jaha nej.
P: eller är det här pulsen?
E1: ja men det är ju four on the floor.
P räkna med i foten en gång
E1: 1,2,3, 4...nej det fortsätter efter 4 ja eller vänta
P: en gång till
E1: Ja...Nej det är 3!”

(Elev 1, inspelning, 2022)

I L1 visade en elev på olika karaktärsdrag inom musikstilen rock. Detta i samband med att eleven skulle välja en annan genre att arrangera om sin valda låt.

”P: om du tänker dig, Finns det någon genre som det verkligen så här tycker om som inte är denna musik som inte är då folk, klassiskt,
E1: men.
P: Finns någon genre som du verkligen tycker om?
E1: Ja, men om man gör den lite rockigare.
P: OK rockigare. Då jag tänker liksom då, då får man ju då. Alltså, nu gör vi det väldigt snabbt, liksom, så det här är ju. Det här liksom vid. Får man ta den kunskapen man har liksom direkt, men en rock OK, vad är? Vad är liksom? Vad skulle du anse är? Ett till några kännetecken för rockmusik, liksom?
E1: Dist
P: dist.
E1: Jamen, en högljudd elgitarr, kan man väl tänka
P: en högljudd.
E1: Fast det måste vi inte ha nu när vi ska spela
P: Men jag kan skriva det inom parentes
E1: Ja, ehm. Jag tänker att jag tycker alltså, jag tänker ju jag tänker. Jag tänker oftast blandat punk, alltså punkrock tänker jag ta upp det
P: Mm
E1: och då tänker jag mycket oktaver på något sätt som förstärker ljudet liksom.

P: mm

E1: Så det är även powerchords man väl säga.

P: oktaver och powerchords

E1: Sen, så är det, men. Det är väl typ, det kan ju vara snabbt det kan vara långsamt samt...

P: Mm.

E1: ...om det funkar. Det brukar vara snabbt fast om vi ska hålla oss till rock, då kan det ju vara både och.

(Elev 1, inspelning, 2022)

E4 valde att på L4 arrangera om låten *Little Wing* av Jimi Hendrix till genren be-bop. Likt förgående exemplet kunde eleven också reflektera över genrekarakteristiska drag som ett segment i arrangeringen.

”P: men vad vad liksom vad när du tänkte jazz? Vad tänkte du på då? Liksom

E3: Bebop

P: lite bebop OK

E3: det är lite komplicerat kanske?

P: men nej men nej men nej, men vi vi tar det här det det är liksom. Det här är liksom bara för att. få liksom ett exempel på hur man kan göra. OK bebop kan man ju, skriv upp bebop också.

E3: Alltså hur det blir?

P: alltså bara att skriva upp det så har vi liksom det som vi har. Det som vi har det på papper bara. OK. Vad är liksom om? Då tänker du då har du några karaktärsdrag då? För liksom bebop.

E3: väldigt snabbt tempo

P: snabbt tempo, ja

E3: ska jag skriva?

P: skriv det bara som en med lista eller liksom eller vad som helst Snabbt tempo. Mer?

E3: snabba ackordbyten är det ju.

P: Nå mer?

E3: Ja ska man säga. Jag vet inte riktigt

P: Vad associerar du med bebop mer än det liksom?

E3: typ solon”

(Elev 3, inspelning, 2022)

Under L1 så hade E2 analyserat melodin i låten *The Trooper* av Iron maiden. Eleven skulle byta genre i låten från heavy metal till blues och ville därför använda sig av improvisation. I denna sektion av lektion kunde alltså eleven visa på genrekunskaper, analysera musik och jobba med improvisation på gitarr.

”P: [...] i vilken skala hade de 3 tonerna kunnat liksom passa i ett E?

E2: E-mollpenta

P: Ja precis i en e-mollpenta. Skulle vi kunna prova? Att om jag spelar kompet igen, att du solar. I då en e-mollpenta Fast du försöker hålla dig då lite kanske lite melodiskt, som ett exempel. Det här är bara ett exempel då att du håller lite melodiskt runt de här 3 tonerna. (elev solar över sin version av *The Trooper*)”

(Elev 2, inspelning, 2022)

Under L2 testade eleverna att re-harmonisera ett antal meloditoner ur låten *Hey Jude* av the Beatles. Under E3:s lektion fick hen möjlighet att visa teorikunskaper samtidigt som E3 gjorde sin re-harmonisering.

”P: [...] Vi tar de här 4 tonerna då får du välja där då? Vad ska A ha för funktion i ackordet? Ska det vara en grundton, ters, kvint eller sjuva och därifrån bygga ett ackord. Så vi tar första. Vad säger...

E3: en kvint.

P: en kvint? är kvinten? Vad är grundtonen då?

E3: öh, E.

P: Om A är kvinten

E3: jaha om A är kvinten,

P: om A är kvinten, vad är?

E3: G.

P: Vad sa du?

E3: Nej, inte G jag menar D.”

(Elev 4, inspelning, 2022)

Under några segment av lektionerna förflyttades syftet av undervisningen fram och tillbaka. I denna sekvens diskuterade P med E2 vad för funktioner toner har i ackord, specifikt tonen Bb i ackordet C-dominant 7. Efter en stund flyttades undervisningsfokuset från funktioner till skalsteg i stället. Detta kan tolkas som att P **lotsade** fram E2 till ett svar på frågan; vilket skalsteg har tonen B i C-durskala?

”P: Om man tar C E.t och G: e. Tonen G i C. Vad är det du har? Vad har tonen g för funktion i C?

E2: kvinten

P: precis kvinten. Bb et?

E2: Bb:et?

P: Bb:et över ett C då? Vad har det för funktion?

