

# Musiklärares val av undervisningsinnehåll

*En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*



# Musiklärares val av undervisningsinnehåll

*En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*

Marie-Helene Zimmerman Nilsson

Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet

Filosofie doktorsavhandling i musikpedagogik vid  
Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet

ArtMonitor avhandling nr 10

Serien Art Monitor ges ut av  
Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete  
vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Adress:

Art Monitor

Göteborgs universitet

Konstnärliga fakultetskansliet

Box 141

405 30 Göteborg

[www.konst.gu.se](http://www.konst.gu.se)

Tryck: Intellecta Infolog AB, Västra Frölunda 2009

Engelsk språkgranskning: Lynn Preston

Omslagsbild: Emma Corkhill

© Marie-Helene Zimmerman Nilsson 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

# Abstract

Title: Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.

English title: Music Teachers' Choice of Teaching Content: A Study of the Teaching of Ensemble and Music Theory in Upper Secondary School.

Language: Swedish

Keywords: music education, upper secondary school, music didactics, variation theory, music teaching, teaching ensemble, teaching music theory, choice of teaching content, learning object

ISBN: 978-91-977757-9-3

The way in which music teachers choose and use the subject content in ensemble and music theory in the upper secondary school is focused in this study. The point of interest is the everyday classroom teaching of music teachers. The intentions that music teachers have with their teaching is also studied.

This thesis is a study of music teaching and is a subject-didactic investigation, inspired by variation theory. The overarching aim of the thesis is to study how music teachers in upper secondary school choose teaching content when teaching ensemble and music theory. The teachers' use of the teaching content implies that they choose to focus and teach certain parts in their teaching. This choice of content and how it is used is in focus in this study. The research questions are: How do music teachers choose teaching content when teaching ensemble and music theory in upper secondary school? How do music teachers use the teaching content in their teaching?

The data collection includes video-documented lessons and qualitative interviews with five music teachers in upper secondary school in 2004.

The analysis reveals two different choices of content. When the teachers have music and theory as the content of their teaching, it is the content that guides the teaching methods, where the teacher uses a fixed content, which is then presented in different ways; this was mainly in music theory. When the content is music activities, the music teachers adjust the activity-based content in accordance with the level of the pupils' skills in ensemble. The differences that occur in the variation theory results are closely related to the teaching content. The foundations of the two different choices of content that are made by the music teachers, as well as the significance of the learning objects, are finally discussed.



# Innehåll

<b>Abstract</b>	V
<b>Förord</b>	XI
<b>1 Introduktion</b>	1
1.1 Inledning och undersökningsområde	1
1.2 Avhandlingens disposition	2
<b>2. En beskrivning av fältet</b>	3
2.1 Nedslag i forskningen	3
2.1.1 Internationell forskning om musklärare och lärare	3
2.1.2 Nordisk forskning om musklärare och musikundervisning	8
2.2 Högre musiklärarutbildning	16
2.3 Musik som skolämne	18
2.3.1 Musikämnets kursplaner i ensemble och gehörs- och musiklära	20
2.4 Musikundervisningens grund	23
<b>3. Problemformulering och syfte</b>	27
<b>4. Teoretiskt ramverk</b>	29
4.1 Didaktik och ämnesdidaktik	29
4.2 Musikdidaktik	32
4.2.1 Didaktiska förhållningssätt till innehållet i musikämnet	33
4.3 Empirisk didaktik	39
4.4 Från fenomenografisk- till variationsteoretisk forskning	40
4.4.1 Fenomenografi och fenomenografisk forskning	41
4.4.2 Utvecklingen från fenomenografi till variationsteori	42
4.4.3 Variationsteoretiska redskap	43
4.4.4 ”Learning Study” – Lärstudier	47
4.4.5 Sammanfattning	49

4.5	Forskning om lärande inom musik	49
4.6	Sammanfattande slutsatser	54
<b>5.</b>	<b>Metod och design</b>	<b>57</b>
5.1	Forskningsmetod	57
5.2	Design och genomförande	60
5.2.1	Datainsamling	60
5.2.2	Urval	62
5.3	Analys av det empiriska materialet	66
5.3.1	Analys av videodokumenterade lektioner	67
5.3.2	Intervjuanalys	69
5.4	Tillförlitlighet och trovärdighet	69
5.5	Språkets roll	72
5.6	Etiska principer	72
<b>6.</b>	<b>Musikdidaktiska resultat</b>	<b>75</b>
6.1	Musik och teori som innehåll i undervisningen	75
6.1.1	Kromatisk skala	76
6.1.2	Gehörsmässig identifiering av intervall	82
6.1.3	Vokala nyanser	88
6.2	Aktiviteter som innehåll i undervisningen	94
6.2.1	Instrumental harmonik	94
6.2.2	Instrumentalt glissando	103
6.2.3	Rytmicitet och periodicitet	110
6.3	Sammanfattande slutsatser	116
<b>7.</b>	<b>Variationsteoretiska resultat</b>	<b>119</b>
7.1	Kromatisk skala	120
7.2	Gehörsmässig identifiering av intervall	123
7.3	Vokala nyanser	126
7.4	Instrumental harmonik	129
7.5	Instrumentalt glissando	133
7.6	Rytmicitet och periodicitet	137



7.7 Sammanfattande slutsatser	141
<b>8. Diskussion</b>	<b>145</b>
8.1 Grunder för val av innehåll	145
8.2 Lärandeobjektens betydelse i musikundervisningen	153
8.3 Musik som färdighetsämne	155
8.4 Didaktiska implikationer	159
8.5 Fortsatt forskning	161
<b>English summary</b>	<b>163</b>
<b>Referenser</b>	<b>171</b>



# Förord

Detta projekt har möjliggjorts inom ramen för de ekonomiska medel som Göteborgs universitet har tillhandahållit via Konstnärliga fakulteten och Högskolan för scen och musik.

I samband med denna avhandlings tillblivelse har jag haft förmånen att ingå i en forskargemenskap som varit mycket värdefull för processens framåtskridande. Ett särskilt varmt tack till huvudhandledare Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, som i kraft av gedigen kompetens och djupgående kunnande har väglett mig mot målet. Stort tack till biträdande handledare Airi Rovio-Johansson, docent i pedagogik vid Gothenburg Research Institute, Handelshögskolan, Göteborgs universitet, som med väl förankrade kunskaper, stringens och noggrannhet oförtrutet har guidat mig framåt. Tack även till Tomas Saar, lektor i utbildningsvetenskap vid Karlstad universitet, för grundlig granskning av texten i samband med mitt slutseminarium och till Göran Folkestad, professor i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, som har varit generös med sin tid och läst mina texter under processens olika faser.

Under doktorandperioden har jag haft förmånen att delta och presentera texter på nationella och internationella konferenser. Tack till alla forskare inom Nordiskt nätverk för musikpedagogisk forskning, för lärorika resonemang, konstruktiv kritik och uppmuntran. De oräkneliga, animerade diskussioner som företagits i doktorandgrupperna i Göteborg och Malmö har också varit mycket värdefulla för processens framåtskridande.

En viktig och avgörande förutsättning för denna avhandling är de musiklejare som har deltagit i studien. Tack för att jag fick ta del av er undervisningsvardag!

Jag vill även tacka Lars-Anders Carlsson vid Högskolan för scen och musik och Anna Frisk vid Konstnärliga fakultetskansliet för instruktioner om och arbete med layout inför tryckningen av avhandlingen, samt Lynn Preston och Emma

Corkhill vid Konstnärliga fakultetskansliet för engelsk språkgranskning respektive omslagets design.

Avslutningsvis vill jag rikta den allra djupaste tacksamhet till min underbara familj som på olika sätt har varit involverade, berörda och drabbade av detta projekt. Tack för ert oändliga tålamod!

Göteborg i januari 2009

Marie-Helene Zimmerman Nilsson

# 1 Introduktion

I kapitlet introduceras avhandlingen. Undersökningsområdet beskrivs varefter studiens disposition presenteras.

## 1.1 Inledning och undersökningsområde

Denna studie genomförs mot bakgrund av min yrkeserfarenhet som omfattar musikundervisning inom kulturskolan, förskolan, grundskolan och gymnasiet samt undervisning inom musiklärarutbildning och lärarutbildning. Diskussioner med föräldrar, kollegor, elever och studenter i relation till de olika kontexter där undervisningen bedrivits har berört vad jag och andra lärare förmedlar i undervisningen. Med ett yrkesrelaterat intresse för vad musiklärare väljer att lyfta fram i undervisningen formades konturerna till avhandlingen.

I denna undersökning fokuseras musikundervisning inom gymnasieskolan. Praktiskt arbete i klassrummet, musiklärarens vardagliga praktik står i centrum. Det praktikinrä, didaktiska perspektiv som anläggs innebär att undervisningens innehåll och dess användning i klassrummet undersöks. Här analyseras musiklärarnas val av undervisningsinnehåll och undervisningsmetoder i ensemble och gehoers- och musiklära. Även lärarnas sätt att anpassa undervisningen till eleverna uppmärksammas. Vidare relateras musiklärarnas avsikter till deras undervisning i klassrummet. Studien anknyter till en bredare definition av didaktikbegreppet, där både innehåll och metod ingår (Kroksmark, 1993). Avhandlingen är en ämnesdidaktisk (Marton, 1986) undersökning om musikundervisning.

Gymnasieskolan genomgår ständiga förändringar, där nya reformer resulterar i andra förutsättningar (se exempelvis SOU, 2002:120). Musikens ställning som gymnasieämne finns med i denna process. Ambitionen är att studien ska tillföra ny kunskap om hur musiklärarens val av undervisningsinnehåll och för-

medlingen av detta innehåll kan gestalta sig i ensemble och gehoers- och musiklara. Detta kan i sin tur oppna upp for reflektioner och diskussioner kring musikamnets roll inom gymnasieskolan.

## 1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen ar indelad i atta kapitel. I kapitel 2 (En beskrivning av faltet) presenteras tidigare forskning om musiklara och musikundervisning ur ett internationellt och nordiskt perspektiv. Darefter beskrivs musikamnet och laroplanen, hogre musikutbildning, musik som skolamne och musikundervisningens grund. Mot bakgrund av genomgangen av tidigare forskning formuleras sedan problemformulering, syfte och forskningsfragor i kapitel 3 (Problemformulering och syfte). I kapitel 4 (Teoretiskt ramverk) beskrivs studiens teoretiska utgangspunkter. Didaktik, amnesdidaktik, musikdidaktik, och empirisk didaktik foljs av variationsteori och forskning om larande inom musik. De sammanfattande slutsatserna lyfter fram undersokningen som ett uttryck for empirisk didaktik med fokus pa musikundervisning ur ett didaktiskt och variationsteoretiskt perspektiv. Den empiriska undersokningen beskrivs i kapitel 5 (Metod och design), dar metodologiska utgangspunkter, design och genomforande foljs av en beskrivning av den empiriska analysen, studiens tillforlitlighet, sprakets roll och etiska principer. Kapitel 6 (Musikdidaktiska resultat) och kapitel 7 (Variationsteoretiska resultat) agnas at studiens resultat, som sedan diskuteras i kapitel 8 (Diskussion). I kapitlet fors aven ett resonemang kring fortsatt forskning. Avslutningsvis foljer studiens referenser.

# 2 En beskrivning av fältet

I det följande sker en redogörelse för forskning med relevans för studien. Det finns en stor mängd forskning om lärare, musklärare och musikundervisning. Urvalet av litteratur har för avsikt att placera in min undersökning i ett vidare sammanhang och att tydligt positionera densamma.

## 2.1 Nedslag i forskningen

Inledningsvis presenteras internationell forskning om lärare och musklärare. Undervisning som yrke från ett insider- respektive outsiderperspektiv följs av en beskrivning av begreppen "emic" och "etic". Under rubriken nordisk forskning om musklärare och musikundervisning beskrivs studier som fokuserar läraren och/eller undervisningen. Därefter presenteras forskning om musikämnet, läroplanen och högre musikutbildning. Den struktur högre musikutbildning är organiserad efter beskrivs sedan, följt av musik som skolämne och musikundervisningens grund.

### 2.1.1 Internationell forskning om musklärare och lärare

En genomgång av internationell forskning om musklärare i relation till lärarforskning om lärarutbildning visar att det under slutet av 1800-talet finns två olika perspektiv på lärares professionella status (Leglar & Collay, 2002). Det objektivistiska respektive konstruktivistiska perspektivet skiljer sig i fråga om grundläggande kunskapssyn och syn på lärande. Kunskap förstås som objektiv eller relativ, inneboende eller aktiv, mottagen eller konstruerad. Härifrån utvecklas två inriktningar, forskare som ägnar sig åt läroplansanalys och forskare som

fokuserar lärarutbildning. Inom ett process-produktperspektiv bedrivs forskning om lärare i musik från 1960-talet fram till 1980-talet. Studiernas resultat visar att det finns ett samband mellan lärares effektivitet och deras entusiasm, elevomsorg och självkänsla. Sociala förmågor som exempelvis icke verbal kommunikation relateras till lärareffektivitet. Leglar och Collay menar att dessa samband kan ifrågasättas. De konstaterar att forskare som undersöker musikutbildning inte är mer framgångsrika än forskare inom andra läroämnen vad gäller att identifiera personlighetsdrag som bidrar till lärareffektivitet. Forskare med fokus på musikutbildning intresserar sig även för förevisandet av musikaliska färdigheter. Mot bakgrund av studier som visar att musiklektörer pratar stor del av undervisningstiden och att elever har låg uppmärksamhet då läraren pratar, vill forskningen visa att förevisande är en mer effektiv musiklektorteknik än verbal instruktion. Gradvis övergår forskning om lärande och om lärare i musik till att fokusera lärares tänkande och lärares reflektioner. Under denna övergång är Shulman (1986) tongivande genom sin kritik mot process-produktforskningen. Han hävdar att pedagogisk ämneskunskap med fokus på innehåll är minst lika viktig som observerbara färdigheter. Teori och praktik bör, istället för att studeras ur ett process-produktperspektiv, undersökas i nära förbindelse med varandra. Fokus på det ena eller det andra bidrar endast till en fragmentiserad bild av undervisningens komplexitet. Kapacitet, handling och tankar anses avgörande för undervisning och lärande. Till skillnad mot många andra hävdar Shulman därför att läraren först och främst behöver kunskaper om ämnets innehåll, därefter följer pedagogisk kunskap och läroplanskunskap (Shulman, 1987). Kunskaper om ämnets innehåll innebär att läraren bör vara en ämnesspecialist och både behärska fakta om ämnet samt hur dessa fakta är organiserade. Den pedagogiska kunskapen möjliggör användandet av ett visst innehåll i undervisning. Denna kunskap är specifik för ett visst ämne och en viss elevgrupp. Läroplanskunskaper är kunskaper som finns formulerade i läroplanstexter. Dessutom ska utbildningen ses mot bakgrund av andra utbildningar, vilket gör att dess position i skolsystemet framträder. Under 1980-talet studeras lärarkompetenser, där forskningen resulterar i listor av kompetenser som bidrar till att uppmärksamma den professionella lärarkunskapens karaktär (Leglar & Collay, 2002). Denna forskning bedrivs mot bakgrund av lärares åsikter, vilket förutsätter ett synsätt där lärarna själva har en unik syn på sin egen kompetens.



## Den goda musikläraren respektive musikundervisning inom grundskolans senare år

Genom att undersöka musikledare, det vill säga musikaliska ledare som arbetar med ungdomar och musik inom formella och informella kontexter, har kriterier tagits fram för den tillräckligt bra musikläraren, "the good enough music teacher" (Swanwick, 2008, s 9). De standardiserade utvärderingstekniker som används för lärare i Storbritannien anses inte tillämpliga för musiklärare. De kontexter där elever lär sig musikaliska färdigheter är multipla och mer komplexa än vad formella utvärderingskategorier omfattar, menar Swanwick. Den empiriska studien omfattar tio musikaliska ledare, där data samlas in i form av ledarnas dagboksanteckningar, observationer av undervisning, lärarnas reflektioner över sin egen undervisning och gruppdiskussioner. Swanwick presenterar, mot bakgrund av studiens resultat, principer för hur undervisning och lärande i musik kan utvärderas. Det viktigaste är att fokusera på vad den musikaliska ledaren/läraren bidrar med till den musikaliska kontexten, hävdar han. I denna kontext bör läraren uppmärksamma musik som en mänsklig diskurs. Dessutom ska elevernas musikaliska bidrag tas tillvara, i syfte att utveckla deras musikaliska autonomi. Slutligen bör det musikaliska flödet uppmuntras, där gehörsbaserad undervisning förordas framför notbaserad. En utvärdering av musikundervisning bör framförallt uppmärksamma dessa principer. I sina slutsatser poängterar Swanwick att de musikaliska ledarnas största bidrag till den musikaliska miljön är att den musikaliska kvaliteten uppmärksammas. Han menar att det huvudsakliga målet för musikundervisning är att förbättra denna musikaliska miljö. Den tillräckligt goda musikläraren är inte en andra klassens lärare, utan någon som fokuserar musikalisk kvalitet i undervisningen. Swanwick riktar avslutningsvis skarp kritik mot sådan musikundervisning där andra delar än det musikaliska fokuseras: "Of course we may be interested in other than musical outcomes and that's fine, provided that we do not claim to be dealing with music in any meaningful sense." (Swanwick, 2008, s 20) Om pedagoger inom musik istället uppmärksammar de principer för musikundervisning som förs fram i studien, kan elever få möjlighet utvecklas musikaliskt.

