



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Medierande musikteori

- En sociokulturell studie om före detta estetelevers förhållande till musikteori och gehör

Julia Eckerstein

Examensarbete/LAU370

Handledare: Karin Nelson

Examinator: Monica Lindgren

Rapportnummer: VT11-6110-10

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Medierande Musikteori – en sociokulturell studie om före detta estetelevers förhållande till musikteori och gehör

Författare: Julia Eckerstein

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: (För LAU370/LAU390/LAU395: Sociologiska institutionen)

Handledare: Karin Nelson

Examinator: Monica Lindgren

Rapportnummer: VT11-6110-10

Nyckelord: GeMu, musikteori, gehör, sociokulturellt perspektiv, kommunikation i musik, estetiskt program, ensemble

Syftet med studien är att med ett sociokulturellt perspektiv skapa kunskap om hur personer som gått estetiskt program med musikinriktning på gymnasiet upplever att deras förhållande till musikteori och gehör har förändrats efter avslutade studier. Studien utgår från hypotesen att musikens förhållande till musikteori och gehör är avhängigt det sammanhang inom vilket de musicerar. Förutsatt att sammanhanget förändras i och med avslutade gymnasiestudier, kommer även förhållandet till musikteori och gehör förändras.

Huvudfrågor för uppsatsen är: "Vilken syn på gymnasieskolans ämne Gehörs- och Musiklära har estetelever efter avslutade gymnasiestudier?" och "hur kan detta problematiseras ur ett musikpedagogiskt perspektiv?"

Metod: Kvalitativa samtalsintervjuer med sex stycken före detta estetelever. Resultaten av undersökningen tolkas med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv.

Resultat: Studien visar att fem av sex respondenter upplever att deras förhållande till musikteori och gehör har förändrats sedan de gick ut gymnasiet. Detta beror till stor del på att villkoren för musicerande förändras när man inte har en lärare som leder det musikaliska arbetet. Utan lärare tvingas de före detta eleverna själva identifiera och lösa problem som kan uppstå i musicerandet och i kommunikationen med andra musiker, vilket leder till att de börjar använda sig av ett musikteoretiskt språk.

Studien har betydelse för hur läraren kan förstå och förhålla sig till elever i musikteori- och gehörundervisning på gymnasiet estetiska program.

Innehållsförteckning

Kap. 1	Inledning	s. 4
1.2	Beskrivning av musikteori, gehör och musikleära	s. 5
1.3	Beskrivning av ämnet Gehörs- och musikleära i gymnasiet	s. 6
1.4	Sociokulturell teori	s. 7
1.5	Tidigare forskning om elevers uppfattning om GeMu- ämnet	s. 9
2	Syfte	s. 12
2.1	Huvudsakliga forskningsfrågor	s. 12
2.2	Studiens begränsningar	s. 13
3	Metod	s. 13
3.1	Urval	s. 13
3.1.2	Presentation av respondenterna	s. 15
3.2	Intervjuguiden- tillvägagångssätt	s. 16
3.3	Genomförande	s. 17
3.4	Analysmetod	s. 17
3.5	Studiens tillförlitlighet	s. 18
3.6	Etiska principer	s. 19
4	Resultat	s. 19
4.1	Upplevelser av social och identitetsskapande karaktär	s. 20
4.2	Respondenternas upplevelser av GeMu under gymnasiet	s. 22
4.3	Respondenternas upplevelser av musikteori och gehör efter gymnasiet	s. 26
4.4	På vilket sätt använder du dig av dina GeMu-kunskaper i ditt musicerande idag?	s. 26
4.5	Hur har din uppfattning om GeMu-ämnet förändrats sedan du gick ut gymnasiet?	s. 27
5	Diskussion	s. 30
5.1	Under gymnasiet	s. 30
5.2	Efter gymnasiet	s. 31
5.3	Sammanfattning	s. 33
5.4	Vilken syn på gymnasieskolans ämne GeMu har estetelever efter avslutade gymnasiestudier?	s. 33
5.5	Avvikelser från resultaten	s. 34
5.6	Slutord	s. 34
Referenser		s. 36
Bilagor	Bilaga I – Intervjuguide	s. 37
	Bilaga II – brev till respondenterna	s. 39
	Bilaga III – annons i HSM:s nyhetsbrev 2011-03-03	s. 40
	Bilaga IV – Kursplan för GeMu A	s. 41

1. Inledning

Under rubriken ”skolans uppdrag” i läroplanen för de frivilliga skolformerna står att läsa att gymnasieskolan har till uppgift att lägga grunden för elevernas livslånga lärande. ”Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan” (Lpf94 s. 6). Som snart nyexaminerad lärare i musik har jag funderat på dessa riktlinjer för mitt framtida arbete. Hur kan man som lärare veta att man bidrar till elevens livslånga lärande?

Livslångt lärande ter sig vara ett vitt begrepp, därför ska jag snäva ner det något så att det landar i mitt eget undervisningsområde; nämligen musikteori och gehör. Musikteori- och gehörundervisning förekommer i gymnasieskolans estetiska program med musikinriktning, vilket jag ska gå närmare in på i kapitel 1.3. Den kurs som behandlar dessa ämnen kallas ”Gehörs- och Musiklära”, men brukar förkortas till ”GeMu”. Det är den förkortning som jag i fortsättningen kommer att använda.

Jag har själv inte gått estetiskt program på gymnasiet, och har således ingen erfarenhet av att bli undervisad i GeMu. De musikteoretiska och gehörsmässiga kunskaper som jag har, har jag istället utvecklat under musikutbildningar på folkhögskola och musikhögskola. När jag därför i vuxen ålder fick stifta bekantskap med musikteori och gehör-undervisning, blev jag fascinerad över den värld som öppnades för mig. Att jag är vansinnigt förtjust i systematiska indelningar av olika slag gjorde ju inte saken sämre, men framförallt blev jag överväldigad av den känsla av mening och sammanhang som musikteorin och gehöret kunde ge mitt eget musicerande.

När jag så kom till musiklärarutbildningen och under min verksamhetsförlagda utbildning (förkortad VFU) fick möta elever i GeMu-undervisning, blev jag förvånad över hur likgiltiga och till och med negativt inställda många elever var inför musikteori- och gehörundervisning.

Jag har under min utbildning vid ett flertal tillfällen gjort VFU på en gymnasieskola i Göteborg, där jag har undervisat elever i GeMu. Många av mina nära vänner har gått det estetiska programmet på denna skola, och jag har således fått insyn i både lärarnas och de före detta elevernas vardag på skolan. Vid ett tillfälle stötte jag på en av skolans lärare i ett annat sammanhang. Läraren frågade mig vad jag egentligen ansåg om deras GeMu-undervisning. Jag uppfattade att lärarens ton tydde på en osäkerhet kring den egna verksamheten. Jag påpekade då att jag i efterhand kan se att de elever som läst GeMu-kurserna på skolan i fråga, besitter en stor kunskap i musikteori och gehör som de har god användning av. Läraren verkade glad och lättad över detta.

Det var två saker som slog mig efter detta samtal. Det ena är att lärare måste förhålla sig till det faktum att eleverna kanske inte når önskad utveckling förrän efter det att de har lämnat skolan, vilket gör det svårt att utvärdera undervisningen. Det andra var frågan om vad som händer med elevers kunskap sedan de lämnat skolan. Vad är det som gör att en elev som avskytt ett ämne under sin skolgång kan komma att uppskatta det efter skolans slut? Jag blev följaktligen nyfiken på att höra vad före detta elever på det musik-estetiska programmet har att säga om saken.

Den sociokulturella teorin handlar om att lärande inte endast är något som sker inom individen, utan att vad vi lär oss beror på i vilket sammanhang och vilken kultur vi befinner

oss i. Är det så att det ”utomgymnasiala” sammanhanget bättre främjar musikteoretisk kunskap? Det har riktats kritik mot att musikundervisning, och i synnerhet musikteoriundervisning i gymnasiet, innehåller för få laborativa moment. Kan det vara så att de elever som har svårt att finna ett meningsfullt sammanhang i musikteoriundervisningen i gymnasiet lyckas skapa ett meningsfullt sammanhang för sådana kunskaper efter studenten? Hur kommer sig det i så fall?

1.2 Beskrivning av Musikteori, Gehör och Musicklära

Definitionen av begreppen musikteori och musicklära torde vara något enklare än den av begreppet gehör. Nationalencyklopedin skriver såhär angående musikteori:

all språkligt formulerad kunskap om musik och den musikaliska kommunikationens olika led ... Oftast avses den pedagogik som förmedlar kunskaper och färdigheter i notläsning, vanligen uppdelad i olika "läror" som musicklära och gehörslära. I dessa studiers förlängning finns typiska konservatorieämnen som syftar till förståelse av musikens och musikverkets lagbundenheter, form och struktur, vanligen riktade mot praktisk-konstnärlig verksamhet som musiker eller tonsättare. Dit hör t.ex. studier av tonsystem, temperaturer, tonförråd, harmonilära, kontrapunkt, form och instrumentation. (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/musikteori>)

Jag skulle definiera musikteori som det språk med vilket man beskriver musik och musikaliska samband. Det är lätt att jämföra med språkstudier där man kan ägna sig åt mer eller mindre ingående grammatiska studier, textanalys och eget skrivande i olika stilar. På samma sätt ger studiet av musikteori en möjlighet att analysera musikens delar och deras funktioner samt att själv skapa musik i relation till detta.

Begreppet gehör är mer svårdefinierbart eftersom det även används av människor som befinner sig utanför musikvärlden. Personer som inte ägnar sig åt musik kan kanske säga ”han har så bra gehör” och med det antyda att en person har en medfödd och oföränderlig musikalisk förmåga. Det är viktigt att belysa att det inte är på det sättet musicklärare talar om gehör. Helgesson gör följande definition av begreppet gehör:

Gehör definieras här som alla de auditiva perceptuella färdigheter som används av människor vid musikutövning. Med musikutövning avses eget praktiskt musicerande, skapande, tänkande och musiklyssning. (Helgesson, 2003, s 75)

Helgesson menar emellertid att det inte endast är en människas auditiva förmågor som spelar roll för dess förmåga att uppfatta musik. De auditiva färdigheterna är den medvetna processen i lyssnandet. Gehöret består även av omedvetna processer som bland andra ”tänkande/minne och motorik, kroppsuppfattning inkluderande taktill och proprioceptorisk känsel, spatial förmåga, upplevda känslor och stämningar m.m.” (Helgesson, 2003, s 75). Min tolkning av Helgessons definition av begreppet gehör är att jämte den faktiska hörseln använder människan åtskilliga sinnesintryck för att strukturera det den hör. Exempel på det är att vissa människor uppfattar moll som dystert och dur som glatt, eller att en instrumentalist för sin inre bild ser tangenter eller klaffar slås an beroende på hur musiken låter.

Personligen brukar jag jämföra begreppet gehör vid en människas förmåga att uppfatta och förmedla språk i tal och skrift. En svensk person har lärt sig att förstå svenska ord i meningar och deras betydelse. En läs- och skrivkunnig person kan förmodligen även för sin inre blick urskilja de enskilda bokstäverna i varje ord som sägs. Man kan till och med återge dem i skrift. Att detta inte är medfött blir vi varse när vi ska lära oss nya språk. Då märker vi att vi inte längre kan förstå hela innebörden av en mening utan kanske bara enstaka ord.

Min uppfattning är att gehör utvecklas på ett liknande sätt. En musiklyssnare som är otränad i gehör hör kanske när den lyssnar mest en matta av toner och ljud, medan den musiklyssnare som tränat sig mer i gehör kan urskilja olika stämmor, instrument och ackord. Liedman (2001) beskriver hur Carl von Linné besökte Skåne och där fann en för honom obekant växt. Linné kände till de allra flesta växter som den svenska floran hade att erbjuda, så det var såklart extra spännande för honom att stifta bekantskap med en ny. När Linné beskådade en äng, så såg han inte bara ett hav av växter, utan många specifika växter. För oss andra, menar Liedman, ter sig den blomstrande ängen som ”ett gytter av färger”(Liedman, 2001, s 12). Men om vi kan identifiera några av arterna kommer vi att uppleva ängen annorlunda: ”De skiljer sig därmed från mängden av växter, får namn och innebörd. Ängen blir rikare för oss, vi kan avläsa den”(Liedman, 2001, s 12). Jag anser det samma gälla för människans gehör. Det finns kanske få ”Carl von Linné” bland musiklyssnare, som kan urskilja varenda detalj i musik, men det finns gott om människor som kan urskilja en, tio eller hundra av ängens arter. På samma sätt som det finns ett vedertaget språk och en systematisering för växtbenämning, finns det ett vedertaget språk och en systematisering för musik. I gehörs- och musicklära undervisas elever i sådana system och vokabulär för att kunna tala om och beskriva musik.

Lilliestam (2009) menar att de flesta människor inte använder sig av ett sådant fackspråk när de talar om musik. Fackspråket, det som handlar om musikens struktur och uppbyggnad, används främst av människor med musikutbildning som musiklejare, musiker eller musikvetare. Lilliestam menar att övriga människor oftast beskriver musik med hjälp av olika känslouttryck som är baserade på hur man som musiklyssnare eller musikutövare känner sig i den stunden man upplever musiken. Hur människor uppfattar musik beror i hög grad på i vilket sammanhang den förekommer. Man hör musiken på ett sätt om man är glad, ledsen, ensam, på konsert och så vidare (Lilliestam, 2009). Beskrivningar av musik så som ”medryckande”, ”deprimerande” eller ”irriterande” är således mycket subjektiva. Inom musikutbildningar tror jag därför att det kan vara en fördel att introducera och tillämpa ett musikaliskt fackspråk, så att samtliga inblandade kan tala på lika villkor. Det musikaliska fackspråket är ett sätt att närma sig en mer objektiv och saklig syn på musik.

I kursplanerna för GeMu beskrivs gehör som ”förmåga till inre hörande”(se bilaga: Kursplan för GeMu). Det anser jag vara en rimlig definition, om man som jämförelse tar Linnés blomsteräng: han kan framkalla en inre bild av de enskilda blommorna, liksom den helhet som de bildar i ängen utan att behöva se dem i verkligheten. Det är den definitionen av gehör jag kommer använda mig av i denna uppsats.

1.3 Beskrivning av ämnet Gehörs- och Musicklära i gymnasiet

Det estetiska programmet är ett nationellt program i gymnasieskolan. Det ska fungera både som ett studieförberedande och yrkesförberedande program. Programmet syftar bland annat till att ge grundläggande kunskaper om olika estetiska uttryck och möjlighet till eget skapande (Estetiska programmet, 2000). Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94) fastställdes 1994, liksom kursplaner för programmets kärnämnen och karaktärsämnen¹.

År 2000 reviderades kursplanen för GeMu. I och med gymnasiereformen som träder i kraft den förste juli 2011 är de kursplaner för Gehörs- och Musicklära som jag kommer att referera

¹ Kärnämnen är ämnen som är gemensamma för samtliga nationella program till skillnad från karaktärsämnen är som är programspecifika.

och anknyta till, inte längre aktuella. Det är emellertid läroplanen från Lpf94 och kursplanerna från 1994 eller 2000 som åsyftas i denna uppsats, såvida inget annat nämns.