E2: Kan inte riktigt komma på det nu.

P: om vi tar en C-dur skala, Vad har tonen B för. Siffran liksom. Tonen B i C dur var den för siffra? (spelar en C dur skala) Vad är det för siffra i en C dur skala? (räknar och spelar skalan 1-2-3 osv)

E2: 7:an”

(Elev 2, inspelning, 2022)

Under L4 så låg fokuset mer att eleverna skulle använda sig av sina kunskaper för att arrangera. **Kreativitet** stod därför i centrum under denna lektion. Under ett segment av E3:s lektion så valde eleven att lägga till *passing chords* till sin låt.

”P: Och så vad, vad skulle du kunna göra liksom?

E3: jag tänkte att man kan ha mycket passing chords så man ändå landar på e-mollet, b-mollet och a-mollet målen men man lägger in ackord emellan?”

(Elev 3, inspelning, 2022)

I samma segment så togs fokuset från E3:s val, det vill säga att använda *passing chords*, till att övergå till att jobba med ackordprogressionen två-fem-ett, vanligt inom jazzmusik.

”E3: Man kan gå till D:et kanske (spelar 6 5 1 i G)

P: Jag kan säga så. En vanlig sak som man gör? Inom många som nästan alla jazzstilar och det är ju 2, 5, 1 ja det är ju det de här du behöver inte göra det jag bara ger förslag nu liksom. Om man skulle göra. Nu vill inte jag ta över det vi gör, men bara som ett exempel här då man skulle det är en 2 5-1a då då till varje ackord och första ackordet är att första ackordet. Om man skulle göra en 2 5 1a till g till exempel och hur skulle det vara det?

E3: öhm till G...då blir det A (spelar am) så det blir Am,D och G

P: och till amoll?

E3: då blir det Bmoll E, Amoll”

(Elev 3, inspelning, 2022)

E1 ville ändra sin valda låt *Creep* av Radiohead till en funk-version. Här kunde P återigen jobba med elevens kreativitet och genrekunskaper.

”P: Vad skulle du? Har du liksom någon vision eller någon idé?
Liksom men nu det här nya materialet och vad vad kan du ta det vidare...

E1: genremässigt?

P: genremässigt, rytmfylligt, liksom med de verktygen som vi har använt nu då vad? Vad skulle du kunna tänka dig?

E1: Ja...

P: att jobba vidare med

E1: Alltså, vi har kört ganska mycket. Det är ju en rocklåt från börjar då kanske man viker av från det ganska rejält och nästan nej, men jag vill testa funk.

P: funk?

E1: kan vi testa det?

P: ja, ja javisst. OK, och vi tänker att vad har vi då i funk? så har vi lite. Vad har vi då för några? Karaktärsdrag skulle du kunna bara? (nämna några)

E1: ah, men dämpade toner,

P: dämpade toner

E1: dämpade ackord. Sextondelar.”

(Elev 1, inspelning, 2022)

E2 fokuserade i L4 att göra om låten *the Trooper* till en blues-/jazz-version. Här visade eleven på hur hen tänkte påbörja arrangemanget. Resultatet blev en sologitarr-version av låten med fokus på att hålla en basgång och samtidigt växla mellan melodi och ackord.

”E2: en blandning mellan blues och jazz.

P: amen visst ja men visst OK. Så kan du förklara lite? Kan du förklara lite hur du tänkte, liksom när du...

E2: det Jag tänkte på egentligen jag ska det vara ett så länge man får ackord på första slaget. sen kan man gå in i melodin bara så man håller basen. (elev spelar basgång)

P: Just det så du har...

E2: någon sån liten shuffleaktig. (elev och lärare spelar arret)”

(Elev 2, inspelning, 2022)

E2 fortsatte sedan att sätta ihop olika delar av låten. Hen försökte i någon grad att behålla original-versionens karaktär genom att använda ett specifikt riff från låtens vers.

”P: ja Visst. Utifrån det du har gjort nu då? Vad skulle kunna vara ett nästa steg

E2: kanske se om man kan lägga till mainriffet?

P: Mainriffet? OK. (elev spelar riffet) Precis. Och då har du liksom nu? Nu har du då liksom en du tänker dig då som en blandning mellan originalet och den versionen?

E2: ja.

P: Och det, det är liksom huvudriffet då? Hur skulle du vilja behandla det liksom? (elev testar en blandad version)

E2: Det kan jag göra för att det ska låta snyggt.

P: OK, så det är liksom i introt, då antar jag?...

E2: ja”

(Elev 2, inspelning, 2022)

Under dessa lektioner verkar det som att **lärarens ämneskunskaper** spelar en stor roll. Alla elever valde olika genrer när dom skulle arrangera sina låtar och P behövde snabbt anpassa utifall elevernas kunskaper inte var tillräckliga. Detta kunde även hjälpa eleverna att komma vidare i arbetsprocessen.

”P: Jag kan säga så. En vanlig sak som man gör? Inom många som nästan alla jazzstilar och det är ju 2, 5, 1 ja det är ju det de här du behöver inte göra det jag bara ger förslag nu liksom. Om man skulle göra. Nu vill inte jag ta över det vi gör, men bara som ett exempel här då man skulle det är en 2 5-1a då då till varje ackord och första ackordet är att första ackordet. Om man skulle göra en 2 5 1a till g till exempel och hur skulle det vara det?

E3: öhm till G...då blir det A (spelar am) så det blir Am, D och G

P: och till amoll?

E3: då blir det Bmoll E, Amoll

P: och sen?

E3: till emollet då blir det, fissa, E, Bmoll

P: Precis. Kan skriva upp det då de de 4. Dem tre blir det då tre 251erna då då? Ja, så att det börjar med ett emoll.