Till skillnad från Swanwick undersöker Mills (2004) utövande musiker som undervisar. Hon använder begreppet utövande lärare, det vill säga musiker för vilka undervisning utgör en integrerad del av den professionella identiteten. Lärarna menar att de är villiga att lära sig mera och att utveckla sig själva. Därmed ser de inte på sig själva som fullärda experter. De utövande lärarna ger uttryck för

en entusiasm för lärande, vilket framträder i deras undervisning eftersom de menar att denna förbättrar deras eget utövande. Detta förklarar i sin tur varför lärande fungerar som en integrerad del i deras professionella identitet, enligt Mills.

Musiklärares verbala reflektioner kring sin arbetssituation inom grundskolans senare år har undersökts i Storbritannien (Cox, 1999). Lärarnas relation till den nationella läroplanen, musikläraryrket som karriärväg, den institutionella rollen relaterat till personlig musikalisk utveckling samt musikundervisningens för- och nackdelar har studerats. Resultatet visar att det mest problematiska är spänningen mellan den personliga investering lärarna bidrar med på sin skola och bristen på karriärmöjligheter. Cox drar slutsatsen att det krävs ett radikalt tänkande för att omdefiniera musiklärarens roller, och möjliggöra framväxten av nya arbetsätt. I en undersökning om musiklärare som undervisar inom grundskolans senare år i Skottland, relateras lärarnas åsikter till deras undervisning och till individuella skillnader (Hewitt, 2005). Elevers individualisering och relationen mellan denna och lärarnas undervisningsansatser undersöks. Resultatet visar att det finns stora individuella skillnader mellan musiklärarna angående vilka delar av musikundervisningen som anses viktiga. Dessa skillnader verkar i sin tur ha starkt inflytande på musikundervisningens struktur och gestaltning. Däremot uppvisar resultatet likheter mellan de sätt på vilka musiklärarna grupperade elevgrupper i musikundervisningen.

### **Undervisning som yrke från ett insider- respektive outsiderperspektiv**

Den ansevärda mängd anglosaxisk forskning som genomförs med fokus på undervisning som yrke, kan beskrivas som två variationer på ett tema (Pembrook & Craig, 2002). Inom den första variationen placeras forskning där undervisningsyrket undersöks från ett ”insider”-perspektiv genom att personliga, erfarenhetsbaserade delar av yrket fokuseras. Det är lärarnas egna beskrivningar som studeras. Den andra variationen fokuserar istället lärarens arbete från ett ”outsider”-perspektiv där lärare betraktas som professionell grupp. Mellan de två variationerna framträder ett spänningsfält, där forskning från ett insiderperspektiv definierar kunskap som förkroppsligad medan en outsideransats innebär att kunskap förstås som ett attribut utanför individen. De resultat som genereras ur insiderforskning relaterar till lärarna, medan outsiderforskning kan omfatta större grupper.

Den vetenskapliga, akademiska kunskapen bör kontrasteras mot det sorts kunnande och den kompetens som värderas inom professionella praktiker (Schön,

1983). Det föreligger en vedertagen skillnad i status mellan teoretisk respektive praktisk kunskap, där den förstnämnda anses ha ett högre värde. Utifrån detta ställs frågan huruvida praktikern ska lägga tyngdpunkt på den vetenskapliga kunskapen, eller om den praktiska verksamheten ska utgöra grunden och kunskapsbasen. Schön förordar det sistnämnda och menar att vetenskaplig, akademisk kunskap inte kan direktöversättas till den praktiska kunskap som krävs i undervisningssituationen.

Lärares professionella kunskap beskrivs med metaforen landskap (Pembrook & Craig, 2002). Denna är ett försök att överbrygga avståndet mellan den personliga praktiska kunskapen och den professionella. Genom att lärares undervisningskontext definieras som scener i ett professionellt landskap, förankras lärares personliga, praktiska kunskap i kontexten över tid. Merparten av lärares erfarenheter görs i klassrummet, men det finns även yttre faktorer som påverkar. Det kan exempelvis handla om styrdokument som står i konflikt med tid till förfogande. Det sätt på vilket lärare utvecklar sin kunskap i den professionella kunskapens landskap kan beskrivas som att de ingår i en kunskapsgemenskap. En sådan skulle för musiklärare kunna utgöras av andra musiker och musikgrupper, familjemedlemmar och andra lärare. Inom dessa gemenskaper utvecklas lärares praktiska personliga kunskap i ett samspel mellan den enskilda läraren och gruppen. En annan aspekt av lärares kunnande är lärares identitet. Pembrook och Craig, (2002) menar att forskning om lärares professionella landskap tyder på att lärare snarare besvarar frågor utifrån vilka de anser sig vara än utifrån ett tydligt kunskapsperspektiv.

Från ett "outsider-perspektiv" studeras professionell kunskap och undervisningsyrket som profession, främst via kvantitativa forskningsmetoder. Ur detta perspektiv studeras strukturella förhållanden i lärares professionella landskap. Här undersöks bland annat orsaker till varför individer väljer att påbörja en lärarutbildning. Dessutom omfattas demografiska studier, liksom undersökningar där lärares personlighetsdrag relateras till effektivitet. (Pembrook & Craig, 2002).

Tydliga ideologiska värderingar präglar förhållandet mellan outsider- och insiderforskning, menar Olsson (2002). Det finns anledning att ifrågasätta varför praxisnära insiderforskning verkar värderas som mer "viktig", "sann" och "giltig", än forskning från ett outsiderperspektiv. Ett uttryck för denna ideologisering inom Nordisk musikpedagogisk forskning är att 2/3 av de doktorsavhandlingar som publicerats kan karaktäriseras som insiderforskning med fokus på didaktiska perspektiv (Jørgensen, 1995). Denna dominans leder till att de perspektiv som outsiderforskning kan belysa får en undanskymd position. Insiderforskning ifrå-

gasätts ur ett generaliseringsperspektiv, där forskning av fallstudiekaraktär får begränsad betydelse för en större grupp musklärare (Olsson, 2002). Dessutom ställs frågan vilka musklärare som väljs ut i studierna. Urvalet formar i sin tur "normen" för den effektiva muskläraren eller för musikundervisning med hög kvalitet. Genom att forskare med ett förflutet som musklärare beforskar musklärare sker överenskommelser som i sin tur relaterar till professionalisering, att skapa sig inflytelserika positioner inom fältet.

### **Emic och etic**

Inom etnomusikvetenskap, som i sin tur ingår i det antropologiska forskningsfältet, förekommer begreppen "emic" respektive "etic" (Nettl, 1983). Begreppens perspektiv ger upphov till två olika beskrivningar av ett fenomen. "Etic" relaterar till ett externt perspektiv där begrepp och analysverktyg hämtas från en kontext utanför det som studeras, medan ett "emic"-perspektiv beskriver fenomenet via begrepp som ingår i dess kontext. En integrativ ansats har förordats, där de två perspektiven ses som komplementära, som uttryck för ett kontinuum, snarare än som varandras motsatser (Herndon, 1993). Forskaren kan exempelvis lära sig att agera som en kulturmedlem medan kulturmedlemmen kan lära sig analysera som en forskare. Då blir det heller inte fruktbart eller ens möjligt att tala om renodlade "emic"- respektive "etic" beskrivningar (Baumann, 1993). Däremot är det viktigt att vara medveten om vilken position forskaren intar vid analysen.

Inom svensk musikpedagogisk forskning har emic/ insider och etic/ outsider – begreppen diskuterats i relation till nationella identiteter i musik (Folkestad, 2002). Uppfattningar om vad som är "svensk musik" från ett "insider" perspektiv behöver inte delas av en "outsider". Dessutom har begreppen använts i undersökningar om undervisning och lärande i Gambia (Sæther, 2002). Här uppmärksammas skillnaderna mellan hur en afrikansk musikutbildning erfars från ett "insider" respektive "outsider" perspektiv. Dessa skillnader i attityder ger i sin tur uttryck för olika sätt att uttrycka kunskap. I studien används begreppen som teoretiska verktyg i den empiriska analysen och som ett sätt att förhålla sig till undervisning och lärande i en mångkulturell kontext.

#### **2.1.2 Nordisk forskning om musklärare och musikundervisning**

I detta avsnitt presenteras nordiska studier om lärare i musik. En av studierna omfattar emellertid både musklärare och andra lärare som undervisar i estetiska ämnen (Lindgren, 2006).

## Musikundervisning och interaktion

I en undersökning med en livsvärldsfenomenologisk ansats står musikdidaktisk interaktion i fokus (Ferm, 2004). Genom lektionsobservationer och lärarnas e-post-reflektioner samlas empiriskt material in om lärare inom grundskolan som undervisar elever i årskurs 4-6. Lärarnas tal, handlingar och reflektioner står i fokus. Observationsstudiens resultat visar att lärarnas öppenhet och medvetenhet möjliggör musikaliskt erfalande, genom att elevernas musikaliska erfarenheter tas tillvara. Läraren uppmärksammar elevernas initiativ angående de musikaliska aktiviteterna i sin helhet och angående aktiviteternas utformning. Genom att uppmuntra och berömma eleverna och utgå ifrån elevernas förslag nås framgång i undervisningen. Med hjälp av ljudande -, grafiska -, verbala - respektive kroppsliga symboler förmedlas undervisningen av läraren. Resultatet av lärarnas reflektioner visar att förutsättningarna inverkar på interaktionens kvalitet. Gruppens sammansättning, storlek och kunskapsnivå påverkar, liksom hur den sociala kommunikationen fungerar mellan lärare och elever. Vidare krävs balans i undervisningen, vilken uppnås med hjälp av olika avvägningar. Lärarens ansvar att driva undervisningen framåt avvägs mot att ta vara på elevernas intresse och initiativ. Det behövs enligt Ferm en balans mellan individ- respektive gruppinteraktion, och en balanserad ansvarsfördelningen i klassrummet. Dessutom krävs avvägningar angående hur mycket hänsyn läraren ska ta till elevernas tidigare erfarenheter.

Interaktion och kunskapsutveckling undersöks inom frivillig musikundervisning, vilket i sin tur ger kunskap om elevers interaktionsmönster relaterat till deras möjlighet att lära (Rostvall & West, 2001). Studien anlägger flera teoretiska perspektiv på olika nivåer, där kritisk diskursanalys utgör ett perspektiv. Det empiriska materialet samlas in genom videodokumentation av instrumentallärares undervisning och analyseras ur ett mikroetnografiskt perspektiv. Interaktionen mellan lärare och elev karaktäriseras av att musiken fragmentiseras till enskilda noter under instrumentallektionerna. Musik behandlas därmed snarare som notläsningsövning än som spel, där lärarna varken relaterar till fraser, rytmer eller melodier. Expressiva dimensioner av musiken lämnas därhän i undervisningen. Lärare- elevinteraktionen ses vidare som asymmetrisk, eftersom läraren uteslutande definierar situationen. Det skapar ett maktförhållande som påverkar elevernas möjlighet att lära negativt. De handlingar som genomförs under instrumentallektionerna ger snarare uttryck för ett institutionaliserat förhållningssätt, än för ett förhållningssätt karaktäriserat av individuella val. En orsak till att

många elever väljer att sluta spela anses vara de interaktionsmönster som studien visar. Eleverna får varken tillfälle att utveckla grundläggande färdigheter, eller generera musikalisk erfarenhet. Elevens uppgift är snarare att acceptera de förhållanden som råder. Om så inte sker är risken stor att eleven slutar spela. Rostvall och West konstaterar att en instrumentalundervisning organiserad på detta sätt skapar ett begränsat utrymme för lärares och elevers reflektioner och diskussioner över undervisningsprocessen.

Samverkan mellan grundskola och musikskola undersöks i en studie om pedagogisk och musikalisk interaktion i klassrummet (Stålhammar, 1995). Resultatet visar att den initialt ”skolliknande” undervisningen gradvis förändras till en situation präglad av läraren som handledare där lärare och elever tillsammans bidrar i undervisningsprocessen. Eleverna blir mer delaktiga i projektet, där produkten i form av en studioinspelning bidrar till en undervisning präglad av gemensamt samarbete.

### **Musiklärare och musikundervisning som uttryck för diskurser**

Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik, undersöks utifrån poststrukturalistisk- och socialkonstruktionistisk teori samt modernitetsteori (Ericsson, 2006). Gruppintervjuer med lärare och lärarstuderande visar att upplysning anses utgöra en viktig del av lärararbetet. Tre resultat-kategorier grundades på ”...graden av agentskap vad gäller valet av undervisningsinnehåll och kräver dessutom olika lärarkompetens” (Ericsson, 2006, s 89). Lärare i den första kategorin hade själva valt ett bestämt innehåll som de ville förmedla, ett uttryck för explicit påverkan. I termer av kompetens innebär kategorins innehåll att musikläraren måste besitta en utpräglad didaktisk skicklighet. En karismatisk lärare skapar undervisning via kloka pedagogiska knep som entusiasmerar omotiverade elever. Den andra kategorin beskriver hur musikläraren fungerar som ”guide” för eleverna, där en neutral lärarroll förordas. Här krävs en bred kompetens som innehåller många olika musikaliska genrer och förmågan att inta en neutral attityd så att inte någon genre favoriseras. I den tredje kategorin är lärarens påverkan på eleven svagast. Kompetensen innebär att skapa möjligheter för en gynnsam miljö där musikaliskt lärande kan äga rum genom att eleverna förses med verktyg för uttryck. Slutligen redogör Ericsson för informanternas beskrivningar av musikämnet i sig. Ämnet beskrivs dels som ett skolämne likt andra, dels utifrån dess terapeutiska funktion.

Med hjälp av gruppintervjuer med lärare och skolledare verksamma inom grundskolan undersöks positioneringar i relation till estetisk verksamhet i den avreglerade skolan (Lindgren, 2006). Mot bakgrund av det estetiska fältet och skolan identifieras och beskrivs diskurser som relaterar till grundskolans estetiska verksamhet. Dessutom problematiseras dessa diskurser ur ett makt och kontrollperspektiv. Skolans estetiska aktiviteter anses bland annat vara av kompensatorisk karaktär. Det ska vara roligt för eleven med estetisk verksamhet. Ämnena ska dessutom öka elevernas kunskap och fungera som en förstärkning för barn med olika slags problem. Vidare ska den estetiska verksamheten skapa en balans mellan praktiska och teoretiska ämnen för eleven. Resultatet visar att det i informanternas utsagor produceras en kunskap som verkar normaliserande. Verksamheten, lärarna och eleverna beskrivs utifrån "det normala" respektive "det icke normala". Musikaliska elever förutsätter omusikaliska, praktiska ämnen förutsätter teoretiska, etcetera. Genom dessa dikotomier upprättas en trovärdighet för det normala, där det som inte passar in bör anpassas. Informanternas utsagor grundas på samtidsspecifika diskurser där utbildning ska frigöra och där sociala aspekter betonas i de estetiska ämnena. Av resultatet framgår vidare hur olika diskurser och identitetspositioneringar utvecklas, hur trovärdighet kring dessa skapas samt hur diskurserna producerar viss kunskap. Lärarnas kompetens i estetisk verksamhet ses som en konsekvens av hur estetiska ämnen legitimeras, där läraren beskrivs som terapeutisk, som icke-teoretisk ämnesspecialist och som konstnär. Sättet att legitimera ämnet estetisk verksamhet är ett uttryck för samtidens strävan för fria och harmoniska människor med ett accepterat socialt uppträdande, menar Lindgren. En konsekvens av detta blir att lärarna snarare beskriver sig själva som fria människor och goda förebilder än som kompetenta yrkesmänniskor.