Det estetiska programmet har fyra grenar; musik, dans, teater och bild och formgivning. Ämnena är indelade i kurser efter kärnämnen, estetiska ämnen inom programmet och estetiska ämnen inom programmets grenar. Kursen GeMu A är liksom Ensemble A, Körsång A och Instrument/Sång ett estetiskt ämne inom programmets grenar och obligatorisk för elever som läser estetiskt program med musikgren (Estetiska programmet, 2000). På en del skolor kan eleverna välja om de vill läsa GeMu B som är en påbyggnadskurs till GeMu A. Andra skolor väljer att ha GeMu B som lokal kurs, varför samtliga elever läser den. När jag i fortsättningen talar om det estetiska programmet kommer jag att syfta på musikgrenen.

Min egen tolkning av den reviderade kursplanen i GeMu från 2000, är att den är något mindre specifik än den som fastställdes 1994. Kursplanen i GeMu från 1994 nämner till exempel att eleven efter genomgången kurs ska ”kunna notera förspelad rytm, melodi och harmoni” (Estetiska programmet, 1996, s 60) och kunna uppleva gehörmässigt hur en notbild klingar. Kursplanen från år 2000 nämner inte förmåga att kunna läsa eller skriva noter på samma sätt. Efter genomgången kurs för GeMu efter år 2000 står det endast att eleven ska kunna ”återge avlyssnad musik” (Estetiska programmet, 2000, s 91).

1.4 Sociokulturell teori

Det så kallade sociokulturella perspektivet på lärande har sitt ursprung i den ryske psykologen Lev Vygotskys idéer om mänsklig utveckling. Vygotsky levde mellan 1896-1934 i Sovjetunionen. Jag kommer här att utgå från Säljös tolkningar och beskrivningar av den sociokulturella teorin. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv definieras kunskap som något människor använder sig av för att lösa olika problem. Kunskap är således inte summan av olika fakta från en uppslagsbok eller internet. Kunskap tjänar också till att hjälpa människor definiera problem: ”Kunskaper är det som hjälper mig att se ett problem eller en företeelse som något bekant och som något jag har tidigare erfarenhet av” (Säljö, 2000, s 125).

En grundläggande tes i den sociokulturella teorin handlar om att det sätt på vilket vi människor lär är beroende av vilken kulturell kontext vi befinner oss i. Hur vår levnadssituation ser ut kommer att avgöra vad vi lär oss. Säljö illustrerar detta genom att beskriva hur samhällen som inte har ett skriftspråk måste lära sig att minnas fakta för att den ska kunna leva vidare, till skillnad från ett samhälle med skriftspråk där utmaningen istället blir att lära sig läsa och skriva för att kunna ta del av fakta. Likaså menar Säljö att människor omöjligt skulle kunna använda läs- och skrivfärdigheter om vi inte hämtade dem från tidigare generationers idoga utformande av ett skriftspråk. Människan är alltså inte beroende enbart av sin egen hjärna för inläring, utan av hela det samhälle som byggts upp kring oss (Säljö, 2000). Säljö menar att i och med att ett samhälles kunskaper utökas så blir det allt svårare för alla medlemmar att ta del av all kunskap. Detta medför att det skapas särskilda institutioner som har som uppgift att förmedla viss kunskap. Dessa institutioner utgörs av skolor, kyrkor, sjukhus och så vidare. Han använder sig av begreppen primär och sekundär socialisation för att beskriva skillnaderna mellan förutsättningar för lärande. Säljö definierar dem på detta sätt:

Primär socialisation:

Den primära socialisationen äger rum i en mindre gemenskap, i en familj. De flesta av livets mest grundläggande och viktigaste kunskaper och färdigheter förmedlas på detta sätt; man lär sig ett (eller flera) språk, regler för socialt samspel och hänsynstagande, och man skaffar sig insikt i en lång rad andra förhållanden och spelregler som är nödvändiga för att fungera i samhället. (Säljö, 2000, s 40)

Sekundär socialisation:

Under den sekundära socialisationen, den som sker i skola och andra institutionaliserade miljöer, är villkoren för lärande annorlunda i många avseenden. Barnet har inte samma band till institutionen och dess representanter som när det befinner sig i familjen. Lärarens kunskap om barnet är betydligt mindre djup och hon har i jämförelse med familjen mindre insikt i hur barnet fungerar utanför den pedagogiska situationen. Rutinerna i den sociala interaktionen är också tämligen annorlunda. (Säljö, 2000, s 40)

Skillnaderna mellan de två olika socialisationssätten är målet med lärandet. I den primära socialisationen är pedagogiken enligt Säljö osynlig och bygger ofta på att man hämtar in den kunskap och utvecklar de färdigheter som man behöver just för tillfället.Handledning från familjemedlemmar eller vänner sker ofta i direkt anknytning till uppgiften. I den sekundära socialisationen är istället själva lärandet i fokus. Det innebär att det kan finnas fokus på ett ämne som eleven inte upplever som relevant för stunden. Instruktioner för att lösa en uppgift presenteras inte nödvändigtvis i samband med att uppgiften eller arbetet utförs. Säljö menar att utbildningsinstitutioner på detta vis dekontextualiserar lärandet. Dekontextualiseringen ”är både en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle och den förändring som skapar många av de problem att lära som vi idag kan se exempel på i skolan” (Säljö, 2000, s 41). En viktig hörnsten i den sociokulturella teorin är synen på människans användande av föremål eller artefakter som ett hjälpmedel i problemlösning. Ett exempel på en artefakt och hur människan tar hjälp av den i problemlösning är miniräknaren. Genom att programmera en maskin så att den kan lösa en mängd olika matematiska problem, har människan flyttat över en del av sin kunskap till en artefakt. Människan behöver dock fortfarande veta hur räknesätten fungerar, annars kan hon inte ge miniräknaren rätt kommando. Men genom att använda en maskin sparar vi tid och kraft som kan läggas på annat, till exempel på att sätta miniräknarens svar i ett sammanhang och tolka det (Säljö, 2000).

Det är emellertid inte så att artefakterna endast tjänar till att spara oss tid och kraft. Säljö beskriver hur vi människor tar hjälp av artefakter i vårt tänkande och i vårt utvecklande av olika system. Han ger ett exempel på en familj med mamma, pappa och två barn som beslutar sig för att skaffa en hund. Diskussioner förs i familjen om vem som ska rasta hunden och när det ska ske. Ett av barnen får idén att konstruera ett schema där alla veckans dagar står i en kolumn och tidpunkterna för rastningen i en annan. Denna artefakt hjälper familjen, inte bara att minnas vem som ska gå ut med hunden och när, utan den tjänar även som ett redskap till att konstruera en lösning som är så rättvis som möjligt. Artefakten blir ett medel för tänkande: ”Det går inte att separera ... tänkande från detta redskap, de båda aspekterna – de inre tankeprocesserna användningen av artefakten – är ömsesidiga och oupplösligt förenade” (Säljö, 2005, s 36). Detta kallar Säljö för mediering. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s 81).

Artefakter såsom schemat kallar Säljö för *inskriftioner* vilka definieras som ”en förening mellan fysiska artefakter och intellektuella eller diskursiva redskap”(Säljö, 2005, s 36). Säljö

ger exempel på andra inskriptioner som kan vara text, bild, kartor, formler, diagram etc. Enligt Säljö's syn på sådana företeelser räknas även notskrift (som är ett centralt fenomen i denna studie) som en inskription som medierar musik (Säljö, 2005).

Notation av musik är en typ av inskription som har till uppgift att kommunicera något till läsaren. Det som är anmärkningsvärt är att noterna inte i första hand liknar det de vill kommunicera, utan de bär på en innebörd som endast kan tolkas av personer som redan är förtrogna med notationssystem.

Betydelsen finns inte i den fixerade notationen i analogi med hur en ikonisk avbildning fungerar, utan tecknet måste tillskrivas innebörd av ett betraktande subjekt, som måste ha förståelse för vilken idé eller föreställning det syftar på. Luckan eller mellanrummet mellan tecknet och det betecknade måste slutas av en tänkande varelse med vissa kulturella erfarenheter. Personen måste vara del av en tolkningsgemenskap och förtrogen med dess tolkningspraktiker. (Säljö, 2005, s 96-97)

Säljö beskriver en indelning av artefakter i primära, sekundära och tertiära artefakter (Säljö, 2005). Primära artefakter kan ses som verktyg som fungerar som en förlängning av kroppen så som spadar, gafflar eller datorer. Sådana artefakter ger med Säljö's ord "indikationer om hur de ska användas" (Säljö, 2005, s 97). I musikaliska sammanhang skulle jag översätta det till instrument, såsom piano och flöjt. Sekundära artefakter kännetecknas av verktyg som ger oss modeller för tänkande och handlande De är till exempel instruktionsböcker, manualer eller tidigare nämnda hundrastningsschema. I musikaliska sammanhang menar jag att notskrift, kan räknas till sekundära artefakter. Tertiära artefakter är med Säljö's ord: "ett slags förlängning av de sekundära artefakterna och deras praktiker. De har en mer indirekt koppling till den primära produktionen genom att de handlar om hur man kan framställa, förstå och analysera världen" (Säljö, 2005, s 98). Säljö illustrerar detta med en arkitekt som kan rita och planera en byggnad utan att nödvändigtvis kunna såga och snickra huset själv. Arkitekten behöver inte kunna utföra alla uppgifter i husbygget på egen hand, men den måste känna till dem. I musikalisk kontext jämför jag detta med en kompositör som omöjligt behärskar alla symfoniorkesterns instrument själv, men däremot tekniken att sammanfoga flera stämmor och instrument till ett stycke musik för orkestern.

Också språket räknas inom sociokulturellt synsätt som en artefakt. Säljö menar att språket inte bara är ett sätt för oss att kommunicera, utan det är avgörande för hur vi tänker och uppfattar vår omvärld. Vi kan uttrycka oss via språket, men det utgör också en begränsning för vår tolkning av världen eftersom språket fanns före oss och vi tvingas förhålla oss till det. Säljö citerar filosofen Ludwig Wittgenstein som uttrycker språkets medierande funktion: "språket är själv tänkandets medium" (Säljö, 2005, s 44).

1.5 Tidigare forskning kring elevers uppfattningar av GeMu-ämnet

Ahlqvist (2006) har undersökt hur elever i årskurs ett och två på det estetiska programmet på en gymnasieskola på Gotland tänker kring GeMu-ämnet. Hon bygger sin studie på kvalitativa gruppintervjuer. Ahlqvist låter eleverna diskutera kring frågorna "vad är musikteori?", "vad kan man ha det till?", "hur använder ni musikteori?" och "är det ett nödvändigt ämne?". Dessutom får eleverna också reflektera kring likheter och skillnader med andra karaktärsämnen, i synnerhet ämnet Ensemble.

Svaren som eleverna ger är inte alltid helt samstämmiga. Lite grovdraget kan man se det som att det förekommer två åsikter kring GeMu-ämnets användningsområden och relevans. Den ena gruppen anser inte att de kunskaper som de får i GeMu främjar deras musicerande nämnvärt. Där finns en uppfattning om att GeMu-kunskaper inte är nödvändiga för musiker

som bara spelar för att det är roligt. Det förekommer också yttranden om att GeMu är ett tråkigt ämne, och att det är svårt att ta till sig eftersom det förknippas med papper och penna snarare än med konkret musicerande i stunden. Elever som är nybörjare på notläsning och musikteori tycks också tycka att ämnet är mer svårtillgängligt. Något som verkar sätta käppar i hjulet för elevernas motivation att studera GeMu, är att även de som aldrig använt sig av notskrift eller musikaliska termer ändå kan spela individuellt eller i band utan problem. För dessa elever känns det främmande och onödigt med GeMu. Det finns också en uppfattning om att den viktiga känslan för musiken försvinner om man utgår för mycket från noterad musik eller kunskaper som man förvärvat teoretiskt.

Den andra gruppen anser att GeMu-kunskaperna är relevanta och användbara, dock kan de inte alltid motivera på vilket sätt. En uppfattning är helt enkelt att som estetelev är det viktigt att kunna GeMu. En annan, mer nyanserad tanke är den att GeMu hjälper en att förstå sammanhang i musiken som gör att man blir medveten om det man spelar, vilket uppfattas som positivt. Att känna till notsystemet och ackordsuppbyggnad anger en elev som bidragande faktor till att hon kan spela mer självständigt, eftersom hon med dessa kunskaper inte behöver en lärares hjälp för att ta sig an ett nytt stycke musik.

Ahlqvist lägger märke till att eleverna, när de talar om GeMu, ofta gör det i termer av notläsning och att kunna noter. Att vara bra på GeMu är enligt en elev att kunna läsa musik från ett papper. Efter en stunds resonering kommer två av eleverna fram till att GeMu-kunskaper tillhandahåller musikaliska begrepp som gör att man kan tala om den med andra musiker. Musikteori kan alltså, enligt Ahlqvists elever ses som ett sorts språk. Eleverna drar också paralleller mellan musikteori och matematik, på grund av de båda ämnena har liknande fokus på struktur. Ahlqvist drar även slutsatsen att eleverna liknar GeMu med matematik då undervisningen till stora delar är upplagd på samma sätt, det vill säga med en inledande teorigenomgång följt av individuellt teoretiskt och abstrakt arbete. (Med teoretiskt och abstrakt arbete menar jag att man i GeMu ofta arbetar med musikens uppbyggnad utan att själv laborera med ett instrument eller med rösten, liksom räkneexempel i matematik utan äpplen.)

Ahlqvist menar att eleverna i hennes studie inte kan se en direkt koppling mellan det de lär sig i GeMu och det de lär sig i övriga musikämnen. Vid ett tillfälle beskriver en elev hur arbetet i ämnet Ensemble brukar läggas upp. Eleven berättar att läraren vanligtvis skriver upp låten på tavlan i form av taktart, takter och formangivelser. Till varje takt sätter läraren ut ackord. Läraren presenterar således uppgiften med hjälp av musikteoretiska begrepp. Trots det har eleverna svårt att dra paralleller mellan uppgifterna i de båda ämnena. Ahlqvist menar att det krävs att lärare i övriga musikämnen faktiskt använder sig av de musikteoretiska begrepp som finns, så att eleverna på det viset kommer i kontakt med dessa begrepp också utanför GeMu-ämnet. Hon tror att många elever faktiskt använder sig av sina GeMu-kunskaper i sitt musicerande utan att vara medvetna att det är GeMu-kunskaper (Ahlqvist, 2006).

Jensen och Löfdahl (2008) undersöker också elevens syn på GeMu-ämnet. Deras studie är gjord ur ett hjärnforskningsspektiv, där författarna undersöker om GeMu är ett ämne som elever förknippar med aktiviteter i höger- respektive vänster hjärnhalva, det vill säga logiska/strukturella respektive emotionella aktiviteter. Jensen och Löfdahl använder sig av en kvantitativ undersökningsmetod i enkätform där estetelever i Göteborgsområdet fick ringa in ord som de associerar med GeMu. Eleverna fick också ange huruvida de tyckte olika GeMu-moment var lätta eller svåra på en skala från 1-5. Orden representerade typiska funktioner för respektive hjärnhalva. Jensen och Löfdahl menar

att undersökningen skulle behövt fler informanter för att ge ett helt igenom tillförlitligt resultat. Med det underlag de hade (270 elever vilket utgjorde ca 38 % av alla elever som läste GeMu i Göteborgsområdet) ser de emellertid en övervikt för uppfattningen att GeMu associeras med aktiviteter som är relaterade till vänster hjärnhalva, det vill säga logik och struktur. De elever som själva ansåg sig ha lätt för GeMu, associerade GeMu till ord som är relaterade till höger hjärnhalva (upplevelser, känslor etc.) i större utsträckning än de elever som ansåg sig ha svårt för GeMu (Jensen & Löfdahl, 2008).

