



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musiklära, en tystad kunskap?

Kia Skog

LAU690

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: HT11-6100-05

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Musiklära, en tystad kunskap?
Författare:	Kia Skog
Termin och år:	Höstterminen 2011
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Jan Eriksson
Examinator:	Karin Nelson
Rapportnummer:	HT11-6100-05
Nyckelord:	Musiklära, notskrift, tyst kunskap, tystad kunskap, gymnasium.

Sammanfattning

Rapportens syfte är att synliggöra ett problem som rör gymnasieelevers förståelse av ämnet musiklära. Är det så att musiklärare lärt sig notkunskap och musiklära i så unga år att de har svårt att lära ut detta till gymnasieelever? Min tanke är att förståelsen av det språk musikläran utgör kräver en större omställning än vad vi som så att säga "alltid" kunnat det kan förstå.

Jag har för detta arbete valt en kvalitativ undersökningsmetod; jag har intervjuat två lärare på estetprogrammets musikaliska inriktning samt en elevgrupp i årskurs ett, bestående av sex elever. Jag har dessutom gjort en läromedelsinventering där jag undersökt i vad mån författarna tar sådan kunskap som tonhöjd och rytm för självklar hos eleven.

Mitt undersökningsmaterial består av fyra intervjuinspelningar och tjugo läroböcker i musiklära.

Mina resultat tyder på att lärare har svårt att sätta sig in i den värld eleven som ännu inte lärt sig noter befinner sig i. Eleverna menar i intervjuerna att de först lär sig detaljer och sedan så småningom förstår helheten.

Jag menar att det skulle ha stor betydelse för både elever och lärare i musik om det funnes en pedagogik som hjälpte elever, som ännu inte förstått hur notsystemet är uppbyggt, att knäcka denna kod. Eleven skulle få en djupare kunskap i ämnet om hon fick en helhetsbild snarare än ett antal detaljer att själv foga samman.

Förord

Jag har valt att benämna det problem jag behandlar i min uppsats ”Tystad kunskap”. Möjligen är det en oortodox användning av uttrycket men jag vill gärna spetsa till frågeställningen då jag tror att denna tystade kunskap behöver en starkt larmande väckarklocka för att vakna och låta sig artikuleras.

Jag vill med mitt arbete väcka intresse för ett problem som många lärare och elever på gymnasiet ställs inför inom undervisningen i musikleära. De flesta musikleärare har börjat sina musikstudier i så unga år att de inte minns hur de lärde sig notskrift. De kan med andra ord inte minnas hur det är att inte veta vad ett tonsteg är och hur noterna förhåller sig till varandra. Problemet jag vill undersöka uppstår i så fall när dessa lärare ska artikulera denna, hos dem tysta, kunskap inför gymnasieelever.

Jag vill tacka alla som hjälpt mig i arbetet med den här uppsatsen: De lärare som trots julstress tog sig tid – och god tid – att svara på mina frågor. Eleverna som gjorde detsamma och vars värdefulla undervisningstid jag fick.

Tack min kära syster, förskole- och lågstadielärare som hjälpte mig förstå att tyst kunskap var begreppet jag sökte.

Tack make och barn för att ni låtit mig använda er som modeller och testobjekt det har varit ovärderligt.

Slutligen, stort tack till min handledare Jan Eriksson som visat så stor entusiasm inför mina funderingar och hjälpt mig att reda upp mina trassliga tankar.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING:

1. Inledning.....	5
1.1 Musicklära - Notkunskap.....	6
2. Syfte och problemformulering.....	8
2.1 Probleminventering.....	8
2.2 Musicklära som tystad kunskap?.....	8
3. Teoretisk anknytning.....	10
3.1 Hermeneutiskt lärande.....	10
3.2 Att knäcka koden.....	12
4. Tidigare forskning.....	13
4.1 Tyst kunskap.....	13
4.2 Hjärnforskning.....	14
4.3 Reflektiv undersökning.....	15
4.3.1 Teacher Thinking-forskning.....	15
5. Metod och Material.....	16
5.1 Urval läromedel.....	16
5.1.1 Reliabilitet, validitet, generalitet.....	16
5.2 Urval intervjuer.....	16
5.2.1 Skola.....	16
5.2.2 Lärare.....	17
5.2.3 Elever.....	17
5.2.4 Reliabilitet, validitet, generalitet.....	17
6. Resultat.....	18
6.1 Läromedelsinventering.....	18
6.2 Intervjuer.....	20
6.2.1 Lärare.....	20
6.2.2 Elever.....	23
7. Slutdiskussion.....	27
7.1 Grundläggande musicklära.....	27
7.2 Om att knäcka koden.....	27
7.2.1 Varför är det svårt att förstå?.....	28
7.3 Om läraryrkets professionalisering.....	29
8. Förslag till fortsatt forskning.....	31
9. Referenser och referenslista.....	32
Bilaga Intervjufrågor.....	34

1. Inledning

- *Tänk dej att du delar in alla fenager i sju olika delar eller möjligen femton, det beror på hur man ser på det, de är uppkallade efter knugler där den största fenagern också är den längsta.*
- *Vadå förstår inte? Bara lär dig knuglernas namn så förstår du så småningom!*

Nåja det var kanske lite hårddraget men kanske det behövs hårddras för att vi ska förstå vad det innebär att inte förstå.

Vad det hela handlar om är notkunskap och hur vi lär oss den, i barnåren och i vuxenlivet. Men låt oss ta det från början.

Det hela börjar med att min make vid dryga femtio års ålder bestämmer sig för att lära sig spela banjo. Denne i övrigt mycket musikintresserade man har aldrig lärt sig noter eller på annat sätt intresserat sig för musicklära.

Nu, konfronterad med olika självstudiekurser i banjo, inser han att han behöver en introduktion i just - musicklära.

Han ber mig om en kort orientering i ämnet och jag som läst noter sedan barnsben börjar förklara noterna och dess namn och placering i notsystemet.

Ganska snart avbryter han mig och säger: "För mycket detaljer, jag behöver en helhetsbild." Jag backar och försöker förklara hur en skala är uppbyggd och avbryts återigen av samma replik: "För mycket detaljer!" För husfridens skull avbryter vi lektionen och jag lovar återkomma när jag tänkt igenom det hela bättre.

Jag sätter mig och funderar; Vad är helheten? Vad är det som gör honom irriterad? Visst känner jag igen reaktionen hos de elever jag mött både som privata sångelever och under min praktik? (Av naturliga skäl dock inte lika öppen som den reaktion jag får av min man.)

Efter någon dags funderande ber jag att få försöka igen och säger: "De gamla grekerna ville skapa ett sätt att skriva ner musik. De började med den lägsta ton de kunde höra och döpte den till A." "Tack" Utbrister då min make: "Då finns det en ju en logik!"

Jag fortsätter med att berätta hur man sedan använde de sju första bokstäverna i alfabetet för att benämna tonerna. Som många elever före honom var det lättare att se logiken i ABCDEFG än i CDEFGAH. Men ändå är han irriterad. Det tog mig många veckor till för att förstå vari hans irritation bestod.

Han är en begåvad och klok man som har lätt att lära det mesta, han har ett intresse för matematik och har ett utpräglat sinne för logik och helhetsseende. Ändå förstår han inte detta enkla, ändå kan han inte tillgodogöra sig tonhöjdernas indelning i skaltonsteg. Vi blir båda irriterade; jag över min oförmåga att förklara, han över sin ovana känsla av att inte förstå.

Till slut ser jag det, det som legat där framför mina ögon hela tiden: Han har inte knäckt koden än! Han är nära, han förstår intellektuellt hur systemet är uppbyggt men har inte knäckt koden.

Lågstadielärare talar om hur barn "knäcker koden" när de lär sig läsa. Först kommer en period där man känner igen bokstäver och kanske till och med förstår hur de tillsammans kan skapa ord. Men att "knäcka koden" är att internalisera denna kunskap så att den övergår till att vara en förmåga, ett redskap snarare än en märklig rebus.

När vi diskuterade igenom det här vid ett senare tillfälle var det fantastiskt att kunna dra fördel av den vuxne akademikers förmåga att sätta ord på det som så många elever sammanfattar i meningen: "Jag fattar inte!"

Enligt skolverkets programbeskrivning skall det estetiska programmet förbereda eleverna för högre studier. För att klara högre studier krävs - inte bara en ytlig kunskap om ett ämnes enskilda detaljer utan en övergripande kunskap om ett ämnes struktur. Med kunskap om ett ämnes struktur får eleven möjlighet att generalisera sin kunskap och föra över den på andra områden. (Skolverket: Förordning om läroplan för gymnasieskolan, Kunskaper och lärande)

Är musiklära lätt eller är det svårt? Olika lärare har olika uppfattning. Detta kan bero på många saker; till exempel hur lätt eller svårt man själv har att lära men en viktig anledning tror jag kan vara hur ens lärare presenterade ämnet för en. Staffan Stukát skriver i sin avhandling *Lärares planering* om hur vår identitet som lärare i större grad formats av våra erfarenheter som elever än av lärarutbildningen. (Stukát 1998 s.27) Detta är grunden i min frågeställning: har musikläran internaliserats så till den grad i oss att vi får svårt att lära ut den?

1.1 Musiklära - Notkunskap

När jag talar om musiklära menar jag den allra enklaste formen som också skulle kunna kallas notkunskap. Det vill säga tolkningen av de olika symbolerna som ingår i notskriften: Vad är en klav, var ligger noterna i notsystemet och hur förhåller sig olika notlängder till varandra. Jag menar alltså den typ av kunskap som gör det möjligt att avkoda noterna i en melodi, inte avancerad harmonilära där man analyserar hur olika ackord förhåller sig till varandra. Men den allra mest grundläggande kunskapen är kanske också den svåraste: Vad är tonhöjd? Hur långt är avståndet mellan två toner? För en människa som inte är bekant med denna vokabulär kan frågan likna skämtets; hur långt är ett snöre?

Jag vill med detta arbete istället undersöka om det finns ett behov av att synliggöra musiklärarens brist på artikulerad undervisning i musiklära. Då menar jag inte den djupare kunskapen som handlar om ackordsbyggnad mm. Nej jag menar den mest grundläggande kunskapen, den som skulle kunna kallas att knäcka notskriftskoden. Det är denna kunskap jag talar om, den som för oss musiklärare är så självklar att vi inte längre ser den och än mindre kan förstå hur den skulle kunna utgöra ett problem för någon.

Detta är min bild, min tysta kunskap av världen. Jag, personligen, fick min första utbildning i musiklära i så unga år att jag inte minns hur det gick till och i ett försök att synliggöra och artikulera denna min kunskap har jag undersökt om jag är ensam om denna uppfattning.

Min undersökning är på inget sätt ett försök att avslöja musiklärarens bristande kunskaper. Tvärtom hyser jag den största respekt för mina respondenters kunskaper som säkerligen överstiger mina egna. Jag vill istället rikta uppmärksamheten mot den bristande pedagogiska forskningen kring hur man lär in/ut notkunskap.

