

Örebro universitet  
Musikhögskolan  
Ämneslärarprogrammet, inriktning mot arbete i gymnasieskolan – Musik

---

## Perspektiv på musikteori

Om hur elever i gymnasieskolans estetiska program förstår musikteori och dess relation till deras övriga musikskap.

---

---

Niklas Lindström  
2017  
Musikpedagogik för lärare IV, Självständigt arbete (MP9702)

## **SAMMANFATTNING**

Författare: Niklas Lindström

Handledare: Nadia Moberg

Titel: Perspektiv på musikteori. Om hur elever i gymnasieskolans estetiska program förstår musikteori och dess relation till deras övriga musikerskap.

Title in English: Perspectives on music theory: A study on how high school students in the Aesthetic Program understand music theory and its relation to their musicianship.

Musikteori är ett begrepp som inte helt entydigt kan definieras. Det betyder olika saker och anses fylla olika funktioner i olika kontexter, och en av dessa kontexter är gymnasieskolan. Musikteori är, jämte Musik, ett av de två musikämnen som undervisas inom ramen för det estetiska programmet sedan 2011, och hur estetiska programmet förmedlar och förankrar detta ämne hos sina elever är inte oviktigt för hur det kommer gagna dem och deras nutida och framtida musikerskap.

Denna studie syftar till att undersöka perspektiv på musikteori hos elever på det estetiska programmet. Detta görs genom kvalitativa intervjuer med fem elever som får berätta om sina åsikter om och upplevelser av musikteori, hur de förstår ämnet och relaterar det till övrig musik. Inspirerad av hermeneutisk analysmetod försöker jag sedan förstå hur de förstår musikteori och i vilken utsträckning de anser vad de lär sig på Gehörs- och musikläralektonerna vara relevant för deras musikaliska vardag, eller över huvud taget.

Resultatet som framkom var två huvudsakliga perspektiv på musikteori hos eleverna. Ett som kännetecknas av att betrakta musikteorin framför allt som ett redskap som underlättar och förbättrar praktiskt musicerande. Ett perspektiv som företräddes av elever vilka paradoxalt nog inte applicerade musikteoretiska kunskaper i någon vidare bemärkelse utanför GeMu-klassrummet. Ett annat perspektiv var musikteori som ett mer holistiskt synsätt på musik, integrerat med den musikaliska praktiken. Att musikteorin finns där även då den inte uppmärksammas, eftersom den är musik.

Angående musikteorins överförbarhet och möjligheten att relatera den till musik fann jag att särskilt gehörsdelen av musikteoriundervisningen tenderar att bli svår, även för elever som har välfungerande gehör i sammanhang där de använder sina huvudinstrument och, så att säga, jobbar med riktig musik.

Sökord: Musik, musikpedagogik, musikteori, Gehörs- och musiklära, estetiska programmet.

## **FÖRORD**

Tack till:

Nadia Moberg, min handledare.

Andreas Karlsson och Olle Norberg, med vilka jag ägnat otaliga skrivtimmar.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING .....	
FÖRORD.....	
INNEHÅLLSFÖRTECKNING .....	
<b>INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
BAKGRUND.....	1
PROBLEMFÖRMULERING .....	5
SYFTE .....	6
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	6
<b>METOD.....</b>	<b>7</b>
HERMENEUTISK ANALYS.....	7
INTERVJUER.....	8
URVAL.....	9
ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN .....	11
<b>RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS .....</b>	<b>12</b>
HANNA .....	12
<i>Intervju med Hanna</i> .....	12
<i>Analys av intervju med Hanna</i> .....	14
HARRY.....	16
<i>Intervju med Harry</i> .....	16
<i>Analys av intervju med Harry</i> .....	17
SIGNE.....	19
<i>Intervju med Signe</i> .....	19
<i>Analys av intervju med Signe</i> .....	20
TURE.....	22
<i>Intervju med Ture</i> .....	22
<i>Analys av intervju med Ture</i> .....	23
AGNES .....	24
<i>Intervju med Agnes</i> .....	24
<i>Analys av intervju med Agnes</i> .....	26
SAMMANFATTANDE ANALYS .....	27
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>29</b>
AVSLUTANDE REFLEKTION.....	31
<b>KÄLLFÖRTECKNING/REFERENSER.....</b>	<b>33</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>34</b>
BILAGA 1: INTERVJUGUIDE .....	34

## **INLEDNING**

Jag älskar musikteori! Framför allt älskar jag musik och musikteori är en av de mest givande vägar in i musik som jag har att tillgå. Musikteori öppnar dörrar, hjälper mig förstå musik som är obekant, kan visa hur jag ska lyssna på något utifrån musikens egna villkor. Den hjälper mig reproducera musik och skapa musik. Den visar vad som är möjligt och tillhandahåller genvägar till utforskad mark. Den låter mig veta var jag ska börja leta om jag tycker det är något som inte fungerar i en melodi eller en ackordföljd och kan, genom att sammanfatta en genres klichéer i form av ett fåtal regler, hjälpa mig skriva musik som låter som Palestrina, Bach, Mozart, Debussy, Ellington, klassisk Hollywood, Disney, Tower of Power, äkta Carola-schlager eller Bruno Mars.

Musikteori har alltid känts relevant för mig och varit intimt förknippad med upptäckarglädje och experiment. Jag är i stort sett självlärd i åtminstone den elementära musikläran och vad som drev mig när jag var yngre och till att försöka förstå musikteori var att jag upplevde det som att jag lärde mig nya ”tricks” och fler grejer att spela.

Som blivande lärare i ämnet brinner jag för att förmedla detta till eleverna och nyckeln till det ligger i att musikteori hänger samman med verklig musik. Med möjligheter och upptäckter, med skapande och musicerande. Det är ointressant att sätta rätt ackordfunktioner ovanför en sats om vi aldrig funderar över hur samma sats skulle låta. Det är som att vi skulle sätta oss och översätta en text på ett språk vi inte förstår till ett annat språk vi inte förstår med hjälp av ett lexikon: absurt! Den mening vi eventuellt skulle få ut av ett sådant företag är en annan än musikens mening. Musikteori får aldrig reduceras till skrivbordsmusik.

Musikteori som fenomen, som egen disciplin, är större än Gehörs och musikläraämnet i gymnasieskolan. Och mycken relevant musikteori återfinns i de musikaliska praktiker gymnasieungdomar har utanför teoriklassrummet. Jag tycker därför det är intressant att studera musikutbildning, mer specifikt gymnasieskolans estetiska program där teori och praktik möts i samma miljö och har gemensamma mål. Hur fungerar utbytet mellan musikteori och de övriga musikämnena? Jag vill undersöka hur gymnasieelever tänker om musikteori: vad anser de musikteori är för något och var är broarna mellan musikteori - detta ämne som ska binda ihop allt annat, ge förståelse för släktskapet mellan all musik - och den utövade musiken?

## **Bakgrund**

Nedan presenteras några olika perspektiv på musikteori och hur den framställs i Ämnesplanen för Musikteori i gymnasieskolan. Jag lyfter även fram separationen av Musikteori och Musik i Läroplanen och vad detta skulle kunna ha för betydelse för de båda ämnenas relation till varandra i gymnasieskolans kontext. Vidare behandlar jag kunskapers överförbarhet mellan olika kontexter, vilka kunskaper som kan förmodas finnas hos eleverna och vilka förutsättningar som är mest gynnsamma för att dessa ska kunna tas tillvara, och ställer detta i relation till forskning och litteratur. En del om meningsskapande i och av musik tas upp, hur vi kan konceptualisera, kategorisera vad vi hör, tas upp, och vilka pedagogiska kontexter som har visats vara gynnsamma för att få till stånd ett musikaliskt lärande där musiken inte tappas bort och skolans undervisning fjärnas för långt från ”verklig” musik.

Musikteori är inget entydigt begrepp och dess definition och tillskrivna innehåll har varierat genom historien och mellan olika kulturella kontexter. Christine Lucia (2005) försöker

förklara musikteorin ur olika perspektiv och i olika kontexter. Bland annat tar hon upp *musik som disciplin*, som ämne för studium i akademisk kontext (s. 167) och talar om praktiska och spekulativa musikstudier. Hon placerar *theory of music* i den förra gruppen som hon anser riktad mot praktik såsom komposition och ett mer medvetet musikutövande:

I locate what I call 'theory of music' in the practical sphere, as something concerned with music writing, with music as grammar, syntax, and vocabulary; in short, as pre-compositional activity or set of tools (Lucia, 2005, s. 167).

Vidare presenterar hon ett kompletterande perspektiv, *music theory* (s. 168), som hon placerar i den spekulativa sfären. Den spekulativa musikteorin utgörs framför allt av analys, studium och tolkning av redan existerande musik. Dessa båda definitioner står inte nödvändigtvis i motsats till varandra, Lucia vill med denna dialektik ge redskap att analysera olika synsätt som förekommer.

Michael R. Rogers (2004), som i sin bok *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies* försöker beskriva hur undervisning i musikteori sker i USA och vilka perspektiv och filosofier som ligger bakom, inleder sitt första kapitel så här:

Defining music theory is almost impossible. Every college theory teacher in the country has an opinion – or should have – about why it is taught or even what it is. These opinions often vary tremendously from school to school and sometimes from individual to individual within the same department. This is not necessarily cause for alarm but is rather a measure of the diversity and richness of the discipline (Rogers, 2004, s. 3).

Han menar att det inte nödvändigtvis är ett problem att olika uppfattningar förekommer angående ämnets definition och syfte utan att det är ett naturligt uttryck för ämnets bredd. Vidare skriver han om risken att eleverna aldrig hinner fram till vad han menar är den egentliga musikteorin eftersom studiet av grunderna och tillägnandet av förmodat väsentliga förkunskaper ofta tillåts uppta hela innehållet i kurser på grundnivå

Rogers menar att många studenter men även somliga lärare (s. 3) förknippar musikteori just med skalor, solfège, steganalys och vilka förtecken som hör ihop med vilken tonart. Dessa byggstenar, vilka snarare är en förutsättning för senare, mer komplexa resonemang om musik och hur den verkar – den egentliga musikteorin. Han varnar för att om detta blir hela erfarenheten av musikteoristudier, om bakgrunden till studierna blir ett självändamål, försummas ämnets mål och vi lämnar eleverna med en ofullkomlig förståelse för vad ämnet egentligen innebär (s. 4).

I svenska gymnasieskolan läggs tyngd vid formuleringar som harmonierar väl med Lucias (2005) praktiska tolkning av musikteori som *theory of music* (s. 167). Det heter:

Undervisningen i ämnet musikteori ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i allmän musikaliska och om musikteoretiska begrepp. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att hantera notskrift samt kunskaper om notationssystemet och om olika musikaliska former. Genom undervisningen ska eleverna ges verktyg och metoder som de får möjlighet att omsätta praktiskt i musicerande och musikskapande (Skolverket, 2011, s. 1).

Vidare förklaras att ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper och metoder för att notera musik, utveckla sitt gehör och analysera musik teoretiskt och gehörsmässigt för att bilda förståelse för musikaliska skeenden och strukturer (Skolverket, 2011). Eleverna ska

också ges kunskap i hur man harmoniserar, arrangerar och komponerar, samt träning i att använda digitala verktyg för musikskapande och gehörsträning.

Den svenska gymnasieskolans musikteoriundervisning är målinriktad mot musikerskap och det mesta innehållet i kursen är tänkt att vara praktiskt tillämpbart eller underlätta för eleven att musicera. Lilliedahl (2013) skriver: ”Sammantaget skrivs ämnena Musik och Musikteori fram som kompletterande, där Musikteori ska ge relativt universella begrepp för de tämligen partikulära praktiker Musik behandlar” (s. 103). Musiken och Musikteorin kompletterar alltså varandra, på så vis att Musikteorin skall belysa och öka förståelsen för Musikämnet. Lilledahl betonar att musik inte är ett ämne i gymnasieskolans estetiska program, utan två. Dessa särskiljs inte bara formellt, med varsin ämnesplan, utan också i hur de framställs och han jämför centrala innehållet för Gehörs- och Musikleära 2 med dem för Körsång 2, där den tidigare företrädesvis framställs med centralt innehåll som klingar vetenskapligt-epistemiskt med begrepp med ändelser som ”lära” och ”system”, ”sats” och ”analys”. Musikkursen, å sin sida, menar Lilliedahl, utgår snarare från sociala relationer till musik i sitt centrala innehåll (s. 105-106).

Rogers (2004) skriver om holistiskt musikerskap (s. 24), om vikten av att musikteoriundervisning handlar om musik. Han varnar för risker med att separera undervisningsmoment, vilket – i fall det inte hanteras genomtänkt från ledningshåll – kan resultera i att elever inte får förutsättningar att förstå hur saker hänger ihop med varandra (s. 25). Rogers menar dock att det inte finns någon uppdelning av ämnen som per automatik är fel (s. 169) eller, för den sakens skull, ett enda perfekt sätt att lägga upp undervisning på men argumenterar för att vilket upplägg som helst kan fungera väl så länge de tar hänsyn till sina förutsättningar och att undervisningsinnehållet hanteras genomtänkt och att ämnena är upplagda så att de återknyter till varandra, så kallad *Cross-referecing* (s. 18).

Detta är i högsta grad en Deweyisk tanke, att institutionaliseringen och den formella kontexten i skolan så fjärrar undervisningsinnehållet från den verklighet den är menad att belysa att den till sist blir oigenkännlig (Dewey, 1997, s. 228). Dewey beskriver också hur enskilda kunskapers mening i en relevant kontext är avgörande för tillägnandet av desamma. Han jämför med att lära sig enskilda skrivna ord genom att lära sig känna igen deras utseende utan att förstå deras betydelse i en språklig kontext och att detta resulterar i kunskaper som inte är överförbara eller praktiskt användbara, sett till det uttalade syftet med läs- och skrivundervisning (s. 104). En relevant parallell kan här dras musikteoriämnets benägenhet att fokusera vid isolerade parametrar av musik utan en större, meningsfull musikalisk kontext.

I sin avhandling *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age* visar Göran Folkestad (1996) att elever i grundskolan besitter kunskaper om musikaliska konventioner och musikskapande, abstrakta kunskaper som de inte adekvat kunde redogöra för under intervjuer (Folkestad, 1996, s. 114, 205). De är alltså inte överförbara från en informell kontext till skolans formella. Dessa kunskaper har framför allt tillförskansats genom att eleverna lyssnat på musik och skapat förtrogenhet med dess konventioner, men i viss utsträckning även genom att själva spela musik (s. 209). Likväl lyckades samtliga testpersoner i experimentet, som gick ut på att komponera musik i lätthanterliga musikdatorprogram (s. 105), slutföra egna kompositioner som vittnade om medvetenhet om populärmusikaliska idiom och praxis (s. 207).