Ericsson (2002) har gjort en undersökning om hur ungdomar uppfattar musikaliskt lärande. Studien bygger på sex gruppamtal som Ericsson genomfört med sammanlagt 43 ungdomar i högstadiet. Ungdomarna samtalar under forskarens ledning kring olika teman som rör musik, till exempel musikundervisning i skolan och musicerande och musiklyssnande på fritiden. Eftersom ungdomarna inte går på gymnasiet har de ingen erfarenhet av GeMu-undervisning, och det är heller inte tanken med Ericssons studie. Jag tycker ändå att den är av värde som bakgrund till min studie, då den berör hur ungdomar ser på musikaliskt lärande.

Det framkommer i Ericssons studie att eleverna efterfrågar ett eget inflytande i musikundervisningen beträffande vilka musikaliska genrer och stilar som undervisningen berör. Samtidigt anser eleverna att det är positivt att musikundervisningen introducerar för dem nya musikaliska upplevelser som till exempel artister eller tonsättare som de inte hört tidigare. Genom att bli introducerad för ny musik kan eleverna få en större musikalisk allmänbildning, vilket uppfattas är eftersträvansvärt. Dock kan de se ett problem med att få en alltför ytligt översiktlig bild över artister och tonsättare, eftersom det ”inte lämnar några bestående spår” (Ericsson, 2002, s 200). Av tidsbrist är det svårt för musiklärare att ge undervisningsinnehållet både bredd och djup samtidigt. Några elever uttrycker frustration över att inte veta vad de vill lära sig mer om eftersom de inte blir exponerade för en, för dem ny musik i musikundervisningen. En elev utbrister: ”Om vi inte vet så mycket så kan vi inte vilja så mycket heller” (Ericsson, 2002, s 101).

Eleverna i Ericssons studie är av uppfattningen att lärande är något som framförallt sker i situationer som liknar skolan och som präglas av ”koncentration, disciplin och ansträngning” (Ericsson, 2002, s 202) och där kunskapen förmedlas av en lärare. Å andra sidan menar eleverna att de utanför skolan lär sig till exempel sångtexter och passager i låtar genom upprepat passivt lyssnande. Begreppet *passivt lyssnande* innebär, enligt Lilliestam (Lilliestam, 2009) till skillnad från *aktivt lyssnande*, att den som lyssnar samtidigt sysselsätter sig med något annat. Det aktiva lyssnandet sker när själva lyssnandet är i fokus. Det aktiva lyssnandet ses ofta av musiker och musikpedagoger som det ideala och eftersträvansvärda sättet att lyssna. Lilliestam menar att passivt lyssnande blir allt mer vanligt förekommande vilket gör att musik i större utsträckning används som en klangtapet, en bakgrund till andra aktiviteter (Lilliestam, 2009). Att Ericssons elever kan tillgodogöra sig musik via passivt lyssnande utgör ett problem i musikundervisningen, eftersom aktivt lyssnande av tradition har ansetts som en högre form av lyssnande. Ericsson menar att man därför måste omvärdera det passiva lyssnandet i musikundervisningen.

En stor del av eleverna anser att samarbetsaspekten av musikundervisningen är viktig för att få ett bra musikaliskt resultat. Dock anser eleverna att ett påtvingat samarbete där de själva inte har fått inflytande i hur grupperna konstitueras, är negativt.

Ericssons elever skiljer i samtalen på *musik som skolämne* och *musik*. Musik som skolämne ses som en uppgiftsorienterad företeelse liksom andra skolämnen. Musik ses som sådant som

har att göra med musiklyssning och musicerande och används av eleverna för att skapa och befästa en identitet och för att hantera emotionella tillstånd. Det händer att de två synerna kolliderar, exempelvis när musikundervisningen bedrivs i ensembleform där uppgiften är att spela låtar med ursprung i elevernas egna musikaliska preferenser. Detta anses inte alltid som positivt av eleverna, eftersom de inte kan musicera på samma villkor i skolan som på fritiden, och att musikundervisningen blir mer av en resurs för att lära in nytt material. Eleverna uppfattar också musik som ”känsligt” (Ericsson, 2002, s 106) och att det kan upplevas som integritetskränkande att tvingas spela musik som inte känns rätt. Den musik som eleverna själva lyssnar på och spelar är extra känslig eftersom den är förknippad med deras egen identitet. De flesta eleverna är eniga om att intresse för det som ska läras är avgörande för lärandets framgång.

2. Syfte

Den förförståelse jag har om gymnasieelevers förhållande till musikteori och gehör grundar sig dels i min erfarenhet som GeMu-lärare under mina VFU-perioder och dels i den litteratur som jag redovisat ovan. Jag initierade studien utifrån hypotesen att elever som gått estetiskt gymnasium kommer att förändra sitt förhållande till musikteori och gehör efter avslutade gymnasiestudier, förutsatt att de fortsätter att musicera kontinuerligt i något sammanhang. Hypotesen säger inte nödvändigtvis något om på vilket sätt förhållandet kommer att förändras, även om jag hade en föraning om att det är troligare att före detta estetelever kommer att ha utveckla ett mer positivt förhållande till musikteori och gehör. Jag utgår från att förutsättningarna för musicerande skiljer sig åt beroende på om musicerandet äger rum i ett gymnasiesammanhang respektive ett eftergymnasialt sammanhang. Därför hoppas jag på att med hjälp av ett sociokulturellt synsätt kunna urskilja faktorer som gör att före detta estetelever har ändrat sitt förhållande till musikteori. Min uppfattning av ett sociokulturellt synsätt på en artefakt som musikteori är att det inte bara är något man väljer att använda eller inte använda. Snarare påverkas man av artefakten på ett eller annat sätt beroende på den kontext där artefakten förekommer och de betydelser som den ges i ett visst sammanhang. Syftet med detta arbete är således att skapa kunskap om före detta gymnasieelevers förhållande till ämnet musikteori och gehör.

Jag väljer alltså att använda ordet *förhållande* till musikteori och gehör snarare än inställning till musikteori och gehör, eftersom det på ett tydligare sätt indikerar att det finns en relation mellan artefakten och människan som nyttjar den.

För att undersöka detta använder jag mig av två huvudsakliga forskningsfrågor, samt fyra underfrågor som medel för att besvara huvudfrågorna.

2.1 Huvudsakliga forskningsfrågor

- **Vilken syn på gymnasieskolans ämne Gehörs- och Musiklära har estetelever efter avslutade gymnasiestudier?**
- **Hur kan detta problematiseras ur ett musikpedagogiskt perspektiv?**

Underfrågor

- Hur beskriver före detta estetelever GeMu-ämnet under gymnasietiden?
- Hur beskriver före detta estetelever musikteori och gehör idag?
- Hur beskriver före detta estetelever det sammanhang som de musicerade i under gymnasiet?
- Hur beskriver före detta estetelever det sammanhang i vilket de musicerar idag?

2.2 Studiens begränsningar

Denna undersökning syftar inte till att uttala sig om GeMu-kursens utformning, innehåll eller undervisningsmetoder. Inte heller kommer jag att kunna uttala mig generellt om före detta estetelevers förhållande till musikteori och gehör. Däremot är min förhoppning att via de sex respondenterna som jag har intervjuat, få en glimt av hur ett livslångt musikaliskt lärande kan ta sin början med utgångspunkt i det estetiska programmet.

3. Metod

För att undersöka hur före detta musik-estetelever tänker kring musikteori och gehör beslöt jag att genomföra individuella kvalitativa samtalsintervjuer med ett antal personer som genomgått denna utbildning. Detta anser jag vara den metod som lämpar sig bäst för mitt syfte. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud beskriver olika användningsområden för samtalsintervjumetoden, och menar att den lämpar sig väl för forskningssyften som söker kartlägga ”hur människor själva uppfattar sin värld” (Esaiasson m.fl., 2007, s 285).

3.1 Urval

För att respondenterna skulle ha någorlunda gemensamma referensramar av ämnet GeMu bestämde jag mig för att endast intervju personer som läst kursen inom Lpf 94. Det innebär också att deltagarna måste befinna sig i ett åldersspann mellan cirka 20-32 år. Att deltagarna inte är äldre än så anser jag vara viktigt för att upplevelserna från gymnasiet är något så när färska.

Då musikteori och gehör är något som återfinns även i högre musikalisk utbildning, drog jag slutsatsen att det empiriska underlaget eventuellt skulle komma att färgas av huruvida respondenterna fortsatt sin musikaliska utbildning på högskola. Jag beslöt därför att intervju dels personer som fortsatt studera musik på högskolenivå, och dels personer som inte gjort det. Det krav som jag satte upp för samtliga respondenter var att de skulle hålla på med musik på något sätt än idag, det kan till exempel röra sig om att sjunga i kör, spela gitarr eller skriva musik. Jag anser att detta är avgörande för studien eftersom deltagarna måste ha något att relatera sina tankar om musikteori och gehör till, och det måste vara nyligen upplevt och gärna en alltjämt pågående process. Min tanke med att på detta vis dela in respondenterna i två kategorier, en med högre musikutbildning och en utan, var inte främst att jämföra de två, utan ett sätt att få variation i svaren. Då utgångspunkten var att intervju personer som stämde in i dessa två kategorier, beslöt jag att intervju tre personer ur varje kategori, sammanlagt sex personer. Att siffran föll på sex personer berodde främst på att jag ansåg att det var det maximala antal respondenter som jag på ett noggrant sätt skulle hinna med att intervju inom den tidsram som jag förfogade.

Det var inte svårt att hitta respondenter till kategorin som utgjordes av före detta esteter med högre musikutbildning. Jag publicerade en annons i det nyhetsbrev som varje vecka distribueras via mail till alla lärare och studenter vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg där jag efterlyste deltagare som passade in under nämnda kriterier. Två av respondenterna fick jag kontakt med på detta vis. Den tredje ur denna kategori blev jag tipsad om av en bekant.

Det var betydligt svårare att hitta deltagare till den andra kategorin, eftersom de saknar ett gemensamt forum (som ju en institution som Högskolan för Scen och Musik utgör). Jag sände därför ett mail med förfrågan till samtliga medlemmar i den kör som jag dirigerar, bland vilka jag trodde mig veta att flera gått estetiskt program. Två av mina respondenter i andra kategorin kom därifrån. Den tredje fick jag tips av genom bekanta. Det ska tilläggas att jag fick intresseanmälningar från fler personer som passade in i kategori ett. Då dessa har gått en liknande utbildning som jag själv går, valde jag bort dem. Esaiasson påpekar vikten av att deltagarna i en studie inte bör vara "subjektiva experter" (Esaiasson m.fl., 2007, s 291-292). Jag ville att mina respondenter skulle representera musicerande människor vars huvudsyssla inte är musikteori och gehör.

Esaiasson m.fl. skriver att det vid en undersökning av respondentkaraktär är en fördel att urvalet av intervjupersoner ska representera så många olika uppfattningar som möjligt (Esaiasson m.fl., 2007). I min studie anser jag att olika uppfattningar om musikalisk utveckling under gymnasietiden kan representeras av att intervjua personer som gått på olika skolor. Därför har jag sett till att respondenterna i så stor utsträckning som möjligt har gått på olika gymnasium. Två av respondenterna visade sig ha gått på samma skola. Då de inte hamnade i samma intervjukategori eller gick i samma årskull, anser jag att det är föga troligt att de blir representanter för denna skola, utan för sig själva.

Jag har funderat på betydelsen av respondenternas musikaliska genreinriktning. Ofta har de ungdomar som inriktat sig på klassisk musik mer vana vid noterad musik än de som inriktat sig mot afro-amerikansk musik och folkmusik. Därför är det tänkbart att klassiska musiker upplevde innehållet i GeMu-kurserna som mer tillgängligt då användandet av noterad musik är ett vanligt inslag i GeMu-undervisning. Med den teorin borde alltså de afro-amerikanskt inriktade respondenterna ha upplevt GeMu-ämnet som svårare än de klassiska respondenterna. Det skulle således finnas en anledning att intervjua representanter för olika musikaliska genrer. Jag har emellertid valt att inte lägga för stor vikt vid detta i min studie, eftersom det i kursplanen för GeMu inte anges huruvida undervisningen ska ske i en specifik genre. Något som jag däremot uppmärksammade i efterhand, är att respondenternas syn på musikteori och gehör till stor del färgas av det instrument de spelar. Ur den första kategorin föll det sig så att alla respondenter spelade olika instrument under gymnasiet. I den andra kategorin visade det sig emellertid att samtliga hade sång som huvudinstrument i gymnasiet. Däremot spelar de delvis andra instrument idag, vilket gör att jag ändå tror att jag har fått tillräcklig variation av respondentuppfattningar. Dock hade jag eventuellt övervägt att vara mer specifik i mina krav på respondenternas instrument om jag hade gjort om studien. Av mina respondenter är fyra av sex kvinnor. Jag hade från början tänkt att könsfördelningen skulle vara hälften kvinnor och hälften män någorlunda jämnt fördelat över de två undersökningskategorierna. Att det inte blev så berodde främst på att jag efterfrågade deltagare till den andra kategorin i ett kvinnligt forum som ju en damkör per definition är. Denna kategori var också den som var svårast att hitta medverkande till, eftersom det inte finns ett naturligt forum för före detta esteter som inte studerar musik. Till den första

kategorin var det enklare att hitta tänkbara respondenter eftersom jag kunde efterlysa dem i Musikhögskolans nyhetsbrev samt göra förfrågningar bland bekanta.

Jag beslöt mig för att låta studiens deltagare och de gymnasieskolor som de gått på framställas anonymt i rapporten. Jag tror inte att det hade påverkat intervjuerna nämnvärt att ha redovisat respondenternas namn och skolor eftersom de flesta kommer från olika platser i Sverige. Emellertid visade det ju sig att två av respondenterna hade gått på samma skola, och även om de inte kände till varandra så ansåg jag det rimligt att låta samtliga deltagare vara anonyma. I en intervju framkom det viss kritik mot en specifik högskola, varför jag så att säga på plats beslöt att även eventuella vidareutbildningar inte skulle nämnas vid namn i rapporten. Jag upplevde under intervjusituationerna att respondenterna kände ett sorts skydds nät i sin anonymitet vilket gjorde att de kunde uttrycka sig friare än om de använts som källor.

3.1.2 Presentation av respondenterna:

Jag har tilldelat respondenterna fingerade namn med vilka de kommer att presenteras i fortsättningen. En del respondenter har gått gymnasiet i mindre städer där det bara finns ett gymnasium med estetiskt program. I dessa fall har jag angivit landskapets namn för att ge en bild av den geografiska spridningen.