Jag är dessutom mycket medveten om att medan jag sitter på min kammare och i lugn och ro fördjupar mig i dessa intressanta frågor, kämpar musiklärare – både mina respondenter och övriga landet över – i detta nu med att repetera in julkonserter, sätta betyg, skriva omdömen, planera övrig undervisning. Allt detta förmodligen på kvällar och helger medan vi andra ägnar oss åt julförberedelser.

Jag börjar inse att reflekterande kring dessa frågor är en lyx som få lärare har tid att ägna sig åt i sin yrkesroll. Som så ofta löser politiker problemet med dåliga resurser genom ökad kontroll av de som utför arbetsuppgifterna, snarare än att ge dem ökade resurser. I Svenska dagbladet kunde man i oktober 2011 läsa i en artikel skriven av fem lärare aktiva i Stockholm:

Fler och fler arbetsuppgifter åläggs lärarna, men ingen arbetsuppgift försvinner när en ny tillkommer. Dokumentationen vi ska utföra är enormt tidskrävande. Plötsligt dyker olika projekt upp, med krav på inlämningsuppgifter och redovisningar. /.../ Vilken annan yrkesgrupp

skulle acceptera att få mer och mer arbetsuppgifter, ständigt få olika direktiv som saknar evidens och vara föremål för kritik och granskning i den offentliga debatten av individer och grupper som saknar adekvat erfarenhet och kompetens? (SVD 2011-10-09)

Vi kan dock inte blunda för att ämnet är viktigt och att en fördjupning och ett reflekterande skulle öka möjligheterna till att läraryrket mer betraktas som profession än det hantverksmässiga slitgöra det annars riskerar att bli. Dessutom skulle det antagligen förenkla inläringen och hjälpa oss att tjäna in värdefull tid och slippa onödig frustration både hos oss själva och våra elever.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur mycket kunskap vi musiklärare har om de pedagogiska svårigheter som finns inom musikteoriämnet. Hur kan personer som vuxit upp med musik och har en intuitiv/internaliserad förståelse av musklära, förmedla musklära till gymnasieelever som inte har den bakgrunden? Kan det vara så att vi, med de förkunskaper vi har inte börjar tillräckligt mycket från grunden när vi undervisar? Vi berättar om tonhöjder och intervall men har vi en tillräckligt utvecklad pedagogik för förklara vad dessa begrepp egentligen står för? Förstår vi *varför* det är svårt att förstå?

2.1 Probleminventering

Musiklärare har ofta börjat spela och sjunga i unga år och då även lärt sig noter. Jag menar att dessa människor sällan problematiserat musklära då man upplever den som så självklar. Många av oss har inte haft anledning att ställa de frågor gymnasieelever utan förkunskaper kan komma att ställa och vi kan därför vara oförberedda på en sådan situation i undervisningen. Eventuellt saknar man helt en pedagogisk plan för undervisning i musklära.

Under mina funderingar över hur man bäst förklarar musklära utan att förvänta sig några som helst förkunskaper – något som jag ju kommer att ställas inför i mitt arbete som musiklärare på gymnasiet – insåg jag att jag aldrig fått någon strukturerad undervisning i musklära. Jag lärde mig noter under det att jag började ta pianolektioner som elvaåring. Bitarna föll en efter en på plats; någonstans på vägen insåg jag att varannan ton kunde bilda ett ackord... Mina små fingra kämpade med svarta och vita tangenter och insåg, kanske innan min hjärna gjorde det, att det var skillnad på hela och halva tonsteg. Vad ett tonsteg var, med svängningar, frekvens osv, var något jag lärde mig under fysiklektionerna i skolan och kunde då lägga denna kunskap till mina kunskaper i musklära. När jag ser tillbaka på min musikutbildning som gått via pianolektioner och kör i mellanstadiet till folkhögskola, musikhögskola och slutligen operahögskola ser jag det som ett gnetande och nötande med noter interpunkterat av plötsliga aha-upplevelser; som när jag insåg hur antalet svängningar per sekund avgjorde tonhöjd.

Jag kan inte låta bli att undra hur det varit om jag fått samma strukturerade undervisning i notlära som jag fick i läsning? Hade det då varit lättare och gått snabbare att gå vidare från notkunskapen till att diskutera andra intressanta företeelser som musikuppbyggnad, arrangering mm? Jag tror att det finns en möjlighet att så är fallet och kommer i det här arbetet att utforska detta vidare.

2.2 Musklära som tystad kunskap?

Självklart tror jag inte någon medvetet försökt tysta muskläran som kunskap. Jag använder begreppet tystad kunskap i betydelsen att den fallit i glömska, eller snarare generation för generation förklarats för små barn som inte kräver sammanhang eller anledning utan i mångt och mycket nöjer sig med fakta. Jag tror att den stora skillnaden mellan lärande hos ett litet barn och hos en tonåring/vuxen är just att barnet inte i samma utsträckning frågar *varför* utan mer okritiskt tar till sig det läraren säger. Därför kan muskläran sägas ha tystats – på ett mycket oskyldigt sätt.

Jag menar att musklära inte enbart är ett nedtecknande av musik, utan ett eget språk med så abstrakta begrepp att det är möjligt att den intuitiva kunskap många av oss musiklärare fått i unga år inte räcker för att kunna förmedla denna kunskap till gymnasieelever.

Det faktum att en elev kan spela ett instrument och förstår när en melodi går upp respektive ned i tonhöjd betyder inte med självklarhet att hon kan göra den abstrakta kopplingen till notbilden bara för att hon blir underrättad om noternas och symbolernas namn.

Låt oss kalla musicerande en intuitiv kunskap – när man nått tillräckligt långt i sitt hantverksskunnande som musiker sker inte varje förflyttning av fingrar och händer på uppmaning av intellektet, därför väljer jag att kalla detta en intuitiv kunskap. Om vi accepterar att kalla musicerandet för en intuitiv kunskap kan vi gå vidare och liksom andra forskare som jag kommer

att presentera senare i arbetet – även kalla det för en tyst kunskap. Tyst kunskap är en kunskap som inte är uttalad utan snarare internaliserad – en musiker behöver inte ha artikulerat för sig själv vad hon gör för att kunna spela.

Alltså, om vi kallar musicerande för en tyst kunskap skulle man kunna kalla musikläran för en artikulation av denna tysta kunskap. Min tro är dock att här finns ett glapp; musikläran är inte en direkt nedteckning av musik – den är ett nedtecknande men det är också något mer; det är att ge musiken en alldeles speciell form som den inte har i spelat tillstånd. För att förstå denna abstraktion av musiken måste eleven först hjälpas in i ett tänkande där hon får hjälp att förstå hur musikläran arbetar. Hon måste, liksom barnet som lär sig läsa och så småningom 'knäcker koden', inse på djupet att tonerna är uppdelade i höjd (ett abstrakt begrepp som inte har någon enkel förklaring) och längd (vilket förutsätter att man förstår periodicitet och rytm).

Ett sådant sätt skulle kunna vara att låta eleverna på valfritt sätt – färger eller rörelser – nedteckna ett stycke musik för att sedan låta klasskamraterna spela upp det hon förmedlat. På det sättet ställs eleven inför problemet och börjar tänka på vilka parametrar hon bör få med för att få musiken återgiven som hon vill ha den. Här föds naturligtvis även tankar på vilken del i musiken som är viktig att få med: Är det rytmen? Tonhöjden? Eller är det känslan? Om målet är att vi alla ska börja sjunga på samma ton och vi inte får något intro, hur löser vi det? Hur förmedlar, vi till utövarna av vår musik, hur det ska låta?

Jag vill alltså undersöka om vi behöver synliggöra – artikulera en pedagogik i musiklära på samma sätt som man gjort inom övriga *läsämnen* som svenska och matematik för att på det sättet vinna två saker:

1. Vi lärare får en ökad förståelse för hur svår denna abstraktion är att greppa för eleven.
2. Eleven får en lättare start där hon knäcker koden i ett tidigare skede och därigenom kan tillgodogöra sig fortsatt undervisning snabbare och lättare.

3. Teoretisk anknytning

I detta kapitel kommer jag att tala om det hermeneutiska lärandet. Hermeneutiskt lärande innebär i korthet ett pendlande mellan helhet och del i undervisningen vilket enligt pedagogikforskaren Silwa Claesson främjar djupinläringen. Ett faktum som jag menar är viktigt i fråga om en sådan färdighet som notläsning. Jag kommer vidare i detta kapitel att tala om det som lågstadielärare kallar att knäcka koden när det gäller att lära sig läsa. Jag menar att samma begrepp är applicerbart på det som sker när man lär sig förstå notskrift. Det handlar om att viss kunskap är så omvälvande att den för alltid förändrar vår syn på företeelser som läsning eller notläsning.

3.1 Hermeneutiskt lärande

I skolverkets text kan vi läsa om vad man skulle kunna länka in under begreppet hermeneutiskt lärande:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former . såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen. Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper. (Skolverket: Förordning om läroplan för gymnasieskolan, Kunskaper och lärande)

Skolan ska alltså ge eleverna överblick och sammanhang, något som direkt relaterar till det hermeneutiska tänkandet. Vidare står det i läroplanen angående vad som gäller för högskoleförberedande program:

...på ett nationellt högskoleförberedande program inom gymnasieskolan ges möjlighet att uppnå kraven för en högskoleförberedande examen som innebär att eleven har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier, eller...

som avslutat ett introduktionsprogram har en plan för och tillräckliga kunskaper för fortsatt utbildning eller uppnår en förberedelse för etablering på arbetsmarknaden. (Skolverket: Förordning om läroplan för gymnasieskolan, Kunskaper och lärande)

Frågan är om högskolestudier kräver en mer djupgående kunskap som präglas av ett hermeneutiskt tänkande eller om man som elev klarar sig med mer ytlig kunskap.

Pedagogikforskaren Silwa Claesson talar i sin bok *Lärares hållning* om vikten av att för eleven presentera - inte bara detaljkunskaper - utan även en helhet.

Läraren som studerat sitt ämne under lång tid har en god överblick över såväl ämnet som helhet som olika delområden i om ämnet. När läraren har gjort ett urval som hon anser vara lämpligt att behandla i klassen är det emellertid inte säkert att hon presenterar den helhet ur vilken hon gjort detta urval för eleverna. För henne är helheten, området, för givet taget. Det är däremot långt ifrån säkert att eleverna anar denna helhet. Om inte läraren beskriver sin helhet skapar eleven på egen hand ett sammanhang för det innehåll som läraren presenterar. och eleven har därmed endast sin egen erfarenhetsvärld att ta till för att skapa förståelse. (Claesson 2009 s. 4)

För att förklara det hermeneutiska tänkandet i undervisningen tar Silwa Claesson hjälp av en präst och didaktiker som levde och verkade redan på 1600-talet; Johan Amos Comenius. Comenius skrev boken *Didactica Magna: Stora undervisningsboken* i vilken han förklarar hur man ska "lära alla allt".