I *How Popular Musicians Learn* undersöker Lucy Green (2002) den musikaliska bakgrunden och övningsrutiner hos musiker verksamma inom populärmusikaliska genrer. Hon finner hos

dessa blandade känslor kopplade till erfarenheter av formell skolning i musik där flera av hennes informanter anser sig haft väldigt begränsad, om någon, nytta av exempelvis instrumentlektioner eller musikteoriundervisning.

De besitter dock ofta kunskaper om musikalisk praxis och om hur musik fungerar, sådant som lika gärna skulle kunna kallas musikteori (Green, 2002, s. 93), men är oförmögna att verbalt förmedla dessa kunskaper, då de är knutna till praktiskt spel.

Hon redogör för deras berättelser om hur de lärde sig i ungdomen och hittar där flera inlärningspraktiker som är markant annorlunda mot hur undervisningen normalt sker i institutionaliserad musikundervisning (Green, 2002, s. 24, 60). Hon föreslår i och med denna studie att skolan bör gå längre än att blott införliva populärmusiken som material och stoff i sin musikundervisning och dessutom lära av de populärmusikaliska inlärningsmetoderna som i stor utsträckning präglas av lust, inre motivation och härmning/internalisering/återanvändning (s. 17) och holistiska närmanden till musiken. Detta för att rätt kunna ta tillvara på förkunskaper som finns hos eleverna och för att öka motivationen och musikglädjen hos desamma.

I *Music. Informal learning and the school: A New Classroom Pedagogy* utvecklar Lucy Green (2008) tankar som väcktes i hennes tidigare forskningsprojekt (Green, 2002) och genomför en del av sina egna förslag på tillvägagångssätt för att få in pedagogiska strategier inspirerade av populärmusikaliska inlärningsstrategier i skolans kontext (Green, 2008, s. 10).

Eleverna får i olika skeden av forskningen som löper över ett helt läsår, i projekt, lyssna och återskapa musik, med minimal lärarintervention. I en del av projekten fick de själva välja musik och i senare skede blev de tilldelade CD-skivor att välja musik från.

När eleverna var sina egna läromästare gick de så tillväga att de lyssnade och spelade till musiken och närmade sig den så på samma holistiska vis som Green fann att majoriteten av självlärandet gått till hos de populärmusiker hon intervjuade i sin tidigare studie. En av de viktigaste fördelarna som fann med detta tillvägagångssätt var att eleverna menade sig aldrig tappa grepp om musikens känsla, att de var *i musiken* under hela processen på ett sätt som det kan vara svårt att vara när man bryter upp musikens beståndsdelar i mer detaljorienterade övningar innan man tillåter en helhetsapproach (Green, 2008, s. 63).

Keith Swanwick (1988) skriver om hur vi uppfattar musik. Hur vi tar till oss den och vilka kontextuella omständigheter som påverkar vår förmåga att skapa mening utifrån och konceptualisera vad vi hör. Han undersöker vad målstyrd undervisning innebär för musik, vad som händer när vi förstår musik som en sammansättning av separata parametrar och inte minst vad effekterna av dessa detaljstudier har för inverkan på vår helhetsförståelse av musiken och därmed vår förmåga att förstå den som musik. Och vidare elevernas förmåga att visa på situerade kunskaper som förutsätter en förståelse för den musikaliska kontexten, vilken dock lätt förloras i den separation av moment som riskerar bli följden av en utbildning med målfokus:

Music teaching can be effective only when the nature of music itself is understood and the development of students respected (Swanwick, 1988, s. 141).

Swanwick menar just att helheten snarare än delen är där vi finner musikalisk mening och att denna mening är essentiell för vårt lärande och vår motivation.



## Problemformulering

I ämnesplanen för musikteori i gymnasiet slår skolverket fast att "[k]unskaper i musikteori bidrar till en musikalisk helhetssyn samt förstärker och utvecklar musikutövandet, musikskapandet och kommunikationen med andra musiker" (Skolverket, 2011, s. 1). Gott det. Musikteorin i gymnasieskolans estetiska program syftar alltså till att göra eleverna till mer helgjutna musiker, med holistiska förhållningssätt och perspektiv på sina egna förmågor såväl som på musik över lag. Detta ämne ska bidra till att knyta ihop trådarna från olika musikaliska aktiviteter och kontexter till en enda väv av helhetssyn genom att de "ges verktyg och metoder som de får möjlighet att omsätta praktiskt i musicerande och musikskapande" (s. 1).

Att sära musikteorin från "praktiskt musicerande" i den institutionaliserade utbildningen kan vara effektivt och ändamålsenligt för en målstyrd musikutbildning, men kan också innebära problem. Musikteorin har ju, som nämnt, i uppdrag att skapa helhetsförståelse för musik och hur den fungerar, enligt ämnesplanen, men själva denna separering av teorin från praktiken är en konstruktion som i sig signalerar att den skiljer sig från resten av vad eleverna har på schemat, vilket framhålls av Lilliedahl (2013) som också belyser skillnaden i det språk som används i kursplanerna för Gehörs- och musikleära 1 och 2 och övriga musikämnen. Michael R. Rogers (2004) skriver om behovet av att tänka ämnesöverskridande i en musikutbildning, i upplägg av undervisningsinnehåll, för att kompensera för denna typ av uppdelning så att eleverna får chansen att förstå hur saker hänger ihop (s. 18). Han medger förvisso att sambandet mellan två moment inte uppstår magiskt hos eleven bara för att dessa undervisas parallellt och är ödmjuk med att det inte finns ett enda rätt sätt, men ej heller ett entydigt fel sätt, att lägga upp teoriundervisning på (s. 169). Det viktigaste är att ett upplägg är genomtänkt och inte chansartat och han manar till "Cross-referencing" (s. 18) mellan ämnen, oavsett dess gränsdragningar och arbetsrubriker inom ett program.

Musik är inte enbart ett praktiskt eller ett estetiskt ämne. Likt alla ämnen i skolan, eller alla kunskaper, för den delen, handlar det om ett växelspel mellan teori och praktik (Lilliedahl, 2013, s. 100) och när fokus läggs på det ena eller andra är risken alltid att någonting går förlorat. Om musikteorin är för detaljorienterad och eleven tappar bort kopplingen till *faktisk* musik, till "praktisk" musik, om det blir för abstrakt riskerar dels läraren att inte lyckas förmedla ämnets relevans (Rogers, 2014, s. 24) och eleverna missunnas förmå känna igen musikaliska fenomen de må känna till, om än inte explicit, i form av situerade kunskaper eller som de gehörmässigt känner igen från musik de lyssnar på och har en relation till men inte förmår känna igen ur kontext. Kunskaperna blir inte överförbara, som i Deweys liknelse (Dewey, 1997, s. 104).

Folkestad (1996) visar att elever generellt besitter goda kunskaper i musikaliska språk och praxis men att de kan ha svårt att redovisa dessa kunskaper i en traditionell klassrumskontext där explicita kunskaper och förmågan att kommunicera dessa verbalt efterfrågas då dessa kunskaper ofta är intuitiva, gehörmässiga och ett resultat av lyssnande och förtrogenhet med, oftast, populärmusik. Green (2002) visar också hur det i det informella musicerandet mellan populärmusiker finns god förståelse för abstrakta musikaliska idéer vilka dock sällan förmedlas med vedertagen terminologi.

Hur ska man då tillvarata dessa kunskaper och bygga vidare på elevernas förståelse för musik? Green (2008) menar att elever lär sig bättre och med större entusiasm om deras undervisning känns meningsfull, om de förstår att det är musik de håller på med. Detta uppnås enligt henne med mer holistiska förhållningssätt till materialet som lärs ut (Green, 2008, s. 55)

och detta stärks av vad Keith Swanwick (1988) har att säga om musikalisk mening. Han varnar för att detaljerna i sig inte *är* en musikalisk upplevelse (s. 139) och att *summan* av detaljerna, vad de utgör och hur de fungerar i en kontext, och själva *kontexten* är vad som är meningsfullt och denna känsla av meningsfullhet riskerar musikutbildning tappa bort om den inte ständigt reflekterar över vad som lärs ut.

Musikteori (inte minst i skolkontext) innebär ofta just att sammanfatta och generalisera musik och inte sällan att studera den utifrån olika isolerade parametrar. Ämnesplanen nämner exempelvis i det centrala innehållet för Gehörs- och musikleära 1 ”Gehörsträning av puls, rytm, harmoni, melodi och form” (Skolverket, 2011, s. 8). Därmed löper musikteorin en risk att distansera sig från den musikaliska meningen på ett annat sätt än vad kanske ensembleundervisningen gör där man ändå befinner sig i klingande musik.

Elever på det estetiska programmet besitter såklart stora förkunskaper i musik jämfört med ungdomar generellt när de börjar läsa Gehörs- och musikleära 1. Med tanke på de risker som finns för musikteoriundervisningen att bli för abstrakt och detaljorienterad, då vi finner musikalisk mening i en helhet där detaljer snarare samverkar, finner jag det intressant att undersöka hur elever förstår musikteori som kunskapsområde, i skolan och hur de anser att Gehörs- och musikleäran hänger ihop med de förkunskaper och övriga musikaliska sammanhang de har.

## **Syfte**

### **Syfte och frågeställning**

Syftet med denna studie är att undersöka vad gymnasieelever anser om musikteori som skolämne respektive kunskapsområde.

Frågeställningar:

- Hur definierar/beskriver elever på estetiska programmet i gymnasieskolan musikteori och dess syfte?
- Hur ser gymnasieesteteleverna på relationen mellan Gehörs- och musikleäraundervisning och musikteori som kunskapsområde?
- I vilka sammanhang använder elever musikteori i och utanför skolan?

## METOD

Nedan redogör jag för hur jag gått tillväga med genomförandet av studien. Jag beskriver den hermeneutiska analysmetoden, det redskap med vilket jag systematiskt försökt förstå resultatet av intervjuerna. Jag beskriver hur intervjuerna planerades, innehållsmässigt och praktiskt samt hur de genomfördes och jag beskriver hur valet av informanter gick till och hur den praktiska rekryteringen gick till. Och slutligen skriver jag kort om etiska ställningstaganden inför studien och under studiens gång.

### Hermeneutisk analys

Hermeneutiken handlar om att förstå en text, eller i detta fall informanternas utsagor, utifrån vem det är som författat den och i vilken kontext (Westlund, 2015). Det handlar om att tolka och i vissa lägen problematisera utsagor och försöka förstå vad den uppenbara textliga betydelsen säger oss om författaren, dennes erfarenheter och livsvärld. Ingrid Westlund skriver: ”Texter finns inte i ett tomrum. De har etablerats i en miljö, i en situation som är av ett speciellt slag” (s. 71). Detta innebär att en text alltid kan förstås säga mer än vad den explicit ger uttryck för. Vem som har skrivit texten och i vilket sammanhang ger oss en djupare förståelse för textens mening och bakomliggande motiv och hjälper oss förstå varför en författare uttrycker sig som hen gör.

Jag undersöker vad gymnasieeleverna har att säga om hur deras musikaliska aktiviteter i och utanför skolan relaterar till musikteoriundervisningen, hur de knyter samman kunskaperna och därför anser jag ett hermeneutiskt förhållningssätt till deras åsikter om detta vara lämpligt då det ju är deras tankar jag är ute efter: inte vad de gör i olika musikaliska sammanhang, utan hur och i vilken utsträckning de *anser* att dessa kunskaper hänger ihop. För att kunna resonera kring elevens åsikt om sambandet mellan musikteori och dennes övriga musikaliska gärning är det av vikt att förstå vad hen menar med musikteori.

Den hermeneutiska tolkningen är alltså en process där man successivt kartlägger författarens (till ”texten”, i detta fall mina informanter) verklighet genom att studera samspelet mellan del och helhet i texten; låta enskilda uttalanden från informanten bidra till vår förståelse över dennes grundantaganden och upplevelse av ett fenomen och hur dessa enskilda utsagor i sin tur är en produkt av dessa informantens förförståelser. Ödman liknar denna process vid att lägga ett pussel (Ödman, 2007, s. 97), där samspelet mellan helhetsperspektiv och delen är djupt integrerat, då både vår föreställning om det slutgiltiga motivet låter oss resonera om den enskilda pusselbitens möjliga plats samtidigt som pusselbitarna, varefter de blir fler och fler sammanlänkade, röjer mer och mer av det kompletta motivet.

Således studerar jag informanternas utsagor om musik och musikteori och försöker tolka vad de kan röja om deras uppfattning om vad musikteori i grunden är. Utifrån denna förståelse av deras definition av ämnet kan jag så kasta nytt ljus över deras utsagor och förhoppningsvis börja lägga ett pussel av deras erfarenhet av musikteori.

Rent konkret kan det i fallet med min uppsats innebära att en utsaga som ”jag har ringa hjälp av musikteori” inte bara tolkas bokstavligen utan får ställas i perspektiv av hur eleven definierar musikteori. Jag lyssnar på vad eleven anser musikteori är för något och låter detta vara det ljus i vilket vi tolkar hens åsikter om ämnet och hur hen använder det. Dessa utsagor får i sin tur bidra till den större förståelse vi bildar oss av elevens förståelse av musikteori som fenomen. Vidare kommer jag försöka förstå eleverna i relation varandra och i gymnasieskolans kontext för att slutligen kunna dra några generella lärdomar av vad resultat visar.

Ödman jämför denna process med en cirkel: ”Vi går alltså från del till helhet och från helhet till del” (Ödman, 2007, s. 99). Den hermeneutiska analysprocessen innebär kontextualisering av de ledtrådar informanten ger oss om dennes upplevelse och de-kontextualisering i den bemärkelsen att vi studerar dessa ledtrådar och deras betydelse för hur vi ska tolka helheten.

Detta att ständigt gå från del till helhet och tillbaka är den *hermeneutiska cirkeln*. Ödman menar vidare att denna cirkel är en halvbra beskrivning av en lyckad hermeneutisk analysprocess, då en cirkel är fördomsfull, bekräftar sig själv och stagnerar.

Pusslandet är faktiskt en mycket öppen process som kännetecknas av att den tolkande rörelsen svänger mellan stora och små amplituder [...]. Bilden med den hermeneutiska cirkeln återger i själva verket varken förståelsens processdimension eller de vilda svängningarna mellan olika del/helhetsstrukturer (Ödman, 2007, s. 103).

Hermeneutikern måste vara vaksam på sig själv, sina egna fördomar, och vara öppen för att omtolka och låta sig överraskas, att låta sig föras dit man inte riktigt hade tänkt sig, och att precis som med ett pussel jobba på flera håll med olika högar med bitar som tycks höra ihop, trots att vi ännu blott kan ana vad pusslet ska föreställa. Förståelsen för del och helhet skall helst öka med varje ny analys så att perspektivet blir rikare då man återvänder till den ena eller andra och Ödman (2007) menar således att spiralen, då cirkelrörelsen ständigt vidgas, är en mer träffande beskrivning än cirkeln (s. 104).