Madelene:

Madelene är 20 år gammal och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Östergötland 2009. Nu spelar hon elbas, men under gymnasietiden spelade hon främst elgitarr. Madelene läser andra terminen på musiklejarprogrammet med instrumentalläroinriktning. Efter gymnasiet har hon läst en termin på musiklinje på en folkhögskola. Hennes musicerande är för tillfället främst knutet till den utbildning som hon läser nu. Hon övar och repeterar för att kunna genomföra skoluppgifter, men hon spelar också gitarr och skriver mycket egen musik på fritiden.

Karl:

Karl är 25 år gammal och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Göteborg 2005. Hans huvudinstrument är trumset. På gymnasiet hade han gitarr som biinstrument och sjöng i skolans kammarkör. Sedan han tog studenten har Karl gjort lumpen i arméns trumkår och läst ett år på musiklinje på en folkhögskola innan han sökte till musiklejarprogrammet vid musikhögskolan. Där läste han ett år för att sedan ta uppehåll från studierna på musiklejarutbildningen och istället läsa fristående kurser i musik vid samma musikhögskola. Karl har sökt över till musikerutbildningen med inriktning improvisation där han kommer att börja till hösten.

Karls musicerande är dels studierelaterat och dels professionellt. Han spelar med ett coverband på pubar, vikarierar i andra band och leder en slagverksensemble där han både undervisar och spelar själv när medlemmarna får förhinder. Han arrangerar även en del musik för den ensemblen. Inom ramen för sina fristående kurser spelar Karl i olika ensembler. På fritiden skriver Karl en del egen musik, mest inom den elektroniska genren.

Noel:

Noel är 25 år gammal och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Halland 2004. På gymnasiet spelade han elbas och hade piano som biinstrument. Nu spelar

han kontrabas. Efter gymnasiet gick Noel två år på musiklinje på två olika folkhögskolor. Efter det läste han ett år på musikerprogrammet på en musikhögskola, men bytte skola och går nu tredje och sista året på jazzmusikerutbildningen. Noels musicerande består dels av den musikaliska verksamhet som han deltar i inom utbildningen, och dels av att han frilansar med olika grupper, främst inom jazzgenren. Han skriver ganska mycket musik som han framför i olika sammanhang.

Felicia:

Felicia är 24 år gammal och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Västergötland 2006. Under gymnasiet hade Felicia sång som huvudinstrument och klassisk gitarr som biinstrument. Idag spelar hon mest fiol, något som hon började med när hon var liten. Felicia arbetar som förskollärare sedan ett par månader tillbaka. Idag består hennes musicerande av att hon spelar fiol i en studentorkester, och i en stråkkvartett som hon har tillsammans med några släktingar. Hon arbetar även med musik på förskolan, och håller mycket i de musikaliska bitarna av verksamheten med barnen. Inom ramen för sin utbildning gick Felicia en inriktning som hette ”skapande verksamhet för tidigare åldrar” och i den ingick en del musikundervisning som till exempel kör, gitarr och djembetrumma. Sedan studenten har Felicia sjungit i kör och haft ett band där hon spelade trummor.

Linda:

Linda är 27 år gammal och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Göteborg 2003. På gymnasiet hade hon sång och piano lika mycket, inget var första eller andra-instrument. Nu skulle hon säga att det är 80 procent sång och 20 procent piano. Efter studenten har Linda gått teaterlinje på en folkhögskola, och där ingick viss musikundervisning såsom sånglektioner, kör och dans. Nu arbetar hon i en skoaffär och musicerar på fritiden, även om en del av hennes musikaliska verksamhet inbringar pengar. Hon har ett band som hon spelar med och som framför hennes egen musik, även om det går i perioder hur aktiva de är. Hon deltar även i band som spelar covers, och hon sjunger i en damkör tillsammans med några kompisar. Linda tycker om att sitta hemma och spela för att hålla igång musicerandet. Då spelar hon dels sådant som hon redan har skrivit och dels skriver hon nytt material.

Klara:

Klara är 29 år och tog studenten från det estetiska programmet på en gymnasieskola i Halland 2001. På gymnasiet hade hon sång som huvudinstrument och gitarr som biinstrument. Idag läser hon sista terminen på lärarprogrammet för tidigare åldrar. Under utbildningen har hon haft kurser i musik, rytmik och drama för yngre åldrar. Klara kände för ett par år sedan att hon ville ta upp musiken igen och började sjunga i en kör och började spela gitarr igen. Hon har också haft en duo med en annan tjej, och hon har börjat ta sånglektioner också. I sitt arbete med barn håller Klara på mycket med rytmik och musik, men hon menar att hon då mer använder det som en pedagogisk metod.

3.2 Intervjuguiden- tillvägagångssätt

Jag utformade intervjuguiden (se bilaga ”intervjuguiden”) med utgångspunkt i mina frågeställningar. Dessutom inleddes intervjuerna med det som Esaiasson m.fl. kallar ”uppvärmningsfrågor” (Esaiasson m.fl., 2007, s 298). Uppvärmningsfrågorna har flera syften, bland annat fungerar de som ett sätt för forskaren att skapa kontakt med respondenten.

Dessutom behandlade dessa frågor hur respondentens liv ter sig i dagsläget vad gäller sysselsättning och musicerande. Detta är viktigt att känna till då de utgör den ram inom vilken respondenten tolkar sina upplevelser.

Mitt intryck av hur elever beskriver sin skolsituation är att de beskriver helhetsupplevelser där både rent studiemässiga, men också sociala delar ingår. Min uppfattning är att man genom att fråga om hur människor upplevde vissa ämnen kan få svar som kanske inte gör rättvisa till den helhetsbild som man har av sin skolgång. Bara för att man gillade matte betyder inte det att man trivdes i skolan eftersom man kanske inte hade några vänner. Därför var jag noga med att utforma de frågor som inte specifikt rörde GeMu tämligen öppet för att ge respondenten möjlighet att associera fritt.

3.3 Genomförande

Efter en första kontakt med respondenterna via mail eller telefon, kontaktade jag dem via mail för att bestämma tid och plats för intervjuerna. Jag tog hänsyn till vikten av att respondenterna känner sig bekväma i den miljö där de intervjuas, och lät således deltagarna själva föreslå tid och plats (Esaiasson m.fl., 2007). Vad gäller plats för intervjuerna så visade det sig vara svårare att hitta än jag hade trott. Vid intervjuer med personer som förestår ett yrke, till exempel en lärare, så har de ofta ett arbetsrum att tillgå där de känner sig avslappnade. Det fanns inte i det här fallet, varför jag tillsammans med respektive respondent kom fram till olika lösningar. Vid några av intervjuerna hade jag bokat ett rum på något universitetsbibliotek, andra gånger satt vi på något lugnt café eller i en avskild del av den skola där respondenten i fråga studerar.

Intervjuerna tog mellan 30-55 minuter att genomföra, och jag spelade in dem i mp3-format. Efter det att intervjuerna genomförts transkriberade jag dem i stort sett ordagrant på papper. Vissa följdfrågor valde jag bort i transkriptionen eftersom de ställdes mer som förtydligande eller rent artiga frågor. Jag valde att bortse från sådana småord som jag upplevde inte tillförde något till respondentens resonemang (Esaiasson m.fl., 2007). Vid de tillfällen då jag upplevde att respondenten yttrade sig om något på ett skämtsamt sätt, till exempel genom att skratta högt efter ett påstående, markerade jag detta med ”(skratt)” i transkriptionen för att förtydliga för mig själv i efterhand att detta sades med glimten i ögat.

Det ska tilläggas att jag improviserade följdfrågor i ganska stor utsträckning beroende på de olika respondenternas unika berättelser. Jag återkom dock alltid till intervjuguiden för att samtliga intervjuer skulle följa samma röda tråd.

3.4 Analysmetod

För att strukturera intervjustoffet använde jag så kallad kategorisering av det utskrivna intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebär att jag efter noggrann genomgång av intervjuerna urskiljt olika teman eller kategorier kring vilka intervjuerna har rört sig. Kategoriseringen möjliggör en reduktion av intervjumaterialet där uttalanden som är meningsfulla för forskningssyftet lyfts fram hos var och en av respondenterna. Jag har tidigare beskrivit att jag inkluderade flera frågor om respondenternas uppfattning av gymnasiets sociala och identitetsskapande betydelse. Det är därför på sin plats att definiera begreppet ”identitet”. Lilliestam talar om tre olika dimensioner av identitet; den yttre dimensionen är en bild av hur man som person vill framstå för andra. Den inre dimensionen är den bild man har av sig själv, och den tredje dimensionen är den faktiska bilden som omgivningen har av en person (Lilliestam, 2009). När jag talar om identitetsskapande menar

jag skapandet av den inre och yttre dimensionen av identiteten. Efter att ha gått igenom intervjumaterialet kom jag fram till att samspelet mellan de kollektiva och de individuella aspekterna av att gå i en estetisk klass tog stor plats i respondenternas redogörelser. Jag kommer att redovisa resultaten med utgångspunkt i följande tre teman:

1. Socialt sammanhang, det vill säga respondenternas upplevelser under gymnasiet av social och identitetsskapande karaktär
2. Respondentens upplevelser av musikteori och gehör under gymnasiet
3. Respondentens upplevelser av musikteori och gehör efter gymnasiet

3.5 Studiens tillförlitlighet

Av de sex personer som jag intervjuade, är jag personligt bekant med tre. Esaiasson m.fl. menar att detta utgör en risk för kvaliteten på intervjun då forskaren kan ta vissa saker för givet i intervjun med personer som den känner. Jag är medveten om att detta skulle kunna utgöra ett problem i min studie, men eftersom jag lärt känna mina bekanta respondenter i vuxen ålder, och vi aldrig har diskuterat frågor som rör skoltiden, så tror jag att den risken inte utgör något större hot mot forskningens trovärdighet. Jag upplevde inför intervjuerna att jag var lika ovetande om hur samtliga respondenter skulle resonera, oavsett om jag kände dem personligen eller ej (Esaiasson m.fl., 2007).

Det faktum att jag fokuserar specifikt på människors upplevelser av GeMu-ämnet utgör ett dilemma i min studie. För att få svar på hur människor uppfattar detta ämne måste jag ställa frågor om just det specifika ämnet. När jag på så vis särskiljer GeMu-ämnet från andra ämnen riskerar jag att påverka respondenterna att uppleva ämnet som särskilt från övriga ämnen, fast de i verkligheten kanske inte gör det. Motturi synliggör detta dilemma inom den svenska integrationspolitiken (Motturi, 2007). I Motturis fall handlar det om svårigheten med att motverka rasmotsättningar utan att påtala att ras existerar. Genom att belysa problemen med monokulturalism ger man näring åt synen att det finns fler än en kultur. Detta dilemma la jag märke till under intervjuerna när jag frågade på vilket sätt respondenterna använder sig av sina kunskaper i musikteori och gehör. Flera av dem tenderade då att räkna upp mekaniska färdigheter, snarare än att säga att kunskaperna var en integrerad del av hur de förhöll sig till musik i allmänhet, vilket de antytt i andra delar av intervjun.

Jag blev emellertid ganska snart varse om det faktum att respondenterna inte alls hade samma uppfattning om musikteori och gehörslära som jag, vilket i efterhand ter sig självklart då jag har valt att studera dessa ämnen specifikt. När respondenterna talade om GeMu gjorde de det så gott som genomgående i relation till andra ämnen och andra musikaliska sammanhang.

I efterhand är jag tveksam till hur jag formulerade fråga 19; ”Upplevde du GeMu-ämnet som relevant för din musikaliska utbildning under gymnasiet?” Jag är kritisk mot ordvalet ”relevant” som jag anser signalerar att jag själv ifrågasätter GeMu-ämnets relevans eller att respondenten i fråga borde göra det. Dessutom markerar det, som jag tidigare varit inne på, en medveten särskiljning mellan gehör och musikteori och övriga musikämnen. Jag skulle snarare ha ställt frågan ”vilken relation upplevde du att GeMu-ämnet hade till övriga musikämnen under gymnasiet? Å andra sidan menar Kvale & Brinkmann att ledande frågor kan vara ett bra sätt att pröva respondentens egna ställningstaganden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jag upplevde när jag ställde frågan att den snarast gav upphov till associationer hos respondenterna, varpå samtalet blev till ett längre resonemang snarare än ett svar på en ledande fråga.

Ett annat problem som jag uppmärksammade under genomförandet av intervjuerna var att några av respondenterna visade tecken på att ursäkta sina uppfattningar om GeMu-ämnet på grund av deras uppfattning av mig och min roll som lärare i ämnet:

”Jag får tyvärr säga att det var not, alltså GeMu...” (Linda)

Vid något tillfälle sa jag till och med uttryckligen i intervjusituationen att respondenten i fråga inte skulle bry sig om att jag undervisar i ämnet. Jag tror emellertid att respondenterna kände sig alltmer trygga i sina egna uttalanden allt efter intervjuernas gång.

3.6 Etiska principer

När tid och plats för intervjuerna hade bestämts, skickade jag ett mail med ett bifogat informationsbrev till var och en av respondenterna. (se bilaga ”Brev till respondenterna”) Brevet utformades i enlighet med de etiska riktlinjer som Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har sammanställt och kan beskrivas i följande fyra punkter (Stukát, 2005):

Informationskravet:

Deltagarna blev informerade om studiens syfte och deras roll i denna. De informerades om att de hade möjlighet att dra tillbaka sin medverkan även efter det att intervjuerna genomförts.

Samtyckekravet:

Respondenterna informerades om att de hade möjlighet att dra tillbaka sin medverkan även efter det att intervjuerna genomförts.

Konfidentialitetskravet:

Deltagarna informerades om att deras namn och de gymnasieskolor som de gått på kommer att framställas anonymt i forskningsrapporten.

Nyttjandekravet:

Deltagarna informerades om att det material som de bidragit med inte kommer att användas i icke-vetenskapliga syften.

4. Resultat

Resultaten av intervjuundersökningarna delas in i följande kategorier:

1. Socialt sammanhang, det vill säga respondenternas upplevelser under gymnasiet av social och identitetsskapande karaktär
2. Respondentens upplevelser av musikteori och gehör under gymnasiet
3. Respondentens upplevelser av musikteori och gehör efter gymnasiet

4.1 Upplevelser av social och identitetsskapande karaktär

Det framkommer i samtliga intervjuer att en viktig del av att gå estetiskt program under gymnasietiden är det sociala sammanhang som skapas i klassen. Felicia berättar att det för hennes del inte var självklart att hon skulle gå estetiskt program. Anledningen till att hon ändå valde det var att hennes vänner skulle läsa estetiskt program.

Klara beskriver hur hon först började på teatergrenen på det estetiska programmet, men senare bytte över till musikgrenen just för att hon trivdes bättre med musikeleverna än med teaterleverna. Det faktum att Klaras äldre bror hade gått estetiskt program var också en anledning till att hon själv valde det.

Linda valde estetiskt program eftersom musik var hennes favoritämne i högstadiet. Hennes förhoppning var att i gymnasiet få träffa andra som kände som hon. Eftersom Linda mest hade musicerat på egen hand var en av hennes förhoppningar just att få spela *med* andra elever.

Noel delade Lindas förväntning om att få spela med andra, även om han tidigare hade större erfarenhet av det än Linda. Noel hade genom bekanta som gått estetiskt program fått höra om hur eleverna var kvar på skolan till sent på kvällen för att öva och spela tillsammans, vilket var något som han också önskade ta del av.