I en fallstudie om två musiklärares undervisningspraxis på grundskolans mellanstadium ses lärarnas undervisningshandlingar som uttryck för en konstruktionsprocess (Krüger, 1998). Olika diskurser skapar i sin tur vissa didaktiska strategier. Studien undersöker dessa diskursiva och konstruerande mekanismer. Resultatet visar att en komplex väv tydligt formar lärarens praktik. Den ena lärarens undervisning karaktäriseras av styrande kunskap där musiken som ljudande objekt står i centrum. Det är läraren som bestämmer ämnesinnehåll och förmedlingssätt och som ser till att alla elever har tillgodogjort sig kunskapen. Läraren är kunskapens mitt. Därmed är lärarens främsta uppgift att värna om den "goda" musikkulturen där eleverna successivt ska höja sin kulturella nivå. Läraren är normativ i sin framtoning eftersom musik ses som ett objektifierat fenomen

med eviga värden. Musikundervisningen syftar till att bidra till att bevara det ”goda” kulturella arvet. Den andra lärarens undervisning kännetecknas istället av handledande kunskap. Musicerande och aktivitet fokuseras, där lärare och elever skapar tillsammans och musikens sociala funktion betonas. Genom att initiera lärandeaktiviteter erbjuds eleverna att delta, där utforskande och upptäckande står i centrum. Läraren stöder eleverna i denna process och håller aktiviteten igång.

### **Den sociokulturella musiklärarpraktiken respektive lärares livsberättelser**

Lärares verbala reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext står i fokus i en studie som beskriver hur lärande iscensätts ur ett sociokulturellt perspektiv (Törnquist, 2006). I intervjustudien undersöks mötet mellan den konstnärliga och den pedagogiska dimensionen då lärare arbetar i ett musikalprojekt. Lärande i praktiken ses som en kollektiv, kreativ process. Resultatet presenteras utifrån fyra kategorier som beskriver lärarnas roller i musikalarbetet, deltagaren, handledaren, ledaren och konstnären. Deltagaren betraktar sig själv och sina elever som deltagare i en musikalproduktion, en ansvarsfördelning där samtliga medverkandes kunskaper fokuseras. Handledaren fungerar som rådgivare, pilot och instruktör i interaktionen med eleverna. Denna process sker både verbalt och icke verbalt. Ledaren fokuserar musikalprodukten och det konstnärliga framförandet genom att aktivt ansvara för att driva den musikaliska verksamheten framåt. Konstnären har fokus på utförandet och den skapande individen. Musikalarbetet i sig ses som ett aktivitetscentrum för konstnärligt skapande. Sammantaget menar Törnquist att lärarnas fokus ständigt skiftar. Dock är det sociala och konstnärliga ständigt närvarande. Förmågan att använda olika funktionella roller beskrivs som en viktig lärarkompetens, utifrån de diskurser om kunskap som studiens resultat visar. Lärarna beskriver sin egen förändring till följd av arbetet med musikal som ett resultat av en förändrad relation till elever och kollegor. Elevernas förhållande och påverkande av läraren anses bero på att eleverna har komplementära kompetenser som tas tillvara och kommer till uttryck i musikalprojektet.

Fem musiklärare som undervisar i kursen estetisk verksamhet inom gymnasieskolan ingår i en undersökning med en hermeneutisk, fenomenologisk ansats (Georgii-Hemming, 2005). Lärarnas livsberättelser fokuseras för att söka kunskap om deras syn på kärnämnet musik. Hur musiklärarna uppfattar kursinnehåll, undervisningens genomförande samt mål med undervisningen undersöks, liksom



relationen mellan lärarnas egna erfarenheter och deras undervisning. Empiri samlades in genom skriftliga och muntliga berättelser, samtal, e-post och viss observation. Resultatet visar att musiklärarna vill föra vidare sina egna positiva musikaliska erfarenheter till sina elever. De betonar lustfyllt musicerande, färdigheter, samhörighetskänsla i musiken och musiken som känslouttryck. Denna kunskap har lärarna tillgodogjort sig i formella, informella, individuella respektive kollektiva kontexter. Däremot finns ingen tydlig relation mellan lärarnas undervisning och deras erfarenheter av olika sorters musik och olika kontexter. Lärarna betraktar musiken som identitetsskapande för eleverna. Musikalisk kunskap ses som personlig och utvecklas i processer där elevernas vardagskultur rekonstrueras. Eleverna får därför arbeta i små grupper och välja musik själva, där pop- och rockgenren dominerar. Innehållet i kärnämnet Estetisk verksamhet centreras kring musik som hantverk och färdighetsträning. Däremot betonas inte konstnärliga eller produktiva aspekter av ämnet. Undervisningens mål är att eleverna genom aktivt musikskapande utvecklar sin samarbetsförmåga och upptäcker musikens känslomässiga funktion. Med anledning härav ska elevernas arbete i ämnet präglas av gemensamt ansvar och samarbete. Undervisningskontexten bör vara trygg, tillåtande och präglad av ömsesidig respekt. Det är individen som sätts i centrum, både i relation till utbildning och till samhälle. Georgii-Hemming menar att musikundervisning tydligare skulle kunna utgöra en arena för upptäcker och kommunikation. En reflexiv dialog mellan olika kulturer och perioder skulle kunna känneteckna undervisningen, utan att för den skull bortse från elevernas egna erfarenheter.

### **Musikämnet och läroplanen**

I en studie om hur musiklärare inom grundskolan tolkar utbildningsmål och hur dessa förverkligas ur ett läroplansteoretiskt perspektiv, hämtas empirin huvudsakligen från nationella utvärderingen av musikämnet för åk 2, 5 och 9 (Sandberg, 1996). Här undersöks lärares synpunkter på musikundervisningen via enkäter. Även den successiva förändringen från regelstyrd till målorienterad skola studeras, liksom relationen mellan skolan som en arena för musikalisk socialisation och ungdomars musikkultur. Resultatet visar att musiklärarnas mål med musikundervisningen till största delen beror på lärarnas egna intressen och den kompetens de anser sig besitta, medan läroplanen har mindre betydelse. Lärarna betonar antingen elevernas personliga och sociala utveckling, tidlösa ideal, utveckling av elevers musikaliska kunskap, eller musikalisk kommunikation. Vissa lärare an-

vänder musik som medel, andra har musik som mål. Musikundervisningen som bedrivs av lärarna beskrivs som ett antal mer eller mindre planerade musikaliska aktiviteter med syfte att engagera eleverna. Medan musikundervisningen i de lägre årskurserna har ett tydligt fokus på aktivitet, inträder även musikteori och musikkunskap i de högre. Musiklärarnas undervisning i klassrummet präglas sammantaget av olika mål som konkurrerar med varandra. Dessa mål betonar det sociala, aktiviteten eller lärandet.

I en studie om skolans musikundervisning efter 1945, undersöks undervisning i musik på grundskolenivå med fokus på kreativt musikskapande (Strandberg, 2007). Styrdokument har undersökts, liksom utredningar och läromedel. Dessutom har intervjuer med lärare och elever genomförts liksom observationer av klassrumspraktiken i musikämnet. Lärare som arbetar med skapande aktiviteter i musikundervisningen väljs ut för att ingå i studien. Sammantaget ses det empiriska materialet som uttryck för den diskurs som relaterar till kreativt musikskapande. Resultatet visar att musiklärarnas diskursiva konstruktioner både påverkar planering och undervisning. De diskursiva kategorier som uppkommer handlar om frihet och rekreation, att alla kan vara med, social utveckling och att spela som att skapa. Eleverna upplever att de åstadkommer ett skapande i arbetet med att spela och repetera låtar tillsammans. Strandberg konstaterar att skapande sker i symbios med musicerande, vilket i Lpo 94 återspeglas av att begreppet ”musikskapande” har ersatt det tidigare begreppet ”skapande”. Medan eleverna betonar personliga egenskaper i den kreativa musikutövningen, lyfter lärarna främst fram tekniska och hantverksmässiga färdigheters betydelse för kreativt musikskapande. Lärarna betonar att eleverna behöver lära sig hantverket, teknisk instrumentalt teknik, innan de vågar uttrycka sig på en musikalisk nivå. De flesta elever behöver öva länge för att komma till detta stadium. Färdigheter blir en förutsättning för skapande. I undervisningen karaktäriseras de musikaliska aktiviteterna av instrumentalt teknik och spel i ensemble. Strandberg diskuterar studiens resultat i förhållande till demokratibegreppet, där ett deltagande i samhället och kulturlivet ses som en del av diskursen. Relaterat till läroplanen i klassrummet blir de musikaliska aktiviteterna en arena för fostran på individuell och social nivå. Musikstil, genre och arbetsformer är av vikt för de ramar som sätts upp för den skapande verksamheten. Musikämnet och musikskapandet betraktas av lärarna som redskap för elevernas utveckling av personliga karaktärs egenskaper, där skapandet får terapeutiska funktioner. Diskursen om skapande ger normer för vilka musikstilar som är lämpliga i undervisningsinnehållet. Populärmusiken är

dominerande, medan andra musikaliska genrer blir marginaliserade. Undervisningen bedrivs som kollektiv ensembleverksamhet, på bekostnad av andra skapandeformer.

### **Högre musikutbildning**

Olsson (1993) undersöker en muskläraryrkesutbildning som under 1970-talet bedrevs som försöksverksamhet inom Musikhögskolan i Göteborg. Denna nya musikutbildning skulle reformera högre musikutbildning genom att göra konsten mer tillgänglig för fler människor genom att fler genrer än den västerländska konstmusiken skulle ingå i utbildningen. Kreativitet och kommunikation betonas. Gehörsbaserad undervisning skulle utgöra ett komplement och ett alternativ till fokusering på noter. Resultatet av intervjustudien presenteras utifrån vad lärarna undervisar om, hur kunskapen förmedlas och hur undervisningens resultat bedöms. Här relaterar lärarna till reproducerande respektive kreativ undervisning. Undervisningens struktur kännetecknas av kontextberoende respektive kontextoberoende undervisning, vilket beskriver kunskapsöverföring och undervisningskontext. Olsson konstaterar att lärarna i undersökningen, trots den reformerade utbildningen, ändå tenderar att undervisa som tidigare. En orsak till detta anses vara att pedagogerna undervisar såsom de själva har blivit undervisade som elever.

Musiklärarens yrkessocialisation undersöks i en longitudinell studie med hjälp av Grounded Theory och rollidentitetsteori (Bouij, 1998). Intervjustudiens resultat visar att musikhögskolestudenten väljer en professionell roll som befinner sig någonstans mellan musiker och lärare. I undersökningen hade musikerrollen betydligt högre status än lärarrollen bland musikhögskolestudenterna. De musiklärare som trivs bäst med sitt yrke efter examen är de som har bredare förväntningar på sin professionella roll och inte enbart ser till musikens estetiska aspekter. Bladh (2002) undersöker musiklärare i utbildning och yrke ur ett longitudinellt perspektiv. En årskurs muskläraryrkesstudenter följs under tio år och data samlas in via enkäter och intervjuer. Socialisationen i musikläraryrket studeras utifrån teoretiska begrepp som kommunikativ handling och intersubjektivitet. Studiens resultat visar att muskläraryrkesutbildningens kulturella reproduktion har mycket lite gemensamt med grundskolans kultur, något mer gemensamt med kommunala musikskolan. Utbildningsnormer gör gällande att artisten och det musikaliska är viktigast, vilket gör dessa svåröverförbara till muskläraryrkets vardag där musikläraren behöver visa förståelse för eleverna. Normerna är lättare

att överföra till begåvade elever inom kommunala musikskolan. Musiklärarna känner mer ansvar för begåvade elever inom musikskolan än för elever i grundskolan.

## 2.2 Högre muskläroarutbildning

De musiklärare som undersöks i denna studie är utbildade inom högre musikutbildning i Sverige. Det innebär att de har utbildats inför det kommande yrket som musiklärare, vilket i sin tur skulle kunna innebära att utbildningen har betydelse för lärarnas sätt att undervisa. Därför har utbildningens struktur och innehåll beretts relativt stort utrymme i framställningen.

Musiklärarutbildningen i Sverige börjar anta sin nuvarande form under 1970-talet (Olsson, 1993) Den äldre konservatorieutbildningen, med examina som musikedirektör och kyrkomusiker, reformeras inom ramen för den nya musiklärarutbildningen genom att innehållet breddas. Från en fokusering på västerländsk konstmusik och vänsterländsk musikhistoria, inkluderas fler genrer och stilar. Det handlar om genrer som pop/rock, jazz och folkmusik. Denna särskilda ämnesutbildning i musik (SÄMUS) ligger till grund för senare års musiklärarutbildning. I den utbildningsplan (Utbildningsplan för musiklärarprogrammet, 1992) som under 1990-talet fastställs för musiklärarprogrammet beskrivs utbildningens organisation, mål, innehåll och upplägg och undervisningsformer. Dessutom berörs regler kring behörighet och antagning samt examination. Utbildningens examensbenämning är "Musiklärarexamen, 160 p med inriktning mot instrument och ensemble eller förskola, grundskola och gymnasium. (University Diploma in Music Education) " (Utbildningsplan för musiklärarprogrammet, 1992). Denna utbildningsplan har under senare år reviderats och anpassats till Bologna-processens krav.

Musiklärarutbildningen (Utbildningsplan för musiklärarprogrammet, 1992) om 160 p omfattar fyra års heltidsstudier där G/G-varianten inriktas mot musikundervisning i förskola, grundskola och gymnasium, medan I/E-varianten har en inriktning mot instrumental-/ensembleundervisning i kommunal musikskola samt annan frivillig verksamhet. Utbildningens praktisk-pedagogiska del innehåller bland annat handledd praktik och omfattar minst 40p. Utbildningens mål är att studenten ska erhålla både grundläggande musikalisk skolning och allmänbildning samt specialiserad musikalisk utbildning inom respektive inriktning. Genom möjlighet till fördjupning inom valfria områden ska den egna musikaliska profilen och identiteten stärkas. Dessutom är målet att erbjuda en pedagogisk,

didaktisk metodisk utbildning. Denna del kombineras med färdigheter i gruppundervisning i förskola, grundskola och gymnasium, alternativt individuell- respektive grupp undervisning inom kommunal musikskola och annan frivillig verksamhet på instrument och i ensemble.

Utbildningens fyra studieår är uppdelade i fyra delar som är integrerade i varandra: ”grundläggande musikdel, musikalisk fördjupningsdel, tillvalsdel samt praktisk-pedagogisk del.” (Utbildningsplan för musiklärarprogrammet, 1992, s 2). Inom den grundläggande musikdelen syftar delkurserna till att studenterna ska erhålla sådana kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för musiklärarverksamhet. Delkurserna inom denna del av utbildningen är

...sång, bruksackordinstrument, ensembleledning, musikskapande, gehörlära, musik och samhälle, ensemblespel, formlära/verksanalys, instrumentkunskap, ljudlära med olika inspelnings tekniker, datorkunskap, praktisk instrumentkänedom på bas, trummor och synthesizer, rytmik, dans, musikalisk kommunikation, dramatik, vetenskaplig metod.  
(Kursplan för musiklärarprogrammet, 1992, s 2)

Av citatet dras slutsatsen att en övervägande del av kurserna har en praktisk/musikalisk inriktning. Härifrån undantas delkurser som formlära/verksanalys, ljudlära, datorkunskap samt vetenskaplig metod som istället har en mer teoretisk inriktning.

Inom den yrkesfördjupande delen återfinns flera av rubrikerna på delkurserna inom den grundläggande delen. Här innehåller dessa emellertid ett fördjupat och/eller yrkesprofilerat innehåll. För de två inriktningarna återfinns exempelvis sång- och instrumentalkurser, musikskapande, ensemblespel samt musik och samhälle. Inom I/E inriktningen tillkommer delkurser på huvudinstrumentet med master class. Tillvalsdelen syftar till en förstärkning av studentens konstnärliga och pedagogiska profil inför rollen i det framtida yrket. Studenten väljer själv kurser utifrån ett kursutbud. Mål och innehåll i dessa kursers kursplaner kan variera från student till student. Den praktisk pedagogiska delen innehåller metodik, pedagogik, examensarbete samt handledd praktik.