## Intervjuer

Jag undersöker hur elever tänker om musikteori i och utanför skolans kontext och vill förstå hur de ställer olika musikteoretiska kunskaper i förhållande till varandra, hur de bildar sin helhetsförståelse för musikteori som fenomen. Jag bedömde kvalitativ intervju vara en lämplig metod. Steinar Kvale och Svend Brinkmann skriver: "Den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17).

Jag har formulerat en semistrukturerad intervjuguide utifrån detta, vilket innebär att jag förhåller mig något fritt till mina frågor, deras ordningsföljd och relevans då jag vill kunna ge utrymme åt informanten att vidareutveckla tankar eller resonemang för att få en djupare inblick i denne och dess livsvärld, i enlighet med Ulla Eriksson-Zetterquists och Göran Ahmes (2015) råd för kvalitativ intervju (s. 38). Denna, inte så strikta, intervjuform lämnar utrymme åt samtalen att ta de naturliga vägar som uppkommer i informantens egna utläggningar och är därmed väl lämpad som dataskapande metod inför en fördomslös hermeneutisk studie, som vill ge utrymme åt informanten dela med sig av sina erfarenheter och sin verklighet.

Intervjuguiden syftade till att möjliggöra att få svar på frågorna om vad eleven anser musikteori är och hur hen använder det. För att kunna förstå varifrån dessa förhållningssätt kommer vill jag med intervjufrågorna också åt elevens musikaliska bakgrund för att kunna resonera kring förklaringar till varför hen tänker som hen gör.

Den senare frågan, vilken dock förekommer inledningsvis i min intervjuguide, är menad att ge perspektiv på och underlag för att resonera kring varför eleven tänker som hen gör kring de andra frågorna. Om informanten spelat sen hen var liten, i orkester och har musicerande föräldrar kan en tänka att hen skulle ha ett visst förhållningssätt till musikstudier som möjligtvis skulle kunna skilja sig från det som återfinns hos en elev som ”bara” spelat sen i högstadiet och som saknar erfarenheter av organiserad musikundervisning, och att dessa

perspektivskillnader kan förklaras av deras olika erfarenheter av just musikundervisning.

Jag frågar även om deras genreinriktning, förutsatt att detta inte framkommer i deras egna berättelser om deras musikaliska bakgrund, då detta också kan vara intressant för deras attityd till och föreställningar om hur musikundervisningen bedrivs på gymnasiet. Lucy Green visar ju i sin studie (Green, 2002) att musiker verksamma inom populärmusik ofta har andra förhållningssätt och föredragna inlärningsmetoder för musik än vad formellt skolade musiker inom den klassiska traditionen har. De elever som går på estetiska gymnasiet i Sverige har dock, sin populärmusikaliska bakgrund till trots, valt att redan i unga år sälla sig till den tradition som är formell musikundervisning och de behöver således som grupp inte nödvändigtvis helt stämma överens med den arketyp som Lucy Green målar upp av den yrkesverksamma pop- och rockmusikern, särskilt som Sverige kommit jämförelsevis långt med att införliva populärmusik i sina formella utbildningskontexter (ref.).

Jag ber dem förklara varför de anser att man läser musikteori i gymnasiet för att förstå hur de ser på ämnet syfte och frågar dem vilken hjälp de har av sina olika individuella förkunskaper i Gehörs- och musikleäraundervisningen för att se i vilken utsträckning de anser att musikteorin har att göra med deras musikaliska praktik. Vidare frågar jag också om vilken hjälp de anser sig ha av sina individuella förkunskaper på Gehörs- och musikleärelktionerna för att det är intressant att fundera över hur de förstår vad de gör på exempelvis sina instrumentlektioner i förhållande till musikteori och hur musikteoriundervisningen i gymnasiet möjliggör för elever att använda och visa vad de kan sedan tidigare. Dessa frågor knyter tydligare an till mina frågeställningar om hur de ser på musikteorins syfte samt relationen mellan GeMu och musikteori som bredare kunskapsområde och var de använder musikteori, i och utanför skolan. Dessa är de frågor jag verkligen vill ha svar på.

Själva intervjuerna var mellan 20 och 35 minuter långa och genomfördes på informanternas egna skolor. Jag använde en enkel inspelningsapparat varifrån jag senare överförde filerna till min dator, där de gavs kodade namn. I transkriberingarna av intervjuerna försökte jag så väl som möjligt presentera vad informanten sagt. Jag har tagit mig friheten att, i lägen då det blivit tydligare, omformulera talspråk och dialektala ord till rikssvenskt skriftspråk. Vissa hummanden och trevande "eeh" har rationaliserats bort och andra har jag låtit stå kvar, då det kan vara intressant att informanten formulerar sig med viss tvekan eller eftertänksamhet. Ord som informanten betonar särskilt har jag valt att kursivera. Jag transkriberade hela intervjuerna då jag i detta tidiga skede var öppen för att allt informanten sade kunde komma att bli intressant.

## Urval

Jag valde att intervjua elever som går andra och tredje året på estetiska programmet, sådana som har något års teoriundervisning bakom sig och hunnit utveckla både sitt eget teoretiska kunnande och sin förståelse för begreppet. Åtminstone har de introducerats för Gehörs- och musikleäraämnet och börjat bilda sig en uppfattning om det. Musikteorin ska enligt ämnesplanen "[bidra] till en musikalisk helhetssyn" (Skolverket, 2011, s. 1). Det är alltså en process eller åtminstone något som ska hända i mötet med ämnet och därför resonerar jag så att detta bäst undersöktes med de elever som kan anses ha *mött* ämnet och redan erfarit det.

Vidare har de på estetiska programmet också en mängd andra aktiviteter för sig där musikteoretiska kunskaper i högsta grad förekommer, såsom ensembler, kör, brukspiano och -gitarr, etc. Det är ej heller ovanligt att en andel av dessa studenter har musikaliska engagemang utanför skolan, genom exempelvis kulturskolan eller i kyrka. Goda

förutsättningar att jämföra samspelet mellan olika sammanhang, alltså.

Att jag intervjuade elever från två olika skolor var för att man kan tänka sig en skola som en avgränsad kultur, där elever har gemensamma erfarenheter av Gehörs- och musikleäraämnet till följd av att de är influerade av samma lärare och dennes pedagogik. Deras utsagor kan således anses vara representativa för denna kultur snarare än för estetprogrammet generellt. De två skolor jag besökt skiljer sig också åt i det avseendet att den ena, som jag kommer kalla Linnégymnasiet, ligger i en ganska stor stad (ca. 100 000 invånare), medan den andra skolan, hädanefter kallad Broskolan, ligger i en mindre ort (ca. 10 000). En större stad erbjuder fler möjligheter att musicera och att engagera sig i musikaktiviteter utanför skolan än en mindre landsbygdsort. Ett större utbud av körer, orkestrar och studieförbund som erbjuder instrument- och ensembleundervisning, och fler elever i den större och mer mångfacetterade kulturskolan. Gymnasieskolan i regionens största stad torde också ha ett bredare elevupptag och även attrahera elever från mindre orter med goda förbindelser in till staden, medan gymnasieskolan i en mindre stad framför allt har sitt elevupptag i den egna kommunen med omkringliggande landsbygd. Dessa faktorer kan också spela in i vilken kultur det lokala estetprogrammet får, då de möjligtvis har olika bredd hos elevgruppen gällande musikalisk bakgrund och förkunskaper till följd av dessa geografiska faktorer.

Vidare har jag sett till att ha både flickor och pojkar representerade, utan att göra anspråk på att kunna dra några generella slutsatser om just denna aspekt med tanke på det ringa underlaget, men för att få en så bred bild och representation som möjligt. Dessutom är de medverkande av olika musikalisk bakgrund i den bemärkelsen att några har spelat klassisk musik och andra rört sig inom mer populärmusikaliska genrer, vissa har föräldrar som håller på med musik och andra inte.

För att upprätta kontakt med informanter hörde jag av mig till olika gymnasieskolor genom att mejla gehörs- och musikleärlärare, programansvariga på estetiska program och diverse biträdande rektorer. Så fick jag kontakt med två gymnasieskolor, Broskolan, svarade snabbt och letade själva fram två elever som ställde upp på intervjuer, vilka jag då stämde träff med när de hade tid över och intervjuerna genomfördes i Broskolans lokaler. Linnégymnasiet fick jag kontakt med genom en undervisande lärare. Denne lärare och jag kom överens om att jag fick besöka dennes lektioner under vilka jag delade ut informationsblad där jag kortfattat presenterade mig själv, min studie och hur eleverna skulle gå till väga om de önskade ställa upp.

Trots att mötet med klasserna kändes väldigt positivt gav denna rekryteringsprocess väldigt lite. Inte ett enda svar. Så jag kontaktade då den enda elev på denna skolas gymnasieprogram som jag hade bland mina kontakter i sociala medier (på grund av att vi tidigare under en period sjungit i samma kör) personligen och frågade om inte hon kunde tänka sig ställa upp. Det kunde hon. Och hon fick även en vän att göra det. Väl på Linnégymnasiet, när jag genomförde min andra intervju, lyckades jag även få med mig en tredje informant som jag träffade i korridorerna.

Trots att jag i infobladet gjorde tydligt att jag inte föredrog elever som älskade musikteori framför dem som har en svalare relation till ämnet i denna studie fanns det en risk att de som är intresserade av musikteori skulle vara mer benägna att medverka, särskilt som inte en enda informant ställde upp på studien tack vare nämnda informationsblad. Det blev också så, som kommer synas i resultatdelen, att de elever jag intervjuade alla hade en relativt positiv inställning till Gehörs- och musikleäran. Det är rimligt att anta att min egen medverkan i

intervjuerna, som blivande musiklärare, också bidrog till att eleverna försökte formulera sig mer moget och positivt om ett skolämne som jag, bara med själva min närvaro och studie, signalerade var viktigt, inte minst för mig själv. Det hade varit intressant att ha viss bredd även i fråga om attityd till ämnet men jag ser det inte som en nödvändighet för mitt arbetes relevans då mina frågeställningar fortfarande kan besvaras.

### **Etiska ställningstaganden**

I informationsbladet jag delade ut på Linnégymnasiet förklarade jag kortfattat studiens syfte och vilka rättigheter de skulle ha vid medverkan. Vid själva intervjutillfällena påminde jag om detta och förtydligade att även efter intervjun var färdiginspelad skulle det gå bra att höra av sig och dra sig ur. Därigenom anser jag att jag levt upp till de två första av de fyra huvudkraven för etisk forskning enligt *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6), informationskravet, som kan sammanfattas ”*Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte*” (s. 7), och samtyckeskravet, som innebär att deltagaren i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan (s. 9).

I fallet med eleverna på Broskolan blev det aldrig någon utdelning av information på förhand annat än vad som förmedlades till eleverna via den för estetiska programmet ansvariga jag hade kontakt med som själv rekryterade två elever vilkas uppgifter sedan skickades till mig. Den informationen lär ha varit mycket knapphändig och inte bestått i någon utförligare beskrivning än att en musklärarkandidat var ute efter två av dem som kunde tänka sig ställa upp på en intervju angående deras relation till musikteori. Dessa elever delgavs dock samma information angående studiens syfte och om deras rättigheter vad gäller medverkan och möjlighet att avstå eller dra sig ur, vid intervjutillfällena som gavs Linnégymnasiets elever, och jag fick deras samtycke.

Namnet på de båda skolor varifrån jag rekryterat informanter till min studie har fingerats och likaså informanternas namn och var dessa skolor ligger. Att den ena ligger i en större stad och den andra i en landsbygdskommun väljer jag att framhålla då det kan vara av intresse för analysen av intervjurexistensen. Detaljer om informanternas liv och aktiviteter, föräldrars yrken och dylikt har hanterats med eftertänksamhet. Jag har vägt dessa uppgifters relevans för studien mot möjligheten att med hjälp av dessa uppgifter kunna identifiera informanterna och har varit mer och mindre specifik avseende dylika detaljer i resultatredovisningen.

Att jag sedan tidigare var bekant med en informant ser jag inte som ett problem då ämnet för studien inte kan anses så känsligt att detta skulle hindrat samtalet från att bli förutsättningslöst och på informantens villkor. Bekantskapen var dessutom flyktig då vi kände varandra från ett gemensamt musikaliskt sammanhang – en kör – och vi umgicks inte i övrigt. Vad jag visste om informanten i fråga på förhand var att hon var en van notläsare och spelade cello i kulturskolan, något som knappast diskvalificerade henne som möjlig informant till min studie.

## RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

Nedan följer presentationen av resultatet från intervjuerna samt analyser av det. Jag har valt att först redogöra för vad en informant har sagt utan att själv försöka tolka det, utan så nära informantens eget språk sammanfatta och presentera dennes svar på mina intervjufrågor och andra resonemang som kan ha uppstått. Denna presentation blir framför allt (löst) kronologisk i den bemärkelsen att jag någorlunda följer den ordning mina intervjufrågor dikterade. I viss mån presenterar jag också resultatet tematiskt då somliga saker informanten kan ha sagt senare i en intervju är starkt relaterat till vad som sagts tidigare eller vice versa.

Jag har valt att låta tolkningen av en intervju följa direkt på resultatredovisningen av densamma. Detta för att det blir enklare att följa med och sammankoppla analysen med vad en informant har sagt, jämfört med om man först skulle läsa om fem intervjuer och sedan fem analyser.

### Hanna

#### Intervju med Hanna

Hanna går på estetiska programmet på Linnégymnasiet. Hon spelar cello sedan länge i kulturskolan, där hon även går fördjupningslinjen. Hon har också spelat piano sedan hon var liten. Pianot är hennes huvudinstrument i gymnasiet. Hon menar dock att hon ser båda instrumenten som fritidsaktiviteter eftersom hon inte har några ambitioner att studera vidare inom musik, vilket dock var hennes plan när hon först valde estetiska programmet.

Det hon tycker är roligast med musik och som hon beskriver som sitt största intresse är körsång och hon överväger att säga att körsång är hennes huvudinstrument. Hon är en erfaren körsångare som sjungit i kör sen hon föddes, enligt egen utsaga. Nu på sistone sjunger hon bara i kör inom ramarna för det estetiska programmet.

Hanna hävdar att musikteori är viktigt, på ett sätt och "kanske inte lika viktigt, på ett annat sätt". Hon menar att inom exempelvis folkmusik behöver man inte kunna så mycket musikteori, men om man å andra sidan är en professionell klassisk musiker är det nödvändigt att "kunna sin teori" och, likaledes, om man sjunger i en kör med "lite högre ribba" är det bra för att man där behöver kunna läsa noterna med en gång.