Karl såg också fram emot att få spela med andra som brann lika mycket för musik som han själv. Eftersom ingen av medlemmarna i hans band skulle gå estetiskt program, så föreställde han sig att hans klasskamrater på det estetiska programmet skulle vara ännu mer hängivna musiken.

Madelene beskriver hur övergången från högstadium till gymnasium kan innebära en möjlighet att bli någon och att förverkliga drömmar. Hon menar att hon räknade ner dagarna till att gymnasiet skulle börja, då hennes nya liv skulle kunna ta vid.

Att få komma till ett sammanhang där alla vill samma sak som en själv; nämligen att spela musik var alltså en viktig faktor till att respondenterna valde att gå estetiskt program. Det visar sig dock att det kan uppstå problem med dessa tämligen homogena grupper. Några av respondenterna menar att de upplevde en frustration över att inte hitta en egen nisch i sin musikaliska identitet. Jag tolkar det som att det är eftersträvansvärt att utveckla och besitta en specifik kompetens som samtidigt skiljer ut en från mängden och gör att man blir bekräftad och accepterad av den övriga klassen. Både Linda och Felicia använder uttrycket ”min grej” för att beskriva denna kvalitet:

det fanns inte något som var min grej...jag hade inte hittat min musikaliska identitet riktigt.
(Linda)

Felicia berättar att det i hennes klass gick många tjejer som sjöng och att det blev en viss konkurrens mellan dem. Jag frågar om hon upplevde att det splittrade deras sammanhållning:

Jag var inte så jättedrabbad för jag hade lite min grej att jag var bra på stämmor. Att jag var bäst i kör och som körtjej och jag fick sjunga stämmor till de som sjöng solo. Så det var jag bra på och kunde finna min plats lite grann. (Felicia)

Madelene berättar hur hon främst hade spelat pop och rock innan gymnasiet, och att det blev svårt för henne när hon upplevde att det bara var jazz som spelades i gymnasiet. Hon menar

att hon inte alls bemästrade den genre som hon upplevde var den rådande och den efter vilken man bedömdes av övriga elever. Detta resulterade i att hon fick dåligt självförtroende. Madelene bytte huvudinstrument från elgitarr till elbas i slutet av gymnasiet, och jag tolkar det som att det var ett sätt att finna en identitet och det som Linda och Felicia kallar ”ens grej”.

från att inte ha trivts i min klass överhuvudtaget, från att inte haft några vänner i skolan eller vågat ta plats varken musikaliskt eller socialt, så vågar jag idag ta plats både musikaliskt och socialt. Eller det hänger ihop lite. Att nu när jag blivit tryggare på basen, jag definierar mig själv mer som basist, så är jag liksom tryggare i mig själv också. Det hänger liksom ihop känns det som.
(Madelene)

Det verkar enligt respondenterna vara viktigt att man som estetelev känner att man har något att bidra med musikaliskt, att man är bra på något specifikt så att man kan få fylla en funktion bland klasskamrater och i ensembler.

Noel upplevde att han kände sig behövd både bland klasskamrater och elever i äldre årskurser eftersom han spelade bas och det var ont om basister. Redan sommaren innan han började gymnasiet hade några äldre elever fått nys om att han skulle börja, vilket resulterade i att han hade basistuppdrag nästan från första skoldagen och genom hela sin gymnasietid.

Sett ur Felicias och Lindas perspektiv verkar Noel ha stått på den andra sidan, den sidan där man tidigt hade hittat ”sin grej” och fick bekräftelse utifrån det. Belöningen man får för att ha hittat sin grej är att döma av Noels berättelse, att man får mycket speluppdrag och blir behövd av andra elever.

I synnerhet Karl och Noel menar att de upplevde gymnasietiden lite som en språngbräda in i en fortsatt musikalisk karriär och livsstil. Noel berättar att han fortfarande både umgås och spelar mycket med flera av sina skolkamrater. Han tycker att gymnasietiden utgjorde en viktig del av den person han är idag och att han där fick en första försmak till att vilja ha musiken som yrke. Karl menar att gymnasietiden utgjorde både en musikalisk och social grund som han står på idag. Många av de musiker han spelar med idag träffade han i gymnasiet.

Ur ett perspektiv kan gymnasietiden ses som barnets sista anhalt innan vuxenlivet. Det som händer med en människa under gymnasiet kommer att präglade hur de första åren som ung vuxen ser ut. Karl funderar så här:

Man utvecklas ju, särskilt under de åren. Man kommer som barn, och ut som... inte vuxen kanske (skratt) men nåt i närheten. (Karl)

För Linda betydde gymnasietiden mycket för den person hon är idag. Hon påpekar också den utveckling som sker under gymnasiet och säger att man liksom inte var färdig som individ. Gymnasietiden innebär så mycket information, både skolmässig och social menar hon. Jag tolkar Lindas berättelse som att hon upplevde att hon under gymnasiet formades till den person som hon är idag.

Jag delar in respondenternas uppfattningar om estetprogrammets sociala och identitetsskapande aspekter i före, under och efter gymnasiet.

Före gymnasiet förväntade sig respondenterna att:

- Få gå i samma klass som andra personer som man gillade

- Få spela med andra människor som tyckte att musik var lika roligt som man själv tyckte

Under gymnasiet upplevde respondenterna att:

- Det var viktigt att hitta ”ens grej”, vilket innebär att man har en specifik kompetens som utgör en del av ens identitet.

Efter gymnasiet upplever respondenterna att:

- Gymnasietiden innebar en musikalisk och social grund för de personer de är idag
- En utvecklingsperiod från att ha varit barn till att bli vuxen

4.2 Respondenternas upplevelser av GeMu under gymnasiet

Alla respondenter utom Klara läste GeMu under samtliga tre gymnasieår. Klara läste GeMu under år två och tre.

Felicia och Madelene uppger att de tyckte mycket om GeMu under gymnasiet, dock av något olika anledningar. Felicia tyckte särskilt om gehörsmomenten i GeMu eftersom hon hade lätt för det. Hon menar att eftersom ämnet till stor del handlade om gehör så passade det henne bra. Felicia hade lätt för att identifiera intervaller och ackord och hon fick mycket uppskattning av läraren. Däremot tyckte hon att det var svårare med de mer teoretiska bitarna. Felicia tänker att det kanske berodde på att hon spelade fiol enligt Suzuki-metoden som liten². Där var gehör det centrala medan det teoretiska systematiserandet av tonarter och ackord kom i skymundan. Felicia menar att det krävdes mer ansträngning med tiden, när klassen gick in på mer och mer avancerad teori. Då upplevde hon att ämnet blev mer krävande, men hävdar att det inte blev ointressant för det. Snarare blev det som Felicia uttrycker det ”mindre slappetid” på lektionerna.

Även Karl nämner det faktum att GeMu kändes jobbigt eftersom han upplevde att det krävde mycket hemarbete jämfört med övriga musikämnen. Han tyckte att det tog emot att göra skolarbete hemma, och menar att det blev en ond cirkel när han inte hade gjort sin läxa och kom till lektionen eftersom han då inte hängde med i vad läraren sa. När Karl inte hängde med i progressionen blev det allt svårare att ta igen sådant som han missat. Dessutom anser han att studietempot ofta var för högt både för honom själv och för klasskamraterna. Det gjorde att han kunde hänga med i lärarens genomgångar i början av lektionen, men bli förvirrad i slutet av lektionen. Karl menar att det finns en tydlig koppling mellan ämnen som är roliga och ämnen som man är bra på, liksom det finns en koppling mellan ämnen som är tråkiga och ämnen som man är mindre bra på.

Madelene tyckte att GeMu var roligt. Hon nämner främst lärarna och den väl sammansvetsade GeMu-gruppen som anledningar till att det var lustfyllt att ha GeMu. Madelene berättar att i princip alla i hennes klass hade gått i musik- eller orkesterklass på högstadiet, vilket innebar att de flesta var vana vid att arbeta med noterad musik. Madelene menar att hon hade lätt för GeMu, både de gehörsmässiga och de teoribetonade delarna. Hon kunde se en nytta med det de arbetade med i GeMu, i synnerhet under det sista året då hon fick lära sig steganalys och

² Suzuki-metoden är en instrumentalpedagogisk metod utvecklad av musikpedagogen Shinichi Suzuki - talet. Metoden går ut på att lära barn spela genom att lyssna och härma. (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/suzuki-metoden>)

utveckla sitt gehör på riktigt. Madelene tycker liksom Karl att hon upplever ämnen som hon är bra på som roliga.

Klara berättar att hon generellt sett tyckte minst om de ämnen som hon upplevde var mer teoretiska till sin natur. Bland dem nämner hon GeMu. När jag frågar henne om hon upplevde GeMu som ett mer teoretiskt ämne så svarar hon att det var både och. Klara säger att de såklart hade mer praktiska moment i undervisningen också, men att hon framförallt minns arbetsböckerna som användes i GeMu. Hon associerade ämnet till matematikundervisningen som hon tyckte var svårt. Därför tror hon att hennes inställning till GeMu färgades av att hon liknade det med matematik.

Klara tyckte också att GeMu var svårt eftersom hon inte hade arbetat med noter så mycket innan gymnasiet. Hon berättar att det var lite uppdelat i hennes klass, där de som tänkte söka sig vidare till högre musikutbildning generellt var mer drivna att arbeta med GeMu. De som inte ville söka vidare var inte lika intresserade tror hon. Klara tror att den senare gruppen inte hade samma användning av sina GeMu-kunskaper i sitt musicerande som de som ville söka vidare.

När GeMu-lärarna arbetade med moment som eleverna hade goda förkunskaper i, tyckte både Klara och Karl att det var roligt. Karl som är trummis tyckte att det var roligt att arbeta med rytmer. Att det var roligt berodde enligt Karl på att han hade förkunskaper i rytm-läsning, vilket ledde till att han presterade väl och därmed fick uppmuntran från läraren.

Klara var å sin sida duktig på att ta ut ackord från låtar eftersom hon arbetade med det när hon spelade i band. Den förmågan fick hon utöva en hel del på gehöret. Klaras lärare lät även eleverna arbeta i ett dataprogram som gjorde att de kunde höra noterna som de skrev in i realtid. Jag tolkar det som att Klara tyckte att det var roligt och givande eftersom hon med programmets hjälp kunde höra klingande musik samtidigt som hon skrev den i noter.

Lindas och Noels upplevelser av GeMu-ämnet påminner något om varandra. Linda berättar att hon tyckte GeMu var ett ämne som hon efterhand märkte gav utdelning i, men där hon i mångt och mycket mest försökte göra sina uppgifter och hänga med. Hon jämför det också med andra teoretiska ämnen som matematik som hon inte tyckte var så roligt men som gick att plugga in. Linda upplevde att hon var ganska ny på noter när hon började och menar att det var en bidragande faktor till att ämnet var svårt. Hon jämför det dock med musikalisk kommunikation, en kurs som hon inte heller hade läst innan:

Sen så hade jag ju inte gjort scenisk framställning innan heller men där var det inte lika mycket rätt och fel, jag tror det var det att gjorde man lite fel på en musikteoriuppgift så gjorde man helt fel, man kunde inte hitta sitt eget sätt där. (Linda)

Linda tar som exempel de moment som gick ut på att eleverna skulle skriva fyrstämmig sats där man ska stämföra fyra stämmor utifrån en klassisk harmonilärobok skriven av kyrkomusikern, tonsättaren och läraren Valdemar Söderholm (1909-1990).

Ja men när man skulle lägga ihop det man hade lärt sig och skriva något, då blev det lite för mycket på en gång, jag minns inte ens vad det heter. Fyrstämmig sats! Då fick jag verkligen jobba, om det skulle bli rätt. ... Jag kommer ihåg att jag kunde bli frustrerad av att jag inte alls tyckte det lät fullt när man gjorde sån't man inte fick göra, enligt reglerna. (Linda)

Jag tolkar det som att Linda hade svårt att förstå att det hon upplevde lät vackert och musikaliskt visade sig vara fel enligt läraren. Det bidrog eventuellt till att hon upplevde GeMu-ämnet som något svårt som hon inte kunde begripa sig på.

I Noels GeMu-grupp arbetade eleverna också med fyrstämig sats. Han menar att det kändes mekaniskt att arbeta med den fyrstämiga satsen och upplevde inte att han fick arbeta konstnärligt med materialet. Av resonemanget som följer tolkar jag en liknande frustration som den Linda beskriver. Det är också tydligt hur Noel minns just reglerna för fyrstämig sats:

teorin gick efter Valdemar Söderholm helt och hållet liksom, det var bara den boken vi använde från vecka till vecka, vi gjorde nya exempel, satt bara och matade in ... Det jag kan sakna i efterhand... var att vi lyssnade ju aldrig nånsin på hur exemplena blev, utan det var väldigt mycket som matematik bara; inga parallella kvinter, inte dubbla tersen, inledningston går till grundton. Allt sånt lärde vi oss väldigt bra, det var ju bara sånt vi gick på, inte det minsta lilla konstnärligt. ... Det fanns ju alltid bara ett rätt svar så alla gjorde ju samma precis. (Noel)

Noel tycker, liksom Linda att teorin var något som gick att plugga in. Han menar att hans svaga sida var, och är fortfarande, gehöret. Linda tyckte däremot att gehöret var det hon hade lätt för. Hon använder i följande citat ordet ”språk” när hon talar om gehör. Jag förstår det som att Linda med GeMu:s hjälp fick möjlighet att utveckla begrepp för det som hon redan tyckte sig höra och förstå.

Jag tyckte gehörsläran var lättare, för det var ett språk som jag hade berört utan att veta om det innan. (Linda)

Jag ställer frågan till samtliga respondenter om de under sin gymnasietid upplevde att GeMu-ämnet var relevant för deras övriga musikaliska utbildning. Linda säger att hon aldrig funderade kring huruvida GeMu var nyttigt för henne. Hon menar att hon förstod att kunskaperna var bra att ha, även om hon inte riktigt kunde omsätta dem i praktiken. Efter hand övergick hon allt mer från att spela piano till att bara sjunga, och hon menar att GeMu-kunskaperna då blev allt mindre viktiga för henne. Linda menar att de klasskamrater som uttalade sig negativt om GeMu nog egentligen gjorde det för att de tyckte att det var svårt.

Noel upplevde inte att GeMu-kunskaperna kändes relevanta under gymnasiet. Främst berodde det på att de i GeMu nästan uteslutande ägnade sig åt klassisk teoriundervisning som han inte hade någon användning av när han spelade i band eller improviserade.