Utbildningens undervisningsformer inom den musikaliska delen bedrivs i kurser och projekt, med undervisning och handledning enskilt och i grupp. Den praktisk-pedagogiska delen består dessutom av fältstudier samt handledd praktik. För att vara behörig att antas till musiklärarprogrammet krävs förutom allmän behörighet särskild prövning i musik. Behörighetsprövning och urval bedöms utifrån dessa prov. Utbildningens examinationsformer innebär i de praktiska

kurserna att elevens prestationer bedöms efter varje terminskurs, och där studentens insats i förhållande till kursmålen bedöms kontinuerligt. Dessutom krävs aktivt deltagande i undervisningen. Inom de teoretiska kurserna bedöms elevens kunskaper genom skriftliga prov och praktiska redovisningar. De betygsnivåer som används är godkänd respektive icke godkänd.

Av kursplaner för musikleäroinriktningen (1992) framgår att de praktisk/musikaliska kurserna, såsom sång och gitarr- respektive som huvudackord-instrument, syftar till att eleven ska erhålla fördjupade färdigheter och kunskaper i sång/spel med relevans för den kommande yrkesrollen. Dessa relaterar till såväl gehoers- som nottraderade genrer och olika epoker. Studenten ska också ha förmåga att ackompanjera sig själv och andra efter genomgången kurs. Inom kursområdet praktisk instrumentkännedom syftar undervisningen till att eleven ska ha utvecklat grundläggande färdigheter i bas, slagverk respektive synthesizer, som ska vara anpassade till den kommande yrkesrollen. Det handlar om att eleven i framtiden ska kunna spela instrumenten i enklare ensemblespel samt ha förmågan att instruera framtida elever i elementärt spel på dessa instrument. Delkurserna gehoerslära respektive musikskapande 1, tonal harmonik, harmonisering, stämföring och arrangering, bedöms sammantaget utgöra kurser inom gehoers- och musikleäraområdet. Här är syftet att studenten bland annat ska erhålla en utvecklad förmåga till inre hörande respektive grundläggande kunskaper i elementär harmonilära samt grundläggande stämförings- och arrangeringsprinciper. Färdigheterna ska vara lämpliga för den framtida yrkesrollen.

Mot utgångspunkt av hur utbildningen presenteras i utbildningsplan och kursplan är det intressant att reflektera över betoningen av det praktiska, färdighetsmässiga i relation till skapande. Av formuleringarna framgår att färdigheter verkar prioriteras, medan skapande möjligen ges utrymme inom ett snävt regelsystem. När man i kursplanen relaterar till den framtida yrkesrollen betonas att just färdigheter ska vara lämpliga för den framtida yrkesrollen. Däremot specificeras inte andra aspekters användbarhet i relation till musikleäroinriktningen.

## 2.3 Musik som skolämne

I slutet av 1500-talet infördes ämnet musik i skolan i Sverige under beteckningen kyrkosång, där det tillsammans med latin och kristendom utgjorde huvudämnena i skolan (ES 2000:05). Musikundervisningen bestod av sångundervisning, där ämnesbeteckningen ändrades från ”sång” till ”musik” år 1955. Gustafsson (2000) beskriver hur det svenska musikpedagogiska fältet växte fram mellan åren 1900

och 1965. Här fokuseras de diskurser som var tongivande för musikpedagogiken under olika skeden samt betydelsefulla individer och institutioner. Förändringen av det musikpedagogiska fältet från seklets början beskrivs, där en inriktning på olika musikaliska verk successivt ersattes av en mer elevcenterad utgångspunkt. Gustafsson menar att lärarens förändrade roll i sin tur ställer nya krav på de kunskaper han/hon måste besitta, när lärarens förmedlande roll förändras till förmån för en handledande. Gustafsson och Lindeborg (1996) lyfter istället fram två olika tanketraditioner som i sin tur leder till olika perspektiv på skolämnet musik. Å ena sidan framställs ämnet musik inom lärdomsskolan som ett kunskapsämne i sång, vilket härrör från nyhumanismens bildningsideal. Musikämnet ska bidra till personlig bildning. Å andra sidan betonar folkskolan istället den kristna tron som skulle överföras till eleverna. Det framhålls även att Deweys progressivism har haft stor betydelse för läroplaner i musik. Huruvida musik som skolämne ska betona barnets skapande eller musik som konst, respektive om musikämnet ska betraktas som kunskaps- eller övningsämne har varit en återkommande källa för diskussion.

Den svenska grundskolereformen innebar att ideologiska perspektiv på musikundervisning blev synliga i styrdokumenterna (Stålhammar, 1995). Stålhammar menar att det i läroplanstexterna från Lgr 62 till Lpo 94 framhålls aspekter som tydligt relaterar till rådande kultursyn. Undervisningen ska präglas av gemenskap, skapande och samspel vilket även relateras till ungdomskultur och musik i samhället. Övergången från regelstyrd till målstyrd skola för med sig stora förändringar i grundskolans ramar och regelverk, där ökat lokalt självstyre blir en konsekvens (Sandberg, 1996). Skillnaden mellan styrdokumentens formuleringar och musikundervisningens praktik förklarar Sandberg med avståndet mellan det skrivna ordet och den praktiska handlingen.

Inom den norska grundskolan uppträder musik som undervisningsämne i olika sammanhang, där innehållet i undervisningen brukar generera olika ämnesbeteckningar (Hanken & Johansen, 1998). Medan ämnet inom grundskolan benämns ”musik”, finns det inom högre musikutbildning beteckningar som relaterar till ett mer specialiserat innehåll, såsom kammarmusik etcetera. Ytterligare ett perspektiv på musikpedagogik i relation till musikämnet i skolan beskrivs av i Norge av Varkøy (2001). Ur ett idéhistoriskt perspektiv menar han att musiken i skolan legitimeras utifrån dess sociala funktion och utifrån tanken om det skapande barnet. Synen på musik som medel för att fostra barnen, där det spontana skapandet i harmoni med kropp och själ, härrör från Pestalozzi. Även Fröbels re-

formpedagogik och den tyska ungdomsrörelsen har påverkat norsk musikpedagogisk verksamhet och musikämnets utformande. Barnet betraktas som en skapande individ och vikten av musisk fostran betonas.

Den svenska gymnasieskolans struktur har genomgått flera reformer. Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, är det styrdokument som gäller för den musikundervisning som undersöks i denna studie. I detta styrdokument betonas begrepp som kunskap och flexibilitet. Elevernas valmöjligheter poängteras liksom vikten av att samarbeta med arbetslivet. Treåriga gymnasieprogram får en gemensam kärna, så kallade kärnämnen. Ämnet musik inom gymnasieskolan ses som förankrat i det musikaliska arvet samt i det mångkulturella samhället (ES 2000:05). Musiken anses vara av stor betydelse för ungdomar i samhället, där ämnet har utvecklats till att inbegripa flera olika uttrycksformer i samverkan. På gymnasienivå syftar de olika kurserna i ämnet musik att i samverkan främja elevernas musikskapande och analysförmåga. Musik bedrivs i kärnämnet estetisk verksamhet, där vissa skolor även erbjuder exempelvis bild och drama. Dessutom finns valbara kurser samt estetiskt program, inriktning musik, där ett flertal kurser betecknas efter innehåll och/eller huvudsaklig inriktning. Sådana kurser inom inriktning musik är Ensemble A, Kör A, Gehörs- och musiklära samt Instrument/sång.

### 2.3.1 Musikämnets kursplaner i ensemble och gehörs- och musiklära

I denna undersökning studeras musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära. Det ensemblebegrepp som används i studien innebär att läraren bedriver undervisning i kurser där elevers spelande och/eller sjungande står i centrum. Kurserna är Ensemble A, Körsång A och B samt Musik och kommunikation. De moment som lärs ut relaterar till ett utförande. Därmed har dessa olika kurser förts samman under beteckningen ”ensemble” i min studie.

Ur kursplanen för ensemble A framgår att:

Kursen skall ge grundläggande instrumentala eller vokala färdigheter i ensemblespel eller sång. Kursen skall också stimulera samspels- och samarbetsförmåga inom en ensemble samt ge grundläggande kunskaper om repertoar och stilarter. Därutöver skall kursen vara inriktad mot olika genrer eller ensembleformer. (ES 2000:05, s 89)



Efter avslutad kurs är målet att eleverna ska kunna musicera tillsammans med andra och anpassa sig till sina medmusikanter, samt att känna till olika slags ensembleformer eller genrer. (ES 2000:05, s 89)

Av citaten framgår att ensemblekursen ska bidra med grundläggande färdigheter relaterade till sång eller instrument. Det innebär även att samspelet och samarbetet ska övas upp i gruppen och att undervisningen ska uppvisa en repertoarmässig och stilartsmässig bredd. Dessutom ska ensembleundervisningen omfatta olika former för ensemble eller genrer. Målet är att eleverna ska kunna musicera i grupp, där anpassning till andra i gruppen betonas, och att eleverna ska ha stiftat bekantskap med olika genrer och former av ensembler.

Kurserna Körsång A och B bygger på varandra. Eleverna ska få fungera med sin röst i ett musikaliskt och socialt sammanhang, samt utveckla sitt gehör:

Kursen skall ge grundläggande kunskaper i körsång samt kunskap om körmusik. Kursen skall även stimulera till sångglädje och utveckla lyssnarförmågan i samklang, intonation och gestaltning samt ge övning i att anpassa stämman i en musikalisk helhet (ES 2000:05, s 99)

Av kursplanens formuleringar framgår att kursen både ska ge kunskaper i körsång och körmusik och stimulera sångglädje. Dessutom ska förmågan att lyssna utvecklas. Läraren skall i undervisningen erbjuda övning i att relatera den egna sångstämman till en den större musikaliska kontext som kören utgör.

Efter avslutad kurs skall eleverna:  
ha grundläggande kunskaper om körmusik och körsång  
kunna följa och omsätta körledarens instruktioner  
kunna sjunga unison och flerstämmig sång från olika repertoarområden  
(ES 2000:05, s 99)

Eleven ska efter kursens slut således ha kunskaper om både körsång, kunna vidareföra körledarens instruktioner till musikalisk aktivitet och kunna sjunga en- och flerstämmigt från olika genrer.

Kursen Musik och kommunikation nämns inte specifikt i styrdokumentens kursplaner. (ES 2000:05)

Sammantaget visar kursplanernas beskrivningar, med avseende på innehåll, att ensemble respektive körsång har flera beröringspunkter med varandra. I ensemble och körsång beskrivs instrumentalspel och/eller sång, där vikten av samspel/samsång i form av samarbete och lyssnarförmåga understryks. En annan

likhet är att eleverna ska få kunskap om olika genrer eller repertoarområden respektive om olika ensembleformer, unison och flerstämmig sång. Om kursplanens formuleringar konkretiseras skulle detta kunna innebära att likheterna i innehåll mellan kurserna även medför att undervisningen har en likartad inriktning.

I undersökningen fokuseras även gehörs- och musicklära, som ingår i estetiska programmet inom gymnasieskolan. I läroplanen för estetiska programmet (ES 2000:05) formuleras kursen (Gehörs- och musicklära A) enligt följande:

Kursen skall ge grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp för att göra det möjligt att kunna tillämpa kunskaperna i det egna musicerandet. Kursen skall även ge grundläggande kunskaper och övning i gehörslära, det vill säga, utveckla förmågan till inre hörande. Dessutom skall kursen uppöva förmågan att självständigt öva gehör. (ES 2000:05, s 91)

Grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp ska förmedlas i syfte att kunna användas i ett musikaliskt sammanhang på det egna instrumentet. Dessutom ska kursen ge kunskaper och övning i gehör.

Efter avslutad kurs är målet att:

Elevens skall

känna till vanliga musikteoretiska begrepp

kunna återge avlyssnad musik

kunna genom att lyssna uppfatta och återge musikens form och struktur  
ha kunskap om hur gehör övas (ES 2000:05, s 91)

Av citatet framgår att eleven ska vara bekant med musikteoretiska begrepp och kunna återge avlyssnad musik på olika sätt samt kunna öva gehör på egen hand.

Sammantaget omfattar kursplanen i gehörs- och musicklära om musikteoretiska begrepp och gehörslära. Kunskaperna som tillägnas ska kunna tillämpas i det egna musicerandet. Dessutom ska kunskaperna möjliggöra återgivande av musik och musikalisk form. Förhållandet mellan del och helhet är framträdande i kursplanen, vilket konkret skulle kunna innebära att den undervisning som bedrivs kännetecknas av pendligen mellan detaljer och dessa detaljers funktion i ett större sammanhang.

## 2.4 Musikundervisningens grund

Vad musikundervisning ska utgå ifrån har varit föremål för en livlig musikpedagogisk debatt under 1990-talet (Reimer, 1989; 1993; 1996; Elliott, 1995; 1996). Enligt Reimer (1989) är undervisningens uppgift att bidra till elevers upplevelser av de olika kvaliteter som kan finnas i ett konstverk. I musikundervisningen innebär ett sådant utforskande av musik att formell estetisk musiklyssning blir utgångspunkten. En lärandeprocess sker genom att musikstyckets helhet och delar fokuseras, där element som form, rytm, melodi och harmonik bidrar till att eleverna upplever musiken som konst. Musikundervisning bör bedrivas som estetisk fostran enligt denna estetiska musikpedagogiska filosofi, där musikens sociala sammanhang och musik som process underordnas musiklyssnade av ett antal självständiga verk. Elliott (1995; 1996) motsäger sig detta och menar istället att musik är en social aktivitet, varför musicerande och musiklyssning i relation till musicerande bör utgöra musikundervisningens grund. Undervisningens mål bör vara att bidra till elevens självkänedom, som i sin tur kan leda till dennes självuppskattning genom ökad kompetens i musicerande. Musicerande överordnas musiklyssning, där eleven ska ha förmåga att utöva det han/hon lyssnar på för att ett lärande ska äga rum. Då så är fallet kan inspelad musik legitimeras i undervisningen. Genom att undervisningen baseras på elevernas egen musikkultur kan en successiv utvidgning innefatta musik från andra, främmande musikkulturer.

Den praxiala musikpedagogiska filosofi som Elliott företräder har kritiserats för att den förbiser den transformering som musikaliska praktiker ofta genomgår då de sätts in i en skolkontext (Swanwick, 1996). Genom att på detta sätt rekontextualisera en musikalisk praktik finns risken att den får karaktären av en skolkultur som bara existerar i klassrummet. Kvaliteten på det lärande som en sådan skolkultur möjliggör ifrågasätts starkt.

Då musikämnet jämförs med andra skolämnen anser Reimer (1993) att ämnets ställning i skolan bör stärkas genom att dess form och struktur tydligt relaterar till andra skolämnen. Istället för att fokusera på träning av färdigheter bör ämnet därmed inriktas på problemlösning. Elliott (1995) hävdar istället att musikämnet ska utgå från musicerande och att det därför bör ha ett annat innehåll, en annan organisation och struktur än övriga skolämnen. Musiklärarens uppgift är att utbilda eleven i ett musicerande som liknar aktiviteten i musikaliska praktiker utanför skolan.

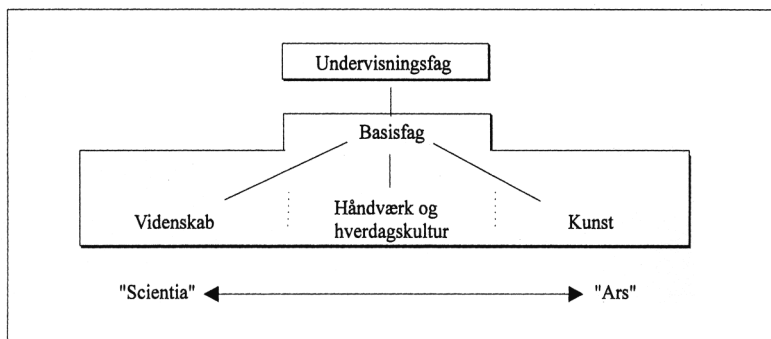
Hur innehållet betonas i musikämnet kan utläsas av styrdokumentet i musik. I Sverige visar grundskolans läroplaner i musik, historiskt sett, att ämnessynen

har förändrats (Stålhammar, 1995). Medan äldre läroplaner betonar ett stadiende-  
lat, metodiskt perspektiv respektive ämnet i sig, ger Lpo 94 snarare uttryck för  
musiken som företeelse, menar Stålhammar. Här understryks även vikten av  
elevers skapande i undervisningen.