Claesson citerar Comenius när han talar om hur viktigt det är att börja med helheten och inte förlora sig i detaljer. Som exempel ger han målaren som ska måla ett ansikte:

Han tecknar och målar inte först öra, öga, näsa, mun utan skissar enkelt först ansiktsdragen eller hela gestalten - med kol. Och om han ser att det hela har riktiga proportioner, fixerar han detta utkast med lätta penseldrag, men ännu alltjämt helt allmänt. Därefter antyder han fördelningen mellan ljus och skugga och slutligen utför han i tur och ordning de olika partierna samt lägger på alla möjliga vackra färger. (Comenius i Claesson 2009 s. 142-143)

Claesson menar att just att förstå något från grunden är viktigt i lärandet. Att lägga en bra grund menar hon innebär att vara lyhörd. Inte minst i de första mötena med ett ämne eller innehåll man får därför inte skynda på eleven. (Claesson 2009 s. 25)

Varje språk, vetenskap eller färdighet måste först meddelas i vissa de enklaste grunddrag, så att lärjungen får en överblick över ämnet. För att ytterligare fullständiga bilden ges därefter regler och exempel, så en systematisk framställning med bifogande om undantag och oregelbundenheter och slutligen kommentarer - om sådana över huvud taget är av nöden. Ty den som begriper en sak från grunden, behöver sällan kommentarer: snarare blir han själv inom kort i stånd att kommentera. (Comenius i Claesson 2009 s. 25)

Claesson tar även upp undervisningen vid högskolor och universitet. Hon citerar Paul Ramsden som talar om hur eleven behöver lärarens hjälp med att bibehålla kontakten med helheten när hon studerar ett ämne:

Det är lätt att som stressad student dyka ner i en enskildhet och inte ge sig tid att begrunda relationen till det större sammanhanget, särskilt inför en tentamen. Genom att universitetslärare påminner om relationen mellan mål och enskilda övningar kommer studenternas förståelse att förändras och deras motivation att förbättras menar Ramsden. (Claesson 2009 s. 26)

Claesson menar att en pendling mellan helhet och delar är viktig för det hon kallar djupinläringen. En elev som bara sysslar med detaljer får inte denna djupinläring utan lär sig snarare på ett ytligare plan, så kallad ytinläring. Claesson refererar till fenomenografisk forskning där man undersökt hur elever som skapade en helhet i de texter de läste genom att sätta in innehållet i ett sammanhang skilde sig från de elever som försökte lära sig texterna mer eller mindre utantill utan att se till sammanhang eller helhet. De förra elevernas sätt att lära sig betecknades som djupinläring medan det senare betecknades som ytinläring. (Claesson 2009 s. 26)

John Dewey vill sammanlänka tänkande och erfarenhet på ett sätt som han för snart hundra år sedan ansågs saknades i skolan. Allmänt sett kan man säga att undervisningsmetodernas grundläggande svaghet ligger i att de förutsätter att eleverna har erfarenhet. Det Dewey vill understryka är att det behövs en faktisk empirisk situation som ett initialskede för tänkandet. Jag menar att erfarenhet av musik inte är tillräcklig för att förstå så abstrakta begrepp som tonhöjd, rytm och ackordsbyggnad.

Dewey skriver i *Demokrati och utbildning* om vikten av att själv skaffa sig praktisk erfarenhet av ett ämne för att kunna tillgodogöra sig den teoretiska delen av det. Det finns en risk att man tolkar själva musicerandet som den praktiska aspekten av musiklektionen. Om man istället ser själva nedtecknandet av musiken som den praktiska aspekten skulle eleven kunna få prova olika sätt att nedteckna musik för att på så sätt ställas inför de problem som musiklektionen är till för att lösa.

Det första stadiet i den utvecklande erfarenheten som vi kallar tänkande är erfarenhet [...] Misstaget består i att anta att vi kan börja med färdiga ämnen som aritmetik, geografi eller något annat, utan hänsyn till en direkt personlig erfarenhet av en situation [...] Eleverna föreläggs direkt ett material som uttrycker begreppsliga distinktioner som gjorts av vuxna. Men oavsett vilken ålder man har måste alltid den första fasen av mötet med ett nytt material ha karaktären av trial and error. (Dewey 1999 s. 198)

3.2 Att knäcka koden

De flesta av oss har någon gång upplevt barnets nästan chockartade förändring i läsinlärning när det plötsligt *förstår*, när de som deras lärare säger *knäcker koden*. Vi som redan kan läsa har en helt annan bild av vad ett L är än barnet som ännu inte lärt sig läsa. Ett barn i sjuårsåldern accepterar att L är en *bokstav*, att den *låter* llllllllllll men *heter* ELL. Till en början är det här bara information som inte kopplas till läsandet men så småningom för läraren in bokstaven och ljudet i ett sammanhang där denna symbol inte står för sig själv längre utan faktiskt symboliserar ett ljud vi redan är förtrogna med. Men för att kunna göra denna koppling måste vi lära oss att se på det talade språket på ett nytt sätt, vi måste dela upp det i mindre delar till skillnad från det flöde det annars ljuder som. Lars Melin, docent i Nordiska språk, skriver om detta i boken *Människan och skriften*:

Det är inte alls så att ord består av språkljud som motsvarar bokstäver; det är bara så den läskunnige upplever det. Man kan alltså inte klippa sönder en bandinspelning av tal så att vi får en 'bokstav' på varje bandbit, inte ens om man talar mycket långsamt och tydligt. (Melin 2004 s. 205)

Detta är alltså en ny syn på språket som behövs för att vi ska kunna lära oss läsa, vi måste göras medvetna om vårt språk på ett nytt sätt:

Medvetenheten om språket är inte något vi föds med eller ens förvärvar i samma takt som språket. Tvärtom, från början är språket osynligt; det är bara meddelandet som går fram. Det är först i fyraårsåldern vi börjar bli medvetna om ljuden, orden och meningarna som bär fram meddelandet, och det dröjer ytterligare innan vi förmår reflektera över hur språket är beskaffat. (Melin 2004 s. 203)

Att lära sig läsa är alltså inte bara att ta till sig information om bokstäver - det är ett helt nytt sätt att se på språket. På samma sätt skulle man kunna se på notskrift, när man lärt sig läsa noter förändras för alltid det sätt på vilket man upplever notskrift. Noterna blir inte längre bara bilder utan de blir meningsbärande och förknippade med en musikalisk upplevelse.

4. Tidigare forskning

Enligt tidigare forskning kan både ämnesinnehåll och lärarroll sägas bestå av tyst kunskap. Jag kommer här att beskriva begreppet tyst kunskap och varför jag anser att begreppet är relevant i fråga om musikleära. Jag kommer även att ta upp reflektiv undervisning som jag menar direkt anknyter till tyst kunskap emedan reflektiv undervisning syftar till att göra lärare medvetna om sin egen roll som lärare. Med andra ord, artikulera sin kunskap.

4.1 Tyst kunskap

Jag har valt att kalla musikleäran för en tyst eller till och med tystad kunskap.

Låt mig förtydliga vad jag menar med dessa begrepp. Till hjälp tar jag Ulrika Lindh som skrivit en spännande uppsats om just tyst kunskap. Begreppet tyst kunskap myntades av den ungerske filosofen Michael Polanyi (1891-1976). Han föddes i Ungern, var läkare i grunden och forskade inom kemi. Senare övergick han till en professur i samhällsvetenskap i England och fortsatte där med forskning inom filosofin. (Jigsved i Lindh 2007 s.16)

1966 utgav han boken *The Tacit Dimension* där han myntade uttrycket Tacit Knowledge - Tyst Kunskap.

Polanyi menade att man inte kan skilja fakta från värdering och vetenskap från mänsklighet. Kunskapen är integrerad med den individ man är. (Lindh 2007 s. 16)

Tyst kunskap är enkelt uttryckt en sådan kunskap som vi inte verbaliserat för oss själva. Jag låter Sofia Medin som skrivit om ämnet i sin uppsats *Tyst kunskap i musikundervisning* förklara:

Tyst kunskap är ett begrepp vars innebörd inte går att ta på. Den är motsatsen till den nedskrivna och verbaliserade kunskapen. Ändå så viktig. Beroende på vilken tyst kunskap vi har, framstår verkligheten på olika sätt för oss. Det är den tysta kunskapen som bestämmer hur vi handskas med den medvetna kunskapen. (Medin 2007 s. 27)

Med tystad kunskap kan förstås flera saker, jag har här valt att använda Michael Polanyis tanke såsom den beskrivs av filosofen Bertil Rolf, att en kunskap som en gång varit artikulerad kan bli så förankrad i oss att den återigen blir tyst - oartikulerad. (Rolf i Medin 2007 s. 3)

Musikleära är en artikulerad kunskap men min undersökning gäller huruvida den riskerar att tystas i och med att den i inte tillräckligt hög grad artikuleras under inläringen, utan mer lärs in på ett intuitivt plan. I många fall beroende på att eleverna är så unga då de lär sig instrument och noter att de tar till sig musikleäran på ett just, intuitivt plan. På så sätt menar jag att begreppet tystad kunskap är relevant i sammanhanget.

Staffan Stukát, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs Universitet, skriver i sin avhandling: *Lärares Planering* om hur lärarelever formas snarare av sina lärare i grundskola och gymnasium än av den utbildning de får på lärarhögskolan. Stukát talar inte själv om tyst kunskap i sin avhandling men jag menar att parallellen finns där. Han beskriver hur man som elev internaliserat olika lärarroller utifrån de erfarenheter man haft under sin tidigare skolgång.

I den uppmärksammade skriften *Schoolteacher. A Sociological Study* beskrev Lortie (1975) att lärarsocialisationen till stor del sker genom internalisering av lärarmodeller förvärvade genom de tusentals timmar som en elev tillbringar i sina tidigare klasser. Genom dessa många och nära kontakter med sina lärare formas elevens perspektiv på lärarrollen. *Skoltiden är ett lärlingskap baserat på observation* (apprenticeship of observation). (Stukát 1998 s. 26-27) (Min kursivering)

Denna inlärning, menar Stukát sker inte genom att man medvetet studerar pedagogik under utbildningen till lärare, utan är snarare ett intuitivt kopierande av en roll eller modell.