Hanna menar att musikteori är mycket mer än notläsning, egentligen, men att det "grundar sig där". Musikteori handlar om att "kunna utöva musiken så bra som möjligt" och kanske att kunna skriva musik också, men det gör man ju också med noter, menar hon. Hon sammanfattar musikteori som "ett sätt att [...] läsa av musik och få ner musik". Hanna anser sig själv ha ganska lätt för att lära sig musikteori och förklarar det med att hon har spelat så mycket klassisk musik, spelat i orkestrar och sjungit i körer, så hon har lärt sig därifrån. Att man har musikteori i gymnasiet menar hon är för att det underlättar att spela och skapa musik. Hon säger också:

Jag tror att för vissa handlar det om att man vill komma in på musikutbildningar, efter gymnasiet [...] men för min del så tycker jag ba' att, jag tycker det är roligt, alltså, jag vill gärna lära mig mycket och veta mer... om det.

Hanna hade en positiv inställning till musikteori när hon började gymnasiet och hon minns att hon tänkte att hon ville satsa på ämnet eftersom hon då hade planer på att en dag jobba med musik. Hon hade rent av musikteorilärare i åtanke som ett möjligt framtida yrke, men det är en plan hon numer har strukit. Hon menar att hon hade en ganska god uppfattning om vad



musikteori var när började på gymnasiet i och med att hon spelat mycket i kulturskolan och hon kommer dessutom från en musikalisk familj.

Hon tycker inte att hennes lärare brukar prata om musikteori eller om vad de gör på ett särskilt musikteoretiskt vis på hennes enskilda instrumentlektioner. Det hände mer när hon var yngre och nybörjare på instrumenten. Hon tar upp, som exempel, att hennes cellolärare kunde be henne spela en treklang eller fråga vad det för ackord i noterna: ”Men, om jag skulle spela fyra toner... så kunde det vara till hjälp att veta vad det var för ackord”. Hanna menar att det kan vara bra att tänka teori när man spelar piano, om man kan tänka mer i termer av ackord när man spelar, dock anser hon att hennes pianolärare inte pratat så mycket om sådant som man skulle kunna göra.

Hon har vanligtvis inte särskilt svårt med att spela rytmer, hon läser noter väl, men när det dyker upp en svårare rytm brukar hon oftast ta den på gehör. Hennes pianolärare spelar den för henne ”och sen så kan jag den”. Ibland skriver hon in pulsslagen ovanför takten för att på så vis se när tonerna ska komma i förhållande till slagen, ”Så det är väl dom tipsen jag fått av min pianolärare”.

När Hanna hade brukspiano upplevde hon att kopplingen till musikteori var mer tydlig: de övade sig i att transponera, att improvisera med lite olika skalor och ”ackord var ju det enda man gjorde, typ”. Där pratades det också om ackordens funktioner i samband med transponering.

Hanna anser att hon haft stor hjälp av sina övriga kunskaper på Gehörs- och musiklebran: ”det är ju därför jag kan”. Hon kunde noter och visste var tonerna ”ligger” tack vare att hon spelat så mycket notbaserad musik innan gymnasiet och hon var van vid att höra musik, så hon kände igen intervaller.

Nu i trean har Hanna valt att läsa Gehörs- och musikleära 2 som hon beskriver som en helt annan grej än GeMu 1, men under hennes första gymnasieår, när hela klassen läste första kursen (som ligger över två läsår), säger hon att i princip alla kunde allt de gick igenom eftersom de flesta var ganska ”vana instrumentalister”. Nu i GeMu 2 är innehållet lite svårare dock, då de fördjupar kunskaperna och mer fokus ligger på att ”skriva stämmor” och satslära. Här tycks hon mena att hennes förkunskaper från olika instrument inte är till någon hjälp:

Hanna: Och det är en helt annan grej än GeMu 1 [...] nu i andra kursen så är det ju mer att stäm... alltså, skriva stämmor och... vad heter det...? När man skriver körarr?

Niklas: Du tänker typ satslära...?

Hanna: Ja, precis.

Niklas: Och fyrstämmig sats, och...

Hanna: Mm, fyrstämmig sats.

Niklas: Lite mer arrangeringsfokus?

Hanna: Mm. Och det tycker jag är lite svårare.

Det är framför allt från kören Hanna anser sig ha hjälp med arrangering och stämföring. Hon beskriver det som att hon har ”stämmor och ackord inom sig” eftersom hon är så van att sjunga stämmor. Att hon har spelat cello och suttit i orkestrar tycker hon inte bidrar med samma typ av hjälp. Hon brukar inte tänka så mycket på musikteori när hon skriver en stämma till en melodi utan vet intuitivt vad som kommer låta vackert. Oftast brukar hon skriva ett helt arrangemang på det sättet. Så ska man ju inte göra, hävdar hon, men gör så i vilket fall. I stället för att tänka att man ska undvika parallella kvinter och utforma stämmor mer som matte, som hon beskriver det, tänker hon musiken inom sig och skriver utifrån det.

Det är ganska stor skillnad på hur hon använder musikteori i och utanför skolan, tycker Hanna. I skolan, säger hon, är teorin väldigt konkret. Det handlar om regler och att göra saker på rätt sätt. I andra sammanhang är det framför allt notläsning hon har användning av och utöver det anser hon sig inte använda särskilt mycket musikteori. Gör hon mer kreativa saker, som att skriva musik, går hon mer och hellre på magkänsla, om hon ska vara helt ärlig.

Då Hanna ska beskriva en musikteoretisk ”aha-upplevelse” tar hon upp kören som exempel. Hon berättar om när de talat om polyfoni på GeMu-lektionen och det gått upp för henne att det här har hon minsann sjungit i kör, polyfona stämmor, och då, menar hon, hade hon ju också bättre grepp om vad det var för något.

Hon kommer inte på fler konkreta exempel på rak arm men säger att det säkert finns småsaker hela tiden som hon kopplar ihop, eftersom musikteorin och musiken ju hänger ihop. Men helst så tänker hon inte på den.

### **Analys av intervju med Hanna**

För Hanna handlar musikteori mycket om notläsning och förmågan att förstå hur man ska utföra musik. Hon menar på att musikteori är viktigare för en klassisk musiker eller en driven körsångare eftersom man behöver kunna läsa noterna med en gång, än för en folkmusiker och detta kan förstås i relation till hennes syn på musikteori som intimt förknippad med noter och med hänvisning till folkmusikens gehörstradition som ju är starkare än den klassiska musikens.

Hanna menar att musikteori sträcker sig bortom notkunskap, samtidigt som hon menar att det grundar sig där, i noter. När hon talar om hur hon själv använder musikteori handlar det mycket om noter och förmågan att tillgodogöra sig och utföra en notskrift. Detta kan möjligtvis förklaras med det fokus som GeMu 1 har på elementära kunskaper och musikläran, vilket ju vållar ringa problem för en så van notläsare som Hanna. Hennes gedigna erfarenhet av att ha spelat klassisk musik, i orkester och ha sjungit i kör gör att innehållet som där presenteras är allt annat än nytt för Hanna. Min tolkning är att Hanna framför allt förknippar musikteori med dessa tekniska och språkliga kunskaper som utgör den elementära musikläran och som hon naturligt har goda förkunskaper i som god notläsare.

Då Hanna talar om gehör framställs det snarast som i kontrast till musikteorin än som en del av det, kursnamnet Gehörs- och musiklära till trots, bland annat exemplifierat av att hon menar på att musiker i gehörbaserade genrer har mindre användning för musikteori. Att använda musikteoretiska kunskaper i satslära och komposition, vilket de gör mer nu i GeMu 2, menar Hanna också är en helt annan sak än vad de gjort i GeMu 1 och jag menar att detta väl avspeglar hennes syn på musikteori som musiklära och notkunskap. I denna kurs har hon heller ingen hjälp av sina instrument, menar hon, och jag tolkar detta som att hon har svårare att ta till sig den mer abstrakta musikteorin om hur musik fungerar.

Hanna förklarar att hon vet vad som kommer låta bra tack vare att hon sjungit så mycket i kör, att hon har sjungit så många stämmor i sitt liv att hon har stämmor och ackord inom sig. En tydlig parallell kan här dras till Folkestads (1996) forskning där eleverna hade kunskaper om musikalisk praxis vilka de dock inte kunde verbalisera. Hanna räknar dessa kunskaper snarare som "konstnärliga", ett slags intuition som inte är teoretisk, vilket hon förmedlar med uttalanden som att hon struntar i att tänka på att undvika parallellföring och att tänka mer matte, som man "ska" göra. Hanna har språket och kunskapen att verbalisera dessa kunskaper men konceptualiserar dem inte i skapandeprocessen. En möjlig tolkning av att hon hör vad som skulle funka bra till melodin inom sig är att hon inte nödvändigtvis *behöver* koppla samman sin intuitiva känsla för vad som blir bra, som förvisso bottnar i en gehörmässig förtrogenhet och vana med musikaliska praxis, med sina tekniska kunskaper, dem som hon beskriver som mer matematiska.

Att hon tycker GeMu 2 är svårare än första kursen kan förmodas bero på att de nu i högre grad ska omsätta musikteorin i praktik. Tidigare har Hanna klarat sig långt på att hon snabbt kunnat tillgodogöra sig mycket av det som presenterats tack vare sina goda förkunskaper i noter. När hon nu ska komponera satser och arrangera och ta hänsyn till abstrakta regler som hon inte haft problem att ta till sig då de framlägges med exempel blir det en delvis ny utmaning för Hanna. Hon föredrar då att hellre lita till sitt goda öra och skriva vackert snarare än enligt rätt metod, som hon uttrycker det.

Ett samband kan ses mellan Hannas syn på musikteorins syfte och hennes ambitioner med musikstudierna: när Hanna talar om vad hon tänker när hon hör musikteori talar hon framför allt om när det är viktigt, och det är för en professionell karriär som klassisk musiker. Detta är en karriär hon inte längre ser framför sig. Idag är det inte samma lustfyllda relation som beskrivs av Hanna, som den hon beskriver att hon hade till ämnet när hon ännu övervägde musiken som profession. Angående sitt musicerande idag anser hon musikteorin vara henne till ringa hjälp.

Hennes föreställning om musikteorins syfte ligger väl i linje med Lucias beskrivning av musikteorin *theory of music* (Lucia, 2005), ändamålsenlig och riktad mot professionellt utförande av musik. Vidare har musikteorin för Hannas del hittills definierats av tekniska kunskaper som är förutsättningen för att kunna tillgodogöra sig analyser av hur musik verkar medan de först i fortsättningskursen har börjat omsätta musiklära-kunskaperna i arrangering och komposition. Detta är en risk enligt Rogers (2004) som menar att musikteoristudier som alltför ensidigt fokuserar på teorins byggstenar snarare än deras tillämpning äventyrar elevers möjlighet att förstå ämnets relevans och egentliga innebörd. Det tycks också som att Hanna inte anser musikteorin vara viktig för sin egen del på samma sätt som hon tänkte när hon påbörjade sina gymnasiestudier, då hon tänkte att det var jätteroligt och att hon ville satsa högt och lära sig mycket. När Hanna idag säger att hon tycker musikteori är roligt så tolkar jag det som att hon framför allt syftar på musikteori i generell bemärkelse, snarare än som skolämne. Det tidigare kopplar hon samman med den grundläggande musikläran, den som hon har bakom sig i förra kursen. När hon pratar om teorins tillämpning i arrangering och komposition i fortsättningskursen verkar det som att hon tycker själva aktiviteterna och lektionerna i sig är roliga, men att musikteorin här är överflödig, för hennes del.

## Harry

### Intervju med Harry

Harry är en trummis som spelat i sin kyrka ända sedan han var liten. Han har vuxit upp med att kompa körer och spelar nästan varje söndag i gudstjänst och han beskriver gospelmusik som sitt kall, den musikstil han gillar mest: ”Svängigt och mycket avancerat, också”. Sin första trumlektion tog han när han var sju år gammal. Sedan ett år går han på kulturskolans fördjupningslinje där han, förutom trumlektioner, får piano- och teoriundervisning och spelar i ett par ensembler. Sammanlagt sex lektioner i veckan, utöver skolan.

Musikteori beskriver Harry som ”grunden för musik”. Han menar att ska man ”kunna förstå musik helhjärtat så måste man ju ha musikteori”. Han fortsätter med att det inte räcker att kunna höra väl för att det är svårt att kommunicera med andra musiker, i grupp, och i förlängningen att göra musik utan teorin. Harry tycker musikteori är ”delvis” roligt men beskriver sig själv som lat. Förr struntade han i musikteori och tyckte inte han behövde lära sig det och det är först sedan han började på gymnasiet som han blivit intresserad och känt att han känt något intresse. Han gillar ”jazzdelarna mer än dom klassiska” och tar upp att notläsning kan gå trögt, såtillvida det inte är trumnoter, något han hanterar bättre. Han tycker sig ha svårt att höra färgningar i ackord i jämförelse med klasskamrater och förklarar det med att han ”bara har spelat trummor”.

De ”jazzdelar” som han tycker är den roligare musikteorin lär han sig framför allt på kulturskolan. Då han utvecklar detta beskriver han teorilektionerna på kulturskolan som mycket ackord- och pianoorienterade. Där lär han sig om ”två-fem-ettor” och de övar ackordgehör. Han menar sig ha blivit bättre på att höra efter ett år med teorilektioner och att kombinationen av att spela piano och lära sig teori är väldigt bra: ”Då får jag ut nåt av allt, liksom”.

Harry sammanfattar teoriundervisningen på gymnasiet med att de skriver på papper hos den ena läraren och lyssnar hos den andre. Hos den senare gör de ”massa diktamen, han spelar ackord, vi får höra färgningar”. Han nämner melodidiktat som något som inte är så roligt, ”för jag... har inte rätt, så ofta”, men framhåller att han måste göra det för att lära sig. Att skriva ackordföljder är roligare ”för där finns det mönster som jag kan se”.

På frågan om varför man läser musikteori i gymnasiet svarar han att det behövs för att ta sig vidare till högre nivåer av musikutbildning. Han pratar om antagningsprov och att han aldrig skulle kunnat klara sådana om han inte fått den undervisning han fått. Han framhäver också att det är kul att lära sig musikteori och att det är viktigt. Viktigt på så sätt att det underlättar musicerandet, ”Om man kan musikteorin, så kan man musiken. Typ”. Han säger att det ju finns folk som klarar sig på bara gehör men han tror att för de flesta är det så att ”man behöver lite en blandning”, att det underlättar att ha både gehör och teorin.

Harry menar att han i nuläget ser gehörs- och musiklärarelektionerna som en tillgång, ”nu har vi chansen”, och att han därför vill passa på att lära sig nu, han ser ingen anledning till varför han inte skulle ta det seriöst när det serveras honom.

Han beskriver GeMu-undervisningen på Linnégymnasiet som att de jobbar med satslära, vad som är tillåtet och inte när man skriver en ackordföljd eller en motstämma. De har diktamen då de ska skriva ned melodier och lyssna efter färgningar på ackord. På kulturskolan säger han att musikteorin blir mer ”abstrakt”. Där spelar hans lärare före och Harry härmar och

sedan förklarar läraren vad de just gjorde, ”så då blir det lite mer pianoutbildning, nästan”. Det tycker han är jättebra, han har lättare för att förstå då och menar att han får ut mer av det.