E3: Ja. Och sen alltså. Då ligger ju det ju som upptakt då tänker jag”

(Elev 3, inspelning, 2022)

5.2 Elevernas upplevelse

Av dom tre medverkande eleverna så verkade som att ingen har använt metoderna arrangering eller transkribering som arbetsmetod. Alla eleverna hade hört termerna innan. Dock var **förkunskapen om begreppen** spridd och eleverna såg på termerna ur

olika aspekter. E3 såg arrangering på lite olika sätt. Som formen på en låt eller hur man musicerar på ett instrument. Transkription menar eleven är man skriver ner något.

”E3: alltså arrangering är ju typ upplägg eller man eller ja, det kan ju vara till exempel vers, refräng eller något. Eller så kan det vara hur man spelar någonting, på gitarr eller något sånt.

Vad var det andra?

P: transkription.

E3: ja det handlar ju typ hur man skriver ner saker.”

(Elev 3, inspelning, 2022)

E1 hade uppfattningen av transkription som transponering av låtar och arrangering i samband med att man förbereder ett projekt.

”E1: Det första, jag tänker mig väl att man. Alltså en av dem så kan man väl säga man kan ju till exempel? vad heter det? Transponera en låt då ändrar man tonart till exempel, så jag tänker att någonting med det att göra sen. Det andra arrangera/arrangering tänker jag väl att det är någonting, ett nämen, ett projekt tänker jag typ att man. Förberett någonting?”

(Elev 1, inspelning, 2022)

E2 såg transkription som ett sätt att skriva ned musik i noter. Arrangering var ett medel jobba med formen på musiken.

”P: OK. Vi ska prata lite om transkription och arrangering idag. Så de 2 orden då? Vad skulle du säga att för dig? Vad betyder dom för det liksom enligt din definition?

E2: Transkription skulle jag kunna säga hur man får över det man har till papper, kanske i noter.

P: mm

E2: och Det andra var?

P: Arrangering eller arrangerar liksom.

E2: att man kan ställa upp det så att det inte blir en stor röra kanske.”

(Elev 2, inspelning, 2022)

Begreppen arrangering och transkription hade **olika betydelser** hos alla elever. Elev 2 tog transkription som att skriva ned noter på papper.

”P: OK. Vi ska prata lite om transkription och arrangering idag. Så de två orden då? Vad skulle du säga att för dig? Vad betyder dom för det liksom enligt din definition?

E2: Transkription skulle jag kunna säga hur man får över det man har till papper, kanske i noter.

P: mm

E2: och Det andra var?

P: Arrangering eller arrangerar liksom.

E2: att man kan ställa upp det så att det inte blir en stor röra kanske.”

(Elev 2, inspelning 2022)

Elev 1 tänkte mer i termer av tonarter och förberedelse.

”P: Så kör vi. Ok vi ska prata lite om transkription och arrangering då. Om jag de två orden liksom för dig, vad betyder det när jag säger dom? Vad skulle det liksom? Vad betyder det för när jag säger om transkription och arrangering?

E1: Det första, jag tänker mig väl att man. Alltså en av dem så kan man väl säga man kan ju till exempel? vad heter det? Transponera en låt då ändrar man tonart till exempel, så jag tänker att någonting med det att göra sen. Det andra arrangering/arrangering tänker jag väl att det är någonting, ett nämen, ett projekt tänker jag typ att man. Förberett någonting?”

(Elev 1, inspelning 2022)

Elev 3 hade form i baktanken med arrangering och liknande tankar kring transkription som elev 2.

”P: OK, vi ska prata lite om transkription och arrangering idag. Vi har. De två orden i sig. Vad? Betyder om för det, liksom i hur skulle du om du skulle förklara vad de orden betyder? Skulle du...

E3: alltså arrangering är ju typ upplägg eller man eller ja, det kan ju vara till exempel vers, refräng eller något. Eller så kan det vara hur man spelar någonting, på gitarr eller något sådant. Vad var det andra?

P: Transkription.

E3: Ja det handlar ju typ hur man skriver ner saker.”

(Elev 3, inspelning 2022)

En gemensam nämnare kring dom tre eleverna var att jobba med transkriptioner och arrangering under lektionerna var **lustfyllt arbete**. E1 resonerade kring arbetsmetoderna i kontext till sina egna instrument och sånglektioner på gymnasiet. Arrangering och transkription behandlade mer musikteoretiska än instrumenttekniska kunskaper. Det var svårt till en början, men spännande och lärorikt.

”P: OK, har du några andra kommentarer? Till liksom allt vi har gjort nu som du, något som du har tänkt på eller?

E1: tyckte det var kul, tycker jag. det var, Väldigt annorlunda för tidigare på InSålektionerna har vi mest gått igenom. Nej men olika tekniker om jag ska säga så vi har gått igenom hybrid picking. Vi har gått igenom lite sweep och sen liksom hur man håller plektrumet och hur man. Hur man strummar, olika strumtekniker och fingersättning och så, men inte så mycket. Ackord och att då också. För att komma in till detta som har hänt, och alltså. Men då alltså, detta är ju ändå ganska. a, men hur ska säga, svårt om man säger så? Om man inte hållt på med ackord så mycket tidigare.

Men jag tycker att det har varit spännande och väldigt lärorikt. Jag tycker att jag det har funkat bra. Det är något jag inte gjort tidigare, ok.”

(Elev 1, inspelning 2022)

E2 tyckte att arbetsmetoderna var roliga och samtidigt en klarare bild kring vad begreppen innebar.

”P: Först då vad, vad fick du liksom för intryck. Av att jobba med transkription och arrangering nu på dom här lektionerna.