Som elev har man under en mycket lång tid varit beroende av läraren och lärarens reaktioner i olika situationer. Man försöker utläsa hur läraren kommer att reagera på det man säger och handlar. Eleverna lär sig att förstå lärarrollen då de försöker att förutsäga lärarens gensvar på deras eget handlande. De observerar från sin synvinkel men det handlar mera om imitation och modellinlärning än att tillägna sig yrkets pedagogiska principer. Den pedagogiska kunskap som eleverna förvärvar under skoltiden genom att studera sina lärare generaliseras och blir till en tradition. Under lärarutbildningen aktiveras, menar Lortie, denna latent kultur och påverkar i hög grad den studerandes uppfattning av lärarrollen. *Lärarutbildningens teoretiska innehåll i pedagogik och metodik har liten effekt jämfört med de tidigare erfarenheter som den lärarstuderande för med sig till utbildningen.* (Stukát 1998 s. 27) (Min kursivering)

4.2 Hjärnforskning

För att bättre illustrera den stora omvälvning det är att lära sig läsa vill jag ta hjärnforskaren Martin Ingvar till hjälp. Han har gjort en studie i hur icke läskunniga människors hjärnor skiljer sig från läskunniga människors. Forskningsunderlaget är en grupp människor i en fiskarby i Portugal där av tradition den äldsta dottern i familjen inte fått gå i skolan och lära sig läsa utan stannat hemma för att ta hand om yngre syskon och hemmet.

Det intressanta i denna forskning är alltså att dessa kvinnor i övrigt har samma mentala och intellektuella grundförutsättningar som sina yngre systrar, den enda skillnaden är att de inte lärt sig läsa.

Martin Ingvar och hans forskarkollegor har kunnat konstatera stora skillnader mellan analfabeter och läskunniga:

Den vänstra hjärnhalvan som styr språket spelar mindre roll, är mindre dominerande, hos de icke läskunniga än hos de litterata. Dessutom aktiverades olika delar av hjärnan med olika mönster under språktesterna. Det finns tecken på att språkcentra kan vara större hos dem som kan läsa.

Analfabeterna har samma språkutveckling som läsande, men de förstår inte lika bra det som kallas fonologi, det vill säga hur orden ljudmässigt är uppbyggda.

Brist på läskunnighet, att inte kunna sätta samman och förstå långa meningar, påverkar förmågan till abstrakt tänkande och därmed att förstå viktig information. Det gör att icke läskunniga har svårt att ta till sig innehållet i muntligt framförd mer komplicerad information. (SVD 2004)

Intressant för min studie är meningen ”*Analfabeterna har samma språkutveckling som läsande, men de förstår inte lika bra det som kallas fonologi, det vill säga hur orden ljudmässigt är uppbyggda.*” (SVD 2004)

Jag menar att detta påvisar vilken enorm omvälvning det är att kunna inse uppbyggnaden av språket, att kunna göra det synligt. Min undran är om inte det är en lika stor omvälvning för vår hjärna att inse uppbyggnaden av notspråket.

4.3 Reflektiv undervisning.

Detta för oss in på problematisering av både lärarrollen och ämnesinnehåll. Stukát talar om den reflektiva undervisningen och om hur diskussionen kring denna aktualiserats av strävan efter att professionalisera läraryrket.

Enligt en vanlig definition av begreppet är det fråga om reflektiv undervisning när lärare medvetet försöker identifiera problematiska frågor i sin egen praktik och strävar efter lösningar som medför positiva effekter på elevernas inläring (Copeland, Birmingham, De la Cruz & Lewin, 1993). Från senare delen av 1980-talet har begreppet reflektion fått en central roll i debatten om lärarprofessionalism och är nu ett dominerande begrepp i diskussioner om lärarutbildning. (Stukát 1998 s. 34)

4.3.1 Teacher Thinking-forskning

Under 1980-talet började man undersöka lärarnas tänkande före, under och efter undervisningen snarare än att studera lärarnas synliga handlingar. Detta gjordes med intervjuer och introspektiva metoder. Syftet var att i denna forskning även få med de variabler som tidigare inte så lätt låtit sig studeras. Man valde nu att även studera den komplexitet och brist på förutsägelse som utmärker undervisningsprocesser. (Stukát 1998 s. 34)

Denna process att som lärare själv reflektera över sin egen praktik kan jämföras med tankarna kring tyst kunskap i undervisningen och som ett sätt att artikulera denna.

Sedan mitten av 1980-talet och början av 1990-talet har intresset inom Teacher Thinking-forskningen särskilt riktats mot lärares reflekterande över den egna praktiken. Sådan reflektion ses som mycket betydelsefull och den ”reflekterande läraren” eller ”reflekterande praktikern” framstår som mönsterbildande. Man vänder sig mot synen på lärarna som en tekniker som ska lösa uppgifter som någon annan gett dem. Det är istället lärarna själva som ska ha en aktiv roll i formuleringen av mål och utformningen av undervisningen. Den professionella lärarens förståelse av undervisningen baseras på ett kontinuerligt reflekterande över egna erfarenheter. (Stukát 1998 s. 34)

Här kommer Stukát in på vad som är viktigt även för debatten kring professionalisering av läraryrket, det krävs av läraren själv att hon försöker problematisera sin egen praktik.

Reflektiv undervisning utgår från antagandet att tillväxt och utveckling sker genom kritiskt analyserande och självstyrd utvärdering. Den kan ses som motsats till en mer hantverksmässig och beteendelinärd beredskap. (Stukát 1998 s. 35)

5. Metod och material

Då mitt grundantagande för det här arbetet är att musicklära kommit att bli en tystad kunskap, ville jag undersöka om detta stämde när det gällde läromedel; förutsätter läromedelsförfattarna att läsarna känner till musikaliska termer som tonhöjd, notlängd och intervall? För en undersökning av denna typ har jag valt en kvantitativ undersökning då jag ville veta hur många av de läroböcker som finns i ämnet som förutsätter, respektive inte förutsätter sådana förkunskaper.

Jag inledde min undersökning med att göra en läromedelsinventering för att ta reda på om mitt antagande stämde. Då denna inventering tydde på att så var fallet gick jag vidare och gjorde en kvalitativ undersökning där jag intervjuade lärare och elever vid ett gymnasium med estetiskt program med musikprofil. Kvalitativ undersökning är enligt National Encyklopedin:

... inom samhällsvetenskaperna ett samlingsbegrepp för olika arbetssätt som förenas av att forskaren själv befinner sig i den sociala verklighet som analyseras, att datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan, samt att forskaren söker fånga såväl människors handlingar som dessa handlingars innebörder. (NE.se)

5.1 Urval läromedel

När det gäller läromedel har jag helt enkelt gått till Universitetsbiblioteket och Stadsbiblioteket i Göteborg och studerat de läroböcker i musicklära jag kunde finna där.

Jag kan alltså inte alls hävda att jag gått igenom all litteratur som finns i ämnet, dock säger det något om det urval som finns tillgängligt på våra bibliotek idag.

Jag kan heller inte göra anspråk på att ha gjort en grundlig genomgång av dessa verk. Vad jag har tittat efter har varit hur man presenterar sådana grundläggande begrepp som tonhöjd och notlängd.

5.1.1 Reliabilitet, validitet, generalitet

Min frågeställning är om läroböckerna för nybörjare i musicklära tar hänsyn till att icke notkunniga uppfattar musiken annorlunda än notkunniga, än de som knäckt koden. Här menar jag att både generaliserbarhet och validitet i min undersökning är god: Av de böcker som fanns representerade på stadsbiblioteket i Göteborg tog mycket få hänsyn till att de vände sig till dem som ännu inte knäckt notskriftskoden.

Däremot kan man invända mot undersökningens reliabilitet då en del av böckerna förklarar mycket utförligt vad tonhöjd och intervall är, men på ett sätt som förutsätter att läsaren är insatt i fysikens terminologi avseende tonhöjd det vill säga förstår begrepp som hertz och frekvens. När jag blev tvungen att passa in denna litteratur i min frågeställning valde jag att se den som litteratur som inte tog hänsyn till huruvida läsaren knäckt notskriftskoden. Detta därför att jag tror att en elev som vill lära sig förstå noter upplever att en fysiologisk förklaring ligger alltför långt från ämnet för att kännas relevant.

5.2 Urval Intervjuer

5.2.1 Skola

Gymnasieskolan jag valt att genomföra min undersökning vid ligger i en mellansvensk småstad. Inom gymnasiets musikdelar huserar även den lokala musikskolan. Många lärare arbetar inom både gymnasiet och musikskolan.

Skolan ligger i ett medelklassområde med mindre villor och låga hyreshus blandat.

Under de tillfällen jag vistats på skolan ser jag inga elever på estetprogrammet med annan synbar etnisk bakgrund än svensk. Det är en homogen skola med ca 1100 elever fördelade på ca 15 program. Musikprofilen håller till i en egen del vilken dock är sammanbyggd med resten av skolan.

5.2.2 Lärare

För att hitta respondenter vände jag mig till skolans rektor som i sin tur skickade mig vidare till de två lärare som håller i GeMu-undervisningen. GeMu är en förkortning som står för Gehörs och Musiklära. I detta ämne tränar man, förutom musiklära och notkunskap, även gehör dvs förmågan att med örat uppfatta hur toner och ackord förhåller sig till varandra.

Jag fick via rektor kontakt med de två lärare som undervisar årskurs ett i GeMu: Jag har här valt att kalla dem Anders och Björn.

Anders är ca 30 år han är utbildad tvåämneslärare och undervisar i gehör och musiklära (GeMu), piano och ensemble (ensemble är det ämne där eleverna lär sig spela i grupp).

Björn är ca 50 år, han är utbildad tvåämneslärare och undervisar i gehör och musiklära (GeMu), tvärflöjt, ensemble och konstarter och samhälle (tidigare kallat musikhistoria).

Björn träffade jag två gånger à 30 minuter, Anders träffade jag vid ett tillfälle under en dryg timme. Intervjuerna har mer formen av samtal än av regelrätta intervjuer. Detta för att jag ville få en helhetsbild av hur de såg på sitt ämne och sin egen bakgrund som musiker och lärare.

5.2.3 Elever

Jag har även intervjuat den förstaårs elevgrupp som undervisas i GeMu av Björn. Eleverna är indelade i två grupper utifrån förkunskaper och jag intervjuade nybörjargruppen.

För denna intervju var jag dock inte tillräckligt förberedd insåg jag senare; då min frågeställning gick ut på att ta reda på vad eleverna kunde före och efter denna första termin hade jag behövt ett annat frågebatteri.

Vi samtalade dock om sådant som de kunde relatera till så som hur de upplevde undervisningen.

Vad jag främst ville veta var om de upplevde sig få en helhetsbild av ämnet eller om utbildningen mest koncentrerade sig på detaljkunskaper.

5.2.4 Reliabilitet, validitet, generalitet

Något som skulle kunna sägas påverka undersökningens validitet är huruvida mina respondenter förstod min grundfråga - att den kunskap vi lärare besitter är så internaliserad i oss att vi kan ha svårt att artikulera den. Detta kan ju också sägas ligga i ämnets natur och gör det svårupptäckt. Jag är dock inte säker på att detta är nödvändigt då jag främst velat undersöka när de lärt sig noter och om de kan minnas när det hände. Jag har sedan velat sätta detta i relation till deras tankar kring undervisning i musiklära.