Karl menar att han under gymnasiet inte upplevde GeMu-ämnet som relevant för sitt övriga musicerande. Han säger dock att nu i efterhand kan han se att det är bra att kunna, men han menar liksom Noel att han inte upplever att han hade någon nytta av sina GeMu-kunskaper när han musicerade under gymnasiet. Karl tror att många i hans klass generellt sett tyckte att GeMu var ganska tråkigt och att man gjorde sina uppgifter för att få betyg. Jag frågar Karl om han tyckte att lärare i andra musikämnen integrerade GeMu-begrepp i sin undervisning, och han menar att han inte kan minnas att det skedde, det kunde möjligtvis hända i körundervisningen, säger han. Karl beskriver också hur tydligt separerad GeMu-undervisningen var från övriga musikämnen:

Det är också rätt talande att GeMun var i andra änden av korridoren och allt praktiskt var i andra änden. Så det blev verkligen...skulle man gå dit så var det teori, och här spelar vi liksom. Det var verkligen två olika sidor av utbildningen, jag kan inte tänka att jag upplevde att man fick någon direkt relevans för det i andra ämnen. (Karl)

Klara tänker först att hon inte tyckte att GeMu-undervisningen var så relevant för hennes övriga musicerande under gymnasiet. Efter att ha funderat lite menar hon emellertid att GeMu-kunskaperna gav mycket till hennes gitarrspel. I GeMu fick hon lära sig om nya ackord och hur man kan sätta ihop ackord, och det tyckte hon var väldigt relevant för att kunna

utvecklas på gitarr. På sånglektionerna fick hon ofta sjunga efter noter, och det lärde hon sig i GeMu-undervisningen. Klara tror att det fanns en koppling mellan de olika musikämnen som hon kanske inte kunde se direkt under gymnasietiden.

Madelene upplevde att GeMu gynnade hennes musikaliska utveckling eftersom hennes klass arbetade med steganalys som är en analysmetod som ofta förknippas med jazzmusik. Hon tycker att hon har fått med sig väldigt mycket kunskaper från GeMu-undervisningen i gymnasiet. Däremot tror hon att de som inte spelade jazz inte fick lika mycket ut av undervisningen. Madelenes situation verkar genremässigt ha varit tvärtom mot Noels eftersom Madelene upplevde att den musikstil hon själv spelade var den som var föremål för analys på GeMu-lektionerna. Noel minns tvärtom att den genre som han spelade inte berördes under GeMu-lektionerna.

Felicia talar övergripande om hur hon uppfattar GeMu-ämnets relevans för annat musicerande, både under och efter gymnasiet. Jag tolkar hennes resonemang som att de kunskaper som hon utvecklade i GeMu-undervisningen inte förankrades i övriga musikämnen på gymnasiet och att hon till exempel inte spelade ackord med sådana färgningar som hon fick lära sig i GeMu:

jag har inte direkt haft någon användning av intervallerna i verkliga livet, eller att höra om det är ett maj-sju eller ett vanligt sju-ackord. Det är inte så viktigt att kunna kanske ... Ibland, för att komma ihåg en stämma så kan ju intervallerna hjälpa. Så man vet att det ska vara kvint i början, i början när man lär sig. Då kan det ju hjälpa i stämsången. Rytmsklappning vet jag inte om det skulle hjälpa någonstans, nej. Men om man spelar gitarr och så, om man ska försöka komma på själv hur majackordet ska va, då kan man ju räkna ut det lite grann om man inte har någon tabell framför sig. ... När jag spelade gitarr så spelade jag ju klassisk gitarr och då spelade vi inte några ackord direkt, det var bara en massa olika grepp hela tiden för varje ny låt. (Felicia)

Upplevelserna av ämnet GeMu kan delas in i tre kategorier, nämligen: GeMu var ett roligt ämne, GeMu var tråkigt och/eller svårt, GeMu var nyttigt men inget favoritämne. För att förstå vad som gör ett karaktärsämne roligt bad jag respondenterna berätta vilka ämnen de tyckte om och varför.

I ett samlat svar har de roliga karaktärsämnena följande egenskaper:

- De ger en fördjupning av elevens instrumentkunskaper (huvudinstrument, biinstrument)
- De fyller en social funktion och verkar sammansvetsande för gruppen (ensemble, kör, musikalisk kommunikation)
- Under idealiska förhållanden ger de alla en möjlighet att prova något nytt och samverka på samma nivå. Eleven känner att den utvecklas under själva lektionsarbetet. (ensemble, kör, musikalisk kommunikation)

Dessutom upplever respondenterna att ett ämne är roligt om man är duktig på det. Att vara duktig på ett ämne resulterar i uppskattning från läraren och en känsla av snabb progression; att man utvecklas.

På samma sätt har de tråkiga karaktärsämnena dessa egenskaper:

- De lärs ut av en lärare som favoriserar de elever som redan är duktiga, och som glömmer de elever som behöver mer tid. (GeMu, ljudteknik, ensemble)
- De upplevs som mer teoretiska jämfört med andra musikämnen (GeMu)

- De saknar förankring med den inriktning som eleven upplever att den vill utvecklas inom (klassiskt piano eller gitarr som biinstrument och klassiskt inriktning i GeMu när eleven vill spela afroinriktad genre)
- De kräver arbete utanför skoltid (GeMu)

Respondenterna menar också att ett ämne blir tråkigt när man som elev upplever att man inte har några förkunskaper i ämnet och att man upplever att andra elever har det.

4.3 Respondenternas upplevelser av musikteori och gehör efter gymnasiet

I intervjuerna fokuserades samtalet om respondenternas upplevelser av musikteori och gehör efter gymnasiet främst kring frågorna ”På vilket sätt använder du dina GeMu-kunskaper i ditt musicerande idag?” och ”Hur har din uppfattning om GeMu-ämnet förändrats sedan du gick ut gymnasiet?”. Jag kommer redovisa svaren enligt dessa frågor.

4.4 På vilket sätt använder du dina GeMu-kunskaper i ditt musicerande idag?

Madelene är den respondent som mest bestämt hävdar att hon använder sig av sina GeMu-kunskaper i stort sett allt sitt musicerande. Hon tycker att steganalysmetoden som hon lärde sig i GeMu hjälper henne att sätta sig in i en ny låt. Gehörsövningarna som Madelene gjorde i gymnasiet hjälper henne också hela tiden i spelet. Hennes GeMu-kunskaper utgör en musikalisk grund som hon förhåller sig till, menar hon.

Klara tycker också att hon använder sig av GeMu-kunskaperna. De underlättar för henne att lära sig stämmor i kören, och framförallt i hennes arbete på förskolor. Klara berättar att hon märker att hon har med sig mycket från sin tid på estetiskt program när hon möter sina kollegor på jobbet som inte kan läsa noter:

Det märker jag ju på dem jag jobbar med, att tar jag med nya noter så kan de inte läsa det. Då får jag spela in det till dem istället och det funkar ju det med, men det är kanske lite lättare om man vill hålla på. Att man kan hitta låtar. Att titta i böcker och tänka ”den här låten” och så kan man ta ut den. (Klara)

Linda skriver egna låtar idag, vilka hon framför och spelar in med ett band som hon satt samman. Hon menar att de GeMu-kunskaper hon har hjälper henne när hon ska kommunicera med sina medmusiker. Linda använder sig till viss del av skriftlig kommunikation med bandet, och skriver ut takter och ackord. Hon tycker också att det är bra att kunna läsa noter när hon ska lära sig något nytt, till exempel en körstämma.

Noel är först lite avvaktande till vad han har med sig från sin GeMu-undervisning. Eftersom han minns att de i hans skola mest arbetade med Söderholms harmonilära i GeMu, tänker han att han inte använder sig av GeMu-kunskaper. Han minns inte Söderholms stämföring så väl, det märker han idag när han håller på en del med stråkararrangering. Det är också svårt, säger Noel, att veta vad han lärt sig vid en viss tidpunkt eftersom han har haft undervisning i musikteori och gehör oavbrutet sedan gymnasiet. Noel minns dock att han lärde sig om kyrkotonarter i gymnasiet, men kommer på att det nog var hans instrumentlärare som lärde honom det redan innan hans GeMu-lärare gick igenom det. Han menar dock att teoriundervisningen och instrumentalundervisningen hör samman:

Men det är klart, allt det där hänger ju ihop, ens utveckling som musiker och ens utveckling i vad man kan teoretiskt hänger ju väldigt mycket ihop och det flyter ju in i varandra de olika kurserna som man hade, det var ju inte så tydlig gränsdragning i det. (Noel)

Karl tycker att han använder sina GeMu-kunskaper när han analyserar musik som han lyssnar på eller spelar. Han tycker att det underlättar för honom när han ska ta ut låtar eftersom han oftast inte behöver pröva sig fram utan kan höra vad som spelas och sedan skriva ner det. Karl har också fått en arrangeringsgrund som han har nytta av när han ska arrangera låtar för den orkester han leder. Han menar att han kommer ihåg vissa regler som är bra att följa, som till exempel att balka noterna rätt och skriva så att musiken blir lättläst.

Felicia tycker att hon har användning av att kunna räkna ut vilken tonart olika låtar går i. I GeMu-undervisningen lärde hon sig olika ramsor som hjälper henne att tolka förtecknen. Följande citat är ett exempel på hur elever ofta använder sig av olika ramsor som hjälpmedel för att minnas tonarter och förtecknen. Felicia beskriver hur hon tänker när hon får en ny not:

Till exempel det här med tonarterna, då hade vi såna här ramsor: "gå du axel efter Bertils fiskar", och frosten bestal esters astrar dess gestalt. Och sen då, då vet man ju vilket nummer de är: a-dur: gå du axel, då vet man att det är tre kors och vilka kors? Då är det "fin cykel går där alldeles ensam", då blir det "fin cykel går", då är det f, c och g som är höjda. Det hjälper mig väldigt mycket i fiolspelandet, för då kan jag, om det är två b-förtecken så är det "frosten bestal" då går den i b, tror jag. Och då vet jag att jag ska börja på b, och om jag spelar b-skalan då så vet jag hur tonarten låter kan man säga, hur jag ska spela...de trixen är bra. (Felicia)

GeMu-kunskaper används enligt respondenterna till att:

- Analysera nya musikstycken för att få en större förståelse för dem vad gäller tonart, ackord etc.
- Lära sig ny musik
- Kommunicera musik till andra musiker
- Arrangera musik för andra musiker

Jag tolkar det som att GeMu-kunskaperna tillför en högre grad av självständighet i respondenternas musicerande. Felicia kan avgöra vilken skala som hon ska spela genom att titta på förtecknen, Linda kan skriva ner sin musik till medmusikanter utan att behöva förevisa den och Klara kan själv hitta och lära sig nya låtar att spela med barnen på förskolan. Noel, Karl och Madelene spelar i och med sina utbildningar på en mer avancerad nivå. Jag tolkar det som att musikteoretiska kunskaper gör detta möjligt för dem då de har teoretiska verktyg att analysera musiken och få förståelse för den på ett djupare plan.

4.5 Hur har din uppfattning om GeMu-ämnet förändrats sedan du gick ut gymnasiet?

Madelene tror att hennes uppfattning om musikteori och gehör bara har förändrats till det bättre, även om hon minns det som att hon tyckte om det redan i gymnasiet. Hon berättar att hon efter gymnasiet har mött andra före detta estetelever, och i mötet med dem har hon märkt att hennes gymnasieutbildning höll en väldigt hög nivå. Eftersom Madelene bara hade gått några veckor på folkhögskola när det var dags att göra antagningsprover till musikhögskolan, drar hon slutsatsen att de färdigheter som gjorde att hon blev antagen kommer från hennes gymnasieutbildning. I mötet med andra har hon förstått att hon har med sig mycket kunskap från gymnasietiden. Jag frågar vad det är som gör att hennes uppfattning har förändrats till det bättre:

Det är ju först efter gymnasiet som man börjar musicera på en mer högre nivå och mer för sin egen skull. Alltså, för att man gick på gymnasiet så var det ju mer "göra GeMu-läxan" ... medan nu så är det ju mer, man plankar saker för sin egen skull. ... man har olika spelningar och spelar med folk, då använder man det ju för sitt eget intresse, istället för att det är en skoluppgift. Och då märker man ju att man har nytta av det i realiteten. (Madelene)

Vi talar om varför det kan vara så att man märker nyttan med sina kunskaper först ett tag efter man förvärvat dem. Madelene är till exempel osäker på hur hon ska använda sig av en del av det som hon lär sig på utbildningen idag. Jag frågar om det är så att man kopplar kunskaper till användningsområde senare, efter studierna:

Man kanske drar parallellen senare eftersom man måste få det i ett verkligt sammanhang, det är ju så i vilket ämne som helst, att det är först när man har fått nytta av kunskapen i en verklig situation som man förstår innebörden av det på något sätt. (Madelene)

Klara tänker i liknande banor. Hon tycker att hon har fått mycket kunskaper med sig och att musikteori känns mer relevant för henne idag än på gymnasiet. När jag frågar varför svarar Klara att det kanske beror på att man som gymnasieelev har så många ämnen att fokusera på. Det var svårt att se sammanhang mellan de olika ämnena under gymnasiet, men nu när hon har tagit upp musiken igen märker hon att hon har med sig mycket kunskap från gymnasiet som hon inte kunde se då.

Linda tycker att hennes uppfattning om musikutbildning över huvudtaget har förändrats. Hon tror att det beror på att hon har landat i vad hon kan och vad hon tycker är viktigt att kunna. Linda menar att hon kan se en större funktion med musikteori nu än på gymnasiet. Jag frågar henne vad det är som är annorlunda nu jämfört med gymnasiet som gör att hon tycker att musikteori känns mer användbart. Vi samtalar om skillnaderna mellan Lindas musicerande idag jämfört med hennes musicerande på gymnasiet:

Jag tror att det är att jag ser det mer som ett språk nu än jag gjorde innan. ... på gymnasiet så såg jag det som att det var lösningar som skulle lösas för att få ett svar. ... nu ser jag det som att det kan vara ett sätt att prata med någon om musik. Jag kan få någon att förstå hur en av mina låtar låter om jag kan formulera hur den är uppbyggd. (Linda)

Jag frågar Linda hur hon har kommit till den slutsatsen, och hon refererar då till tillfällena då hon ska visa sitt band hur hon vill att de ska spela hennes musik. Linda tror att det skulle vara en fördel om hon på ett tydligare sätt kunde skriva ner trumrytmen, jämfört med att visa den genom att sjunga den för trummisen. Linda menar att hon numera kan se musikteorin som ett medel för att kommunicera musiker emellan. Något som hon inte kunde se under gymnasiet, menar hon. Jag frågar Linda om hon tror att den typen av kommunikation inte behövdes på gymnasiet, och hon resonerar såhär:

Jo, det gjorde den nog fast jag var inte så mycket i det sammanhanget på gymnasiet. Där hade vi ju papper på allt vi gjorde och det fanns någon som sa...spelade man fel så fanns det någon som visade en hur man spelade rätt, men nu så är det bara upp till mig att beskriva eller formulera. Formuleringarna fanns redan på gymnasiet så det fanns inte så mycket att fylla med sina egna ord då. Jag såg det som att jag lärde mig tyska som jag kan använda i Tyskland. Om jag någon gång ska skriva en fyrstämig sats så behöver jag kunna det här och då gav jag inte så mycket hjärta i det för jag trodde aldrig att jag skulle skriva fyrstämig sats. Istället för att se det som att jag kan använda det här i något annat som inte har med det att göra egentligen, att det är ett verktyg. Det såg jag inte då. (Linda)

Noel tycker att hans uppfattning om musik överhuvudtaget har förändrats, men han har svårt att säga exakt vad som känns annorlunda just när det kommer till musikteori och gehör. Han funderar på vad som är annorlunda nu jämfört med gymnasiet och kommer fram till att han under de senaste åren då han läst på musikhögskola allt mer känner att det han studerar är till för hans egen skull, för att han verkligen vill och har nytta av det han lär sig. Under gymnasiet drog han inte alls paralleller mellan musikteoretisk kunskap som han upplevde var mer teoretisk, och praktisk musikalisk kunskap. Noel menar att den undervisning som han har fått på musikhögskolan fokuserar betydligt mer specifikt på just den genre som han spelar, vilket

gör att den känns mer tillämpbar i hans musicerande. Idag tycker han att han kan använda sig av sina musikteoretiska kunskaper mer som ett verktyg när han ska skriva arrangemang, något som han inte gör så mycket men har en väldig lust att kunna göra i större utsträckning.