E2: Det har varit roligt faktiskt det här. Och jag har inte jobbat med det så mycket innan så jag har fått en klarare bild över det också.”

(Elev 2, inspelning 2022)

E3 tyckte det var intressant att kunna ändra ackord och behålla samma melodi.

”P: (fråga 1) Vad, till att börja med då, vad fick du för intryck av att jobba liksom då med arrangering och transkription.

E3: nä det var kul och intressant? Det. ja, men jag har inte riktigt tänkt så innan på musik liksom. Så det är intressant faktiskt, och det är ju speciellt alltså när man kan byta ackord men fortfarande ändå ha samma melodi.”

(Elev 3, inspelning 2022)

En av eleverna upplevde att arbetsmetoderna var **utmanande** utan förkunskap.

”P: OK, har du några andra kommentarer? Till liksom allt vi har gjort nu som du, något som du har tänkt på eller?

E1: tyckte det var kul, tycker jag. det var, Väldigt annorlunda för tidigare på InSålektionerna har vi mest gått igenom. Nej men olika tekniker om jag ska säga så vi har gått igenom hybrid picking. Vi har gått igenom lite sweep och sen liksom hur man håller plektrumet och hur man. Hur man strummar olika strumtekniker och fingersättning och så, men inte så mycket. Ackord och att då också. För att komma in till detta som har hänt, och alltså. Men då alltså, detta är ju ändå ganska. a, men hur ska säga, svårt om man säger så? Om man inte hållt på med ackord så mycket tidigare.”

(Elev 1, inspelning 2022)

Alla tre eleverna reflekterade kring hur arrangering och transkription gav upphov till **olika arbetsmetoder** inom ämnet musik. E3 tyckte det var intressant med reharmonisering av melodier.

”P: (fråga 1) Vad, till att börja med då, vad fick du för intryck av att jobba liksom då med arrangering och transkription.

E3: nä det var kul och intressant? Det, ja, men jag har inte riktigt tänkt så innan på musik liksom. Så det är intressant faktiskt, och det är ju speciellt alltså när man kan byta ackord men fortfarande ändå ha samma melodi.”

(Elev 3, inspelning, 2022)

E1 såg möjligheter i en praktisk applicering utav metoderna. I detta fall att en eventuell sångare skulle ha rätt tonart i en låt.

P: (fråga 1) Vad, vad fick du för intryck av de här lektionerna och liksom ja om ämnet arrangering och transkription?

”E1: Jag tycker att jag fick en ny bild av. Arrangering kan man väl säga? Jag tycker att jag visste att man kunde alltså tidigare att man kunde transponera låtar. alltså ja, men helt enkelt ändra tonart för om det kanske så att det passar sångaren i bandet till exempel.”

(Elev 1, inspelning, 2022)

E2 resonerade kring att arbeta med andra genrer och visade på ett exempel med klassisk musik. Hen ville ha en större förståelse för historiken kring hur man arbetade med musik förr i tiden och jämföra det med nutida metoder.

Att arrangera om ”klassiska låtar” var också en av E2:s tankar.

”P: Om vi nu då hade om vi hade arbetat vidare med det här under en lite längre tid. Vad hade du velat arbeta med då liksom?

E2: Asså det hade nog varit mer att kanske ta ut lite mer klassiska låtar och göra om dem.

P: Klassiska låtar som i?

E2: Moonlight Sonata då(ohörbart)

P: jaha okej

E2: om man arbetade lite mer med sådant. Bara för att få en ännu större förståelse för hur de arbetade förr med. Musikteori och vidare om det har förändrats eller inte.”

(Elev 2, inspelning, 2022)

Alla tre eleverna verkade ta med sig **ny förståelse för musik** även om kunskapen de tog med sig var spridd. E1 resonerade att hen kunde använda

arrangering för att göra en egen version av någon låt vid ensemble och solospel.

”P: OK. Nu då. (fråga 4) Om vi hade, om vi säger då att vi hade jobbat vidare med det här då under en längre tid. Hur? Hur hade du velat jobba vidare med det här? vad hade du velat lära dig av det, liksom?

E1: lära mig?

P: ja, eller hur har du velat jobba med detta liksom?

E1: Nej men. Om vi hade fortsatt med detta så hade jag ju lärt mig mer och mer om hur man hanterar liksom begreppet arrangering och vi hade väl använt väldigt mycket liksom för att jag känner att jag lärt mig väldigt mycket, på den här korta tiden och. Nej, men jag hade använt det ganska. Jag kommer fortsätta kolla in på det, liksom. Absolut. I och gör man ifall man ska spela upp så här. Om jag skulle spela upp någon gång här och vi skulle spela upp en låt så kanske det hade varit coolt att spela upp någon egen version som är, liksom så sticker ut lite.”

(Elev 1, inspelning, 2022)

E2 tyckte sig ha utvecklat sina gehörs- och teorikunskaper efter att ha arbetat med arrangering och transkription.

”P: mm. Ah. Hur tyckte du att arrangering och transkription fungerade som ett arbetssätt liksom då?

E2: det fungerade väldigt bra faktiskt.

P: kan du kan du utveckla lite hur du?

E2: det känns som man lärde sig mer och mer och förstå teori på ett helt annat sätt och har ju blivit mycket lättare att kunna ta upp låtar på gehör och så att man lärde sig det. Man börjar tänka efter vilka toner också det som man spelar lite mer noggrannare än vad man gjorde innan. Det varit både roligt och lärofyllt.”

(Elev 2, inspelning, 2022)

E3 tyckte att arbetsmetoderna gav hen frihet i gitarrundervisningen. Hen poängterade att tidigare undervisning hade varit av att läraren förvisar och eleven kopierar.