En annan tänkbar lösning hade varit att göra en kvantitativ underökning av ett mycket större material - en enkät kunde ha gett svar på hur många musiklärare som börjat spela och lära sig noter tidigt men eftersom frågeställningen kan uppfattas som svårgripbar ville jag skapa ett klimat av samtal snarare än intervju. Jag har inte tidigare stött på min frågeställning om tyst kunskap och var därför osäker på hur jag skulle formulera frågorna för att få så relevanta svar som möjligt, därför tror jag att en intervju i det här fallet har större förtjänster än en enkät även om jag på detta sätt får långt färre respondenter.

Generaliserbarheten för de uppgifter jag fått fram är svag då det bara rör sig om två respondenter och sex elever. Dock menar jag att mina respondenters svar är tillräckligt intressanta för att motivera en fortsatt undersökning.

6. Resultat

6.1 Läromedelsinventering

I syfte att undersöka om mitt antagande att musicklära återgått till att vara en tyst kunskap är riktigt har jag gjort en läromedelsinventering. Jag har undersökt hur läromedelsförfattare presenterat termer som tonhöjd, notlängd, intervall och så vidare. Har man förklarat begreppen eller har man förutsatt att läsaren har en förförståelse av dem? Resultatet av min undersökning av läromedlen var att mitt antagande stämde; i flertalet av de undersökta böckerna förklarar inte författaren ovan nämnda begrepp. Eller gör det så ingående och detaljerat att läsaren behöver goda kunskaper i fysik för att förstå.

Jag har undersökt 17 läroböcker i musicklära för nybörjare.

Aulin, Arne & Oldermark, Birger (1960). *Allmän musicklära: med kortfattad formlära och instrumentlära : för musikskolor och folkhögskolor samt för musikcirklar och självstudier*. Stockholm: Natur och kultur

Aulin, Arne (1970[1962]). *Musikkunskap*. 3 uppl., helt omarb. Stockholm: Natur och kultur

Eriksson, Ola (2001). *Musicklära, gehörsträning, visharmonisering*. 3. uppl. Stockholm: Prisma

Grünwald, Raket (red.) (1975). *Musik från början. D. 1*. Uppsala: Studieförl.

Gummesson, Thord (1993). *Musikalisk språklära: en enkel, grundläggande lärobok i notkunskap*. Danderyd: Warner/Chappell Music Scandinavia

Haunschild, Frank (1997). *The new harmony book. Vol. 1*. Brühl: AMA-Verl.

Jansson, Roine (2007). *Stora musikguiden: musikteori för alla*. 1. uppl., 1. tr. [Danderyd]: Notfabriken

Markström Åkerlund, Brita, Bodin, David & Sjöbom, Mikael (2000). *Musikens nycklar: [handbok i musik]*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Miller, Michael (2005) *The Complete Idiot's Guide to Music Theory*. New York: Alpha cop.

Nilsson, Birger (2004). *Grundläggande musik- och ackordlära*. Mölndal: Lutfisken

Rowley, Gill (red.) (1979). *Musikboken: [en vägvisare i ord och bild till ökad förståelse och upplevelse av musik]*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Renner, Hans (2004). *Musikens grunder*. [Ny utg.] Stockholm: Prisma

Sundberg, Johan (1973). *Musikens ljudlära*. Lund: Gleerup

Söderholm, Valdemar (1951). *Arbetsbok i elementär harmonilära*. Stockholm: Nordiska musikförl.

Taylor, Eric (1993) *The AB guide to music Theory Part 1*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music

Taylor, Eric (2008) *Music theory in Practice*. London Associated Board of the Royal School of Music

Tyboni, Börje (1996). *Noter: handbok i traditionell notering*. Stockholm: Gehrman

Syfte

Jag ville undersöka i vilken mån läroboksförfattarna började från grunden när de förklarade notkunskap/musiklära eller om de förutsatte att eleven visste vad exempelvis tonhöjd och notlängd var. Tar böckerna hänsyn till att det handlar om att knäcka en kod? Finns hos författaren en förståelse för att icke notkunniga uppfattar musiken annorlunda?

Resultat

I min undersökning av dessa läromedel har jag tittat efter hur de presenterar olika begrepp som; tonhöjd, intervall mm.

I 10 av dessa läroböcker presenterades många av ovannämnda begrepp utan någon förklaring. I sju av böckerna förklarar författaren begreppen utan att begära några förkunskaper av läsaren:

Aulin, Arne & Oldermark, Birger (1960). *Allmän musiklära: med kortfattad formlära och instrumentlära : för musikskolor och folkhögskolor samt för musikcirklar och självstudier*. Stockholm: Natur och kultur

Grünwald, Rakel (red.) (1975). *Musik från början. D. 1*. Uppsala: Studieförl.

Markström Åkerlund, Brita, Bodin, David & Sjöbom, Mikael (2000). *Musikens nycklar: [handbok i musik]. 1. uppl.* Stockholm: Almqvist & Wiksell

Miller, Michael (2005) *The Complete Idiot's Guide to Music Theory*. New York: Alpha cop.

Renner, Hans (2004). *Musikens grunder*. [Ny utg.] Stockholm: Prisma

Taylor, Eric (1993) *The AB guide to music Theory Part 1*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music

Taylor, Eric (2008) *Music theory in Practice*. London Associated Board of the Royal School of Music

Dessa böcker skiljer sig mycket åt sinsemellan men har det gemensamt att de inte förutsätter att läsaren har kännedom om grundläggande musikaliska begrepp som de ovan angivna.

Musikboken är ett bra exempel på en mycket ambitiös bok som börjar från grunden med att problematisera vad ljud är: Man talar om svängningar, om ljudalstrande kroppar och så vidare. Det hela är mycket grundligt och tydligt skrivet. Jag tror dock att en elev som är mer intresserad av musik än fysik lätt tappar bort sig i alla Hertztal och andra fysikaliska termer.

Musikens grunder förklarar mycket detaljerat notskriftens utveckling både historiskt och kulturellt. Det är spännande läsning, bland annat om de behov som styr utvecklingen mot den notskrift vi har idag. Jag tror dock att textmassan är för kompakt och att språket kan upplevas som svårt.

Jag tror det behövs en snabb orientering som i ett fåtal ord förklarar varför vi valt ut ett antal toner, olika toner i olika kulturer, att bygga ett system kring. En snabb orientering för att sedan kunna lämna den och gå vidare till detaljer för att åter kunna gå tillbaka till en, nu något mer komplex, helhetsbild för att sedan åter dyka ner i detaljer.

The Complete Idiot's Guide to Music Theory är den enda bok jag funnit som valt en annan väg en den fysikaliska för att förklara grunderna i musiklära. Författaren Michael Miller inleder med att förklara rytmer genom att be läsaren tänka på marscherande soldater; han vill att vi räknar

soldaternas steg till fyra om och om igen. Så ber han oss markera varje slag med en klapp, senare ber han oss markera varannat slag med en klapp och så vidare. Så småningom förklarar han hur detta kan relateras till fjärdedelar och takter, först därefter går han in på tonhöjder. Han ber oss sjunga en ton och sedan en som är ljusare än denna ”Du har nu sjungit ett intervall” skriver han och på detta sätt förkroppsligar och synliggör han något som annars kan låta alltför teoretiskt för en stressad nybörjare i musikleära.

Jag vill med detta exempel belysa att det finns möjligheter att förklara så svåra och ovana termer som taktarter och tonhöjder i termer som alla kan begripa.

Jag inser att dessa böcker inte är avsedda för självstudier utan är menade att användas av läraren i undervisningssituationen. Jag tror även det är viktigt att läraren, då eleven eventuellt frågar sitt frustrerade *varför*, kan redogöra för svängningstal och hertz, men jag saknar ändå ett läromedel som talar *direkt* till eleven och som i några få ord förklarar *varför* vi valt just dessa svängningstal och *varför* just dessa avstånd mellan tonerna. Just den enkla översikt min stackars make sökte när han upplevde musikleäran som ologisk och alltför komplicerad.

6.2 Intervjuer

6.2.1 Lärare

Jag har intervjuat två lärare som båda undervisar i Gehör och Musikleära - GeMu på estetprogrammets musikinriktning årskurs ett. Anders som är ca 30 år och Björn som är ca 50 år.

Syfte

Syftet med intervjuerna var att undersöka deras musikaliska bakgrund. Jag ville veta när de börjat spela instrument, om de började med notkunskap i samband med detta eller senare. Hur de ser på sitt ämne och vad det bör innehålla.

Resultat

Anders

Anders är ca 30 år. Han började spela piano som treåring under pappas ledning. Pappan var lärare i matematik på gymnasiet. Anders är själv mycket intresserad av matematik och har det, som han själv säger, som fritidsintresse.

Jag frågade inte om han minns när han lärde sig läsa noter men då han började spela piano i treårsåldern är det inte orimligt att anta att det har skett tidigare än han kan minnas.

Han började spela efter noter för att senare övergå till ett mera gehörsbaserat spelande. Han menar att det känns viktigt att kunna både och:

A: ...med stolthet säger jag detta att jag har varit med en fot i varje...så. Jag har alltid spelat rockband och jag har alltid spelat klassisk musik och jag har tyckt att det har varit lika viktigt att göra både och.

Anders gick musikgymnasium där han fortsatte spela piano, då mest gehörsbaserat. Fortsatte sedermera på IE på musikhögskolan där han spelade både klassiskt och rock. (IE är en förkortning av Instrumental och ensemblelärare.)

Anders har som sagt ett utpräglat matematikintresse som tydligt smittar av sig på hans sätt att se på musikleäran.

A: ...jag har en ganska matematisk approach på den (musikläran) för jag ser den som ett sätt att förklara musik mer än att jag ser den som ett sätt att liksom... alltså om man säger så här, musikteorin kan användas utan att man spelar. Den är vacker i sig.

Anders talar mycket om musikteori och om hur spännande ämnet är, han gör en tydlig distinktion mellan musikteori och musiklära och vill gärna gå vidare och lära eleverna även denna mer – som han säger – filosofiska sida av musiken.

A: ...där kan man ju liksom filosofera kring det men det är ju helt meningslöst om dom inte vet vad jag gör för du får ju förhoppningsvis kanske nån form av; 'aha det var lite cool' och du förstår även det här att du företar c-mollet och så tar jag c-duret i stället då blir c-dur så mycket mer dur än om jag bara skulle ta det utan sitt sammanhang. Men säga det till nån som börjat i ettan här som har sjungit lite pop, så tänker dom ju bara att den här gubben är ju bara helt dum eller vad pratar han om. Så dom måste ju först förstå, måste kunna se det och sen börjar man leka med det så man inte börja i fel ända [...] det finns en massa ren torr kunskap i musikteorin och min absoluta övertygelse är att vissa saker måste man bara lära sig. Till exempel som stamtonerna, tonstegen, hur dom ser ut på noterna, för det är ju så lätt alltså, för det är det ju faktiskt om vi ska va ärliga och nästa grej som jag har varit väldigt engagerad i med mina elever det är ju att förklara för dem att det här är inte så svårt det är faktiskt inte det.