Karl upplever också att det som förändrats i hans uppfattning om musikteori och gehör är att han idag känner ett behov av att ha kunskaper i det. Han menar att GeMu-undervisningen har satt en prägel på hans uppfattning om att musikteori är svårt, men att han har en betydligt större vilja att lära sig mer idag. Jag frågar Karl hur och när behovet av att ha mer musikteoretiska färdigheter uppkommer och han menar att det främst visar sig när han ska arrangera något. Han beskriver en brist som han har uppmärksammat i sin arrangeringsteknik:

jag vill kunna skriva mer avancerat, ha mer förståelse för det. ... Jag tänker att jag vill göra ett arr, eller skriva nånting, och jag kan känna ungefär vad jag vill ha för bild av det hela, men jag kan inte få ut det, i varken toner eller noter för att det blir ett konstant letande och testande snarare än en teoretisk analys. Det känner jag ju definitivt är en brist. (Karl)

Karl tror också att hans ensemblespel skulle gynnas av teoretiska och gehörsmässiga kunskaper. Han säger att han skulle vilja kunna mer och ha större förståelse för harmonik än vad han har idag. Jag frågar honom på vilket sätt han tror att sådana kunskaper skulle förbättra hans spel och han menar att han naturligtvis inte kan veta det säkert. Han resonerar dock såhär kring vad en ökad musikteoretisk förståelse skulle kunna innebära:

jag vill tro att ju mer medveten du är om vad som händer, ju djupare förståelse du har för harmonik och musik, desto bättre kan du följa den och uttrycka den... (Karl)

Karl funderar kring skillnaden mellan att läsa GeMu på gymnasiet och att läsa musikteori på musikhögskola. Han tycker att den undervisning han fått på musikhögskolan har varit den som passat honom bäst. Karl upplever att det råder en sundare inställning till musikteori bland lärarna på musikhögskolan, där musikteori ses som ett hjälpmedel snarare än ett facit till hur musik är och bör vara. Han talar om hur lektionerna i musikteori på musikhögskolan fokuserar på en *diskussion* kring till exempel ett arrangemang, medan det på gymnasiet inte förekom någon diskussion utan snarare rättning av arrangemang.

Felicia är den enda respondent som inte tycker att hennes uppfattning av musikteori och gehör har förändrats sedan gymnasiet:

Nej det tycker jag inte att den har. Jag har ju inte hållit på med det så mycket, har ju inte haft sån 't på lärarutbildningen eller så. Nej det har inte förändrats. Men fortfarande i kör så kan det ju vara bra med intervallgrejen, när man lära sig en stämma så kan det vara bra att veta om det är en kvint eller ters eller så. (Felicia)

Jag tolkar det som att Felicia har musicerat på ungefär samma nivå sedan gymnasiet. Hon berättar till exempel att hon använder sig av de tonarter och ackord som hon redan kan när hon spelar gitarr med barnen på förskolan. Det gör eventuellt att hon inte känner något behov av att utveckla sina musikteoretiska och gehörsmässiga kunskaper.

Madelene, Klara, Noel, Linda och Karl anser alla att deras uppfattning om musikteori och gehör har förändrats till det bättre. De anser alla att musikteori är ett hjälpmedel för dem i det vardagliga musicerandet. När de inte längre har en lärare som leder musicerandet tvingas de bli mer självständiga och söka egna sammanhang att musicera i. I musicerandet med andra anses musikteori som ett verktyg för att kommunicera och ta del av ny musik. Särskilt Linda och Klara menar att det är lättare att fokusera på musiken ur ett musikteoretiskt perspektiv nu,

när de inte längre har så många andra ämnen att handskas med.

Det finns dessutom, hos de respondenter som har erfarenhet av högre musikutbildning, en antydning till att vilja använda musikteori som ett verktyg för att utveckla sitt musicerande. Karl har till exempel en uppfattning om att ju mer förståelse han har för musiken desto bättre kommer han att kunna uttrycka den. Det uttalandet vittnar om en syn på musikteori som ett redskap i en oändlig process att kunna musicera på en högre nivå.

Noel och Karl jämför GeMu-undervisningen med musikteori- och gehörsundervisningen på musikhögskola och menar att den senare är mer inriktad på sådant som de tycker är relevant. Noel säger att han numera arbetar uteslutande med jazzmusik på gehörsundervisningen, och Karl tycker att synen på musikteori från att ha varit ett regelverk på gymnasiet numera är ett tillfälle till diskussion och tolkning av musik. Jag förstår det som att både Noel och Karl har sådana grundläggande kunskaper att de numer kan delta i undervisning som fokuserar på specifika genrer och musikteoretiska moment.

5. Diskussion

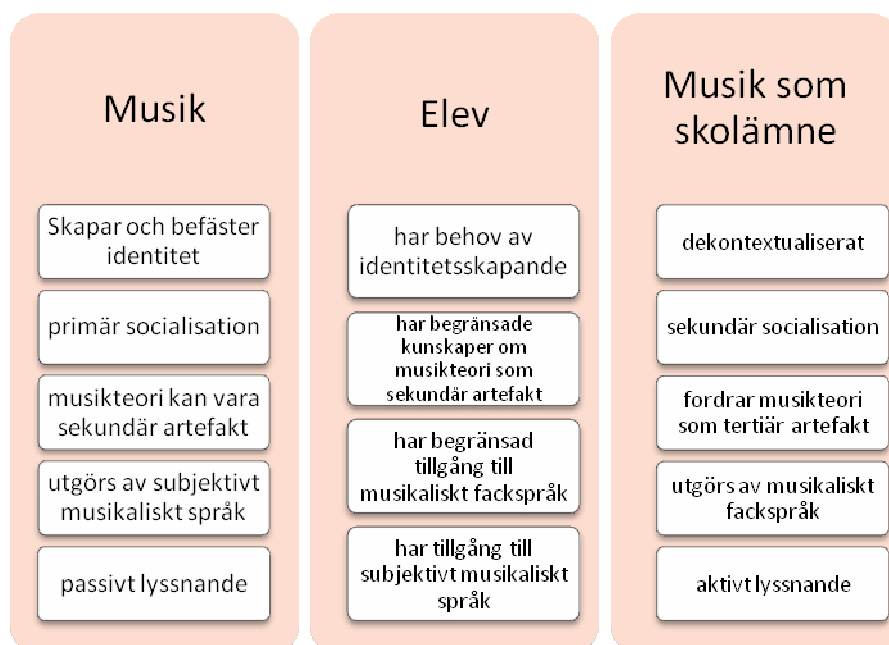
Med hjälp av Ericssons indelning av musikaliska aktiviteter utifrån två kontexter; dels ”musik som skolämne” (präglad av en uppgiftsorienterad och lärarledd aktivitet), dels ”musik” (en aktivitet som skapar och befäster identitet), har jag utformat två modeller som visar hur dessa båda begrepp står i relation till gymnasieelevens respektive den före detta gymnasieelevens uppfattning om musikteori och gehör. Jag ska ge en förklaring till respektive modell, för att sedan jämföra de två och föra en diskussion som knyter an till undersökningens huvudfråga.

5.1 Under gymnasiet:

Respondenterna har vittnat om att deras gymnasietid till stor del präglades av sökandet och konstruerandet av en egen identitet. Aktiviteten musik är som Ericsson påpekar ett verktyg i denna konstruktion. Både eleverna i Ahlqvists studie och respondenterna i denna undersökning beskriver att de uppfattade att den identitetsskapande aspekten av musik var frånvarande i GeMu- undervisningen. Frånvaron märks till stor del genom att GeMu- undervisningen förespråkar ett musikaliskt fackspråk som syftar till att beskriva musik på ett objektivt vis. Eleverna är inte vana vid att tala om musik på ett sådant sätt, däremot har de redan ett språk som behandlar musik utifrån ett emotionellt perspektiv som därför blir subjektivt. Det kan uppstå frustration hos eleverna när de kommer till GeMu-undervisningen och märker att de inte får lov att uttrycka sig i det subjektiva språk som de är vana vid. Jag uppfattar att det är så Madelene känner sig när hon som rockmusiker möter en undervisning präglad av jazz på gymnasiet. Hon säger: ”jag kände mig plötsligt väldigt dålig på allt som räknades”.

Arbetet i GeMu består, enligt Ahlqvists elever och mina respondenter, till stor del i att dekontextualisera musik så som ungdomarna är vana vid den. Dekontextualiseringen innebär bland annat att man i undervisningen inte spelar musik i grupp utan sitter med penna och papper och pratar *om* musiken. En stor del av den sociala samhörigheten bygger på att man just spelar i grupp och framför musik i grupp. Upplägget av GeMu-undervisningen som ett teoretiskt ämne verkar alltså upplevas som negativt eftersom det inte fyller en social och identitetsskapande funktion.

En stor del av GeMu-undervisningen är att lära eleverna behärska de inskriptioner som är specifika för musikämnet, nämligen noter. Respondenterna i denna undersökning berättar att de hade mer eller mindre kunskaper om notläsning och notskrivning före gymnasiet. Dock fick alla respondenter lära sig notsystemet i GeMu-undervisningen. Ahlqvists elever är mycket fokuserade vid just notsystemet i sina redogörelser. De förstår att noter kan användas som en sekundär artefakt, det vill säga att de kan användas som en manual för hur musiken ska spelas. De tycker dock att det är ett system som är svårt att sätta sig in i och lära sig. Mina respondenter har beskrivit att det i deras GeMu-undervisning påbjöds att eleverna använde notkunskaperna även som tertiära artefakter. I arbetet med att till exempel skriva fyrstämningssats fungerar notsystemet som tertiär artefakt i och med att det medierar en översikt över ett musikaliskt förlopp och är ett verktyg för att bygga musik. Det verkar alltså finnas en barriär mellan det som lärarna vill att eleverna ska använda noterna till, och det eleverna klarar av att använda noterna till. Jag antar att denna barriär också kan ge upphov till frustration hos eleverna.



Modell 1: under gymnasiet

5.2 Efter gymnasiet:

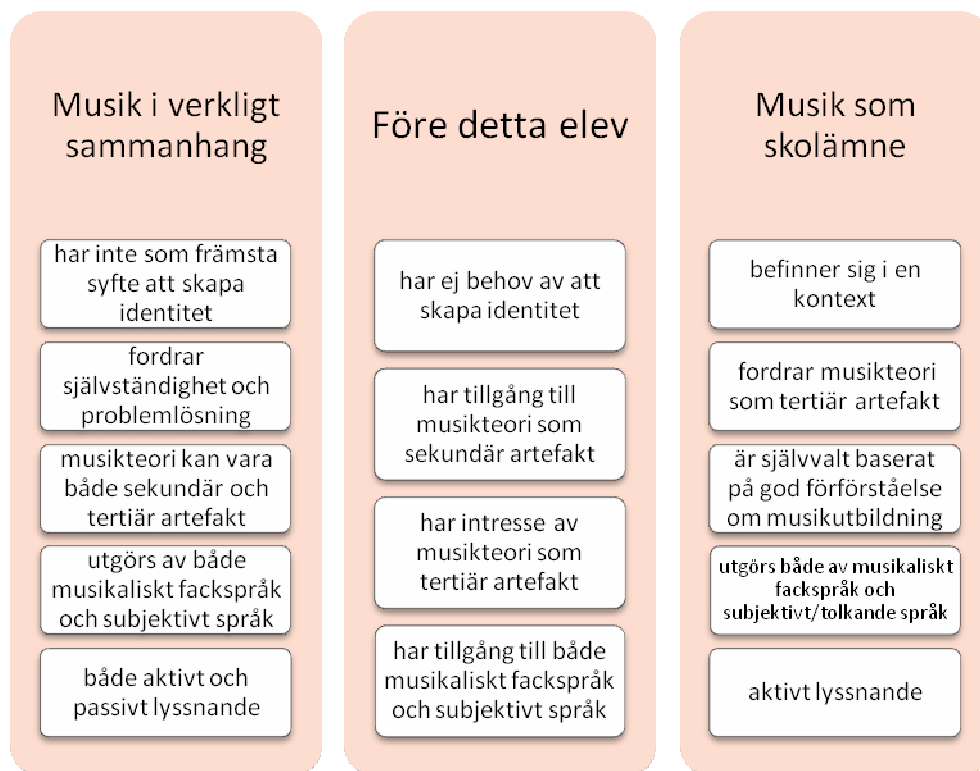
I modellen som beskriver den före detta elevens relation till musikteori och gehör har jag bytt ut begreppet ”musik” mot ”musik i verkligt sammanhang”, en formulering som jag lånar av Madelene (se denna undersökning s. 28). Med musik i verkligt sammanhang menas det musicerande som de före detta eleverna utövar utanför eventuell högre musikutbildning. Det ska dock påpekas att begreppen musik i verkligt sammanhang och musik som skolämne tenderar att glida in i varandra för de respondenter som studerar på musikhögskola, eftersom de utbildar sig till yrkesmusiker och samtidigt delvis arbetar med musik utanför studierna. Anledningen till att jag väljer att byta ut begreppen är att definitionen av musik som den beskrevs av Ericsson inte längre gäller för mina respondenter. Det verkar inte vara så att musicerande utanför skolan fyller samma identitetsskapande funktion som under gymnasiet. Möjligen fungerar musik i verkligt sammanhang som ett sätt att bibehålla en redan erhållen identitet. Respondenterna drar också en tydlig linje mellan hur identitetsskapande såg ut under gymnasiet och hur det ser ut för dem som vuxna människor. Påståenden som att ”man

utvecklas, särskilt under de åren” och ”gymnasietiden utgjorde en grund för den jag är idag” vittnar om att identitetsskapandet var en betydligt mer aktiv process under tonåren än vad den är när man är vuxen. Respondenterna verkar helt enkelt inte känna samma behov av att söka efter en identitet och en social grupp som bekräftar den på samma sätt efter gymnasiet.

En viktig aspekt av musik i verkligt sammanhang är att det fordrar att respondenterna är självständiga i sin problemlösning. De har inte längre möjlighet att fråga en lärare om hjälp när de stöter på problem i eget musicerande eller i kommunikationen med andra musiker. Det innebär att man som musiker kan upptäcka brister i sin förmåga att uttrycka sig om musik. Linda har till exempel uppmärksammat att hon önskar att hon var duktigare på att skriva ner rytmer till trummisen i hennes band, eftersom hon märker att hon har svårt att förmedla dem tillräckligt utan noter. Det gör att Linda känner ett direkt behov av att använda sig av ett musikaliskt fackspråk.