De förändringar som läroplanerna ger uttryck för kan även beskrivas utifrån  
en förändrad kunskapssyn, där äldre läroplaner karaktäriseras av fokus på innehåll  
respektive arbetsformer medan Lpo 94 ger uttryck för en målstyrd undervisning  
(Skolverket, 2005). Inom gymnasieskolan ger Lpf 94 uttryck för ett mål- och  
kunskapsrelaterat betygssystem, vilket innebär att elevernas betyg inte är beroende  
av de andra elevernas prestationer. I Norge visar Johansen (2003) relationen  
mellan en ny läroplan och implementeringen av densamma i grundskolans mu-  
sikundervisning. Musiklärarna är endast marginellt påverkade av läroplanen i sin  
undervisning, då de i första hand utgår från sig själva när de beskriver grunden för  
sina val, vilket även Sandberg (1996) konstaterar. Varkøy (2001) menar att senare  
läroplaner i musik i Norge ger uttryck för många olika sätt att se på musik, där  
dessa tar sig uttryck genom skilda perspektiv på musikens värden och funktioner.  
Han drar slutsatsen att flera musikpedagogiska diskurser genomsyrar styrdoku-  
menten.

Förhållandet mellan undervisningsämnet musik och dess innehåll har bety-  
delse relaterat till vilken del av undervisningens grund som betonas (Hanken &  
Johansen, 1998). Nielsen (2006) för ett resonemang kring musikundervisningens  
konstnärliga- respektive vetenskapliga aspekter. Mot utgångspunkt av musikäm-  
net inom grundskolan i Danmark, förs ett resonemang kring ämnets grund och  
hur det skiljer sig från andra ämnen. Naturvetenskapliga ämnen baseras på ett  
vetenskapsämne varifrån undervisningsämnets innehåll hämtas. Exempelvis har  
skolämnet fysik sin grund i vetenskapsämnet fysik. Musikämnet har sin veten-  
skapliga grund i musikvetenskapen. Ämnet ses dock även som en konst, ett  
konstnärligt ämne. Det konstnärliga ämnet musik karaktäriseras, tillsammans  
med visuella konstarter, av gestaltning och perception. Det konstnärliga ses som  
den icke-verbaliserbara, icke-begreppsliga upplevelsen. Musikämnet blir därmed  
snarare ett upplevelseämne än ett intellektuellt ämne. Grundläggande för all  
konstnärlig verksamhet är också en verksamhet som fokuserar skapande och  
kreativitet. Den kreativa verksamheten är hantverksmässig och praktisk till sin  
karaktär. Konst förutsätter praktiskt kunnande. Musiken skiljer sig från andra  
konstarter genom att den kommer till klingande uttryck då den erfars via sinnena.  
Detta är i första hand fråga om en kreativ process. (Nielsen, 2006)

Musikämnets tredelade grund består av vetenskap, hantverk och konst, enligt Nielsen (2006). Innehållet i denna grund kan beskrivas via de latinska begreppen ars, det vill säga konst/kunnande och scientia, det vill säga vetande. Till ars-dimensionen, den konstnärliga dimensionen, hör musik som praxis, direkta musikhandlingar baserade på sinnesintryck, erfaring, gestaltning och upplevelse. Det praktiska, ordlösa frambringandet av musik står i centrum, vilket inte är direkt avhängigt det verbala och intellektuella. Praktiska och konstnärliga aspekter betonas. Musikämnets grund består här av det musikaliska konstområdet, av praktisk, musikalisk verksamhet. Det innebär att sysselsätta sig med musik i musikens eget medium, utifrån musikens betingelser. Även större delen av ämnets grundläggande hantverksdimension hör hit. Scientia-dimensionen relaterar istället till musikämnets vetenskapliga sida. Samtal om musik och överväganden kring vilket innehåll som ska ingå i ämnets undervisning hör hit. Relationen mellan det verbala och det klingande innebär dock inte att samtal översätter, i betydelsen ersätter, musiken med verbalt språk. Istället bidrar det verbala till att belysa olika aspekter i musiken, vilket leder till en tydlighet som är av vikt i musikundervisningen. Scientia-sidan relaterar till musikämnets vetenskapliga grund samt till en del av hantverksdimensionen. Att kunna verbalisera kring musikaliska fenomen är en avgörande förutsättning för undervisning i musik. Vikten av musiklärarens systematiska överblick av musikämnets innehåll framkommer när han/hon ska genomföra välgrundade urval av undervisningsinnehåll respektive diskutera detta innehåll med olika aktörer. Nielsen menar sammantaget att systematisk musikundervisning innehållsmässigt bör relatera till alla delar av musikämnets grundstruktur. Om så inte sker, kan följden bli att undervisningen baseras på rena tillfälligheter eller på lärarens karismatiska personlighet. (Nielsen, 2006)



Figur: Musikundervisningens tredimensionella grund. (Nielsen, 2006, s 110)

Hanken och Johansen (1998) skiljer istället mellan tre musikdidaktiska utgångspunkter. De menar att det är musikpedagogen som avgör undervisningens grund och inriktning. Musikpedagogen kan ha sin egen utbildning och erfarenhetsbakgrund inom ett område som relaterar till ars-dimensionen av ämnets grund. Dessa musikpedagoger är i första hand praktiker som utövar och skapar musik. De musikpedagoger med huvudsaklig erfarenhet av scientia-dimensionen har en annan utgångspunkt i undervisningen. En allmänpedagogisk bakgrund ger ytterligare en musikdidaktisk utgångspunkt som har konsekvenser för musikundervisningens inriktning och tyngdpunkt.

# 3 Problemformulering och syfte

Genomgången av tidigare forskning om musklärare och musikundervisning visar att många av studierna helt eller i huvudsak utgår från musklärarens verbala utsagor (Olsson, 1993; Sandberg, 1996; Bouij, 1998; Cox, 1999; Bladh, 2002; Mills, 2004; Hewitt, 2005; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Törnquist, 2006) medan färre har haft en huvudsaklig inriktning på det som sker i klassrummet, genom att videodokumentera eller observera. Då musklärarens undervisningshandlingar tidigare undersökts har exempelvis ett interaktionsperspektiv (Stålhammar, 1995; Rostwall & West, 2001; Ferm, 2004) anlagts. I min studie undersöks musklärarens val av undervisningsinnehåll, där lärarnas avsikter med sin undervisning ingår, samt förmedlingen av detta innehåll. Undervisningspraktiken analyseras ur ett musikdidaktiskt perspektiv samt med inspiration av ett variationsteoretiskt perspektiv. Det finns inga tidigare avhandlingsstudier inom musikpedagogik med en variationsteoretisk ansats, varför studien har ambitionen att utgöra ett pionjärbete och ett bidrag till forskningsområdet i detta hänseende.

Undersökningen är praxisnära med fokus på musklärarens val av undervisningsinnehåll. Ett insidernperspektiv/”emic”-perspektiv (Nettl, 1983) kännetecknas av beskrivningar ”inifrån” av ett fenomen som ingår i fenomenets kontext, medan ett outsidersperspektiv/”etic”-perspektiv (Nettl, 1983) präglas av ett ”utifrånperspektiv” med större distans till undersökningsområdet. Som medlem i en ”musklärarkultur” och i rollen som forskare anlägger jag härmed två olika perspektiv i studien. På detta sätt strävar jag efter att överbrygga de olika kontexter, de olika perspektiv som de två ansatserna ger uttryck för. De olika ansatserna genererar i sin tur olika metoder och tolkningar. Avhandlingens undersökningsområde befinner sig i ett problemkomplex, där förhållandet till de prakti-

ker/musiklärare som undersöks är viktig att uppmärksamma. Det finns en tendens att praxisnära forskning ideologiseras som mer adekvat och ”giltig” än sådan forskning som ”står utanför och tittar in” (Olsson, 2002; Pembrook & Craig, 2002). I studien ses ”etic”- och ”emic” perspektiven som komplementära, som en del av ett kontinuum och inte som varandra uteslutande (Herndon, 1993; Baumann, 1993).

Den undervisning som musiklärarna bedriver på gymnasienivå inom ämnena ensemble och gehörs- och musiklära i studien har styrdokument som en av förutsättningarna. Det innebär att läraren behöver förhålla sig till vad som finns formulerat i läroplaner och kursplaner i relation till sin undervisning, även om dessa inte specifikt anger vilket innehåll som ska väljas i undervisningen. I studien relateras musiklärarens val av innehåll till styrdokumentet, (ES, 2005) för att jämföra vilka delar som blir framträdande i undervisningen.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur musiklärare inom gymnasieskolan väljer undervisningsinnehåll då de undervisar i ensemble och gehörs- och musiklära. Lärarnas användning av innehållet innebär att de väljer att lyfta fram och förmedla vissa delar i undervisningen medan annat utelämnas. Detta val av innehåll och hur innehållet bearbetas undersöks.

Undersökningens forskningsfrågor är:

- Hur väljer musiklärare innehåll för att undervisa i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan?
- Hur använder musiklärarna undervisningsinnehållet i undervisningen?

Studiens bidrag till den empiriska didaktiken (Larsson, 2006) är att generera kunskaper om hur relationen mellan innehåll och undervisningsmetoder kan vara beskaffad i musikundervisning. Det musikdidaktiska perspektivet genererar kunskap om hur musikundervisningen kan förstås ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Inspiration från variationsteorin gör att lärarnas undervisning även undersöks på mikronivå med avseende på vad lärarna väljer att lyfta fram och erbjuda till eleverna att erfar. I relation till musikundervisning inom gymnasieskolan bidrar studien till att problematisera undervisningen, vilket öppnar upp för en framtida diskussion mellan olika aktörer inom området.



# 4 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel beskrivs studiens teoretiska ramverk, vilket innebär att det forskningsperspektiv som anläggs i undersökningen klargörs. Empirisk didaktik, det vill säga didaktik som grundar sig på empiriska studier (Larsson, 2006), bildar ingång i problematiken kring musiklärares nyttjande av undervisningsinnehållet. I min studie undersöks lärarnas val av innehåll och tillvägagångssätt i undervisningssituationen. Studiens musikdidaktiska perspektiv är den ämnesdidaktiska utgångspunkten utifrån vilken musiklärarnas undervisning betraktas. Vidare har ett variationsteoretiskt perspektiv inspirerat studien. Presentationen bör sammanfattas utifrån att musikdidaktisk- respektive variationsteoretisk teori är under ständig utveckling.

## 4.1 Didaktik och ämnesdidaktik

Ur ett historiskt perspektiv konstaterar Kansanen (2000) att uppfostran och undervisning får ett eget problemområde under 1600-talet, där Ratkes och Comenius arbeten var betydelsefulla. Comenius definierar didaktik som konsten att undervisa och betonar undervisning som inläring, det vill säga konkret undervisningsmetodik. Det praktiska och konkreta står i fokus, det vill säga hur kunskaper och färdigheter överförs i en lärandesituation i klassrummet (Kroksmark, 1993). Undervisningens innehåll och metod kan dock relatera till varandra på olika sätt. Metoden eller undervisningens innehåll kan vara det överordnade i undervisningen, där det sistnämnda överensstämmer med Comenius perspektiv. Under 1800-talet definieras den vetenskapliga didaktiken som läran om undervisning (Kroksmark, 1993). Didaktiken handlar både om kunskap i och om undervisning, där undervisningens vad- och hur-aspekter betraktas som en enhet i linje med Comenius perspektiv. Vidare sker en uppdelning i didaktik och metodik under 1800-

talet, där den förstnämnda omfattar mål och innehåll i undervisningen medan den sistnämnda relaterar till det praktiskt konkreta (Kansanen, 2000).

Herbart verkar under 1800-talet och brukar beskrivas som upphovsmannen till en pedagogik på systematisk grund (Kansanen, 2000). Denna systematik skulle utgöra grunden för den pedagogiska praktiken. Herbarts didaktik utgör en egen, avgränsad disciplin, som sin tur leder till utvecklingen av olika planeringsmodeller för undervisning (Gundem, 1998), där didaktikens innehålls- respektive metodaspekt behandlas var för sig. Pedagogiken delas upp i två delar, etik och psykologi. Undervisningen skulle systematiseras i formella stadier, vilket efter hand mötte kritik eftersom den blev stel och inflexibel. Nordamerika och England är de länder där Herbarts indelning av didaktiken fått störst betydelse för didaktikens utveckling. Där bedrivs en läroplansteoretisk didaktik, i Nordamerika framförallt relaterad till pedagogisk psykologi.

Didaktiken ses traditionellt sett som en del av pedagogiken, där undervisning och uppfostran fokuseras (Krokmark, 1993). Begreppet metodik definieras som konsten att undervisa, medan didaktik även omfattar läran om undervisning. (Bengtsson & Krokmark, 1992) Skillnaden mellan didaktik och metodik anses vara att den förstnämnda omfattar den vetenskapliga pedagogikens undervisningsaspekt, medan den sistnämnda innebär att överföra konkret undervisningsskicklighet, utan vetenskaplig förankring (Krokmark, 1993). Sådan undervisningsmetodik är tillämpat, integrerat vetande (Krokmark, 2000). Detta vetande tar sig uttryck i undervisningspraktiken, där metodiken är normativ och värderande till sin karaktär.

Begreppet didaktik har sitt etymologiska ursprung i det grekiska verbet "didaskhein" (Jank & Meyer, 1997, s 19). Det kan både betyda att undervisa, att bli undervisad eller att tillägna sig kunskaper och färdigheter. Det grekiska substantivet "didaxis" ( Jank & Meyer, 1997, s 19) å sin sida, betyder lära sig och undervisning. Redan av begreppets etymologiska betydelse framgår att didaktik både relaterar till lärande och undervisning. Didaktikbegreppet kan emellertid definieras på flera olika sätt. Ur ett historiskt perspektiv har dess betydelse skiftat och även idag existerar flera olika definitioner. Didaktik omfattar både läran om undervisning och konsten att undervisa (Bengtsson & Krokmark, 1992) En sådan didaktik kan men behöver inte vara vetenskapligt förankrad. Även Krokmark (2000) definierar didaktik som läran om undervisning och poängterar vikten av att empirisk forskning om undervisning inte bör vara alltför distanserad från undervisningsvardagen. Detta kan bli fallet om den bedrivs utifrån externa teore-

tiska utgångspunkter, exempelvis psykologism eller kognitivism. Istället ska didaktisk forskning kunna ge förklaringar till vad som sker i en didaktisk verklighet. Didaktikens innebörd kan också beskrivas som ”Undervisningens och inläringens teori och praktik” (Jank och Meyer, 1997, s18). Det är undervisning inom skolan och andra lärandekontexter som åsyftas, där både undervisningen och den lärandes inläring betonas.

Didaktikens avgränsningsproblem bör uppmärksammas då dess innebörd beskrivs (Nielsen, 2006). En snäv avgränsning innebär att didaktiken omfattar undervisningens mål som innehåll. Undervisningens grund och avsikt samt de kriterier som används för att välja innehåll omfattas. En sådan avgränsning kan kopplas till tysk bildningsteoretisk didaktik (Klafki, 1959/1999). Didaktik förstås då som teorin/läran om undervisningens innehåll. Denna didaktik är vetenskapligt orienterad och utgör en deldisciplin inom pedagogiken. Utifrån en bredare avgränsning omfattas istället både det ovanstående liksom undervisningens förmedling/metod. Här ingår även undervisningsmaterial och organisationsformer.

Undervisning kan beskrivas som en process där avsikt, handling och reflektion ingår (Uljen, 1997). Det pedagogiska mötet mellan elev och lärare utgör undervisningens kärnfunktion. Detta möte innebär att lärarens avsikter och handlingar möter elevens. Lärarens avsikter/intentioner leder i sin tur till att vissa delar av undervisningens innehåll uppmärksammas mer än andra (Krokmark, 2000). Lärarens förhållande till undervisningen tydliggörs genom denna didaktiska intentionalitet. Den praktiska intersubjektivitet som undervisning består av innebär att ett innehåll förmedlas från en människa till en annan (Bengtsson & Krokmark, 1992). Lärarens professionella intersubjektivitet är både målrelaterad och organiserad på ett visst sätt. Undervisning består sammantaget av en pedagogisk relation, där en lärare och minst en elev interagerar med varandra, vilket i den didaktiska triangeln motsvaras av relationen mellan lärare och elev (Kansanen, 2000). Det didaktiska förhållandet beskriver lärarens betydelse i relationen mellan eleven och innehållet i undervisningen. Kansanen hävdar att navet i den pedagogiska verksamheten utgörs av lärarens förhållande till inläringen.

I Sverige har didaktiken uppmärksamats under olika perioder. Under 1980-talet återupptäcktes intresset för didaktiken som innehållsområde ur ett nytt perspektiv (Marton, 1986).