När Harry började gymnasiet hade han ganska ringa erfarenhet av musikteori. Han hade gått musikklass på en grundskola som höll sig med sådana, så det var inte helt främmande för honom, han visste vad en durskala var, men tar åter upp att han var lat och struntade i musikteori under den tiden. Han tyckte det var svårt när han började gymnasiet men att han snart utvecklade en vilja att lära sig mer. Fast allt inte var jätteroligt var det ju viktigt.

Harry anser att hans lärare brukar prata utifrån musikteori på andra lektioner än gehörs- och musikleäran, men menar att de mest påpekar saker i musiken för att det är intressant, ”inte för att de är utlärande”. På trumlektionerna talar han och hans lärare sällan musikteori. På sistone har de fokuserat på trumnoter för det kunde han knappt när han började gymnasiet. Ett mycket välutvecklat gehör för trummor har han dock, och han menar att hans förmåga att lyssna och härma är så pass stark att han aldrig behövt ta till strategier för att reda ut rytmer. Improvisation är ingenting som Harry har jobbat med på trumlektionerna, heller. Ibland har han behövt köra något trumsolo vid något uppspel eller en konsert men det har löst sig ändå, då han ofta övar improvisation när han övar själv hemma och utvecklar kompet i delar av låtar som han tycker är för händselösa.

Han anser sig ha stor hjälp av sitt trumspel på gehörs- och musikleäran. Han är skicklig rytm-läsare och nämner att vid rytm-läsning i skolan är det oftast bara en stämma de behöver läsa medan han som trummis är van att läsa flera rytm-stämmor simultant. Han beskriver dock att det går åt andra hållet också och förklarar att han utvecklar sina kunskaper i not-läsning, även rytmer, i skolan. Harry tycker att musikteorin är tillämpbar när han spelar piano och beskriver hur han kan stanna i en låt och reflektera över vad det är för ackord han stannat på. Förutom rytmer tycker inte Harry att han har så mycket hjälp av sina förkunskaper i gehörs- och musikleäran. ”[D]et jag lär mig på mina individuella lektioner, trumlektioner och så, det kan jag nästan aldrig ta med”.

Han beskriver musikteorin han använder i GeMu-undervisningen som mer seriös, än när han använder musikteori annars. Han säger att han måste tänka väldigt mycket för att göra rätt medan han inte reflekterar så mycket när han applicerar det utanför klassrummet, för då finns det i bakhuvudet, då är det mer verktyg som han använder.

Det bästa exemplet Harry har på en musikteoretisk ”aha-upplevelse” är när han fick kvintcirkeln presenterad för sig och blev helt hänförd av hur många sätt den kunde användas på och hur väl den hängde samman. Men generellt tycker han att det mesta hans lärare presenterar känns ganska logiskt.

### **Analys av intervju med Harry**

Harry menar att musikteori är viktigt: han säger att om man ska kunna förstå musik helhjärtat så måste man ha teori, vilket man kan tolka som att han förhåller sig till musik på ett annat sätt efter att han börjat lära sig musikteori än vad han gjorde innan, i och med att han samtidigt säger att han saknade intresse för musikteori innan gymnasiet trots att han spelat musik ända sedan han var liten.

Vidare framhåller han musikteorins betydelse som kommunikationsmedel, och säger att det är svårt att samlas i grupp och musicera om man inte kan noter och har ett utvecklat gehör. Trots

att Harry enligt egen utsago bara brytt sig om musikteori sedan han började gymnasiet men spelat trummor i sin kyrka sedan han var liten menar han alltså att det är svårt att spela tillsammans utan musikteori. Det skulle kunna förhålla sig så att kravet på att alla tycker till och tar ansvar för arrangemanget ökat i och med ensembleundervisningen i gymnasiet medan han, när han till exempel spelat med körer i sin hemförsamling, mest fått instruktioner om att göra vad han ska, utan att han som trummis behövt fundera mycket över vad de andra musikerna egentligen gör. Hans helhetsperspektiv på musikalisk struktur mognar alltså och hans behov av att formulera och kommunicera musikaliska idéer har ökat och musikteori är det medel som bäst hjälper honom i detta. Det informella sammanhang hans kyrka har inneburit som plattform för att omsätta hans trumkunskaper i musikalisk praktik har inte fordrat att Harry tänker holistiskt kring musikens struktur såsom de formella gymnasiestudierna gör, där han också lär sig musikteori och andra bandinstrument, utöver trummor.

Det kan också förhålla sig så att Harry kan ha upplevt det som en svaghet hos sig själv och ett underläge i jämförelse med klasskamraterna, att han inte behärskade elementär musikteori då han började gymnasiet. Som trummis är Harry den enda i sin ensemble som inte spelar tonhöjder, på ett eller annat sätt, och övriga musiker omkring honom kunde kommentera och ge feedback på varandra och talade nog i större utsträckning samma språk med varandra. Ett språk som var ovant för Harry.

Jag uppfattar Harry som ambitiös. Han betonar att allt inom musikteori är viktigt trots att allt inte är lika roligt, och att han vill passa på att lära sig när möjligheten bjuds honom, och när han exempelvis talar om melodidiktat som han inte tycker är särskilt kul påpekar han också att han måste göra det för att lära sig.

Då Harry beskriver den ”jazzigare” musikteori som han tycker är roligast är det en undervisning som är mer gehörsintegrerad. På kulturskolan övar de kadenser och lyssnar efter ackord, allt vid piano, vilket han menar gör att han fattar bättre och att det hjälper honom hänga med i vad han själv spelar. Det är med en större entusiasm Harry beskriver denna undervisning än den han har på gymnasiet där de, som han säger, lyssnar. Förankringen i ett instrument torde innebära att vad han lär sig känns enklare att applicera. Att han beskriver gehörsträningen på gymnasiet med att de gör massa diktamen, att läraren spelar och att de får lyssna efter färgningar, tycker jag signalerar en viss frustration. Han menar ju att han inte tycker melodidiktat är särskilt roligt eftersom han har svårt för det. Och kontrasten mellan att *läraren* spelar ackord och att eleverna får höra är stor mot den teoriundervisning han berättar så varmt om, den på kulturskolan, där han själv får göra bäggedera.

Harry anser inte att han har sådan stor hjälp av sina pianokunskaper på teorilektionerna, men att GeMu:n å andra sidan hjälper honom i både trummor och på piano. I och med att han började spela piano i samband med teorilektionerna på kulturskolan har han aldrig känt ett melodi- eller ackordinstrument utan att samtidigt ha undervisats i musikteori. Därmed får han tillfälle att bygga grunden i båda områdena samtidigt och han förlitar sig inte på bara det ena. Han beskriver det som att pianot inte hjälper honom särskilt mycket i Gehörs- och musikleäran, men det är samtidigt på kulturskolan han menar att teoriundervisningen är som mest fruktsam, eftersom han får lära sig vid ett piano.

## Signe

### Intervju med Signe

Signe går på estetiska programmet på Linnégymnasiet. Hon har spelat cello sedan hon var liten. Hon kommer från ett musikerhem och beskriver att hon även spelat piano och gitarr under uppväxten men att hon började spela piano ”på riktigt” mot slutet av högstadiet då hon började ta lektioner. Hon började sedermera också spela trumpet och hon har sjungit i kör under barndomen. Numer sjunger hon i kör på gymnasiet ”för att det tillhör utbildningen”. Signe nämner också bandinstrumenten, bas och trummor, som instrument hon hanterat eftersom utbildningen gör att de måste lära sig sådant.

Hon berättar att när hon var liten så fick hon lite pianoundervisning av sin mamma men att hon ansåg att hon nästan lärde sig bäst själv. Så småningom började hon spela piano och cello i kulturskolan där hon spelade i orkester i flera år och dessutom fick lite musikteoriundervisning. Hon ämnar hoppa av cellolektionerna på kulturskolan nu under hösten då hon anser att hon har för mycket att göra. Utöver skolan, inklusive gymnasiearbete, och instrumentlektionerna spelar hon också piano i ett ungdomsstorband och hon förklarar att hon tycker pianot har konkurrerat ut cellon för hennes del och hon har svårt att hitta motivation för den senare. Eventuellt tar hon upp cellon till våren igen men hon är ännu inte säker på vad vårterminen bär i sitt sköte.

Då Signe pratar om musikteori säger hon att hon tror hon använder musikteori ganska mycket utan att hon tänker på det. Hon tänker också att det är ett känsligt ämne och berättar om klasskamrater som tycker ämnet känns jobbigt och att det är mycket press. Hon uppfattar det som att det är många som tror att det inte bara går att lära sig musikteori, utan att det är något man kan eller inte. Hon syftar då framför allt på gehör och berättar om GeMu-undervisningen som hon menar fokuserar på att testa vad eleverna kan snarare än att ge dem verktyg för att kunna förstå vad de hör. Signe menar att gehör är något man kan utveckla i men hon beklagar att flera av hennes vänner inte verkar tro det och att de tycker Gehörs- och Musikläran känns så jobbig. Hon menar att hon själv heller inte får någonting ut av diktatuppgifter men att det är framför allt sådant de gör i gehörsdelarna av kursen.

Signe beskriver det som att hon har vissa musikteoretiska kunskaper automatiserade och tar som exempel hur hon kan registrera en två-fem-etta i en låt och händerna spelar en två-fem-etta av sig själva på piano utan att hon egentligen tänker något särskilt. Hon upplever det dock inte som att hon har lätt för musikteori i alla lägen. Just att höra och analysera ackordföljder menar hon att hon har svårt för medan hon har relativt lätt för att urskilja och identifiera färgningar i ett enskilt ackord. Dock uppfattar hon de vanligaste ackordrörelserna, tonika till subdominant till dominant, men när det kommer till lite mer ovanliga saker, hon tar G till Eb som exempel, så har hon svårt att höra vad som händer och det förklarar hon med att hon inte behövt kunna sådant innan.

Hon tycker det är ganska skönt att man inte måste vara bäst i allt. Signe beskriver sig själv som en ambitiös person som alltid lagt ribban högt och satsat på högsta betyg i allt och att hon ibland upplever det som att vissa ser ned på henne för det. Därför kan hon tycka att det är skönt att det finns ett område där hon inte är bäst, där det finns saker att jobba på.

Att man läser musikteori i gymnasiet är för att kunna förstå och analysera musik, menar Signe. Hon tycker musikteori är jätteviktigt och menar att det är svårt att skapa egen musik utan teoretiska kunskaper. Hon tar upp Benny Andersson som exempel på en skicklig

låtskrivare utan musikteoretiska kunskaper och framhäver att det förvisso går att skapa bra musik om man har talang för det men hon hävdar att möjligen skulle han ha skrivit ännu bättre musik än han redan gör, kunde han musikteori.

Vidare menar Signe att musikteori är viktigt för att förstå och uppskatta musik och talar om sina vänner som inte håller på med musik, att de inte gärna lyssnar på för komplex musik. Då hon och andra som spelar och kan musikteori kan förstå idéerna bakom krångligare musik tycker hennes ickemusikervänner å andra sidan att det är för rörigt att lyssna på. Signe menar också att det är mycket mer praktiskt att musicera när man kan musikteori och säger att det ju går att spela efter gehör men att det tar längre tid och att man är begränsad om man inte läser noter.

Hon berättar om när hon började ta teoriundervisning via kulturskolan. Hon fick gå i den svåraste gruppen i musikteoriundervisningen, vilket hon tyckte var skönt eftersom ”man kunde börja utvecklas direkt” och ”man fick den utmaning man behövde”. Hon tyckte dock det blev lite jobbigt att det uppstod något av en tävlingsstämning i gruppen där folk försökte visa sig bättre än andra. Hon framhäver dock att läraren var mycket skicklig och att de lärde sig mycket. Signe var alltså ganska mycket på det klara med vad musikteori handlade om när hon började på estetiska programmet. Hon menar att hon nog framför allt har hemmet att tacka för det. Det hör till det normala hemma hos Signe att det pratas musik och ibland även musikteori hemma vid bordet.

På de enskilda instrumentlektionerna händer det att hennes lärare talar om vad de gör utifrån musikteori. På cellolektionerna var det dock framför allt när hon var yngre och nu handlar det framför allt om att bara spela. På pianolektionerna är det mer, berättar hon. Där får hon ibland låtar som hon ska göra till ”sina egen”, arrangera om lite. På trumpetlektionerna jobbar de en hel del med improvisation så där brukar hon och hennes lärare tala om olika skalor.

Signe var på ett musikläger i somras där hennes gehör utmanades rejält då hon förväntades lära in många nya låtar utantill på kort tid utan noter. Detta gick dock bättre än väntat för henne och när hon ser tillbaka på det reflekterar hon att man nog lär sig saker bättre när man lär sig dem med gehör. Hon beskriver inlärning på gehör som ”våldigt kul och det känns som man släpper lite det här... strikta. Man tänker lite mer på *hur* musiken låter, än... *vad* musiken låter”.

Signe anser sig ha hjälp av musikteorin när hon spelar. Till exempel kan hon göra mer än vad som står på pappret om hon spelar en låt på piano, då hon vet att man kan lägga till en sju på dominantackordet ”och sådana småsaker”. Hon använder alltså musikteori både i och utanför skolan, men i skolan beskriver hon musikteorin som striktare. Där tänker hon mer medvetet på vad hon gör medan hon utanför skolan snarare kan slås av att ”det där är en sån där ackordföljd” som en reflektion i efterhand än att det är så hon först närmar sig musiken.

### **Analys av intervju med Signe**

Signe beskriver sin egen relation till musikteori som att det är något hon har större användning för än vad hon aktivt tänker på. Att hon reflekterar över hur hon gehörmässigt kan registrera en två-fem-etta och samtidigt utföra den på piano utan att närmre tänka på vad hon gör visar på att hennes förståelse är att ämnet är större än enbart noter och att veta vad en två-fem-etta heter; hon inkluderar den gehörmässiga relationen till kadensen, och dess koppling till den intellektuella förståelsen för dess toninnehåll och funktion, såväl som till det speltekniska utförandet. För Signe är musikteorin ett sätt att göra musik tillgänglig och förstå



den och därmed lära sig uppskatta den. Musikteorin är således ett redskap för Signe samtidigt som det är en inblick i hur musik fungerar. Hon kan både applicera den själv och analysera med hjälp av den och kopplar ihop den med en spelande praktik.

Vad jag tror Signe menar med att musikteori även underlättar musikskapande och med att Benny Andersson eventuellt kunnat skriva ännu bättre musik om han haft koll på musikteori, är att musikteorin inte bara är en hjälp på så vis att man lättare kan förmedla sina musikaliska idéer. Hennes exempel med hur teoretisk förståelse kan hjälpa en att förstå mer komplex musik och hur musikerna eller kompositören gått tillväga visar att hon dessutom menar att musikteorin är en kreativ hjälp, som visar nya möjligheter och kan hjälpa en musiker utveckla musiken längre, till den mer komplexa musik hon talar om.