”P: OK ja. (fråga 3) Hur tyckte du att arrangering? Hur tyckte du att det funkade som ett arbetssätt, liksom.

E3: det var kul.

P: har du någon, kan du utveckla lite bara liksom vad finns det någon? Någoting som du alltså du behöver inte vara bara vara om du tyckte att det bara var bra, liksom om du vill liksom.

E3: Nä, jag Jo, det. Jag tyckte det var intressant. Jag har aldrig riktigt alltså. Jag har gått på gitarr innan men jag har aldrig liksom hållit på så här. Det var väldigt mycket jag som fick så här bestämma av hur vi ska göra grejor, så det var väldigt kul för annars har det varit så här,

lärare har visat att sen ska man spela exakt som de gör mm just det.
Men det är kul att få liksom ha mycket input och så.”

(Elev 3, inspelning, 2022)

Kap 6. Diskussionskapitel

I detta kapitel kommer jag diskutera ett antal punkter. En del kommer bemöta resultatet ur elevernas och lärarens perspektiv och vad för eventuella argument som kan uppstå för och emot arrangering och transkription som arbetsmetoder. Därefter diskuteras hur ämnet eventuellt kan forskas vidare på och sedan avslutas med en summering av dom argumenten som uppstår. En del av citaten är redan presenterade i resultatet men kommer att återupprepas då jag anser att de är relevanta.

6.1 Vad kan eleven ta med sig?

Vad får eleverna ut av arrangering och transkription? Något som framgår från resultatet är att alla tre eleverna ser det som lustfyllda arbetsmetoder. Exempelvis E1 som tyckte att jobba med metoderna var både kul och lärorikt. Både E2 och E3 hade samma inställning (personlig kommunikation, 2020). Vad som behöver nämnas är att denna kategorisering är högst subjektiv i denna situation. Forskningen fokuserar främst på det större begreppet *kreativitet*. King (2020) beskriver kreativitet som ett centralt begrepp inom musikundervisningen och Strandberg (2017) menar att det är väsentligt för barns lärande och utveckling. Vad som framkommer är att arbeta med elevernas kreativitet är positivt för deras utveckling (Mitchell, 2017) men att kreativitet i sig behöver inte göra arbetsprocessen lustfylld. Även om forskningen inte nämner att arbeta med elevernas kreativa process nödvändigtvis är lustfylld så kan det vara värt att notera åsikterna som eleverna i denna studie har i fortsatt forskning.

Vad jag anser är framträdande både studien och i tidigare forskning är att metoderna arrangering och transkription är främjande för elevers kreativitet. Från historien så har flera kompositörer använt transkription och arrangering som medium för kreativa utlopp (Grout & Palisca, 2001; Penrose, 1995) Ur Mitchells (2017) perspektiv så har arrangering flera positiva effekter på elevers musikaliska utveckling. Exempelvis förmågor som att skapa musik, gehöret och allmän musikförståelse är dom som Mitchell menar är dom tydligaste. Ottelid menar att arrangering ger eleven en känsla av ”erövring” (personlig kommunikation, november, 2022), till exempel att hen lyckats spelat ett stycke musik som hen inte kan sedan innan. Han menar även på att

arrangering är en bra arbetsmetod för elevens kreativa process men kräver lika mycket engagemang från elev och lärare. Även Schenk (2000) visar på att arbeta med arrangering och transkription kan vara en metod för att främja elevers kreativa musicerande. I resultatet så finns det några exempel på där jag tycker att forskningen korrelerar med studien. Alla tre eleverna kunde själva arrangera sina musikstycken utifrån deras egna intresseområden inom musik. E1 gjorde om rocklåten *Creep* till en funkversion. Ur lektionerna och intervjun så menar E1 (personlig kommunikation, november, 2022) på att arrangering gör så att eleven kan skapa egna versioner av låtar som ”sticker ut”. E2 valde låten *the Trooper* och ändrade genren från heavy-metal till en blues-/jazzversion för sologitarr. E3 gjorde om rocklåten *little wing* till en be-bop version. Här menar jag att eleverna får möjlighet att jobba med i detta fall genrer utifrån deras förutsättningar och vilja.

En annan intressant aspekt kopplat till elevernas perspektiv är vad dom själva anser ha fått ut av att arbeta med arrangering och transkription. I förgående kapitel beskriver dom tre eleverna skilda kunskaper som alla tagit med sig efter studiens genomföring. E2 upplevde att deras musikteoretiska kunskaper ökade. E1 tyckte att re-harmonisera melodier var det mest intressanta med arrangering. E3 tyckte att arbetsmetoderna i sig gav hen bättre inflytande över sin undervisning (elever, personlig kommunikation, 2022). Vad som är intressant i detta är om man jämför det med centrala innehållet i kursen instrument eller sång 2. Framför allt punkterna ” (...) Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling. (...) Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.” (Skolverket, 2022, s. 1–2). Det som jag anser att eleverna kan arbeta med här är att både reflektera över sin kunskapsutveckling och musicerande.

6.2 Vad kan läraren ta med sig?

Ursprunget till denna studie var delvis att ta reda på vad och hur en gitarrlärare kan använda arrangering och transkription i sin undervisning. I vilka sammanhang är det ett verktyg? Vilka ämneskunskaper behöver läraren? Vilken slags lärarroll påverkar undervisningen?