Det leder till att didaktikbegreppet delas upp i allmän- respektive fackdidaktik.

Med fackdidaktik avses följaktligen didaktik som hänför sig till innehållsmässigt avgränsbara (skol-) kunskapsområden /.../ Fackdidaktik avser

med andra ord en rad forsknings- och kunskapsmässiga specialiseringar med avseende på frågor som dels rör vad man undervisar om och dels hur man undervisar, inom innehållsligt avgränsbara områden. (Marton, 1986, s 62-63).

Det som Marton kallar fackdidaktik benämner Bengtsson och Kroksmark (1992) ämnesdidaktik.

Inom fackdidaktik, det vill säga ämnesdidaktik, finns det möjlighet att ägna sig åt ett undervisningsinnehåll i en mer konkret form än inom allmäntdidaktik (Nielsen, 2006). Ongstad (2006) betonar emellertid att innebörden av fackdidaktik/ämnesdidaktik har genomgått stora förändringar under de senaste 10-15 åren. Han ifrågasätter huruvida det går att tala om ämnesdidaktik som ett enda fält, eftersom många ämnesområden har utvecklats på ett genomgripande sätt.

I denna studie undersöks musikundervisningens mål och innehåll, i betydelsen att musiklärares avsikter/mål med undervisningen studeras, liksom hur innehållet används i klassrummet. Undervisningens grund och avsikt uppmärksammas härmed. Arbetet med undervisningsinnehållet innebär emellertid även att undervisningens förmedling studeras. Undersökningen anknyter därmed till en bredare avgränsning av didaktikbegreppet. Studiens teoretiska perspektiv sammantaget skapar en närhet till undervisningsvardagen, där både musikdidaktisk teori och variationsteori relaterar till undervisning och lärande. Härmed har studien förutsättningar att kunna ge förklaringar till vad som sker i en didaktisk praktik. Didaktik förstås i undersökningen som läran om undervisning inom skolans kontext. Det ämnesdidaktiska perspektivet innebär här att musiklärares val av innehåll och innehållets behandling undersöks inom musikämnet på gymnasiet.

## 4.2 Musikdidaktik

Forskningsdisciplinen musikpedagogik definieras som ett ungt ämne som tar sin utgångspunkt i allmänpedagogik och musikvetenskap (Olsson, 1999). ”Musik som objekt för upplevelse och musik som medel för påverkan förklarar således väl ämnets framväxt ur pedagogik och musikvetenskap” (Olsson, 1999, s 35). Den musikpedagogiska forskningen har både handlat om musikundervisning i skolan och i samhället liksom om musikutövande i en konstnärlig kontext. En vetenskaplig ämnesdefinition av musikpedagogik lyfter fram vikten av öppenhet mot musikaliskt undervisande och lärande i samhället. Folkestad (1997) menar att ”musik-

pedagogik innefattar *hela* det forskningsfält inom vilket vi studerar alla former av musikaliskt lärande, upplevande och erfارande, samt de ramar och villkor som styr detta” (Folkestad, 1997, s 9). Det perspektiv inom vilket det musikaliska lärandet och erfärandet fokuseras är avgörande. Musikdidaktiken fokuserar i första hand intentionalt eller avsiktligt lärande i musikpedagogisk verksamhet, där det finns mer eller mindre explicita pedagogiska målsättningar och förhållningssätt till lärande och utveckling (Hanken & Johansen, 1998). Musikdidaktiken utgör här ett område inom musikpedagogiken, där det förstnämnda omfattar ett mer avgränsat område än det sistnämnda.

Denna musikdidaktiska undersökning, med inspiration från variationsteori fokuserar sådan musikpedagogisk verksamhet som sker i klassrummet i ämnet musik. Den didaktiska delen av det musikpedagogiska forskningsfältet fokuseras, där musikundervisning inom gymnasieskolan undersöks. Nielsen (2004; 2005) gör en distinktion mellan didaktik och didaktologi, där den förstnämnda omfattar beslutsfattande och planering i relation till praxis, medan den sistnämnda definieras som en didaktisk teori om innehåll, mål och syfte i relation till utbildning. Nästföljande genomgång ses som ett uttryck för en sådan teori.

Fokus i denna undersökning utgörs av musklärares urval av ett specifikt undervisningsinnehåll och förmedling av detta. Centralt i denna urvalsprocess av val av lämpligt eller ’rätt’ innehåll är vilka principer som styr. Vilka är de didaktiska förhållningssätt som påverkar valet av innehåll?

#### 4.2.1 Didaktiska förhållningssätt till innehållet i musikämnet

I detta avsnitt presenteras olika didaktiska förhållningssätt till musikämnets innehåll, där innehållet som musik eller musikaliska kunskaper följs av innehållet som aktivitet.

#### **Innehållet som musik eller kunskaper om musik**

Enligt tysk bildningsteori är den grundläggande synen på bildning avgörande för innehållet i undervisningen (Nielsen, 2006; jämför Klafki, 1959/1999). Musikämnets innehåll kan i sin tur utgå från motiv som relaterar till mål och innehåll på olika sätt (Nielsen, 2006). Ämnesdidaktiska positioner eller förhållningssätt är sådana utgångspunkter för val av mål och innehåll i musikundervisningen. Musikämnet, exempelvis inom grundskolan i Danmark, kan enligt Nielsen beskrivas utifrån olika didaktiska förhållningssätt. Musik som sångämne innebär att sången är innehåll, medel och/eller aktivitet. Musik som musiskt ämne innebär att under-

visningen utgår från barnet, där undervisningen integrerar dikt, rörelse och dans. Musik som sakämne har sin grund i musik som vetenskap och konst. Musik som samhällsämne innebär att ett samhällsperspektiv anläggs. Musik som polyestetisk fostran innebär att alla konstarter kan integreras i undervisningen. När musiken beskrivs som ljudämne innebär det att ett konstmusikaliskt ideal står i fokus. Nielsen tillägger att musik som spelämne kan utgöra ännu en position, liksom musik som rörelseämne och medieämne. I spelämnet musik betonas ”rytmisk-musikaliske stilarter” (Nielsen, 2006, s 364), vilka ofta utövas på elförstärkta instrument, exempelvis elgitarr och elbas. Musik som spelämne möjliggör en utgångspunkt i elevernas egen musikkultur. Dessutom betonas relationen mellan den gemensamma musikaliska handlingen och sociala aspekter. Musik som rörelseämne lyfter fram kroppslig rörelse och dans medan musik som medieämne relaterar till dagens informationsteknologi.

Musikundervisning där stoffet, exempelvis sång, utgör innehållet centreras kring det musikaliska materialet, sånger från givna perioder och genrer (Nielsen, 2006). Ett sådant exempel är de svenska stamsånger som föreskrevs i skolan på 1930-talet (Flodin, 1999). När sång utgör innehållet i undervisningen kan detta väljas utifrån en folklig sångtradition, den egna ”sångskatten”. Genom undervisningen ska eleven lära sig om det egna kulturinnehållet (Nielsen, 2006). Ett materiellt bildningsbegrepp ligger till grund för ett sådant sätt att bestämma ämnets mål och innehåll (Klafki, 1959/1999). Den generella principen inom en materiell bildningsteori är att den lärande ska tillgodogöra sig ett givet innehåll, enligt Klafki. Detta innehåll kan ses som det objektiva kulturinnehållet, vilket innebär att den materiella bildningsteorin karaktäriseras av bildningsteoretisk objektivism. Alternativt kan den materiella bildningsteorin komma till uttryck genom en klassisk betoning, där endast det innehåll i kulturen som fått en klassisk karaktär bör användas som stoff i undervisningen (Klafki, 1959/1999). Kanondiskussionen är ett sådant exempel på hur det klassiska kulturarvet gör sig gällande i läroplanssammanhang (Olsson, 1993). Idag är emellertid det didaktiska förhållningssättet musik som sångämne mindre vanlig i musikämnet, eftersom kulturinnehållet har ökat i omfång, vilket har fått till följd att det har blivit komplicerat att välja ett visst innehåll för undervisningen (Nielsen, 2006). Den samtida gemensamma sångtraditionen är snarare oöverskådlig än enhetlig. När sången/musiken används som medel fungerar undervisningsinnehållet istället som ett verktyg för att förmedla något annat. Sång i musikundervisningen kan användas för att lära eleverna musikalisk struktur, musikaliska motiv, sekvenser, motiv, intervall etcetera. Då

undervisningen på detta sätt fokuserar verbalt begreppsliggörande av musikalisk terminologi tjäna sången som ett medel att illustrera hur sådana begrepp kan gestaltas musikaliskt. Detta innebär att det musikaliska och det verbala kompletterar varandra. När sång används som medel kan det även i sin tur innebära att olika sidor av musik fokuseras. Exempelvis musikhistoriska- och samhällsrelaterade aspekter kan användas för att fokusera sång relaterat till stilhistorik eller till en sociologisk funktion. (Nielsen, 2006)

Det didaktiska förhållningssättet musik som sakämne innebär att musikundervisningen bedrivs utifrån en vetenskapligt orienterad grund (Nielsen, 2006). Det betyder att sådan undervisning kan sorteras in under en mer generell pedagogisk idé som är aktuell i flera andra ämnen i skolan. Musik förstås som ett konstfenomen, i betydelsen ett objektivt eller konkret fenomen där musikaliskt-verbalt begreppsliggörande står i fokus. Musikvetenskapen utgör den vetenskapliga utgångspunkten varifrån mål och innehåll väljs i undervisningen. Musikvetenskapens struktur, i betydelsen hur musikaliska fenomen systematiseras och kategoriseras utgör kriterier för dessa val. En förutsättning för att kunna sysselsätta sig med musik på en kvalificerad nivå är allmän musikleära, som i sin tur relaterar till grundläggande musikteori. Detta utgör det första innehållsområdet i musik som sakämne. Eleverna lär sig notläsning, intervall, skalor, ackord etcetera. Det andra innehållsområdet består av konkret musik, med hjälp av vilken läraren undervisar om hur musikaliska konstverk kan förstås. När individuella musikaliska verk fokuseras, sker det oftast med avsikt att exemplifiera innehållet i undervisningen. (Nielsen, 2006) Hanken och Johansen (1998) beskriver istället musik som kunskapsämne, där kunskap om musik står i centrum. Med musikämnets vetenskapliga grund som utgångspunkt, kan undervisningen exempelvis handla om musikleära.

Norska förhållanden i musikämnet inom grundskolan visar istället att sju didaktiska förhållningssätt kan avläsas i musikundervisning: ”musik som estetiskt ämne, musik som färdighetsämne, musik som kunskapsämne, musik som musiskt ämne, musik som trivselämne, musik som kritiskt ämne samt musik som medieämne” (Hanken & Johansen, 1998, s 169). I relation till norsk läroplan för grundskolans musikundervisning framträder musiken främst som ett ”trivselämne”, där samhörighet och kontakt och tillhörighet används som ledord när musiken blir medel för att uppnå trivsel. Genom att eleverna trivs med musikaktiviteten har det mest väsentliga med musikundervisningen uppnåtts, medan krav på musikalisk kvalitet inte tillmäts lika stor vikt enligt Hanken och Johansen (1998).

Musik som färdighetsämne innebär att pedagogen ägnar mest tid av undervisningen åt grundläggande hantverk, såsom spelteknik och intonation. När musik bedrivs som färdighetsämne karaktäriseras undervisningen av att utöva musik, vilket innebär att den hantverksmässiga delen av musikämnet bildar utgångspunkt. För att utöva musik, behöver färdigheter uppövas. Musikaliska färdigheter beskrivs som både krävande och tidsödande. Om målet är att kunna behärska musikutövning på en viss nivå, går det därför inte att undgå en färdighetsprägel i undervisningen. Författarna ifrågasätter emellertid om detta förhållande får till konsekvens att andra viktiga delar av musikämnet förbises. Detta kan i sin tur leda till en bristande balans mellan teknisk nivå å ena sidan, och musikaliskt uttryck å den andra. Även en annan konsekvens av att färdighetsträningen som en absolut förutsättning för att kunna arbeta med musikaliska uttryck och skapande aktiviteter tas upp. Ur detta perspektiv får eleven inte möjlighet att arbeta med att forma musiken förrän ett visst minimum av teknik behärskas.

### **Innehållet som aktivitet**

När aktiviteten utgör innehållet i musikundervisningen bestäms detta utifrån det sätt på vilket eleverna ska aktivera sig med musik, genom att sjunga, spela, läsa noter etcetera (Nielsen, 2006). Det musikdidaktiska förhållningssättet sång som aktivitet innebär att aktiviteten ses som autonom, där grunden för det innehåll eleverna ska lära sig utgår från sjungandet och inte en viss sångrepertoar. Stoffet i sig, undervisningens objekt, är inte i fokus utan eleven som subjekt. Det kan handla om att lära eleverna vokalt självuttryck, alternativt att sångaktiviteten först och främst ses som en gruppaktivitet som främjar social gemenskap och samhörighet bland eleverna. En sådan samhörighet kan i sin tur förebygga enskilda elevers sånghämningar. Dessutom kan vokala färdigheter och sångteknik betonas. En sådan undervisning där att lära sig sjunga är viktigare än vilka sånger som sjungs, kan relateras till formal bildningsteori (Klafki, 1959/1999). Denna teori har två huvudinriktningar, funktionell- respektive metodisk bildning. Utifrån den funktionella bildningsteorin ska innehållet i undervisningen väljas på så sätt att eleverna kan utveckla sina förmågor. Klafki påpekar att den funktionella bildningsteorin har varit den i särklass mest inflytelserika inom pedagogiken. Att bildning innebär att utveckla elevens förmågor har använts både som målsättningsargument och grund för rättfärdigande av undervisningen, även i fall där den egentliga praktiken inte kan uppvisa några likheter med grundtesen. Den funktionella bildningsteorins utgångspunkt har haft stor betydelse för reformpedagogiken, där



innehållet är sekundärt medan människans förmågor och krafter ska utvecklas. Utifrån metodisk bildningsteori innebär bildning istället att eleven ska tillägna sig vissa metoder och arbetstekniker, med hjälp av vilka det innehåll som ingår i en livssituation ska kunna bemästras. Det gör att undervisningen karaktäriseras av hantverk och teknik eller av vetenskap, där denna vetenskap kan definieras genom olika metoder. Klafki kritiserar den metodiska bildningsteorin, eftersom undervisning som bedrivs i enlighet med denna har tendensen att presentera universellt giltiga metoder, med vilka allt innehåll som eleven möter i framtiden ska kunna bemästras. Metoder av sådan generell giltighet tenderar att bli oanvändbara i praktiken, eftersom en metod endast är användbar i relation till det innehåll den hänför sig till. (Klafki, 1959/1999).

Aktivitetsformerna reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion belyser musikundervisningens spektrum, där elevernas musikaliskt praktiska aktiviteter för begreppsliggörande av musik på olika sätt ingår. Nielsen (2006) understryker att dessa fem aktivitetsformer i elevers musikaliska lärande omfattar ett brett spektrum av möjligheter som spänner från rent musikaliska praktisk-musikaliska aktiviteter till olika grader av begreppsliggörande aktiviteter, det vill säga till ars- respektive scientia-dimensioner av musikundervisningen.

Perceptionen har en särställning eftersom all musikundervisning på ett eller annat sätt innehåller ett lyssnande. Bortsett från aktivitetsformen reflektion kan de övriga förverkligas på många olika sätt i musikundervisningen. Det kan handla om allt från en uteslutande betoning av ars-aspekter till en aktivitet med tydlig betoning av scientia-aspekter. Det är möjligt att exempelvis reproducera musik och skapa en förståelse av musik på ett mer eller mindre omedelbart sätt i undervisningen. Det kan också ske genom verbalt kategoriserande som centralt inslag. I relation till konkret musikundervisning används dessa för att förklara i vilken form undervisningen primärt bedrivs. Dessutom kan aktivitetsformerna skapa en förståelse för musikundervisningens möjligheter ur ett generellt perspektiv (Nielsen, 2006)

Reproduktion i musikundervisning innebär både att spela och/eller sjunga existerande musik. Vid reproducering utförs och återskapas musik från en given förlaga. Denna förlaga kan bland annat bestå av skriftlig representation, muntlig förmedling respektive elektronisk representation. I en skriftlig representation i form av traditionell notskrift, finns det ofta anvisningar för hur det musikaliska utförandet skall ske. Den som utför musiken bidrar emellertid även med sin egen

tolkning, vilket gör att reproducerande verksamhet innehåller kreativa aspekter (Nielsen, 2006). I en studie om musikers förståelse av musikalisk notation i tonal västerländsk konstmusik ur ett sociokulturellt perspektiv, visar resultatet att avancerade musiker hade ett explorativt eller reproducerande förhållningssätt till noterna (Hultberg, 2000). Det förstnämnda förhållningssättet innebär att noterna ses som en utgångspunkt för att göra egna personliga tolkningar i linje tonsättaren och med konventioner inom västerländsk tonal konstmusik. Den sistnämnda innebär att den musikaliska notationen betraktas som normativ och preskriptiv, vilket innebär att musikern inte anser sig ha utrymme för egna tolkningar. Hultberg drar slutsatsen att det sätt på vilket lärare undervisar elever, påverkar dessa under lång tid.