Anders menar att det finns olika typer av kunskap inom musikläran, de delar som är enkla fakta som notnamn, notlängder och så de delar som går att filosofera kring:

A: Så här, att man vet att den här kunskapen ska vi nöta in så att den sitter i ryggmärjen - den här kunskapen ska vi filosofera kring det finns ju olika saker liksom...

Han ser de konkreta kunskaperna som ett medel för att kunna diskutera den känslomässiga aspekten av musiken.

A: ...det är ju liksom att prata djup filosofi med nån på svenska som inte kan svenska det är ju meningslöst hur filosofiska dom än är...så först måste man ju lära sig språket...

Björn

Björn är ca 50 år han är näst yngst i en syskonskara på sex barn. Han berättar att det var mycket sång och musik hemma och han var inte mer än fem år när han började sjunga i stämmor med sina syskon.

Han är uppvuxen inom frikyrkan och har tidigt börjat spela både gitarr och tvärflöjt inom kyrkans ramar.

Björn tog lektioner i tvärflöjt men är självlärd på gitarr. Han beskriver hur han under bandrepetitioner lärde sig ett nytt ackord och sedan gick hem och slog i böcker för att ta reda på mer om varför det såg ut så och så vidare. Han menar att han lärt sig spela gitarr på gehör och senare tagit reda på vad benämningen för dessa ackord var.

Han minns inte när han först lärde sig läsa noter

I: Jaha? Hade du haft nån form av musiklärautbildning då?

B: Musiklärautbild..? Nej, nej nej utan man lärde ju sej via gehöret och via... via... japp nu spelar vi en låt i G dur och så upptäcker man efter ett tag att ja just det - G Am D passar jättebra.

I: Estetisk variant ja på gymnasiet. då är det där ni börja med musiklära?

B: Möjligtvis...jag kan inte påstå att jag direkt kommer ihåg det heller...faktiskt...jag kan inte säga det...men det måste ju varit det att jag kanske för första gången börjar sjunga efter noter där.

I: ja
B: Spela efter noter det kunde jag ju göra eftersom jag är flöjtist då
I: ja
B: ...det kanske var där i såna fall som jag började upptäcka att ja just det man kan översätta flöjtens toner till sången kanske till och med till gitarren (skrattar) Jaha är det samma?!

Björn menar att han har ett bra gehör och bra kunskaper i musikteori men att det inte är helt självklart hur man överför kunskaperna till sina elever.

B: ...och mitt gehör är ganska bra utvecklat (skrattar) ...hur man nu har burit sig åt för att komma dit jag vet inte..
I: ...jo men om du började sjunga stämmor när du var fem år...
B: Jo jo men men jag menar hur översätter man det till ... att lära ut?
Jaa så det är väldigt mycket som man tar för självklart och som är väldigt svårt att förstå...det är egentligen allting (lång paus som bryts av att båda skrattar)
Ja jag vet inte riktigt var jag ska börja nånstans... (skrattar)

Björn påpekar att även om eleverna kan spela är det inte självklart att de förstår notskrift.

B: och även dom då spelar jättebra men kanske då använt tabulatur för att plocka ut och då har man heller inte någon aning om egentligen vad noter är för nånting va?

Gemensamt för de två lärarna är alltså att de båda lärde sig notkunskap i så tidiga år att de inte minns det. Båda började spela instrument tidigt, före skolåldern och bör på så sätt ha fått en intuitiv förståelse för tonhöjd, rytm och intervall.

Björn har ett väl utvecklat gehör och under intervjun illustrerar han gärna sina svar genom att sjunga eller spela. Möjligen är detta en orsak till att det för honom fungerade så väl att lära sig genom att själv ta reda på sådant som intresserade honom. Jag är osäker på hur en person med mindre utvecklat gehör skulle ha reagerat i samma situation. Jag tror under alla omständigheter att det är ett fantastiskt sätt att lära sig spela, det liknar också det jag tror är det mest ursprungliga sättet, det vi gjort under årtusenden: lyssnat på de äldre och fått växa upp i ett musikaliskt sammanhang.

Men hos Björn som hos många andra goda musiker har det första mötet med den artikulerade delen av musiken; notkunskap eller musikleära, skett så tidigt att den nu är så internaliserad i honom att den åter har tystats.

I samma situation finner vi Anders. Även han är uppvuxen i ett musikaliskt hem även om det bara var han och pappan som spelade därhemma. I Anders fall kan det ha rört sig om en strukturerad undervisning, det är svårt att avgöra i och med att han bara var tre år när hans pappa började lära honom spela piano. Faktum är dock att även han har lärt sig noter tidigare än han kan minnas.

Jag drar därför slutsatsen att både Anders och Björn har knäckt notskriftskoden tidigare än de kan minnas.

Jag tycker mig dock förstå på Björns kommentarer om eleverna att de ännu inte, trots en del ganska goda detaljkunskaper hos vissa, knäckt notskriftskoden.

B: ...men man vill också gå vidare litegrann [...] och tycka så här att; ja men nu har vi ju kört CDEFGA länge det finns flera toner, det finns Ciss också...

Om eleverna hade knäckt koden skulle de själva kunna räkna ut tonernas namn och läge även de

höjda och sänkta.

Här kan man se paralleller till Comenius tankar om helhet och del: *...varje språk, vetenskap eller färdighet måste först meddelas i vissa de enklaste grunddrag, så att lärjungen får en överblick över ämnet.* (Comenius i Claesson 2009 s. 25)

Av deras svar får jag intrycket att både Anders och Björn väljer att fokusera på det som skulle kunna kallas detaljerna.

Båda menar att notkunskap inte är svårt, Björn uttrycker vad som kan tolkas som förvåning över att det går långsamt fram:

B: ...nu har vi pratat om sextondelar och åttondelar och fjärdedelar i tre- fyra veckor vi kanske kan gå vidare nu då och till och med göra synkoper.

I: Ja, finns det någon risk där att man bara för att man blir lite uttråkad själv, att man drar vidare..?

B: Ja ja...ja inte uttråkad själv... men att man tycker så här att - men lär dig nu då...

Björn ger intrycket av att vara en omtänksam lärare som gärna ger sina elever tid och är noga med att alla ska förstå innan man går vidare. Hans uttalande upplever jag är mer ett uttryck för min tes att den som tidigt knäckt koden i notläsning inte kan föreställa sig hur det är att inte ha gjort det.

Anders löser det hela på ett annorlunda sätt: han menar att notläsning är något man kan lära sig utan att koppla det till sammanhang eller ljudande exempel.

A: ...jag har en ganska matematisk approach på den (musikläran) för jag ser den som ett sätt att förklara musik mer än att jag ser den som ett sätt att liksom...om man säger så här musikteorin kan användas utan att man spelar. Den är vacker i sig

Anders menar alltså att notsystemet är ett eget system och att det blir lättare att förstå musiklära om man helt enkelt lär sig detta system först.

Även Anders är en omtänksam lärare som är noga med att alla ska förstå innan man går vidare. De – för honom – riktigt enkla momenten, som intervall leker han exempelvis talkör med och använder komik för att göra dessa repetitiva moment roliga och positivt laddade.

Jag tror att båda lärarnas system fungerar, skolan jobbar mycket med ensemblespel och konserter där eleverna får god träning i både ackords- och notläsning. Det jag vill belysa är diskrepansen mellan lärarens förförståelse och elevens oförståelse. Båda lärarna inser problemet och försöker lösa det men de åberopar inte i sina svar någon färdig pedagogik, varken sådan de är positiva till eller sådan de är skeptiska till, utan beskriver hur de själva valt att lägga upp sin undervisning. Jag utgår därför från att de - liksom jag inte funnit någon sådan pedagogik.

Som Melin säger: *...från början är språket osynligt; det är bara meddelandet som går fram.* (Melin 2004 s. 203) (se s. 12) Om vi utgår ifrån att notskriften och musikläran är ett språk så skulle man kunna se det som att det för den som inte kan läsa notskrift är ett osynligt språk. Meddelandet går fram, man hör musiken men har ännu inte blivit medveten om språket.

6.2.2 Elever

Jag intervjuade även en grupp elever i årskurs ett på estetiska programmets musikinriktning. Man har delat upp eleverna i en nybörjar- och en mer avancerad grupp, jag har talat med nybörjargruppen. Lärarna själva menar att det inte är särskilt stor skillnad kunskapsmässigt mellan grupperna. Indelningen av grupperna gjordes med ett test i musiklära som fick bli utslagsgivande

för i vilken grupp man hamnade. Gruppen består av fyra flickor och två pojkar. Jag har benämnt flickorna F1 till F4 och pojkarna P1 och P2.

Syfte

Syftet med elevintervjun var att undersöka hur de upplevde ämnet. Jag ville veta om de upplevde sig få en helhetsbild av ämnet eller om undervisningen mest var koncentrerad på detaljkunskap.

Resultat

Vad tycker ni musicklära är?

F1: ...när man lär sig noter och att man lär sig att spela musik, inte bara med sin röst.

F2: Få lära sig det teoretiska

....*man lär sig spela musik, inte bara med sin röst* skulle kunna tolkas som att eleven upplever sång som mer intuitivt än att spela instrument. En annan elev lyfter fram att musicklära handlar om teori.

Av svaret på min fråga vad man ska ha musicklära till förstår jag att eleverna lägger stor vikt vid de möjligheter musikläran ger dem att lära sig mer om ensemblespel eller hur man ackompanjerar.

I: Vad har man det (musicklära) till?

F1: Jag tror det är att kunna kompa...att kunna kompa till sin egen röst så att man kan både sjunga och spela.

Björn, som undervisar denna grupp lägger också stor vikt vid att eleverna ska träna sitt gehör och känna igen olika ackordsfärgningar och hur ackorden förhåller sig till varandra - vilket antagligen färgar svaren på denna fråga.

I: Har ni känt att ni har haft någon användning för det (musikläran)?

F2: Ja, ganska mycket.

I: Ganska mycket?

F2: Mm, ja när man har lärt sig spela helt nya instrument.

Även här tolkar jag svaret som att vid inläring av ett nytt instrument upplever eleven att det krävs ett teoretiskt tänkande.

Kan detta bero på att man som sextonåring upplever detta att lära sig spela ett nytt instrument som ett mer teoretiskt och intellektuellt arbete än hur ett yngre barn upplever det?

Några av eleverna hade lärt sig några ackord men ingen hade i någon större utsträckning lärt sig noter innan de började musikprogrammet.

I: Hade ni några förkunskaper innan ni började på den här.. det här programmet?

[...]

F4: Ehh. Jag har tagit sånglektioner sen i sexan.

I: Ja? Fick du lära dig lite noter också då eller?

F4: Nej jag lärde mig hemma(ohörbart)

I: Mmm Du?