Att Signe spelat klassisk cello och att hon spelar en del jazz på sina pianolektioner, som hon dessutom får applicera i sin roll som pianist i ett storband, torde bidra till hennes holistiska syn på musikerskap och musikteoretisk förståelse. Från cellon och pianot har hon god notläsningsförmåga som hjälper henne tillgodogöra sig musikteoriundervisningen. Att hennes pianolärare ber henne arrangera om låtar och att hon får realisera ackordanalyser utifrån praxis, vilket hon ju ger exempel på att hon gör när hon säger att hon lägger om ackord och adderar färgningar fast de inte står i noten, ger henne också ett utlopp för teoretiska kunskaper i musikalisk praktik.

Denna hennes syn på musikteori som integrerat med praktisk musik kan säkerligen också till viss del förstås av att hon kommer från ett hem med musiker. Även om hon lär sig musikteorin och hur den appliceras själv har hon säkert med sig hemifrån, utöver musikaliska förkunskaper, förväntningar på och föreställningar om vad musikteori är och hur den bäst förstås. Att Signe säger att man kan bli bättre i gehör med träning, trots att hon menar att GeMu-undervisningen framför allt tycks testa henne snarare än utveckla, kan förstås både genom att Signe själv vittnar om hur hon utvecklat sitt gehör i andra forum än GeMu-klassrummet. Men det är också troligt att idén om gehöret som något man jobbar på och utvecklar är något hon har med sig hemifrån.

Att Signe uppger ackorddiktat som en svag punkt i musikteorin, trots att hon uppger att hon kan spela med i ackord på gehör kan säkerligen förstås i relation till vad hon anser om hur undervisningen bedrivs, att hon finner själva lektionsuppläggen frustrerande och icke ändamålsenliga. När hon säger att hon har svårt att höra ackordföljder är hennes exempel ofunktionell harmonik: G till Eb, medan hon säger sig kunna uppfatta mer konventionella ackordgångar utan större svårigheter. För att vara en gymnasieelev tycks hon inte ha några nämnvärda svårigheter, vad gäller ackordgehöret, skulle jag vilja hävda. I ämnesplanen (Skolverket, 2011) lyder betygskriteriet för C i GeMu 2: ”Eleven utför **med viss säkerhet** komplexa gehörsövningar” (s. 10). Vad som menas med ”komplexa” förklaras inte närmre, men utifrån personliga erfarenheter, inte minst av att i egenskap av musikteorilärarkandidat ha deltagit i att rätta antagningsprov till musikhögskolan, vill jag påstå att om en gymnasieelev orienterar sig väl i funktionell harmonik så är det inte dåligt. Det är långt ifrån alla studenter på musikhögskolan som skulle kunna identifiera den typ av mediantiska ackordrelationer som G till Eb är exempel på. Signe tycks snarare ha gott gehör, är min bedömning utifrån vad hon berättar. Hennes berättelse om hur det gick mycket lättare än vad hon först trott att lära in en mängd låtar på sommarlägret, och att hon menar att musiken sätter sig bättre när man lär sig den på gehör, är ytterligare en indikator på att hon har ett välutvecklat öra. Att kunna överföra en melodi från huvudet till sitt instrument, utan att chansartat famla sig fram, fordrar något slags systematisk förståelse för hur enskilda toner förhåller sig till varandra. En möjlig

tolkning av Signes misstro till sin egen förmåga i ackordgehör kan vara att felet ligger i undervisningen snarare är hos Signe. Gehörsundervisningen på GeMu-lektionerna är för abstrakt och Signe har därför problem att applicera de kunskaper hon verkligen besitter, dem som hon har tillgängliga då hon spelar piano eller cello, i en musikalisk kontext.

## Ture

### Intervju med Ture

Ture går tredje året på Broskolans estetiska program. Han är framför allt sångare men spelar gitarr och lite piano. Ture kommer från en musikalisk familj. Hans pappa är en bred multiinstrumentalist som producerat egna musikaler och det var också hemma han inledningsvis lärde sig spela och sjunga. Det dröjde till han var ungefär tolv år gammal innan han började ta lektioner via kulturskolan. Inledningsvis på piano men så småningom på gitarr.

Under tonåren var Ture medlem i ett pojkband som medverkade i flera tv-program och turnerade runtom i Sverige och Ture beskriver detta pojkband som sin tonårsuppväxt. Idag är bandet upplöst och Ture läser nu gymnasiet på Broskolan, där han går med sång som huvudinstrument och gitarr som biinstrument. Han är inställd på att fortsätta på musikbanan som låtskrivare och producent. Utanför skolan har inte några aktiviteter. Han har slutat i kulturskolan och fokuserar på att öva sitt låtskrivande i sin hemmastudio där han tillbringar åtminstone en timme per dag.

När Ture ska förklara vad han tänker om musikteori förekommer ordet ”uppbyggnad” ofta. Han pratar om ackordanalys, hur ackord byggs, gehör och att identifiera vad man hör. Ackordfunktioner och att man förstår vad man spelar är också saker Ture tar upp.

Det har jag nu märkt när vi har haft musikteori här på gymnasiet, att, ehm, man började fatta, liksom, ba’: ”Ah, är det så här ackorden hänger ihop?” eller ”Ah, det är så här det blir”, [...] det har klickat lite mer nu när man fått lära sig teorin och inte bara spelat det. Annars har det varit, så här, ”Så här spelar du ett G”, men nu vet, fattar man liksom själva uppbyggnaden och såna grejer.

Ture anser att musikteori är roligt ”när det väl sätter sig” men menar att han inte är den som har väldigt enkelt för sig. Han tycker bland annat notläsning är svårt och behöver tänka en hel del för att förstå vilka noter han har framför sig, ”men det kommer jag ju hela tiden, med tiden, bli bättre på”, resonerar han, dock. Han tycker sig kunna sin kvintcirkel väl och har inga besvär med att byta tonart på en låt och veta vilka de nya ackorden blir, beskriver han. Att man läser musikteori i gymnasiet är för ”att man ska kunna ha grunder och förstå sig på hur allting just hänger samman [...] och man får se att det handlar ju inte bara om att kunna spela, utan även [...] se hur allt hänger ihop”, enligt Ture.

När Ture lämnade pojkbandet, som hade varit heltidsjobb för hans del i några år, för att fortsätta med gymnasiestudier var musikteori något relativt nytt för honom och han hade svårt med det till en början. Han beskriver det som att han ibland upplevde att han inte fattade någonting av vad läraren gjorde uppe vid tavlan.

... man ba’ ser en massa skumma krumelurer, tycker man. Men sen, men efter ett tag så klickar det mer och mer för varje del. Och då blir det kul, för då känner jag att ”aah, det här kommer jag kunna ha nytta av, liksom, i mitt spelande och i framtiden, och om jag vill, till exempel, söka vidare och behöver kunna”, liksom.

På Broskolan läser de Gehörs- och musiklära endast i ettan och tvåan så Ture har bett sin gitarrlärare om att de ska ha lite teorifokus på gitarrlektionerna för att han inte vill tappa vad

han lärt sig och så att han kan känna att han kommer ut med ”ganska mycket grunder” när han lämnar gymnasiet. De brukar analysera låtarna de spelar på gitarrlektionerna. De övar olika skalor och gör härningsövningar där läraren spelar före och Ture härmar. Den musik de jobbar med är framför allt pop och rock men Ture framhåller att de spelar allt möjligt, från bossa nova till klassiskt. ”Jag är ingen elgitarrist, liksom, så, som solar. Utan jag är mer, tänk dig att jag sjunger och spelar till gitarren, mer så”. På sånglektionerna tänker inte Ture musikteoretiskt om de sånger han jobbar med och han lär sig framför allt nya sånger genom att lyssna och härma. I ensemblesituation, om de är flera sångare, brukar dock Ture och hans klasskamrater utforma sångstämmor till melodin med hjälp av musikteori. Ture letar reda på grundtonen och räknar upp till tersen och lägger sig där.

När Ture redogör för vilken hjälp han anser sig ha av sina instrument i Gehörs- och musikleäran börjar han med pianot, att han vet var tonerna och ackorden ligger på klaviaturen. Han tänker hellre utifrån pianot på GeMu:n då han har svårt att tänka musikteori på gitarren ”med själva... halsen, och så”.

Ture tänker inte så mycket på att han använder musikteori utanför skolan men beskriver att han gör det ändå: ”i bilen, till exempel. Jag kan höra, ba’ ’Oj, ah, men det var ju den här enkla [ackordföljden]’, liksom, det hör jag ju, såna simpla grejer”. Han menar dock att han inte använder särskilt mycket musikteori när han skriver egen musik hemma i sin studio. Då utgår han framför allt från gitarren:

Så spelar jag några ackord, eh... som jag känner, ba’ ”Ah, det här skulle kunna passa”, sen letar jag melodier från, liksom, ackorden, helt enkelt, och vad som passar till ackorden. Så det blir möjligtvis lite det, men det är inte som att jag, så här, tänker så jätte-, djupare i det. Utan det bara kommer, melodierna, och nynnlar mig fram, och... jag hör ju om det, liksom ”nä, det här, den här tonen lät falsk i det här ackordet”, liksom.

Det är dock tack vare musikteorin Ture menar att han ”våga sträcka [sig] ut” med melodier, för att han vet vad som funkar till ackord, och att han har hjälp av att tänka funktionellt med ackorden när han komponerar:

Till exempel med hur man bygger upp en låt. Man brukar ju kalla att man, liksom, att man går från grunden och sen så åker man bort, och sen ska man gå hem igen med ackorden. Eller åker bort och svävar mer innan du kommer hem igen, alltså, om du, om du förstår vad jag menar...

Ture skriver framför allt gitarrbaserad musik och jämför det sound han ofta strävar efter med artister som Ed Sheeran och Sean Mendes: ”lite det här pop-... smör-popiga, men ändå akustiskt, liksom”.

Den musikteoretiska ”aha-upplevelse” Ture tar som exempel är när han insåg att ackorden är sammansättningar av toner:

Nu när jag tänker på, när jag tänker ett C då tänker jag liksom, så här ”C, C, E, G”, liksom, ba’ ”Ah, men det är ju prim, ters, kvint”, så. Det var den, det var då jag fick lite den här ”Aha, det är så!”, liksom. Annars är det ba’ ”Ah, men jag tar ett ackord så här”, och ba’ tar det. Men jag visste inget mer om det. Nu fick man ju, liksom, lite uppfattning om det.

### **Analys av intervju med Ture**

I kontrast till flera andra informanter nämner inte Ture noter då han talar om musikteori. Han fokuserar vid att prata om ackordfunktioner, gehör och musikens uppbyggnad. Han talar om att planka låtar, identifiera ackordföljder och att han tar hjälp av att tänka funktionellt med ackord då han komponerar egen musik. Att Ture själv komponerar och där använder sig av

musikteoretiska verktyg, är självklart en anledning till att dessa kunskaper befästs. Hans gehör blir dessutom bättre då han lyssnar sig fram bland ackord och samtidigt reflekterar över vad han gör, han beskriver ju att han snabbt registrerar en vanlig ackordföljd på radion och inte har några problem att med hjälp av kvintcirkeln transponera ackorden i en låt. Vidare gör Ture, ihop med sin lärare, härmningsövningar och pratar skalor på gitarrlektionerna och Ture får, allt sammanräknat, en relation till musikteori som är integrerad med gehörs- och spelmässig applicering. Dessa är de verktyg som Ture får omsätta i musikalisk praktik ganska frekvent och beskriver som användbara och kanske är det därför det är dem han framför allt tänker på när han beskriver musikteori, eftersom han inte längre läser Gehörs- och musiklära, och andra saker som studerades till viss del glömts bort.

Ture konstaterar dock på tal om musikteori att noter är något han tycker är klurigare, men utan större modfällighet utan med ett enkelt konstaterande om att han kommer bli bättre med övning. I och med att Ture som sångare framför allt lär in nya låtar genom att lyssna på dem och att han främst spelar pop och kompar med sin gitarr kan man tänka sig att Ture inte har sådan stor användning för noter. Som kompositör är Ture dessutom mer av en producent, som spelar in sig själv hemma i studion och bearbetar mjukvara och producerar egen pop, än en traditionell tonsättare. Då Ture tänker sig en framtid som låtskrivare och producent ser han kanske inte notkunskap som högsta prioritet och därmed heller inte sin bristande notkunskap som ett problem i behov av akut åtgärd.

Då Ture ger sin åsikt om varför man läser musikteori på estetiska programmet handlar det om ett holistiskt synsätt på musik och han betonar att det ”handlar ju inte bara om att kunna spela, utan även [...] se hur allt hänger ihop”. Ett sådant uttalande talar för att Ture har den syn på musikteori som jag skönjer i vad han sagt dels om hur han applicerar musikteori i olika sammanhang och på vilket sätt den hjälper honom, dels i att han säger sig inte tänka så mycket på att han använder musikteori utanför skolan. För Ture är musikteori och den praktiska musiken ett. Kanske inte på så vis att han själv förstår allt han gör, han menar ju att han inte tänker särskilt mycket musikteori när han skriver musik och har, som han själv säger, svårt att tänka musikteori på gitarren, ”med själva halsen och så”, och föredrar att tänka piano, ett instrument han behärskar sämre. Han har likväl bett om att på gitarrlektionerna få fokusera mer på musikteori för att han vill hålla igång sina kunskaper under detta år, då de inte läser någon GeMu, vilket är ett tecken på att han inte menar det vara fruktlöst eller onödigt att lära sig vare sig musikteori eller att tänka mer teoretiskt på gitarren. Och även om han tämligen oreflektat improviserar fram något på gitarren menar han att det går att beskriva i teoretiska termer. Detta exemplifieras också av hans obenägenhet att tänka musikteoretiskt om de sånger han lär in på sånglektioner men att han ändå tänker och talar teoretiskt med klasskamrater i ensemblesituation då de som flera sångare ska utforma sångstämmor.

## **Agnes**

### **Intervju med Agnes**

Agnes går andra året på Broskolans estetiska program. Hon har spelat cello sedan i lågstadiet och elbas sedan i högstadiet. I högstadiet spelade hon även i ett band med några vänner. När hon sökte in på estetiska programmet, vilket hon beskriver som ”ett självklart val, nästan”, valde hon att ha basen som huvudinstrument ”för det är mer ett all-round-instrument som [hon] kan använda till mer saker” och som biinstrument valde hon piano, eftersom man måste ha minst ett ackordinstrument på Broskolan. Hon kommer från en familj där båda föräldrarna också spelat instrument, om än inte professionellt, och hon beskriver det som ”nästan naturligt för [henne] att välja ett instrument och börja spela”. Agnes har spelat i flera olika orkestrar sedan hon gick i trean och för tillfället spelar hon i en stråkorkester i kulturskolan där de

spelar blandad musik. ”Man kör både klassiskt och inte klassiskt och popmusik och... olika projekt och såna saker”. På estetiska programmet är det dock mest pop och rock hon ägnar sig åt.