Ämneskunskaper är en punkt som både tas upp i forskningen och kan synas i resultatet från studien. Hur påverkar det lärarens roll? Mitchell (2017) visar på för- och nackdelar. Lärarens ämneskunskaper enligt Mitchell kan vara avgörande för både resultatet och processen i elevens arrangemang. Mitchell menar även att lärarens bakgrund i skolning kan också påverka just processen för eleven. Beroende på hur genrespecialiserad lärarens kunskaper är desto svårare kan det vara att hjälpa eleven med andra genrer i undervisningssituationer. Resultatet av studien kan styrka denna punkt. I L4 där eleverna skulle påbörja ett arrangemang valde E1 att arrangera sin rocklåt till en funkversion, E2 från heavy metal till blues och E3 från rock till bebop (personlig kommunikation, november, 2022). På dom här undervisningstillfällen menar jag att läraren behöver ha tillräckligt med ämneskunskaper inom minst fem olika genrer och hur gitarren som instrument används i alla. Detta påpekas även av Ottelid (personlig kommunikation, november, 2022) som menar att gitarren som instrument är begränsat i sin natur och behöver tas i beaktning när ett arrangemang ska skapas. Han menar också att just lärarens ämneskunskaper är avgörande för arrangemangets resultat.

Något annat som framkommer i studien är att eleverna får möjlighet att visa och öka sina ämneskunskaper samtidigt som dom arbetar med att arrangera musik. Schenck (2000) visar på att exempelvis improvisation och notlära kan vara två områden elever kan jobba med i samband med att eleverna arrangerar ett stycke musik. Även Oeth (2020) argumenterar för att arrangering och transkription kan vara positiv för elevernas musikteoretiska kunskaper eftersom när dom arrangerar musik så får eleverna en insikt i musikstyckets harmonik, strukturer och att den kunskapen kan användas i framtida musikaliska situationer. Hur kan man se detta i studiens resultat? Det som jag anser är betydelsefullt är att titta på vad eleverna gjorde på L4 där eleverna fick jobba mer självständigt. Här menar jag att samtidigt som eleverna arrangerar så kan fokuset ligga på flera ämnen på samma gång. Det kan också göra det lättare att se vad för simultana ämnesfokus som kan uppstå Här kommer några exempel. Under L4 kunde E3 jobba med harmonik samtidigt hen arrangerar en låt.

”E3: jag tänkte att man kan ha mycket passing chords så man ändå landar på emollet, bmollet och amollet målen men man lägger in ackord i mellan?

P: Ja, visst då skriv upp det då passing chords. vad tänker du då i? Vad menar du när du? Säger passing chords, eller hur definierar du det liksom?

E3: Alltså typ om man kollar på melodin så kan man ju ta liksom. Det vi kollar på så här vad det var om den går. (spelar första frasen i Little Wing) Detta blir det (sjunger frasen igen)

Det här kanske? (spelar några ackord) Ja, jag vet inte riktigt men att man följer melodin mer kanske chord melody, kanske.”

(Elev, inspelning, 2022)

E1 kunde visa upp sina kunskaper om genren funk samtidigt som hen kommer på idéer om hur hen kan arrangera sin låt.

”E1: Alltså, vi har kört ganska mycket. Det är ju en rocklåt från börjar då kanske man viker av från det ganska rejält och nästan nej, men jag vill testa funk.

P: funk?

E1: kan vi testa det?

P. ja, ja javisst. OK, och vi tänker att vad har vi då i funk? så har vi lite. Vad har vi då för några? Karaktärsdrag skulle du kunna bara? (nämna några)

E1: ah, men dämpade toner,

P: dämpade toner

E1: dämpade ackord. Sextondelar.”

(Elev, inspelning, 2022)

E2 valde att göra sitt arrangemang som en sologitarr-version. Hen hade också valt att göra om heavymetal-låten *The trooper* i bluesstil. På denna lektion kunde eleven och läraren jobba med *chord-melody*, en gitarrteknik för att spela melodi och ackord samtidigt.

”E2: jag, tänkte från början att man kunde spela över det här chordmelody här nere (på gitarrhalsen). Jag kände att det är för mycket jobb så jag flyttar upp allt till samma position på andra och (ohörbart)

P: Just det för vi pratade eller du vi pratade om att du skulle göra en liten bluesversion av den OK men då men spelar det du...

E2: så det jag kommit fram till än så länge. ”

(Elev, inspelning, 2022)

I dessa exempel kunde alltså eleverna och läraren samtidigt som dom arrangerade en låt jobba med elevernas kunskaper om harmonik, genrer och gitarrteknik. Vad har detta för betydelse för läraren? I den tidigare rubriken så diskuterade jag om hur arrangering kan

gynna elevens musikaliska kreativitet. Jag menar på att detta segment visar på att det går att kombinera en kreativ arbetsmetod med andra ämnen.

I ämnet *Musik* och i kursen *instrument eller sång 2* (Skolverket 2022) på gymnasiet nämns inte arrangering eller transkription i varken det ämnets syfte eller i det centrala innehållet för kursen. Dom färdigheter som eleverna ska få möjlighet att utveckla är följande:

- ”Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.
- Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer
- Kunskaper om musikstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling
- Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård.
- Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.” (s.1–2)

Kan arrangering och transkription användas av gitarrlärare för att öka elevens kunskaper i förhållande till dessa punkter? Utifrån tidigare argument från Mitchell (2017) och från studiens resultat så går det att se vissa tendenser. Ur studiens resultat så verkar det som att dom tre första punkterna kan utvecklas med hjälp av arrangering som arbetsmetod. Eleverna har under lektionerna musicerat instrumentalt, förmedlat kunskaper om musik och genrer och studerat in musik för att kunna arrangera den. Ur denna synvinkel så kan det förefalla att arbetsmetoderna är ett sätt att utöka elevernas musikkunskaper samtidigt som dom använder sig av en kreativ process. En problematik med detta argument att studien endast har tre medverkande elever. Ottelid (personlig kommunikation, november, 2022) menar att elevens egna engagemang och intresse kan påverka resultatet av arrangemanget. På så sätt menar jag att om eleven inte är engagerad i arbetssättet påverkar det även inläringen i dom andra aspekterna just i det undervisningstillfället. Lärarens presentation av arrangering och transkription kan därmed vara avgörande för om arbetsmetoderna blir effektiva eller inte för elevens kunskapsinläring.