F3: Spelat sen i femman tror jag..gitarr...

I: Ja, och då är det ackord...?

F3: Ja

I: Inte noter?

(ohörbart)

I: Då var det samma med dig med noter?

F2: Noter har jag inte behövt lära mig så mycket för då min lärare tyckte att ackord var endast det jag skulle...

I: Ja?

F2: ...endast det jag skulle typ så...

När jag ber dem jämföra hur det är för dem som sextonåringar att lära sig ett nytt språk, som notskriften kan sägas vara, jämfört med hur det var för dem som sjuåringar att lära sig läsa och skriva, svarar de att de upplever det som en stor skillnad.

I: Alltså notskrift. Tror ni att det ser annorlunda ut?

P1: Ja visst gör det det. (ohörbart) mycket annorlunda ut..

I: Ja?

P1: ...det är ju mycket mer grejer på en gång...

F1: Ja

I: Ja?

P1: ...som man får lära sig samtidigt. Och liksom, ett ackord lär vi ju oss samtidigt som vi lär oss flera andra för man tar ju inte bara en grej i taget.

Eleverna upplever alltså att det är mer komplext att lära sig noter än att lära sig läsa och skriva.

På min fråga om eleverna upplever musikinlära som intressant får jag ett spännande svar:

F2: Så jag vet inte...jag upplever väl att vi går igenom saker väldigt noggrant. Och inte kanske så fort och vi repeterar lite sen tar vi nästa grej ..

...men jag kan...ibland tycker jag att det är...först detaljer typ så...sen lite mer generellt, sen repetition och sen är det en ny grej. Och sen hänger allt ihop också efter ett tag.

Vad jag fäster mig vid här är elevens konstaterande att det blir mycket detaljer och sen hänger allt ihop efter ett tag. Det kan naturligtvis vara en slump och jag vet naturligtvis inte säkert vad eleven menar med detaljer och hänger ihop, men det liknar det sätt deras lärare själv satt ihop sina teorikunskaper genom att lägga ihop detaljer och därigenom förstå sammanhangen.

En av flickorna påpekar att det är upp till en själv att säga ifrån om man inte hänger med.

F1: ...så om man har missat det, men annars så jag tycker det är ganska ... det är väldigt noggrant med att förklara vad olika saker är och så får ju vi också vara noggranna med att om vi inte förstår nånting så får vi ju säga till om vi verkligen vill lära oss...

De elever som tidigare spelat ackordsinstrument (ex. piano och gitarr) uttrycker ett större intresse för att förstå ackordsuppbyggnad och harmonier. Jag tycker det verkar troligt att dessa elever på ett annat sätt än de som spelar soloinstrument (ex. flöjt och sång) har konfronterats med ackordsspel.

I: Men komp är viktigt alltså?

F2: Ja

F1: Asså jag vet inte men jag har hållt på med musik, spelat i band innan,

I: Ja?

F2: Å inte, det är väl inte så här... då får man...ja dom och dom ackorden...du gör så och så och så. Ja, ja okej men man tänker inte mer på det. Men nu får man väl lite mer så där, varför är det så? Vad heter det? Man fördjupar sig lite mer och så förstår man det lite mer på ett helt annat sätt. Innan har det ju bara varit - jaha. men det ser ut så okej då gör man så. Så jag vet inte, man förstår lite vad det är man gör.

Min slutsats av det eleverna beskriver är att de upplever ämnet som komplext och i vissa delar svårt att förstå. Deras lärare är noga med att ingen av eleverna halkar efter, han är noggrann i sin undervisning och mån om att alla ska förstå innan man går vidare. Min upplevelse efter att ha talat med eleverna är att deras lärare lyckas med att få dem att förstå notsystemet och övrig musikinlära men som både han själv och eleverna säger tar det lång tid och kräver mycket repetition innan kunskaperna sitter ordentligt. Forskning kring hur man lär ut (eller lär in) notkunskap och musikinlära

till (som) sextonåring eller vuxen skulle kunna hjälpa oss att snabbare komma förbi detta initialskede i undervisningen i musikleära och även fördjupa elevernas kunskande så att de får lättare att själva dra slutsatser och gå vidare.

7. Slutdiskussion

7.1 Grundläggande musicklära

Jag tror att jag återigen behöver förtydliga vad jag menar med grundläggande musicklära. För just här vilar själva stöttestenen för min idé. Med grundläggande menar jag den insikt som förskolelärare kallar att ”knäcka koden” när de talar om att lära sig läsa. Jag talar alltså inte om hur man färgar ackord eller om vad en bedräglig kadens är, allt sådan är bara logiska följder som inte är svåra att lära sig *förutsatt att man knäckt koden*.

7.2 Om att knäcka koden

Vi som lärde oss noter i unga år, i förskole- eller i lågstadieåldern fick lära oss att det finns två skriftspråk. Ett för det talade språket och ett för det musiska språket.

När ett barn lär sig läsa måste hon först lära sig höra skillnad mellan olika språkljud.

Medvetenheten om språket är inte något vi föds med eller ens förvärvar i samma takt som språket. Tvärtom, från början är språket osynligt; det är bara meddelandet som går fram. Det är först i fyraårsåldern vi börjar bli medvetna om ljuden, orden och meningarna som bär fram meddelandet, och det dröjer ytterligare innan vi förmår reflektera över hur språket är beskaffat. (Melin 2004 s. 203) (se s. 14)

Detta är alltså enligt Melin ingen kunskap vi föds med utan något inlärt. Vi kan gå vidare och säga att när vi väl *knäckt läskoden* behöver vi bara lära oss vissa undantag, i övrigt kan vi förlita oss på de regler som hjälper oss generalisera vår kunskap; vi slipper att i varje ord fundera över stavning och kan koncentrera oss på innehåll istället.

Det är inte alls så att ord består av språkljud som motsvarar bokstäver; det är bara så den läskunnige upplever det. Man kan alltså inte klippa sönder en bandinspelning av tal så att vi får en 'bokstav' på varje bandbit, inte ens om man talar mycket långsamt och tydligt. (Melin 2004 s.205) (se s.14)

Jag menar att det är samma fenomen som uppstår när man lär sig läsa noter. Först måste vi förstå *att* det finns skillnader mellan ljusare och mörkare toner. Allt det som i en melodi upplevs som ett enda långt flöde går att dela upp i mindre beståndsdelar och namnge. Detta lärde sig de flesta musiker i så unga år att de inte kan minnas hur det var innan de förlorade sin musikaliska oskuld, för att parafraasera Melin.

Som Björn beskriver det i intervjun är det svårt att som lärare förstå vad som är enkel och vad som är svår kunskap. Det är här jag menar att forskning måste till för att hjälpa oss pedagoger förstå. Björn uttrycker det mycket bra när han säger:

Jaa så det är väldigt mycket som man tar för självklart och som är väldigt svårt att förstå...det är egentligen allting... (Björn s. 22)

Utan en pedagogisk forskning kring hur vi kan ta till oss musicklära riskerar det för en tonåring, eller för den delen en vuxen människa, som ännu inte knäckt notskriftskoden att bli ett slavande med detaljer istället för ett förvärvande av generaliserbar kunskap som kunde hjälpa dem att själva dra slutsatser och gå vidare i musikläran. Björn låter sina elever, i enlighet med det hermeneutiska lärandet pendla mellan helhet och del.

...men jag kan...ibland tycker jag att det är...först detaljer typ så...sen lite mer generellt, sen repetition och sen är det en ny grej. Och sen hänger allt ihop också efter ett tag. (Elev s. 25)

Min personliga erfarenhet är att elever som väl knäckt notskriftskoden inte har några problem att

förstå uppbyggnaden av komplicerade ackord eller hur man skriver fyrstämig sats. Snarare är de lite misstroga inför att det kan vara *så* enkelt! Det hänger inte ihop *efter ett tag* utan det finns redan ett samband att sätta in nya kunskaper i.

Jag har sett elever som suttit och slitit med att försöka memorera kvintcirkeln och när jag informerat dem om (för här är det inte undervisning utan enkel information) att det är en kvint, fem toner mellan varje steg, inte velat tro mig. De får helt enkelt inte ihop bilden av att något som plågat dem så länge kunde vara så enkelt. Men det är bara enkelt om man knäckt koden och det är här vi musiker har en bit kvar att gå om vi ska förstå: Att skriva fyrstämig sats är inte svårt, det finns tydliga regler, en manual som bara är att följa. Att knäcka den musiska skriftkoden är däremot svårt allrahelst som det är den biten notläsande musiker upplever som självklar!

Många gånger - och detta är bara erfarenhet, jag kan inte åberopa någon som helst forskning - har jag hört musiklärare beklaga sig över att elever "...inte ens lärt sig stamtonerna än!" Som om detta vore det enkla?! Som om detta bara vore en enkel information och inte en omtumlande förändring av ett helt livs tänkande!

När jag sökte information om hur vi knäcker notläsarkoden fick jag betecknande nog vända mig till litteratur om läsinläring. Kring detta ämne finns den forskning som jag upplever saknas inom musikärapedagogik.

Problemet är alltså i mina ögon:

Det som för den äldre eleven upplevs som obegripligt och världsomstörtande är också det som vi musiklärare upplever som det mest självklara. Ja, inte bara självklart, det finns ett före och efter knäckandet av läskoden. Melin kallar det att "förlora sin språkliga oskuld" (Melin 2004 s. 7) vi kan aldrig gå tillbaka och vi kan inte längre minnas hur det är att inte tänka på musik i termer av tonhöjd, ackord och intervall.

När jag frågar eleverna vad musiklära är får jag svaret:

F1: ...när man lär sig noter och att man lär sig att spela musik, inte bara med sin röst. (Elev s. 24)

"Inte bara med sin röst" tolkar jag som ett sätt att försöka förklara det intuitiva sättet att utöva musik - man bara sjunger helt enkelt. Dessa elever är förmodligen på väg att börja se musiken på ett nytt sätt, de är på väg att förlora sin musikaliska oskuld.

Återigen står vi inför något självklart, något som vi riskerar att avfärda då det är så lätt att förstå. Jag oroar mig därför för att de av mina läsare som knäckt notskriftskoden tror att de förstår *hur det är att inte förstå* och det är ju det vi aldrig kan göra. Jag menar att vi aldrig kan gå tillbaka till ett tillstånd av okunskap; den som en gång förstått ser därefter världen på ett annat sätt. Vi måste vara mycket ödmjuka och hänsynsfulla mot den som står inför att förlora sin musiska oskuld - en värld där musiken är ett flöde av ljud och känslor - och övergå till att se den som ett språk, något vi kan ge symbolisk gestalt på ett papper.