Begreppet produktion relaterar till skapande och kreativitet utifrån ett allmänpedagogiskt perspektiv (Nielsen, 2006). Skapande och kreativitet används ofta som synonymter. De har fått allt större betydelse i konkret undervisning liksom på läroplansnivå under 1900-talet, eftersom vår kultur med tiden har blivit innehållsmässigt oöverskådlig. Denna markering hör samman med föreställningen om att det i första hand är i praktiska och produktiva skolämnen, exempelvis musik, som det skapande och kreativa skall främjas i undervisningen. Musikpedagogiskt har detta perspektiv på kreativitetens betydelse sina rötter 1960-talets senare del, då den kreativa musikundervisningen ansågs kunna främja nya undervisningsmetoder och bättre lärande (Olsson, 1993).

Det musikaliska funktionsområdet perception relaterar till musiklyssning (Nielsen, 2006). I förhållande till produktion och reproduktion som främst relaterar till uttryck, är perception främst mottagande till sin karaktär. I musikpedagogiska sammanhang kan perception både relatera till mottagande och upplevelse. Detta kan exempelvis ta sig uttryck genom förmågan att urskilja olika musikaliska uttryck, toner och melodier och förmågan att uppfatta och sammanföra dessa intryck till musikaliska helheter. Dessutom kan upplevelser värderas i subjektiva termer som uttryck för bra respektive dålig musik.

Begreppet interpretation relaterat till musik som musikalisk tolkning vid musikaliskt reproducerande verksamhet (Nielsen, 2006). Interpretation i denna betydelse är ett ars-fenomen. Interpretation kan också vara en slags förståelse, en tolkning som inte uttrycks i klingande musik. En sådan begreppsliiggörande, analytisk interpretation, är ett scientia-fenomen. Ett med interpretation närliggande begrepp är improvisation. I en studie om orgelimprovisation ifrågasätts dock om improvisation kan ses som ett enhetligt begrepp (Johansson, 2008). Re-

sultatet visar att organisterna i undersökningen har ett expansivt förhållningssätt till musikalisk notering och musikskapande. Relaterat till undervisning anser Johansson att det mest avgörande är hur läraren förhåller sig till lärande och kreativa processer, eftersom dessa är integrerade och förutsätter varandra.

Aktivitetsformen reflektion innebär övervägande och perspektivgörande (Nielsen, 2006). Denna aktivitetsform är tydligt scientia-baserad, även om den relaterar till musikaliskt handlande. Interpretation och reflektion har nära beröringspunkter och kan vara svåra att skilja åt. Interpretation av musik skiljer sig emellertid ifrån reflektion om musik. Vid reflektion finns en större distans mellan musiken och den reflekterande. Musiken sätts in i ett vidare perspektiv och ses i förhållande till andra fenomen. Vid interpretation befinner interpretatören sig närmare musiken. I musikämnet relaterar aktivitetsformen/funktionsområdet reflektion till de delar av ämnet som har musikvetenskap som grund.

Ett annat sätt att beskriva skillnaden mellan innehåll som musik eller kunskap om musik å ena sidan och innehållet som aktivitet å andra sidan är att göra en distinktion mellan inommusikaliska och utommusikaliska mål för verksamheten. De inommusikaliska målen har traditionellt det estetiska kunskapsområdet i fokus. Kunskaper i att tolka musikens innebörder och betydelser fokuseras utifrån ett avgränsat och tydligt musikaliskt objekt. De utommusikaliska målen relaterar istället till musikens betydelse i mänsklig interaktion och i sociala sammanhang (Green, 1998; Olsson, 1993).

I denna studie diskuteras även musiklärarnas sätt att undervisa utifrån olika aktivitetsformer, för att undersöka vilken eller vilka av dessa som är mest framträdande i undervisningen. Frågan blir då hur dessa aktivitetsdimensioner skall relateras till denna studies fokus av musiklärarens val av innehåll. I denna studie betraktas aktivitetsformerna som en spegelbild av de principer varifrån lärarna väljer undervisningens innehåll. Vad som ytterligare kan understrykas här är studiens bottom-up perspektiv (Olsson, 1993). Utgångspunkten är praktiken i klassrummet och inte läroplansteoretiska resonemang om mål och inriktningar för viss musikundervisning på gymnasiet.

### 4.3 Empirisk didaktik

I en forskningsöversikt beskrivs undersökningar vars resultat genererar empirisk didaktik, det vill säga empiriskt baserad didaktisk forskning (Larsson, 2006). Här hänvisas till en forskningstradition där det går att notera en framväxande trend när det gäller didaktiska studier. Denna innebär att studierna (exempelvis Marton

& Tsui, 2004; Holmqvist, 2006; Rovio-Johansson & Lumsden, 2007) bygger på tidigare undersökningar Undersökningarna ”håller sig inom de ramar som kommer fram i empiriska studier” (Larsson, 2006, s 113). Vad som framkommit vid tidigare empiriska studier utgör därmed den ram inom vilken forskningen bedrivs. Utifrån olika tankelinjer för Larsson ett resonemang kring vilken innebörd empirisk didaktik har. En ”tankelinje”, under vilken föreliggande studie kan placeras, ”handlar om beskrivningar via empiriska studier av lärares och studerandes föreställningsvärld och handlande” (Larsson, 2006, s 113). Det som skiljer studier inom denna tankelinje från andra är att ingen bestämd didaktik används som preferens av forskaren, enligt Larsson. Istället fungerar redan existerande didaktiker som förebilder, i och med att de används som vägledande i vad som kan göras. Lärares strävan att skapa en intern logik mellan undervisningsämnet kunskapssteoretiska grund och hur undervisningen bedrivs visar hur djupt förankrad en viss didaktik kan vara hos den enskilda läraren, menar Larsson. Det sätt på vilket läraren väljer att undervisa är relaterat till grundläggande övertygelser om hur innehållet är konstituerat.

Denna studie utgår från empiriska data om en undervisningskontext och inte ifrån teoretiska modeller. I undersökningen motsvaras detta mer specifikt av lärares val av och behandling av undervisningens innehåll och deras avsikter/mål med undervisningen. Ett ämnesdidaktiskt perspektiv ger vägledning i hur musikundervisning kan gestaltas. Eftersom både lärares handlingar och avsikter/mål undersöks leder studien till en beskrivning av klassrumspraktiken och musiklärarnas avsikter med densamma. Den del av denna praktik som studeras är det som lärarna väljer att lyfta fram i undervisningen och ägna särskild uppmärksamhet. De olika sätt som musiklärarna väljer att undervisa på betraktas i studien som ett uttryck för grundläggande övertygelser om hur innehållet är konstituerat.

#### **4.4 Från fenomenografisk- till variationsteoretisk forskning**

Det variationsteoretiska perspektivet presenteras inledningsvis utifrån dess ursprung i fenomenografien. Därefter beskrivs översiktligt kännetecknen i teorin varefter centrala begrepp fokuseras. I min studie fokuseras lärarnas sätt att arbeta med undervisningens innehåll, vilket innebär att studien undersöker undervisningens ämnesinnehåll och vad läraren gör med detta innehåll. Variationsteorin har fungerat som teoretisk inspirationskälla för analyser av undervisningens

innehåll och för hur musklärare arbetar med ämnesinnehållet, det vill säga hur de undervisar. Variationsteoretiska studier utgår från ett lärandeobjekt, där elevernas förståelse och erfارande av detta objekts olika aspekter undersöks. Elevernas förståelse av lärandeobjektet, det vill säga lärarens arbete med ämnesinnehållet i undervisningen, utgör resultatet. I min studie är utgångspunkten emellertid lärarens sätt att använda sig av ämnesinnehållet i undervisningen. Mer specifikt är det musklärarens val och användning av undervisningsinnehållet i ensemble och geho- och musklära inom gymnasieskolan som undersöks.

#### 4.4.1 Fenomenografi och fenomenografisk forskning

Fenomenografi som forskningsdisciplin började utvecklas av grupp forskare vid Göteborgs universitets pedagogiska institution under 1970-talet. Betydelsen av begreppet fenomenografi förklaras etymologiskt av Marton (1981). Begreppet är en sammansättning av grekiskans 'phainemenon', det vill säga så som det visar sig och 'graphein', det vill säga beskrivning. Ur ett epistemologiskt perspektiv utgår den fenomenografiska forskningsansatsen från intentionalitet och ser handlingar som intentionala (Marton & Booth 1997). Detta innebär ett icke-dualistiskt synsätt eftersom erfارande ses som en relation mellan människan och världen. Härav följer att det inte är möjligt att separera subjekt och objekt, lika lite som att världen skulle bestå av två världar, den subjektiva respektive den objektiva. Världen är en, vilket innebär att den samtidigt är objektiv och subjektiv. Med utgångspunkt i fenomenologin är begrepp som uppmärksamhet och medvetenhet centrala, även om de används på ett delvis annorlunda sätt.

Inom fenomenografin formuleras och identifieras forskningsfrågor med relevans för lärande och förståelse, främst i relation till utbildningsinnehåll. Det är variationer i människors sätt att erfara objekt i omvärlden som intresserar forskarna. Forskningsenheten utgörs av de olika sätt på vilket ett objekt eller fenomen erfars, uppfattas och förstås av en grupp människor, exempelvis elever. Forskningsobjektet är den kvalitativa variationen av olika sätt att erfara, uppfatta och förstå detta objekt eller fenomen. Gruppens uppfattningar redovisas i kvalitativt skilda beskrivningskategorier, vilka oftast är hierarkiskt ordnade (Marton et. al 1984).

En stor del av den omfattande mängd forskning som bedrivits inom det fenomenografiska perspektivet har inneburit att personer har intervjuats, där deras svar har setts som uttryck för vilka uppfattningar de har om ett visst fenomen/objekt. För en översiktlig sammanfattning av närmare 30 års fenomenogra-

fisk forskning, se Marton & Booth (1997). Den kritik som riktats mot fenomenografin har bland annat handlat om denna syn på lärande och om validiteten i respondenternas uppfattningar i intervjusituationerna. Säljö (1997) ställer sig kritisk till att personers uttalanden i en intervjusituation skulle vara ett uttryck för deras sätt att uppfatta ett fenomen. Då forskningsintervjun används på detta sätt innebär det att forskaren bortser från intervjusituationens situerade karaktär där både intervjupersonernas svar och vad dessa svar står för bör uppmärksammas.

#### 4.4.2 Utvecklingen från fenomenografi till variationsteori

Rovio-Johansson (1999) och Runesson (1999) undersöker hur lärare systematiskt arbetar med ämnesinnehåll. I den förstnämnda studien undersöks tre lärare inom högskolans civilekonomutbildning i ämnet redovisning, i den sistnämnda fyra lärare i årskurs sju och en lärare i årskurs sex i grundskolan i ämnet matematik. I båda undersökningarna tillämpas ett variationsteoretiskt synsätt på studenternas respektive elevernas lärande och på lärarens sätt att systematiskt variera lärandeobjekten i undervisningen. Studierna undersöker därmed flera lärares behandling av samma ämnesinnehåll, vid upprepade undervisningstillfällen. Rovio-Johanssons (1999) studie är en variationsteoretisk analys av studenternas lärande och av lärarnas sätt att använda sig av ämnesinnehållet. Resultatet av studenternas lärande undersöktes i problemlösningsprocesser under individuella intervjuer. Lärarnas undervisning observeras och videodokumenteras. Därefter genomförs analyser av de tre lärarnas olika sätt att arbeta med lärandeobjektets ämnesinnehåll. Videodokumenterade föreläsningar och studentintervjuer utgör datamaterialet, där resultatet visar att det finns skillnader mellan lärarnas sätt att presentera, variera och bruka samma ämnesinnehåll. Dessa skillnader presenteras i ämnesinnehållstermer. Eftersom det finns skillnader mellan behandlingen av innehållet i föreläsningarna menar Rovio-Johansson att eleverna erbjuds olika förutsättningar för lärande. Studien visar att det finns en innehållsmässig relation mellan lärarna och deras studentgrupper, vilket uttrycks i termer av relationen mellan lärarnas undervisningsobjekt och elevernas lärandeobjekt. Det innebär att lärarnas sätt att behandla undervisningsinnehållet, vad som varierar och vad som hålles konstant, påverkar vilket lärandeobjekt som eleverna erbjuds i undervisningen. Detta i sin tur påverkar hur eleverna lär sig ämnesinnehållet. Förhållandet tyder på att sättet på vilket ämnesinnehållet presenteras och struktureras har inverkan på elevernas lärande och förståelse av ämnesinnehållet. Elevernas upplevda lärandeobjekt beror således på vilka dimensioner av ämnesinnehållet, lärandeobjektet som läraren

varierar och vilka som konstanthålles. Detta i sin tur påverkar studenternas förståelse av lärandeobjektet.

Utvecklingen från fenomenografi till variationsteori innebär att forskningen i den förstnämnda beskriver de olika sätt på vilka människor erfar och uppfattar ett objekt, medan forskaren i den sistnämnda dessutom beskriver den kvalitativa skillnaden mellan olika sätt att uppfatta objektet (Pang, 2003). Inom variationsteorin, som således är en teori om lärande, utgör sättet att erfara ett objekt en teoretisk utgångspunkt för att undersöka de olika sätt ett fenomen erfars på. Det gemensamma, som tydligt visar släktskapet mellan fenomenografi och variationsteori, är en icke-dualistisk ontologi.

#### 4.4.3 Variationsteoretiska redskap

Inledningsvis presenteras begreppet lärandeobjekt för att tydliggöra dess innebörd och funktion. Därefter följer begreppen medvetenhet, urskiljning, variation och samtidighet, där varje begrepp beskrivs och förklaras. Avslutningsvis klargörs begreppens inbördes relation. I min studie används begreppen urskiljning, variation och samtidighet även som empiriska analysredskap.

I variationsteorin ses den lärandes medvetenhetsstruktur som dynamisk, vilket innebär att urskiljning av ett lärandeobjekts olika aspekter kan ske samtidigt på grund av att dessa varieras av läraren. Lärande förutsätter en förändring i vad som urskiljs, vilket i sin tur innebär att vad den lärande uppmärksammas förändras (Marton & Tsui, 2004; Marton & Pang, 2005). När den lärande uppmärksammar ett objekt sker det genom att vissa aspekter av detta urskiljs, vilket innebär att dess ägnas mer uppmärksamhet än andra delar. Att två personer erfar ett fenomen på olika sätt innebär således att de urskiljer olika aspekter av detta objekt. Det sätt på vilket den lärande erfar objektet beror på vilka aspekter som urskiljs. Lärande innebär en förändring hos den lärande, det vill säga urskiljning av kritiska aspekter av ett lärandeobjekt, som den lärande inte tidigare har uppmärksammat (Marton & Tsui, 2004).

Begreppet lärandeobjekt är av central betydelse i min studie. De delar av undervisningens innehåll som musikleärarna väljer att lyfta fram i ensemble respektive gehörs- och musikleära bildar ett lärandets objekt för eleven att erfara. Studiens lärarperspektiv innebär att lärarens sätt arbeta med ett lärandeobjekt som eleven ska lära sig fokuseras. När en person riktar sin uppmärksamhet mot ett objekt, innebär det att objektets innehåll står i fokus. På samma sätt har lärande ett objekt. Ett lärandeobjekt är ett uttryck för en förmåga, det vill säga vad eleverna

ska lära sig (Marton & Morris, 2002; Marton, Runesson & Tsui, 2004). Med hjälp av denna förmåga kan eleven tillgodogöra sig innehållet. Lärandeobjektet kan ses som ett specifikt sätt att erfara något. Det innehåller den lärande förutsätts lära sig, lärandets objekt, kan delas upp i en direkt och en indirekt aspekt (Marton & Tsui, 2004). Det direkta lärandeobjektet är det ämne, begrepp eller fenomen som handlingarna relaterar till, exempelvis en historisk händelse. Lärandeobjektets indirekta aspekt består av de förmågor som eleven behöver lära sig för att tillgodogöra sig innehållet. Det kan innebära att eleven ska kunna återge en definition av innehållet, eller kunna tillämpa innehållet på annat sätt. Denna åtskillnad mellan direkt och indirekt lärandeobjekt är av analytisk karaktär, då aspekterna är inbördes beroende av varandra. Ett undervisningsinnehåll i sig kan inte utgöra undervisningens avsikt. Däremot är det önskvärda resultatet att eleven ska utveckla en förmåga som gör att innehållet kan användas. Begreppet lärandeobjekt omfattar därmed både den direkta och den indirekta aspekten.