”Jag tänker på allt som har med musik att göra, nästan”, säger Agnes då hon ska förklara musikteori, och fortsätter med att nämna notläsning och funktionsanalys. Agnes hade musikteori på kulturskolan i ungefär en termin, innan hon började på gymnasiet. Där introducerades hon för skalor och kvintcirkeln. Hon beskriver det som att hon haft lätt med musikteori, eftersom hon redan kunde noter så pass bra från att ha spelat cello. Själva Gehörs- och musikleäran tycker hon kan vara väldigt kul, ”men oftast så är det bara lite... gå igenom samma saker om och om igen, känns det som”. Hon menar att hon redan hade grunden i musikteori när hon började tack vare kulturskolan och beskriver att de dessutom gör väldigt mycket nu i tvåan som de gick igenom förra terminen ”[s]om jag kanske kan, men andra elever kanske inte heller har så bra koll på. Men jag är väldigt snabblärd på så sätt...”.

Något Agnes säger sig ha svårt för i musikteori är gehör. Hon säger att hon har svårt att ”ta terser och saker, att bara höra rakt av, vad det är för nånting” och berättar att deras lärare brukar spela intervaller på piano som hon oftast har svårt att identifiera. Det verktyg de fått av läraren för att känna igen intervallerna är olika referenslåtar där inledningstonerna har olika intervaller och de ska så kunna känna igen en kvint, exempelvis, på att tonerna de hör ju kulle kunna vara *Blinka lilla stjärna*. Agnes menar dock att hon ofta gissar fel i dessa övningar. Vidare menar hon sig ha svårt med att stämma instrument ibland ”för [hon] är inte jättebra med gehöret”. Bas tycker hon dock är lätt att stämma och hon beskriver att hon blivit bättre på att stämma cellon men att det fortfarande är ”väldigt svårt för [henne] att höra skiftningar i toner”. Angående intonation säger hon att hon hör när det blir fel då hon spelat men att hon inte riktigt vet vad hon ska göra åt det. På sina baslektioner lär hon oftast in låtar gehörsledes. Hon lyssnar på låten, kanske på Spotify, ”[o]ch då är det ganska lätt för mig att höra [...] och då kan jag spela likadant, nästan”. Hon tänker dock inte i ackordfunktioner när hon spelar.

Agnes anser att man läser musikteori i gymnasiet för att det är ”en bra kunskap att ha om man ska hålla på med musik”. Musikteori hjälper en förstå hur musik är uppbyggd och att skapa egen musik.

Eh, jomen, om man vill gå vidare från programmet [det estetiska] eller till exempel börja jobba med att skapa egen musik och skriva låtar och såna saker, då kan det vara bra att ha det här, så vet man hur det ska låta bäst och vad som inte låter så bra, och hur man ska gö' för att få det att låta extra och vad som passar ihop och såna saker, menar jag.

Att Agnes har användning för musikteori menar hon är självklart, men har svårt att säga hur, rent konkret: ”Men det är just att man [...] vet ungefär vad som passar ihop och att vissa toner kanske inte funkar alls och [...] tycker det är lite svårt att förklara... men jag har väldigt bra notläsning, så det går utan problem för mig”. Agnes framhåller förståelsen för att alla tonkombinationer inte fungerar lika väl och hennes notläsningsförmåga som teoretiska kunskaper hon har användning för men inte reflekterar över så mycket.

Musikteori kan vara svårt att förstå ibland, menar Agnes, och ibland får man bara köpa att saker är som de är, att det inte finns någon riktigt förklaring till varför saker förhåller sig som de gör:

Till exempel kvintcirkeln. [...] det är bara en sak som man måste lära sig och det finns ingen riktig förklaring att det... visst, det låter bra tillsammans och var man hittar olika saker, men det finns ingen riktig bakgrund, som jag har hört, varför det är just så.

Rytmer och att skriva egen musik är det som Agnes tycker är roligast på Gehörs- och musiklektionerna, medan gehörsövning är mindre kul. Agnes har lätt för rytmer, vilket hon förklarar med att hon spelar bas ”som har mycket ofta rytmiska delar”. Hon anser sig ha lätt för att hitta på melodier och förklarar det med att hon spelar mycket melodisk repertoar på cellon. Gehörspassen brukar gå till så att läraren spelar vid pianot och de ska analysera vad de hör. Det kan vara att identifiera en skala genom att lyssna efter de definierande skalstegen (dur- eller mollters) och att lyssna efter intervaller. De har referenslåtar för att känna igen intervaller men Agnes beskriver att hon ofta kopplar ihop ett intervall med fel låt, med resultatet att hon gissar på fel intervall.

På instrumentlektioner pratas det inte mycket musikteori, utom på basen, där Agnes menar att hon och hennes lärare börjat ”göra musikteori mer och mer”. Agnes tycker det är lättare att hitta toner, intervaller, skalor, ackord på basen än på piano och säger att det ”kan vara lättare att tänka på bas för oss som är vana med det”. När problem uppstår med rytmer brukar basläraren rita upp slagen ovanför takten så att Agnes ser var noten ska spelas. På cellolektionerna brukar de snarare lösa rytmer genom att ge dem namn, korta fraser man säger, som låter som rytmen i fråga. Agnes musikteoretiska ”aha-upplevelse” var just på baslektionen, där hon spelar med ters-grepp och kvint-grepp och dylikt. Där fann hon det mycket enklare att bygga och förstå skalor, att hitta toner och förstå ackordsupbyggnader.

Agnes anser att musikteori och spelande hänger samman, att det handlar om samma saker, men tror att det framför allt är hennes musikaliska färdigheter som hjälper henne i Gehörs- och musiklektionerna och att GeMu:n inte hjälper henne lika mycket på hennes instrument. Hon säger också att GeMu:n säkert hjälper henne jättemycket, hon tror till exempel att hennes gehör blivit lite bättre tack vare musikteorin, men att hon inte känner att den gör det.

### **Analys av intervju med Agnes**

Agnes tycks ta till sig och acceptera det mesta hon lär sig i Gehörs- och musiklektionerna men omsätter det i sin egna musikaliska praktik i relativt begränsad omfattning. Hon säger dock att hon tänker på allt som har med musik att göra då hon tänker på musikteori och menar på att det är självklart att hon har användning för vad hon lär sig på GeMu:n. Hon tycker dock det är svårt att förklara hur. Hon talar om en ökad förståelse för vilka toner som passar ihop med varandra, och jag tolkar det som att hon menar att musikteorin hjälper henne att bättre förstå hur musik fungerar. Dessutom menar hon på att hon blir en bättre notläsare tack vare GeMu:n, fast hon behärskade noter väl redan innan hon började ta undervisning i musikteori, ett konkret exempel är att hon nu blivit bättre på att läsa g-klav.

Agnes förstår musikteori som något man har användning för när man spelar musik och om man vill skapa egen musik, men ger uttryck för en något dogmatisk syn på ämnet, då hon menar att allt inte kan förklaras, men att man måste acceptera det ändå, och hon tar upp kvintcirkeln som något som inte har någon förklaring. Utifrån detta skulle man kunna förstå hur hon menar att hon har användning för Gehörs- och musiklektionerna fast hon menar på att hon inte har några exempel på hur: kanske är det ett uttryck för att hon accepterar ämnets plats i programmet och att det *kan* vara användbart, trots att hon själv faktiskt inte använder det i någon vidare utsträckning. Hon menar snarare att hon legitimerar ämnet och att hon tror på dess anspråk som ett ämne som beskriver hur musik är uppbyggt, fast hon själv inte applicerar

det i någon vidare utsträckning. De sammanhang där Agnes menar sig ha användning av musikteoretiska kunskaper, annat än notläsning, som hon inte huvudsakligen lärt sig via någon form av musikteoriundervisning, är få, för att inte säga obefintliga. Hon tänker inte så mycket teori när hon spelar cello, bas eller i orkester, menar hon.

Som läget är nu tänker hon inte musikteori när hon plankar hur andra basister spelar, något hon dock är van med. Hennes vana med hur en basstämma låter och hennes skicklighet i att analysera och återskapa klingande förlagor på sitt huvudinstrument borde kunna vara henne behjälpliga i skolans Gehörs- och musikleära, och GeMu:n borde å sin sida kunna hjälpa Agnes tänka systematiskt kring vad hon gör på basen. Men tyvärr tycks inte så vara fallet. Av någon anledning förmår hon inte koppla samman musikteoretiska koncept med det egna spelandet och GeMu:n, på så vis att hon kan utnyttja sitt gehör, som framstår som ganska gott i alla fall i den praktiska spelsituationen, såsom det förväntas av henne på gehörslektionerna. Det blir en annan sak för Agnes att höra läraren spela en ters på piano än när hon hör en basist spela en ters i en musikalisk kontext.

Här har vi en uppenbar diskrepans mellan två sammanhang som båda skulle berikas, kunde skillnaderna överbryggas. Agnes är inte van att tänka teoretiskt om det praktiska gehör hon använder sig av när hon spelar bas och därmed talas inte samma språk på GeMu:n och baslektionen och hon kan därför inte överföra sina kunskaper mellan de båda sammanhangen. Detta torde förbättras då hon ju börjat arbeta mer med musikteori på sina baslektioner.

Den musikaliska kontexten, eller avsaknaden därav, kan också vara en bidragande faktor till varför Agnes inte kan överföra kunskaper från basen till GeMu:n. När Agnes spelar bas lyssnar hon på en låt. På en bas som spelar musik. Hon förstår de enskilda intervallerna som en helhet, i en kontext, till skillnad från under GeMu-lektionerna då musiken bryts ned i mindre beståndsdelar, lyssnas på och identifieras utifrån sig själva utan relation till något större, övergripande sammanhang. Att identifiera enskilda intervaller med hjälp av referenslåtar blir svårare då låten de har till hjälp väcker vissa associationer som kanske inte överensstämmer med hur hon uppfattar det enskilda intervallet, då ett intervalls karaktär styrs av musikalisk kontext. Intervallet enskilda toners förhållande till en föreställd grundton, samt om intervallet upplevs durigt eller molligt (de ofullkomliga konsonanserna kan uppfattas som båda beroende på hur du uppfattar deras plats i en föreställd treklang) styr vår association och det är därmed inte säkert att vi självklart hör ett intervall likadant som det används i referenslåten kontext. Referenslåtarna ett oberäkneligt och inadekvat verktyg för Agnes, som är van att plankas basstämman i en låt, att referera till grundton och förhålla sig till längre serier av toner.

## **Sammanfattande analys**

Hanna och Agnes har båda en definition av musikteori som handlar mycket om noter, och om vad som är rätt och fel rörande musikens ”regler”. Hanna betonar dessutom att GeMu 2, då de börjat mer med arrangering, är en helt annan sak än första kursen. De saknar också båda (eller har åtminstone saknat) sammanhang utanför GeMu:n där de aktivt får tillämpa musikteori. Inte nödvändigtvis så att själva sammanhangen i sig, som de rör sig i, inte är förenliga med musikteori, men kopplingen görs inte av eleven för att de redan behärskar sammanhanget så pass väl tack vare förtrogenhet och vana. Agnes säger förvisso att hon tänker på ”allt som har med musik att göra” då hon tänker på musikteori, men detta tycks vara en intellektuell ståndpunkt och en vetskap om ämnets syfte snarare än hur hon har tagit det till sig.

Å andra sidan har Harry, Signe och Ture sammanhang i vilka de förankrar musikteoretiska koncept i praktiska musikaliska moment, antingen genom pianospelbaserad musikteoriundervisning på kulturskolan, genom olika grader av improvisationsspel i olika sammanhang eller genom eget komponerande och ett teoretiskt språk i ensemblesituation. Dessa tre ger också uttryck för en mer holistisk bild av vad musikteori är, med utsagor som att det är något de använder hela tiden utan att de tänker på det, att det är grunden för musik och en förutsättning för att förstå musik. De vittnar om musikteori som ett ämne som är större än sitt skolämne. Ett förhållningssätt, och någonting som finns där hela tiden.

Detta kan kallas en paradox: de bland mina informanter vilka själva inte i någon vidare utsträckning använder sig av musikteori i sin musikergärning är de som också talar om musikteori i enlighet med Lucias (2005) definition av *theory of music*, som något som är ett redskap och en hjälp i praktiskt musicerande och komposition. Och de som har konkret användning för musikteoretiska kunskaper i musikaliska sammanhang utanför GeMu-klassrummet är de som är mer benägna att beskriva musikteori som något större än ett hjälpmedel: som ett perspektiv, en andra sida av samma mynt.

Vad gäller musikteorins applicerbarhet i andra sammanhang eller förmågan att översätta musikaliska förkunskaper till musikteorins språk och kontext i klassrummet, framkommer tydligt att de elever som har erfarenhet med att läsa musik i form av noter utan svårighet kan tillämpa dessa kunskaper för att tillgodogöra sig musikleära och musikteori. Vad som också är tydligt är hur mycket svårare det tycks vara för elever med sedan tidigare gott gehör att hävda sig i gymnasieskolans gehörsundervisning. Flertalet informanter framhåller gehörsövningar som ett svårt moment, även de vilka tycks ha välfungerande gehör i praktiska situationer knutna till deras huvudinstrument och fritidsaktiviteter. Elever från båda skolor vittnar om hur svårt själva upplägget är, som på båda skolor framför allt tycks gå ut på att läraren spelar upp och eleverna analyserar.



## DISKUSSION

Syftet med denna studie var att undersöka vad gymnasieelever anser om musikteori som skolämne och/respektive kunskapsområde.

Vad jag funnit i samtal med mina informanter är att de elever vilka har ett sammanhang i vilket de får tillfälle att omsätta musikteoretiska koncept i praktik också är de som har den bredaste bilden av vad musikteori innefattar och detta bekräftar Rogers (2004) åsikt om behovet av förankring av musikteorin i praktisk musik för att den rätt ska kunna tillgodogöras och förstås, och även vad Swanwick (1988) skriver om helhetens och kontextens betydelse för vår förmåga att skapa mening av den enskilda delen, den isolerade musikaliska parametern. Då musikteorin används i ett praktiskt sammanhang förstår vi vad den konkret kan innebära i relation till verklig musik.

De bland mina informanter som inte har något musikaliskt sammanhang där de tillämpar och utövar musikteoretisk förståelse utan blott kan analysera utifrån musikteoretiska kunskaper är också de som formulerar sig mer tveksamt kring i vilken utsträckning de anser sig ha användning för musikteori utanför GeMu:n. De behöver inte musikteorin för att kunna reproducera musik, då de spelar efter noterna eller lär sig låten på gehör. De tycks också landa i en relation till ämnet som kan liknas med den som Rogers (2004) varnar för, då han menar att för musikteori förberedande studier av musikleära och verktyg för att tillgodogöra sig musikteoretiska koncept lätt blir fokus och hela upplevelsen av musikteoristudier, ifall läraren inte agerar med eftertanke. Dessa elever har en syn på musikteori som närmre kan jämföras med Lucias (2005) *theory of music*, ett verktyg för att bättre kunna musicera.