Historiskt sätt så visar forskningen på att termerna arrangering och transkription kan ha olika betydelse och användningsområde beroende på den musikaliska kontexten. En vanligt förekommande beskrivning av en transkription är att transkription byter endast ett medium, för att behålla originalmusiken intakt medan arrangemang kan ändra ett eller flera element i musiken (Boyd, M., 2001; Latham, 2002; Prillaman, 2017). Hur ser eleverna i studien på begreppen och har det någon betydelse? E2 och E3 såg

transkription som ett sätt att skriva ner musik i notform medan E1 uppfattade det som att transponera låtar (elever, inspelning, 2022). Arrangering hade också olika innebörd för eleverna där termen kunde syfta på musikalisk form, struktur när man arbetar med musik eller förberett ett projekt (elever, personlig kommunikation, 2022). För läraren så kan det vara av betydelse att förtydliga vad transkription och arrangering innebär i det specifika undervisningstillfället då beroende på vilken genre och kontext så har termerna olika betydelse.

6.3 Slutsatser

Vad för slutsatser kan dras av föregående rubriker? Det som framkommer från elevernas perspektiv är att arrangering och transkription är lustfyllda arbetsmetoder, ger möjlighet till eleverna att använda sin musikaliska kreativitet och kan vara ett sätt för dem att reflektera över vad dom får ut av sin undervisning. Eleverna kan även använda metoderna för att visa sina musikkunskaper samtidigt som dom jobbar med något kreativt. För att kunna säkerställa om detta stämmer med metoderna så behöver liknande undersökningar genomföras på fler skolor och på fler elever.

Gitarrläraren har några andra aspekter att ta hänsyn till. Enligt tidigare forskning och vad som framkommer i studiens resultat så verkar lärarens ämneskunskaper ha stor påverkan på elevernas arrangemang och hur effektiva arbetsmetoderna arrangering och transkribering blir i undervisningen. I kursen instrument eller sång 2 kan läraren använda metoderna för att till viss del förbättra elevernas kunskapsmål i relation till kursens centrala innehåll. Ska metoderna vara effektiva verkar det som att engagemanget från läraren och eleven behöver vara på samma nivå. Slutligen behöver läraren vara tydlig i hur hen definierar begreppen och i vilken kontext de används.

6.4 Fortsatt forskning

Arrangering och transkription som beskrivet i kapitel tre är ett ämne som det finns en del forskning på. Det som har varit svårt att hitta är hur arbetsmetoderna används i gitarrundervisningen i kursen instrument och sång 2 på gymnasiet. Undersökningen i sig har lämpat sig väl till aktionsforskning därmed kan framtida forskning inom ämnet gynnas av denna metod. Vad hade kunnat genomföras på ett annat sätt? Den praktiska

delen av studien pågick under fyra veckor med ett specifikt upplägg på lektionerna, detta hade kunnat se annorlunda ut. Det hade varit intressant att se utvecklingen av arbetsmetoderna över en längre tidsperiod, exempelvis en hel termin. En utökad version av Wiklunds (2013) portföljmetod hade kunnat vara användbart sett till tidsspannet, med detta menas att både lärare och elev skriver ned utmaningar och framsteg. Det intressanta där är att undersökningen hade kunnat ge en djupare inblick i elevernas perspektiv och om det finns några specifika faktorer i arbetsmetoderna som är till elevernas för- eller nackdel. En annan väg att gå hade kunnat vara att studera gitarrlärare med olika genrespecifika bakgrunder och hur arbetsmetoderna påverkar undervisningen på grund av detta.

Kap 7. Referenslista

Achondo, L. (2020). The Guitar's Apostle: Imaginaries and Narratives Surrounding Andrés Segovia's Religious Redemption of the Classical Guitar. *Journal of Musicological Research*, 39(4), 301–324. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/01411896.2020.179486>

Berklee. (2019). *Telling a story with harmonic rhythm*. Hämtad 2024-02-04, från <https://www.berklee.edu/news/berklee-now/telling-story-harmonic-rhythm>

Boyd, M. Arrangement. *Grove Music Online*. Retrieved 22 Nov. 2022, from <https://www-oxfordmusiconline-com.ludwig.lub.lu.se/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000001332>.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber

Doverborg E. & Samuelsson I. P. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber

Elmersjö, M., Kings, L. & Rosqvist, H. B. (2019). Aktionsforskning – socialt engagerad forskning i samhällsvetenskap, möjligheter, utmaningar och variationer. I Elmersjö, M., Kings, L. & Rosqvist, H. B. (Red.), *Aktionsforskning – möjligheter, utmaningar och variationer*. (s. 15–28). Lund: Studentlitteratur AB

Hertz, M. (2019). ”Du som är forskare, kan du inte skriva om det här?” - etnografi som aktionsforskning. I Elmersjö, M., Kings, L. & Rosqvist, H. B. (Red.), *Aktionsforskning – möjligheter, utmaningar och variationer*. (s. 63–86). Lund: Studentlitteratur AB

Felts, R. (2002). *Reharmonization Techniques*. Boston: Hal Lenoard Corporation

Gamso N. M. (2011). An Aural Learning Project: Assimilating Jazz Education Methods for Traditional Applied Pedagogy. *Music Educators Journal*, Vol. 98(2), 61–67.
<https://www-jstor-org.ludwig.lub.lu.se/stable/41433249?seq=5>

Grove Music Online [GMO]. (2001). *Instrumentation and orchestration*. Tillgänglig:
<https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1093/gmo/9781561592630.article.20404>

Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2001). *A history of Western music* (6. ed.). Norton.