7.2.1 Varför är det svårt att förstå?

Denna fråga har jag ställt mig när jag har försökt förklara detta för mig så självklara som notsystemet för någon som inte kommit i kontakt med det tidigare. Den kunskap jag vill förmedla är vilka notnamnen är och var noterna är placerade i notsystemet. För mig känns kunskapen enkel att ta till sig. Det är sju bokstäver i alfabetisk ordning, dessa bokstäver har varsin plats i ett system om fem liggande rader där de skrivs in som prickar/noter. Ändå möts jag och många med mig av frustration och stress när vi ska lära ut detta. I intervjuerna talar jag med båda lärarna var för sig om detta och hur de ser på denna svårighet att förstå.

Båda lärarna vill gärna få eleverna att förstå hur enkelt det egentligen är med noter. Anders

upplever elevernas *tro* att det är svårt, som ett emotionellt hinder i sig att lära sig ex notsystemet:

A: ...och att det är någon sort hemlig kod som ska lära sig för det är ju inte det...

Både Anders och Björn återkommer till hur lätt det egentligen är att lära sig grunderna i musikalära, ex noternas namn och tonstegen.

A: ...tonstegen hur dom ser ut på noterna för det är ju så lätt alltså, för det är det ju faktiskt om vi ska va ärliga och nästa grej som jag har varit väldigt engagerad i med mina elever det är ju att förklara för dem att det här är inte så svårt det är faktiskt inte det... (Anders s. 21)

B: ...men man vill också gå vidare litegrann [...] och tycka så här att; ja men nu har vi ju kört CDEFGA länge det finns flera toner, det finns Ciss också... (Björn s. 23)

Dessa kommentarer tolkar jag som ett tecken på att de kunskaper lärarna talar om har blivit så internaliserade i dem själva att de inte längre kan se den stora skillnaden mellan sina egna kunskaper och elevernas. Självklart vet de att det finns kunskaper här som ska överföras till eleverna men det jag talar om är huruvida vi är medvetna om hur *stor* och *omvälvande* denna kunskap är. Om man nu kan säga att lärarnas kunskap har tystats så ser de den inte längre som en förvärvat kunskap utan som en självklarhet. Man kan till och med gå längre än så och säga att denna tysta kunskap förändrar deras sätt att se på världen.

Sofia Medin skriver i sin uppsats om tyst kunskap: ”*Beroende på vilken tyst kunskap vi har, framstår verkligheten på olika sätt för oss.*” Fortsättningen på citatet gör denna tanke ännu mer spännande: ”*Det är den tysta kunskapen som bestämmer hur vi handskas med den medvetna kunskapen.*” (Medin 2007 s. 27) Förenklat skulle man kunna säga att den kunskap som inte är medveten lätt kan bli sådan som vi tror att alla besitter.

Den medvetna kunskapen här skulle då vara notnamnen ABCDEFG. Denna kunskap är medveten, den förstår vi att vi måste lära ut. Den omedvetna kunskapen däremot, den som säger att tonsteg är olika långa, att vi i olika kulturer valt ut olika toner att inlemma i våra skalor och så vidare, den är så internaliserad i oss att vi inte längre ser den som kunskap att förmedla utan den har blivit de ögon genom vilka vi betraktar världen. Vi skulle här kanske vinna på att låta frågan ”varför är det så svårt att förstå?” gälla oss själva: ”Varför har vi musikalärer så svårt att förstå varför musikalärer kan vara svårt?”

7.3 Om läraryrkets professionalisering

De senaste årens debatt kring en professionalisering av läraryrket har då och då snuddat vid det viktiga faktum att vi, för att uppnå professionsstatus, måste problematisera våra kunskaper och vår undervisning.

Inom andra professioner gör man detta - men med en viktig skillnad: När en läkare sysslar med detta gör han det på betald arbetstid. Allt arbete en lärare inte utför i klassrummet förväntas hon göra på fritiden eller under de timmar hon har avsatt till planering. Alla som arbetar som lärare kan antagligen vittna om hur lite tid det finns för att problematisera och fundera och här finner vi ett stort problem, en ond cirkel i vilken lärarna springer fortare och fortare för att hinna med det dagliga arbetet med undervisningen trots sämre resurser och större klasser.

Fler och fler arbetsuppgifter åläggs lärarna, men ingen arbetsuppgift försvinner när en ny tillkommer. Dokumentationen vi ska utföra är enormt tidskrävande. Plötsligt dyker olika projekt upp, med krav på inlämningsuppgifter och redovisningar. /.../ Vilken annan yrkesgrupp skulle acceptera att få mer och mer arbetsuppgifter, ständigt få olika direktiv som saknar evidens och vara föremål för kritik och granskning i den offentliga debatten av individer och

grupper som saknar adekvat erfarenhet och kompetens? (SVD 2011-10-09) (se s. 6)

Ändå är det den vägen vi måste gå för att nå ökad respekt för vårt yrke.

Möjligen är det en omöjlig ekvation. Jag hoppas dock att en fortsatt forskning inom det här området skulle kunna hjälpa dagens stressade musiklärare till en enklare och effektivare musikundervisning.

8. Förslag till fortsatt forskning

Jag efterlyser en pedagogisk forskning kring hur man hjälper elever – inte bara gymnasieelever utan alla åldrar – att knäcka notskriftskoden.

Det är min fasta övertygelse att vi, för att kunna förmedla kunskap, måste förstå elevens position. Vi måste kunna sätta oss in i vad det är eleven inte vet och för att göra detta måste vi även kunna sätta oss in i vad det är vi själva vet. Därför är det önskvärt med en forskning som för oss musklärare kan påvisa denna diskrepans mellan att ha, och att inte ha, knäckt notskriftskoden. En sådan forskning skulle kunna ligga till grund för en genomtänkt pedagogik som hjälper eleven till en djupare förståelse av musikinläran och därmed, dessutom, gör henne mer förberedd för högre studier.

9. Referenser och referenslista

Claesson, Silwa (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos

Hammershøj, Henny (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur

Lind, Ulrika (2007). *Kostymen sys i det tysta*. Studentuppsats <http://hdl.handle.net/2077/3950>
Nedladdad 2011-11-25

Medin, Sofia (2007). *Tyst kunskap i musikundervisning*. Studentuppsats portal.org/smash/get/diva2:136267/FULLTEXT01 Nedladdad 2012-01-01

Melin, Lars (2004). *Människan och skriften: tecken, historia, psykologi*. [Ny utg.] Stockholm: Pan

Skolverket: *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*.

http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/2.3134/2.5007?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D2302
Nedladdad 2012-01-01

Stukát, Staffan (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Diss. Göteborg: Univ.

Svenska Dagbladet (2004) http://www.svd.se/kultur/att-lara-sig-lasa-forandrar-hjarnan_119431.svd
Nedladdad 2011-12-26

Svenska Dagbladet http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/omojligt-uppdrag-att-vara-larare-idag_6530680.svd Nedladdad 2012-01-13

Svensson A, Nordström C. *Hur några gymnasielärare upplever att faktorer, som kopplas till utmattningssyndrom, föreligger i deras arbets- och fritidssituation samt hur medvetna dessa lärare upplevs vara om dessa riskfaktorer*. Högskolan i Halmstad/Sektionen för Hälsa och Samhälle (HOS); 2009. Nedladdad 2012-01-13

NE.se <http://www.ne.se/kvalitativ-metod> Nedladdad 2012-01-13

Läromedel:

Aulin, Arne & Oldermark, Birger (1960). *Allmän musikleära: med kortfattad formlära och instrumentlära : för musikskolor och folkhögskolor samt för musikcirklar och självstudier*. Stockholm: Natur och kultur

Aulin, Arne (1970[1962]). *Musikkunskap*. 3 uppl., helt omarb. Stockholm: Natur och kultur

Eriksson, Ola (2001). *Musikleära, gehörsträning, visharmonisering*. 3. uppl. Stockholm: Prisma

Grünwald, Rakel (red.) (1975). *Musik från början. D. 1*. Uppsala: Studieförl.

Gummesson, Thord (1993). *Musikalisk språklära: en enkel, grundläggande lärobok i notkunskap*.

Danderyd: Warner/Chappell Music Scandinavia

Haunschild, Frank (1997). *The new harmony book. Vol. 1*. Brühl: AMA-Verl.

Jansson, Roine (2007). *Stora musikguiden: musikteori för alla*. 1. uppl., 1. tr. [Danderyd]: Notfabriken

Markström Åkerlund, Brita, Bodin, David & Sjöbom, Mikael (2000). *Musikens nycklar: [handbok i musik]*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Miller, Michael (2005). *The Complete Idiot's Guide to Music Theory*. New York: Alpha cop.

Nilsson, Birger (2004). *Grundläggande musik- och ackordlära*. Mölndal: Lutfisken

Rowley, Gill (red.) (1979). *Musikboken: [en vägvisare i ord och bild till ökad förståelse och upplevelse av musik]*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Renner, Hans (2004). *Musikens grunder*. [Ny utg.] Stockholm: Prisma

Sundberg, Johan (1973). *Musikens ljudlära*. Lund: Gleerup

Söderholm, Valdemar (1951). *Arbetsbok i elementär harmonilära*. Stockholm: Nordiska musikförl.

Taylor, Eric (1993). *The AB guide to music Theory Part 1*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music

Taylor, Eric (2008). *Music theory in Practice*. London Associated Board of the Royal School of Music

Tyboni, Börje (1996). *Noter: handbok i traditionell notering*. Stockholm: Gehrman

Muntliga källor

Intervjuer med två musikpedagoger:

Pedagog A: 2011-12-12

Pedagog B: 2011-12-01 och 2001-12-09

Gruppintervju med sex gymnasieelever 2011-12-01

Inspelningar och utskrifter finns hos författaren.

Bilaga

Intervjufrågor

Lärare:

Personliga erfarenheter

1. Vad tycker du är viktigast i musikleäran?
2. Vad är den till för?
3. Vad har du själv för erfarenhet som elev?
4. När lärde du dig musikleära?

Erfarenheter som lärare

5. Har ni lagt upp en studieplan för kursen?
6. Hur ser den ut?
7. Vad vet ni om elevernas förkunskaper?
8. Hur vet ni detta?
9. Upplever du några luckor i elevernas kunskaper?
10. Hur går en lektion till?
11. Vad använder du för arbetsmaterial?
12. Varför har ni valt detta?
13. Tror du att det finns en risk att man lägger sig på en för hög nivå i undervisningen för att det är svårt att se så gamla elever som ”nybörjare”?
14. Ser du någon risk att man hoppar över viktiga stadier pga att eleverna har olika förkunskaper? (Om tillräckligt många kan ett moment, är det då lätt att missa dem som inte kan det?)
15. Är du nöjd med det tillgängliga undervisningsmaterialet eller är det något du saknar?

Elever:

1. Vad tycker ni musikleära är?
2. Vad har man musikleära till?
3. Har ni haft någon användning för musikleäran än?
4. Hade ni några förkunskaper innan ni började utbildningen?
5. Om vi säger att musikleära är ett nytt språk, tror ni då att det är annorlunda att lära sig det i er ålder än vad det var för er att lära er läsa och skriva som sjuåringar?