Alla respondenter verkar finna nytta i noter som sekundär artefakt, och använder sig av notskrift som sådan. Dessutom har även en del respondenter uppmärksammat ett behov av musikteori som tertiär artefakt. Karl menar att han nog skulle få en djupare förståelse för musiken om han hade teoretiska verktyg som hjälpmedel. Noel upplever också att han idag skulle kunna ha användning för sina kunskaper i fyrstämmig sats eftersom han numer skriver en del musik som kräver den typen av kunskaper. Det har alltså uppstått ett behov av att använda musikteoretiska system som ett verktyg som medierar musikalisk innebörd.

För de tre respondenter som har gått vidare till högre musikutbildning ser sig musik som skolämne något annorlunda jämfört med gymnasiet. Med olika musikaliska förutbildningar i ryggen har respondenterna en annan förståelse om vad det innebär att gå musikutbildning. Det innebär att de har valt genreinriktade utbildningar där skoluppgifterna är fokuserade på deras musikaliska inriktning. De förkunskaper som Madelene, Karl och Noel har gör att de kan delta i undervisning som är specialiserad på deras specifika områden, och att undervisningen kan utformas som en diskussion om problemlösning snarare än som en manual för rätt och fel.



Modell 2: efter gymnasiet

5.3 Sammanfattning

För de respondenter som under gymnasiet haft ett dåligt eller likgiltigt förhållande till musikteori och gehör, är det avgörande för att en positiv förändring av förhållandet ska kunna äga rum, huruvida de får möjlighet att musicera i ett sammanhang där de själva är delaktiga i besluten som tas kring musicerandet. Det går att se att det för mina respondenter är viktigt att detta sammanhang är socialt. Socialt behöver inte nödvändigtvis betyda att spela *med* andra människor. I Klaras fall utgörs det sociala sammanhanget av att hon har som arbetsuppgift att leda förskolebarnens musicerande. För att utveckla det musicerandet tar hon hjälp av musikaliska inskriptioner. I Noel och Karls fall handlar det bland annat om att skriva musik som andra människor ska spela. I ett socialt sammanhang är det kommunikationen som avgör vad som lärs. Säljö säger:

”Våra kunskaper kommer ur kulturella erfarenheter. Den viktigaste förutsättningen för att det ska vara möjligt är att vi genom kommunikation, och särskilt genom språket, kan ta del av kulturella erfarenheter som gjorts av tidigare generationer” (Säljö, 2005, s 64).

Musikteorin tillhandahåller ett språk som gör det möjligt att tala om, tänka och resonera kring musik. När respondenterna upplever en brist i kommunikationen tenderar de att bli nyfikna på att använda sig av de musikteoretiska termer och verktyg som de lärt sig i gymnasiets GeMu-undervisning.

5.4 Vilken syn på gymnasieskolans ämne GeMu har estetelever efter avslutade gymnasiestudier?

Denna undersökning har visat att fem av sex respondenter upplever att deras förhållande till musikteori och gehör har förändrats efter gymnasiet, på så vis att de i större eller mindre

utsträckning har fått en djupare förståelse för musikteori som ett verktyg som kan användas i musicerande och kommunikation kring musicerande.

En faktor som bidrar till ett sådant förändrat förhållande är de förutsättningar för musicerande som respondenterna upplever efter gymnasietiden. Förutsättningarna för musicerande efter gymnasiet är annorlunda än tidigare eftersom respondenterna själva måste initiera och genomföra musikutövning. Den självständighet som respondenterna tvingas till gör att de på egen hand måste identifiera och lösa olika problem som uppkommer i musicerandet. En annan bidragande orsak till att respondenternas förhållande till musikteori och gehör har förändrats är att musicerande överlag inte längre är lika starkt förknippat med skapande och bekräftelse av en identitet. Det innebär att exponering för nya musikstilar och musikteoretiska verktyg inte hotar respondenternas integritet i samma utsträckning efter gymnasiet. Ericsson beskriver hur ungdomar tenderar att uppleva kritik mot musikaliska preferenser som kritik mot den egna individen. Detta verkar inte förekomma på samma sätt hos mina respondenter.

Min upplevelse av respondenternas berättelser är att ju större förkunskap man har om musikaliska inskriptioner när man kommer till gymnasiet, desto bättre relation tenderar man att utveckla till GeMu-ämnet. De respondenter som har små förkunskaper om notskrift verkar bli låsta i tanken att GeMu-ämnet främst handlar om noter. De verkar ha svårare att se noterna som ett verktyg med vilket man kan analysera och få överblick över musik. Även Jensen & Löfdahl har uppmärksammat ett liknande sammanhang då de menar att de elever i deras undersökning som hade goda kunskaper om noter eller lätt för att lära sig, tenderade att förknippa GeMu med ord som ”skapande” och ”kreativitet”. Det är svårt att förstå innebörden i språket när man inte kan tyda dess ord.

Nu är det ju emellertid så, att flera av respondenterna redan under gymnasiet hade egna band som de spelade med utanför skolan. Man kan fråga sig om inte dessa band hade samma förutsättningar som de band som respondenterna spelar i efter gymnasiet. Jag tror att de på många sätt liknar varandra, men en viktig skillnad är att banden i gymnasiet i högre grad utgjordes av en grupp kompisar. De band som respondenterna spelar i efter gymnasiet är oftare sammansatta för specifika musikaliska ändamål, snarare än som ett medel att umgås. Då blir det viktigare att mötas i ett språk som präglas av objektivitet snarare än det kamratliga språket där man skapar egna innebörder av ord och där mycket är underförstått.

5.5 Avvikelser från resultaten

Jag har funderat över varför Felicia är den enda respondent som inte upplever att hennes förhållande till musikteori och gehör har förändrats efter gymnasiet. Med förutsättningen att det krävs ett eget självständigt musicerande för att sammanlänka det musikteoretiska innehållet med den spelade musiken, tror jag att Felicias uppfattning beror på att hon i mindre utsträckning musicerar i ett sådant sammanhang. Felicia musicerar istället mycket i orkester och kör där normen är att det finns en ledare eller dirigent som kontrollerar musiken. Som Linda beskriver det; under en ledare behöver man inte själv söka beskrivande begrepp och mål för aktiviteten, utan det är ledaren som ser till att de finns där.

5.6 Slutord

Om jag ska dra en slutsats av vad detta säger om GeMu-undervisningen i relation till andra musikämnen, så måste jag hålla med Ahlqvist när hon säger att GeMu-ämnet skulle få en större legitimitet om lärare i övriga ämnen använde sig av musikteoretiska termer i sin

undervisning. Ett exempel på en sådan lyckad kombination av instrumentundervisning och musikteori är Noels baslektioner där läraren undervisade Noel i kyrkotonarter och deras tillämning i hans spel. En mindre lyckad situation är Felicias klassiska gitarrundervisning. Felicia beskriver det musicerande som hon bedrev med rock och popband som baserat på ackord, till skillnad mot den klassiska gitarrundervisningen som handlade om olika grepp och plock med strängarna. Naturligtvis spelade Felicia ackord även i sin klassiska gitarrundervisning, och det är anmärkningsvärt om läraren inte drog paralleller mellan de båda genrererna.

Förhoppningsvis kan denna undersökning bidra till en ökad insikt i hur elever på gymnasiet estetiska program använder sig av musik för att skapa och bekräfta identitet, och hur detta genomsyrar deras förhållande till karaktärsämnen. En sådan insikt kan ge lärare en god utgångspunkt i förandet av karaktärsämneskursernas innehåll och metoder. Jag tror också att denna undersökning kan bringa klarhet i vad som inte är möjligt att lära i skolan. När man som lärare känner till det, blir uppgiften istället att utforma undervisningen så att den förbereder för det lärande som endast kan ske utanför skolan.

Som avslutning vill jag säga att det har varit både väldigt spännande och väldigt lärorikt att genomföra den här undersökningen. Det var så spännande att få höra människor berätta om sina personliga upplevelser av gymnasietiden, och att dessutom höra dem tala om sitt förhållande till musikteori och gehör som jag tycker är så intressant. Personligen tycker jag att de kunskaper som GeMu-undervisningen syftar till att förmedla utgör en sådan god grund för ett fortsatt musicerande. Det gläder mig att höra att människor som har kämpat med sina GeMu-läxor kan uppleva att det ger dem något, om än i efterhand.

Jag tror att det är omöjligt att forma GeMu-undervisningen efter det självständiga musicerandet. Liksom Säljö säger, så är dekontextualiseringen av kunskap en stor svårighet för skolan, men också en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle, till exempel ett musikaliskt sådant. Det självständiga musicerandet som genom den här undersökningen har visat sig vara främjande för kopplingen mellan musikteori och musicerande, måste äga rum utanför skolan i sin kontext. Om man ser det självständiga musicerandet som livet, så har respondenterna i denna undersökning utan tvekan fått goda grunder i att lära för livet.

Referenser

Ahlqvist, Linn (2006) *Det är ju logiskt men det är väldigt ologiskt jämfört med allt annat logiskt- en studie om elevers syn på Gehörs och musikleära*. Uppsats, Lunds Universitet: Malmö Musikhögskola

Ericsson, Claes (2002) *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse – moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Studies in music and music education no 4) Lunds Universitet: Malmö Musikhögskola

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2007) *Metodpraktikan* (Upplaga 3:1). Stockholm: Norstedts Juridik

Helgesson, Kenneth (2003) *Absolut Gehör – Konkret minne för ljud*. Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs Universitet, (nr 76, 2003) Göteborg: Göteborgs Universitet

Jensen, Erik & Löfdahl, Marcus (2008) ”...Men jag har ju stödundervisning i matte” – ett vidgat perspektiv på undervisning i Gehörs- och musikleära. C-uppsats, Göteborg: Göteborgs Universitet, Sociologiska Institutionen

Kvale, Steinar & Brinkmann Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Upplaga 2:3) Lund: Studentlitteratur

Liedman, Sven-Eric (2001) *Ett oändligt äventyr- om människans kunskaper*. Bonnierpocket

Lilliestam, Lars (2006, 2009) *Musikliv – vad människor gör med musik- och musik med människor* (2:a reviderade upplagan). Göteborg: Bo Ejeby

Motturi, Alexander (2007) *Etnotism – en essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*, Glänta Produktion

Skolverket (1996) *Estetiska programmet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer* (Upplaga 3:1) Stockholm: Skolverket och CE Fritzes

Skolverket (2000) *Estetiska programmet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket och Fritzes

Skolverket (2006) *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Skolverket och Fritzes

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken- Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Säljö, Roger (2005) *Lärande & Kulturella redskap*. Norstedts Akademiska förlag

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor:

Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se>, artikel hämtad 2011-09-04

Bilaga I – intervjuguide

Intervjufrågor:

Bakgrund:

1. Namn:

2. Ålder:

3. Vilken skola gick du på?

4. Tog studenten år:

5. Vad spelar du för instrument?

6. Nuvarande sysselsättning:

7. Har du studerat musik efter gymnasiet?
– Var?
8. Hur ser ditt musicerande ut idag?

Om att gå på estetiskt program på gymnasiet:

9. Vad hade du för förväntningar på att gå estetiskt program innan du började?

10. På vilket sätt motsvarades/motsvarades inte de förväntningarna?
– Varför/Varför inte?

11. Hur upplevde du din tid på estetiskt program?

12. Vilka musikämnen tyckte du bäst om?
– Varför?

13. Vilka musikämnen tyckte du minst om?
– Varför?

14. Hur mycket läste du GeMu? (hur många kurser? över hur många årskurser?)

15. Hur upplevde du GeMu-ämnet?

16. Hur upplevde du att den allmänna inställningen till GeMu-ämnet var bland dina klasskamrater?

17. Vad upplevde du som lätt/svårt med GeMu-ämnet?

– varför tror du att du upplevde det så?

18. Vad upplevde du som roligt/tråkigt med GeMu-ämnet?

19. Upplevde du GeMu-ämnet som relevant för din musikaliska utbildning under gymnasiet?

– Varför/ Varför inte?

– Om inte; vad hade kunnat få ämnet att kännas mer relevant?

Om tiden efter gymnasiet:

20. Vad innebar gymnasietiden för dig, sett i efterhand? (olika aspekter: musikaliskt, socialt, kunskapsmässigt etc?)

21. På vilket sätt använder du dina GeMu-kunskaper i ditt musicerande idag?

22. Hur har din uppfattning om GeMu-ämnets förändrats sedan du gick ut gymnasiet?

– vad beror det i så fall på?

Om du har vidareutbildat dig inom musik:

Hur skulle du jämföra GeMu-undervisningen med annan musikteoretisk undervisning som du har fått senare i livet?

- Hur upplever du inställningen till musikteori bland lärare?
- Hur upplever du inställningen till musikteori bland elever/studenterna?

Vill du tillägga något?

Bilaga II – brev till respondenterna

Medverkan i C-uppsats

Du har mottagit en förfrågan om att delta som respondent i ett examensarbete inom musiklärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Examensarbetet utgörs av en C-uppsats vars syfte är att undersöka hur före detta elever vid gymnasiets musik-estetiska program tänker kring sin musikaliska utbildning i allmänhet, och kring musikteori i synnerhet.

Det empiriska underlaget utgörs av kvalitativa samtalsintervjuer med sex före detta estetelever. Av dessa sex personer har tre fortsatt med högre musikaliska studier.

Samtliga medverkande kommer att framställas med fingerade namn i uppsatsen. Även deras gymnasieskolors namn kommer att vara fingerade.

Materialet som insamlas vid intervjuerna kommer endast att användas i forskningssyfte. Du som blir intervjuad har rätt att dra dig ur medverkan även efter det att intervjun är genomförd.

Med vänlig hälsning, Julia Eckerstein

Bilaga III – annons i HSM:s nyhetsbrev 2011-03-03

Jag håller på att skriva mitt examensarbete inom musiklejarutbildningen och efterlyser före detta elever vid musik-estetiska programmet på gymnasiet som har läst kursen Gehörs- och Musikleja (GeMu) för deltagande i min studie. De som deltar i studien ska ha gått på gymnasiet från 1994 och framåt.

Deltagandet går ut på att man medverkar i en samtalsintervju som beräknas ta max en timme i anspråk.

Som lön för mödan får man äran att medverka i stor forskning!

Kontakta mig för intresseanmälan eller frågor: julia.eckerstein@student.gu.se

Bilaga IV – Kursplan för GeMu

Gehörs- och musiklära A

MU1203 - Gehörs- och musiklära A
100 poäng inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:90

Mål

Mål för kursen

Kursen skall ge grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp för att göra det möjligt att kunna tillämpa kunskaperna i det egna musicerandet. Kursen skall även ge grundläggande kunskaper och övning i gehörslära, dvs. utveckla förmågan till inre hörande. Dessutom skall kursen uppöva förmågan att självständigt öva gehör.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

känna till vanliga musikteoretiska begrepp

kunna återge avlyssnad musik

kunna genom att lyssna uppfatta och återge musikens form och struktur

ha kunskap om hur gehör övas.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven beskriver och exemplifierar vanliga musikteoretiska begrepp.

Eleven återger avlyssnad musik med enkel rytm, melodi, harmoni, form och struktur.

Eleven använder sina kunskaper om musiklära i sitt eget musicerande.

Eleven ger exempel på hur gehör övas.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven redogör för musikaliska förlopp och sammanhang och återger dessa.

Eleven använder sina kunskaper i gehörsträning.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven uppfattar gehörsmässigt och återger relativt komplicerade musikaliska sekvenser.

Eleven använder på ett personligt sätt sina kunskaper i eget musicerande.