Gruvstedt, M. B. (1993). Instrumental musikundervisning och ”lotsning”. I Musikhögskolan i Malmö (Red.), *Musikpedagogik: Själbedömning och reflektion i musikutbildning* (s. 12–44). Lund: Musikhögskolan i Malmö.

Heiling, G. (2002). *Om Aktionsforskning*. Kurslitteratur i forskningsmetodik, ML2. Lunds universitet Musikhögskolan i Malmö.

King, F. (2020). *Gems on the path: The perspectives and practices of 12 educator proponents of teaching for creativity*. Hämtad 04-02-2024, från
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj344bl4ZKEAxWrGBAIHXhpAEEQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.e>

ric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ1272433.pdf&usg=AOvVaw0cncvCgvMiNCIM4SpH1GxHc&opi=89978449

Latham, A. (2002) *The Oxford companion to music*. Oxford: Oxford University Press.

Mitchell A. K. (2017) Teaching arranging to classical and contemporary music students in higher education. *Problems in music pedagogy*, 16(2), 57-74.

Oeth, J. (2020). *Vincenzo Galilei's "26 Ricercari" from Fronimo, Transcribed for Guitar: Challenges and Solutions for Transcribing and Playing Italian Renaissance Lute Tablature on the Modern Guitar* (Doctoral thesis, Doctor of Musical Arts). Arizona: Arizona State University, Tillgänglig: <https://keep.lib.asu.edu/items/159643>

Ottelid, C. (2018). *Autenticitet, urtext och transkription*. Hämtad december 2022 från Lunds universitet:
<http://claes.ottelid.se/Autenticitet,%20urtext%20och%20transkription.pdf>

Oxford English Dictionary [OED]. (2022). *Transcription 3*. Tillgänglig: <https://www-oed-com.ludwig.lub.lu.se/view/Entry/204650?redirectedFrom=transcription#eid>

Oxford Reference. (2003). *Segovia, Andrés*. Tillgänglig: <https://www-oxfordreference-com.ludwig.lub.lu.se/view/10.1093/acref/9780192800916.001.0001/acref-9780192800916-e-1465>

Penrose, J. F. (1995). The piano transcriptions of Franz Liszt. *American Scholar*, 64(2), 272

Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Lund: Studentlitteratur AB

Svensk ordbok, (2021). *Kreativitet*. Hämtad 2024-02-04 från <https://svenska.se/so/?sok=kreativitet&pz=4>

Tucker, M., & Kernfeld, B. Transcription (ii). *Grove Music Online*. Retrieved 22 Nov. 2022, from <https://www-oxfordmusiconline-com.ludwig.lub.lu.se/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-2000454700>.

Vincens, G.C.L. (2009). *The Arrangements of Roland Dyens and Sérgio Assad: Innovations in Adapting Jazz Standards and Jazz-influenced Popular Works to the Solo Classical Guitar* (Doctoral thesis, Faculty of the School of Music). Arizona: The University of Arizona, Tillgänglig: https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/195065/azu_etd_10555_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wade, G. (2010) *A Concise History of the Classic Guitar*. Missouri: Mel Bay Publications.

Wiklund, U. (2013). *Föra tanken vidare: Reflekterande arbetsätt i skolan*. Mölnlycke: Lärarförbundet

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide elever efter sista lektion

Intervjuguide

- Vad fick du för intryck av ämnet arrangering och transkription?
- Vad lärde du dig av att jobba med arrangering och transkription?
- Hur tyckte du arrangering och transkription fungerade som arbetsätt?
- Hur hade du velat jobba vidare med arrangering och transkription?
- Om du hade haft lektionerna igen, hade du velat ändra något i arbetsättet?

Bilaga 2. Samtyckesblankett.



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i er LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som

Datum

Samtycke till medverkan i examensarbete

Hannes heter jag och studerar min tredje och sista termin på den Kompletterande Pedagogiska Utbildningen på Malmö Musikhögskola och kommer därmed ta min examen. I samband med examen så ska jag göra en studie till mitt examensarbete godkänt av Malmö Musikhögskola.

Arbetet i sig kommer syfta till att utforska hur arrangering och transkription kan användas som pedagogisk metod på instrument- och sånglektioner i gymnasial undervisning med specifik inriktning på instrumentet gitarr. Data kommer samlas in i form av observationer under lektionstillfällen ledda av mig samt kvalitativa intervjuer där fokuset ligger på elevens upplevelse av lektionerna och begreppen i relation till undervisningen.

Deltagarna i studien kommer vara elever på gymnasiet, de kommer delta på lektionerna och kommer i studien presenteras som exempelvis "Elev X/Y/Z (eller ett fiktivt namn) i ålder 16–19 på en skola i södra delen av Sverige".

Dokumentationen kommer ske via fältanteckningar och ljudupptagningar (samt transkriptioner av ljudupptagningarna) från lektionerna via telefon/surfplatta och/eller dator och kommer endast kunna fås tillgång av mig själv, min handledare och examinator. Materialet, personuppgifter samt samtyckesblanketten kommer förvaras oåtkomligt på Malmö Musikhögskola.

Studien kommer utgå från [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#) och kommer utgå från bland annat:

- 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.

Studentens underskrift och
namnförtydligande.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail): -----

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i
Malmö:.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- 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.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....