Lilliedahl (2013) reflekterar över hur separationen av Musik och Musikteori i LGY11 bidrar till att göda en förståelse av musik och musikteori som skilda ämnen, trots att ämnesplanen för det senare menar att musikteori ska ge en musikalisk helhetssyn (Skolverket, 2011). Rogers (2004) menar att ämnesöverskridande planering och enhetliga upplägg behövs för att förankra musikteoriundervisningen och ge eleverna chansen att se hur saker hänger ihop. Kursplanen framhåller också att eleverna ska ges möjlighet att omsätta de teoretiska kunskaperna i praktik, men sker detta?

Den förankring i verklig musik som gymnasieelevers musikteoretiska förståelse har ligger inte alltid i det estetiska programmet, utan fås i somliga fall från annat håll. Att de använder sig av musikteori i artificiella övningar och etyder i GeMu-miljön är kanske inte nog, då dessa ändå känns långt från deras musikaliska verklighet. Eleverna har en mer positiv inställning till och är generellt skickligare i den musikteori de själva har bruk för. Detta bekräftar Lilliedahls (2013) analys om möjliga konsekvenser av uppdelningen av Musikteori och Musik i LGY11, samt att dessa presenteras med olika underliggande värderingar, där GeMu:n har ett tydligt akademiskt språk i jämförelse med ämnesplanen i Musik. Vidare bekräftas Deweys (1997) åsikter om att undervisningsmaterialet bör vara nära elevens verklighet för att ämnets relevans och syfte ska kunna förmedlas. Den formella skolgången riskerar tappa bort denna verklighetsförankring då abstraktionsnivån kan bli hög på undervisningsämnet när det anpassas in i skolans kontext.

Estetiska programmet måste kanske vinnlägga sig om att i högre utsträckning skapa forum inom ramarna för sin utbildning där alla ges chansen att koppla samman teoretiska och praktiska kunskaper. Flera av informanterna beskrev pianot som ett instrument där de upplevde kopplingen till musikteorin som stark, och i bruksundervisning av ackordinstrument finns möjligtvis potentialen att tydligare integrera musikteorin med en spelande praktik.

Att överföra instrument- och musikaliska kunskaper till gehörslektionerna tycks också vara svårt för flertalet elever som uppenbart har problem att rätt kanalisera sina förmågor – och felet kan ligga i hur undervisningen bedrivs. De anekdoter vi presenteras från informanternas gehörslektioner är att läraren spelar en skala, ett ackord, ett intervall som de skall identifiera. Swanwick (1988) framhåller att vi bildar musikalisk mening av en helhet snarare än av enskilda musikaliska parametrar. En parallell kan dras till Deweys (1997) liknelse med personen som blott studerar skrivna ords utformning utan hänsyn till deras betydelse i relation till varandra (s. 104). Säkerligen ser inte hela GeMu-kursen, vare sig 1 eller 2, ut så på någon av skolorna att detta är allt som görs på gehörslektionerna, men måhända läggs för stort fokus vid dessa övningar av isolerade musikaliska beståndsdelar, då flera elever vars berättelser vittnar om ett gott gehör framhåller just gehörslektionerna som något svårt.

Att det går bra att transkribera i stunden, med sitt instrument, en låt, men är svårt att urskilja ett enskilt intervall då någon spelar det för dig från ett piano förklaras enklast och rimligast med att det är två mycket olika sammanhang. Eleven är som musiker passiv snarare än aktiv, och det musikaliska sammanhanget intervallet presenteras i är oftast ett annat än vad eleven vanligtvis rör sig i för typ av musik, om ett sammanhang finns över huvud taget. Återigen kan Deweys (1997) tankar om verklighetsförankringens betydelse för möjligheten att koppla samman praktiska och situerade kunskaper med skolans praktik appliceras. Kunskaperna blir inte överförbara när sammanhangen inte längre upplevs likadant.

En parallell kan dras till de informellt skolade populärmusikerna i Greens (2002) studie *How Popular Musicians Learn*, vilka besatt kunskaper om musikaliska företeelser, praxis och gester som skulle kunna formuleras genom musikteori, kunskaper som i deras fall dock var knutna till deras instrument och hemma-genrer, men som de inte kunde förmedla verbalt. Även Folkestad (1996) visade att musikaliska gester och språk kunde läras i praktiken enbart genom lyssnande och förtrogenhet i sitt experiment med komponerande högstadieungdomar, och att dessa kunskaper kunde manifesteras och kanaliseras kreativt, givna rätt förutsättningar. De förutsättningar som behövs för att gehörsundervisningen ska tillåta elever visa vad de kan tycks kunna vara ett musikaliskt sammanhang och ett sätt att manifesteras den abstrakta analysen av vad som sker vilket för många elever närmst skulle kunna vara deras huvudinstrument snarare än i notskrift eller ackordanalys.

I sin senare studie, *Music: Informal Learning and the School* (Green, 2008), implementerar Green med gott resultat idéer om lustfyllt lärande och holistiska närmanden till musik i högstadieundervisning. Eleverna i hennes studie lärde framför in låtar genom att spela i fullt tempo till inspelningar och successivt spela mer och mer rätt – en skarp kontrast till den formella undervisningens benägenhet att bryta upp musik i förberedande övningar och detaljstudium. En sådan approach gör att den musikaliska meningen löper mindre risk att förloras, åtminstone på grund av att musiken brutits ned i så små beståndsdelar att den inte längre känns igen i de enskilda övningarna. Eleverna vittnade om ett mer musikaliskt lärande, att förankringen i verklig musik i större utsträckning bevarades, skolkontexten till trots. Den musikaliska kontexten hjälper oss skapa mening av och conceptualisera vad vi hör, menar Swanwick (1988), en musikalisk parameter betyder inte ofta något i sig självt utan kan begreppsliggöras som en del i ett sammanhang, varför skolans detaljstudium av musikaliska företeelser riskerar beröva elever den förmåga att kategorisera och systematisera vad de kan höra i musik i musikaliska praktiker, i musikaliska kontexter.

Men för att prestera rätt vid ett gehörsprov måste denna förståelse också kunna manifesteras, och där är det inte alltid så att musikteorins språk, som undervisas på GeMu-lektionerna, är det redskap eleven har närmst att tillgå. Lucy Green (2008) skriver att det i informella musikaliska sammanhang är mindre vanligt med tekniskt språk kring musik, att man hellre sjunger eller spelar för att redogöra för en musikalisk idé och att vi som människor är vana vid att sätta namn på saker vi ser, snarare än abstrakta saker som idéer eller specifika ljud. Säkerligen vore det enklare för många att visa vad de uppfattat och förstått av en klingande förlaga med hjälp av sina instrument, men på Gehörs- och musiklära-lektionerna är musikteorins språk en del av vad som undervisas, liksom förmågan att höra och konceptualisera musikaliska gester.

Säkerligen går det att finna en balans där Gehörs- och musikläran både kan undervisa musikteorins språk och låta elever taga hjälp av sina huvudinstrument för att knyta samman dessa båda kunskapsområden. Ett sätt att låta elever höra större musikaliska skeenden samt fokusera vid de isolerade beståndsdelar som utgör dessa större musikaliska gester. Risken är dock, tycks det, att fokus ofta hamnar på att höra exempelvis en stor sext, utan musikalisk kontext och lära sig vad man skall kalla den, och Deweys (1997) liknelse om individen som lär sig enskilda skrivna ord på deras utseenden blir mycket träffande. Problemet i detta är inte nödvändigtvis att elever inte kommer klara sina gehörsprov. Nog lär de sig höra intervaller från pianot så småningom. Dock är det en potentiell förlust att Gehörs- och musikläran inte bättre förmår tillvarata de förmågor och kompetenser som finns hos eleverna. Som Folkestad (1996) menar är felet i mindre utsträckning elevernas kunskaper och i större utsträckning vår förmåga att skapa miljöer där kunskaperna kan användas och uppenbaras för oss.

De elever som har mer av en klassisk bakgrund har lättare att visa sina förkunskaper i och med att en så stor del av Gehörs- och musikläran är notbaserad. De som spelat efter noter i många år har inga större problem med att lära sig tonarter, taktarter och att läsa av noterade ackord, såtillvida de inte redan kunde det. Vårre är det kanske för de elever som kommer från en pop- och/eller rockbakgrund. De besitter också stora förkunskaper och erfarenheter av sin musik. Green (2002) skriver "Playing popular music is inseparable from a variety of activities including memorizing, copying, jamming, embellishing, improvising, arranging and composing" (s. 41). Alla dessa aktiviteter kan i högsta grad anses vara aktiviteter man kan kalla musikteori, dock tycks inte GeMu-klassrummet vara en miljö som väl lyfter fram dessa kunskaper hos eleverna, åtminstone inte hos de informanter jag intervjuat. Detta trots att Gehörs- och musikläran gör anspråk på att undervisa just dessa aspekter av musikerskapet.

Rogers (2004) tycks ha rätt i sin åsikt att andra ämnen runtomkring behöver återknyta till musikteoriundervisningen om den senare ska vara fruktsam. Ämnesplanen (Skolverket, 2011) för Musikteori förordar helhetssyn på musik. Om skolan menar allvar med att vilja förmedla detta till elever borde den vinnlägga sig om att i större utsträckning själv tillhandahålla de plattformar i vilka teorin får förankring. De informanter i min studie som ansåg sig använda musikteorin i praktiken framhöll framför allt sammanhang *utanför* skolan som där de fick tillfälle att applicera musikteori, vilket är problematiskt då skolan genom sina styrdokument gör anspråk på att själv ledsaga elever till möjligheten att knyta samman musikteori och musikpraktik.

### **Avslutande reflektion**

På det stora hela anser jag att min metod för datainsamling respektive analys varit ändamålsenliga och tjänat studiens syfte väl. Kvalitativa intervjuer, liksom hermeneutisk analys, var ett sätt att nå en djupare inblick i elevens syn på musikteori som fenomen, men

andra metoder såsom exempelvis en enkätundersökning hade också kunnat vara intressant i relation till vad jag ville undersöka. En enkätundersökning hade kunnat åstadkomma en bredare kartläggning av perspektiv på musikteori, men jag var mer intresserad av att gå på djupet, av att förstå den enskilde gymnasieelevens perspektiv, för att en dag kunna möta denne som en förstående lärare, bättre rustad att möta elevens förväntningar på och fördomar om ämnet.

En nackdel med den kvalitativa intervjun var att den förutsatte ett möte mellan mig själv och en gymnasieelev, vilket för det första inte alltid var det mest praktiska att åstadkomma. Det gick bitvis trögt att rekrytera informanter, och att samtliga informanter i denna studie gav uttryck för en överlag positiv inställning till musikteori kan möjligtvis ses som ett resultat av detta, då dessa kan ha varit mer benägna att ställa upp, och detta kan också, vad själva studien och dess resultat anbelangar, ses som en svaghet och en skev representation av gymnasieestetelevorna, generellt.

Den hermeneutiskt inspirerade analysen av intervjuerna måste i retrospektiv anses ha varit effektiv på så vis att den kunde peka på tankemönster och perspektiv hos informanten som denne själv inte explicit gav uttryck för, vilket var en förutsättning för att kunna resonera och dra slutsatser kring olika perspektiv på musikteori, vilka sällan blottades i informanternas direkta och spontana uttalanden om hur de definierade och förstod ämnet.

Min studie har knappast definitivt löst alla pedagogiska problem som rör musikteoriundervisning. Vi behöver alltid veta mer om samspelet mellan lärare, elever och undervisningsmaterial och fler studier om musikteorins roll i gymnasieskolan behöver genomföras. Intressant vore att se en studie om hur lärare som undervisar i Gehörs- och musikleära förstår musikteori och ställa resultatet i relation till Ämnesplanens mål och kanske placera i historisk kontext: vilken utbildning har de, vilken läroplan gällde när de gick i gymnasiet?

Vidare vore en bredare enkätstudie om elevers attityder till musikteoriämnet intressant i sig själv men också i relation till min studie, för att se hur utbredda olika uppfattningar om musikteorins syfte och relation till elevernas musikaliska vardag är. En kvalitativ studie om elevers negativa inställning till musikteoriämnet vore också intressant för att få ytterligare förståelse för hur elever kan förstå musikteori.

## KÄLLFÖRTECKNING/REFERENSER

Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2015). Intervjuer. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*, s. 34-53. Stockholm: Liber AB.

Folkestad, Göran (1996). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Hampshire: Ashgate Publishing Ltd.

Green, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Ltd.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lilliedahl, Jonathan (2013). *Musik i (ut)bildningar. Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.

Lucia, Christine (2007). How critical is music theory?. I *Critical Arts. South-North Cultural and Media Studies*, vol. 21, issue 1, s. 166-189. Cape Town: University of South Africa Press.

Rogers, R., Michael (2004). *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Swanwick, Keith (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, Ingrid (2015). Hermeneutik. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.). *Handbok i kvalitativ analys*, s. 71-88. Stockholm: Liber AB.

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

## BILAGOR

### Bilaga 1: Intervjuguide

Berätta lite om dig själv som musiker, vad spelar du, när började du?  
*Spelat i band, orkester? Sjungit i kör? Andra i din närhet som musicerar?*

Vad har du för inriktning/vilket är ditt huvudinstrument här på gymnasiet?  
*Genreinriktning?*

Vad tänker du på när jag säger musikteori?  
*Kan du beskriva din relation till musikteori? Upplever du dig ha lätt eller svårt för musikteori? Finns det musikteori du anser dig ha lättare och svårare för?*

Varför läser ni det?  
*Tycker du dig ha användning för musikteorin? Hur?'*

Hur tänkte du om musikteori när du började här (på estet)?  
*Har din syn på musikteori förändrats? Hur?*

På enskilda instrumentlektionerna: hur brukar din/dina lärare prata om vad ni gör utifrån musikteori?  
*Diskutera skalor? Prata om harmonik? Stämföring?  
Hur tacklar ni exempelvis svåra rytmer, brukar ni göra gehörsövningar/härkning, improvisation, transponera?*

På vilket sätt är hjälp av dina kunskaper i ditt/dina huvudinstrument på gemenskaplektionerna?  
*Exempelvis notläsning, diktat, satslära, arrangering/komposition, harmonik, rytmer...*

Vilka musikaliska aktiviteter engagerar du dig i utanför skolan?  
*På fritiden, via kulturskolan/studieförbund/i kyrkan?*

På vilka sätt använder du musikteori i dessa aktiviteter?

Kan du beskriva likheter och skillnader mellan musikteorin du använder i skolan och dessa aktiviteter?

Kan du beskriva en musikteoretisk "aha-upplevelse"?