När läraren planerar undervisningen har han/hon en ambition att lära eleverna något, där denna strävan betecknas som det avsedda lärandeobjektet (Marton & Morris, 2002). Lärandeobjektet ses således ur lärarens perspektiv. Detta objekt är föränderligt och kan komma att modifieras på grund av dynamiken i undervisningssituationen. I undervisningen organiserar och strukturerar läraren undervisningen så att ett visst lärandeobjekt kan erfaras av eleverna. Det manifesterade lärandeobjektet konstitueras i undervisningssituationen av lärare och elever. De betingelser genom vilka lärandeobjektet presenteras av läraren visar vad som är möjligt för eleverna att lära. Det som eleverna har med sig då de lämnar klassrummet definieras som det levda lärandeobjektet. Här ses lärandeobjektet ur ett elevperspektiv i form av undervisningens resultat, det vill säga vad eleverna faktiskt lär sig (Rovio-Johansson & Lumsden, 2007).

Vissa kännetecken hos ett objekt måste urskiljas för att det ska kunna erfaras på ett visst sätt. För att kunna urskilja dessa kännetecken behöver en variation erfaras, eftersom det är i relation till vad objektet inte är som det definieras, urskiljs och förstås. Utifrån detta förhållande är orsaken till varför två personer kan erfara samma objekt olika, att de urskiljer olika aspekter av detsamma. Vilka aspekter som urskiljs är av stor betydelse relaterat till lärande (Rovio-Johansson & Johansson, 2006). Hur ett objekt eller fenomen kan förstås beror på vilka delar som urskiljs. Därmed är det också avgörande för lärande att kritiska aspekter av objektet urskiljs. Vad som är möjligt att lära i en lärandesituation kan undersökas genom att uppmärksamma vad som varierar och vad som hålls invariant. Olika



sätt att erfara kan därmed beskrivas i termer av vilka aspekter som urskiljs och hur dessa relaterar till varandra. Den omgivande kontexten är av betydelse när ett objekt/fenomen urskiljs. Det innebär att relationen mellan helhet och delar, mellan helhet och kontext urskiljs. Det är därför viktigt att uppmärksamma den kontext som omger ett objekt eller fenomen (Marton, Runesson & Tsui, 2004). Av detta följer exempelvis att en sopran erfars mot bakgrund av tidigare erfarna altar, tenorer och basar. En erfaren variation innebär därmed att olikheter uppmärksammas samtidigt.

Rovio-Johansson och Johansson (2006) har undersökt samspel av ekonomstudenters förståelse och hur deras förståelse för ett grundläggande ekonomiskt begrepp utvecklas under en treårig civilekonomisk utbildning på en svensk Handelshögskola. Resultatet från denna variationsteoretiska studie syftade till att undersöka studenternas skilda sätt att uppfatta kritiska aspekter av ett grundläggande ekonomiskt begrepp samt undersöka förändringen av kvaliteten i deras lärande. Vid intervjuer redovisade studenterna sina egna problemlösningar som gjorts vid skriftliga examinationer. Både studenternas skilda uppfattningar om begreppet varierade, liksom deras individuella förståelse och kunskapsutveckling. Analysen av studenternas examinationslösningar resulterade i tre beskrivningskategorier, där olika kritiska aspekter stod i fokus inom respektive kategori. I denna longitudinella studie följdes samma studenter under tre år. Resultatet visar att det är möjligt att undersöka hur studenternas lärandeobjekt utvecklas under tre år i ett utbildningsprogram. Dessutom visar studien hur och när de kritiska aspekterna uppfattas som kritiska av olika studenter, det vill säga när de blir betydelsefulla för studentens utveckling av en bestämd förmåga.

De variationsmönster som förekommer i en lärandesituation är redskap för att träna olika förmågor (Marton och Pang, 2006). Fyra olika variationsmönster bildar tillsammans nödvändiga villkor för lärande. De benämns kontrast, generalisering, separation och fusion (Marton, Runesson & Tsui, 2004; Marton & Pang, 2006). Ett fenomen eller objekt kan erfaras genom att det jämförs med något annat, vilket definieras som variationsmönstret kontrast. Exempelvis kan en mörkhårig person erfaras som mörkhårig genom att hårfärgen kontrasteras diakront mot andra, mindre mörkhåriga personer. Jämförelsen sker inom en och samma dimension, i detta fall hårfärg. När ett fenomen varierar genom att olika uttryck av det samma presenteras, motsvaras detta av variationsmönstret generalisering. Det betyder att exempelvis "två" förstås genom erfandet av olika uttryck av två, exempelvis två katter eller två bilar. Då olika delar av ett fenomen fokuseras kan

dess helhet istället framträda genom att det avskiljs från andra fenomen. Variationsmönstret separation innebär här att en viss aspekt av ett fenomen varieras medan andra hålles invarianta. Denna aspekt behandlas skild från den omgivning där den uppträder. Separation kan exempelvis innebära att en tennisspelares förmåga att placera bollen på exakt avsedd plats på andra sidan nätet kan övas genom att avståndet till platsen varieras. Därmed förbereds tennisspelaren för olika situationer, där varierande avstånd inte blir ett hinder för att placera bollen på exakt avsedd plats. I en situation där den lärande behöver erfara flera kritiska aspekter av ett fenomen samtidigt, uppkommer variationsmönstret fusion. I lärandesituationer är det emellertid ovanligt att endast en aspekt av ett objekt varieras, eftersom sättet på vilket vi använder ett objekt sker utifrån en helhetsuppfattning av situationen.

När musiklärarna lyfter fram ett lärandeobjekt i undervisningen, innebär det i sin tur att eleven behöver erfara kritiska aspekter som relaterar till variation samtidigt. Detta är nödvändigt för att eleven tillgodogöra sig lärandeobjektet. Musiklärarnas sätt att urskilja och variera lärandeobjekten i undervisningen ses som ett uttryck för hur de erfar det objekt som eleverna ska lära sig. Det innebär i sin tur att lärarna väljer ett sätt, bland flera möjliga, då de förmedlar lärandeobjekt i undervisningssituationen i klassrummet. Genom musiklärarnas arbete med undervisningens innehåll i lärandeobjekten utvecklas elevernas förmågor som gör att de kan använda innehållet. I relation till musiklärarnas nyttjande av undervisningens innehåll ger de lärandeobjekt som lärarna väljer att lyfta fram även uttryck för hur relationen mellan helhet och delar gestaltar sig. Kritiska aspekter ses i studien som både som ett uttryck för de delar av lärandeobjektet som musikläraren väljer att lyfta fram och variera, och som ett uttryck för de aspekter som är avgörande för att definiera detta objekt. De variationsmönster som framträder i studien beskriver hur musiklärarnas användning av undervisningens innehåll gestaltar sig då innehållet är beskaffat på ett visst sätt. De variationsmönster som används är redskap för att träna elevernas förmågor. När musiklärarna lyfter fram ett lärandeobjekt i undervisningen, innebär det i sin tur att eleven behöver erfara kritiska aspekter som relaterar till variation samtidigt. Detta är nödvändigt för att eleven ska tillgodogöra sig lärandeobjektet. Lärandeobjektet ses sammantaget som ett uttryck för en förmåga som eleven ska utveckla i undervisningen (Marton & Pang, 2006). Musiklärarna förmedlar i undervisningen en förmåga som de vill lära eleverna.

Variationsteorins centrala begrepp, medvetenhet, urskiljning, samtidighet och variation står i nära relation till varandra. Det innebär att de är sammanflätade i och med att de förutsätter varandra. En person kan bara erfara samtidigt det han kan urskilja, och han kan endast urskilja vad han erfar kan variera. Variation, så sin sida, kan endast erfaras om vi har erfart olika variationer tidigare och håller dessa i vår medvetenhet samtidigt. Det är utifrån denna nära förbindelse mellan begreppen som den tidigare presentationen bör förstås. Presentationen av ett eller två begrepp i taget har därmed skett för att tydliggöra respektive begrepps innebörd och inte för att isolera begreppen från varandra.

#### 4.4.4 ”Learning Study” – Lärstudier

Holmqvist (2006) med medarbetare redovisar flera olika genomförda ”Learning Studies”-försök som skolutvecklingsmodell. Syftet är att utveckla elevernas lärande i olika ämnen samt lärarnas undervisningskompetens. Holmqvist menar att det är av vikt att lärare förstår betydelsen av planering och genomförande av undervisning för att sätta lärandemål ska kunna uppnås. I en så kallad ”Learning Study”, lärstudie i svenskt språkbruk, undersöks villkor för lärande (Gustavsson & Wernberg, 2006). Tillvägagångssättet innebär att forskare och lärare tillsammans identifierar lärandeobjektets kritiska aspekter på olika sätt. Lärandeobjektet består av den förmåga som eleverna ska utveckla under de antal lektioner som studien omfattar. Studien fokuserar matematik, svenska och engelska för yngre barn inom grundskolan (Holmqvist, 2006). För att ta reda på vad eleverna finner komplicerat av undervisningens innehåll, genomförs elevtester. I början av försöket sker ett pre-test och efteråt sker ett post-test. Lärarnas uppgift är att arbeta med innehållet i lärandeobjektet på ett sådant sätt att gynnsamma villkor för utveckling av denna förmåga skapas. Det är behandlingen av undervisningsinnehållet som uppmärksammas, vilket innebär att lärarens arbete med innehållet står centrum snarare än undervisningsmetoden i sig. Lärarna väljer tillsammans med en forskare, ett specifikt lärandeobjekt. Utifrån den inledande kartläggningen av elevernas förmågor planerar lärarna därefter den undervisning där det utvalda lärandeobjektet ska förmedlas till eleverna. Den undervisning som sedan genomförs analyseras variationsteoretiskt. Det innebär att lärargruppen granskar undervisningen och elevernas möjligheter att tillgodogöra sig lärandeobjektet genom de variationsmönster som konstitueras av lärare och elever under lektionen. De variationsmönster som läraren använder sig av konstitueras av lärare och elever gemensamt under lektionen. Efter att analysresultatet har diskuterats och bidragit

till att justera lektionsplaneringen genomförs lektionen av en annan lärare i en annan elevgrupp. Avslutningsvis analyseras elevernas lärande i eftertestet relaterat till lektionsuppläggningsplaneringen, för att komma fram till vad som är av avgörande betydelse för elevernas lärande. Genom att tillämpa detta tillvägagångssätt kan läraren nå framgång med sin undervisning, eftersom undervisningen då fokuserar på aspekter av lärandeobjektet som är avgörande för olika elevgruppers lärande.

Utifrån projektet menar Holmqvist att variationsteoretisk undervisningsanalys leder till att varje enskild detalj av lärandeobjektet undersöks på mikronivå. Analysen uppmärksammar därmed små kvalitativa skillnader i hur lärandeobjektet erbjuds för eleverna. Dessa skillnader ses i sin tur som avgörande för att ett lärande ska kunna äga rum. Sammantaget bidrar resultatet till att belysa hur eleverna utvecklar sitt lärande av lärandeobjektet.

Marton och Pang, (2005) genomförde en ”Learning Study” där flera lärare undervisade 14 till 16 år gamla elever i High School i Hong Kong i ämnet ekonomi med variationsteorin som teoretisk grund. Den lärargrupp som ingick i studien utgjorde testgrupp medan en annan lärargrupp användes som jämförelsegrupp. Den sistnämnda gruppen förlitade sig på sin egen erfarenhet. Resultatet visar stora skillnader mellan vad elever som undervisas av lärare i testgruppen respektive jämförelsegruppen lär sig. Lärargruppernas lektionsplaneringar liknade däremot varandra. Skillnaderna berodde således inte på hur undervisningen organiserades, utan på hur lärandeobjektet användes. Elevernas villkor för lärande förbättrades om läraren uppmärksammade de specifika förutsättningar som gäller för ett lärandeobjekt som fokuseras. Ett visst mönster av variation och invarians är därmed nödvändigt för att utveckla de förmågor som relaterar till ett visst lärandeobjekt. Lärare som uppmärksammar detta förhållande använder ett specifikt lärandeobjekt så att gynnsamma villkor för lärande skapas (Marton & Pang, 2006). Alla lärare använder emellertid variation i sin undervisning, rent intuitivt, eftersom all undervisning förutsätter variation. Vad ett variationsteoretiskt perspektiv på undervisning erbjuder är en systematik utifrån vilken variation och invarians kan relateras till specifika lärandeobjekt.

En ”Learning Study” anpassad till universitetsundervisning, har genomförts av Rovio-Johansson och Lumsden (2007; 2008). Studiens syfte var att undersöka om en teoretiskt förankrad undervisningsmodell och ett systematiskt sätt att arbeta med lektionsinnehåll kunde förbättra studenternas förståelse av ämnesinnehållet. Lärarna i studien använde sig av en variationsteoretisk ansats i sin undervisning då de utformade specifika lärandeobjekt. Två studentgrupper, sammanlagt

400 studenter, antagna till det treåriga ekonomiprogrammet ingick i studien. Undersökningen har två olika undervisningsbetingelser. antagningsgrupperna år 2004 och 2005 ingick i studien där den förstnämnda var jämförelsegrupp och den sistnämnda målgrupp. I gruppen som antogs 2004 användes den traditionella akademiska föreläsningemetoden, medan det i 2005 års antagningsgrupp infördes en ny modell, Learning study/lärstudie. Avgränsade ämnesinnehåll i tre obligatoriska redovisningskurser under termin två och tre valdes som jämförelseobjekt mellan grupperna. Resultatet av processen studerades i studenternas skriftliga lösningar på examinationsproblem. Av resultatet framgår att studenternas förståelse förbättrades avsevärt på dessa tre kurser. Studien bidrar med ämnesdidaktisk kunskap som är användbar i utveckling av nya kurser/kursplaner eller revision av äldre kursplaner. Dessutom bidrar undersökningen med utveckling av läromedel samt förbättring av lärarnas didaktiska och pedagogiska kunskaper. Sammantaget visar även resultatet från denna lärstudie att en undervisning baserad på variationsteori leder till starkt förbättrat lärande hos studenterna.

#### 4.4.5 Sammanfattning

Variationsteorin är en teori om lärande som inspirerat analysarbetet i denna studie. Lärarens sätt att variera undervisningens innehåll har studerats ur forskarens perspektiv. Jag som forskare använder mig av variationsteorin och variationsteoretiska redskap för att analysera musiklärarnas undervisning, det vill säga de transkriberade videodokumenterade sekvenserna i kapitel 6. De lärare som observerats har inte introducerats i ett variationsteoretiskt tänkande eller handlande.

I min undersökning studeras hur lärarna i undervisningen väljer att arbeta med vissa delar av ämnesinnehållet som förgivettagna, medan andra delar fokuseras och ägnas extra uppmärksamhet. Studien undersöker de delar av undervisningens innehåll som musikläraren väljer att lyfta fram och fokusera. När lärarna gör detta val, innebär det i sin tur att de urskiljer en del av lärandeobjektet, innehållet, och varierar detsamma för att tydliggöra detta. För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig lärarens undervisning behöver vissa aspekter av lärandeobjektet, innehållet erfaras samtidigt.

### 4.5 Forskning om lärande inom musik

I följande avsnitt presenteras studier vars resultat ger uttryck för variationer i musikaliskt lärande (Folkestad, 1996; Saar 1999; Nilsson, 2002). Studierna relate-

ras till den variationsteoretiska delen av min studie genom att skillnaden i karaktär mellan de variationer som lyfts fram problematiseras. Avslutningsvis följer ett resonemang kring vad föreliggande studies fokus innebär i termer av vad min studie kan tillföra och vad undersökningens fokus innebär för dess resultat.

I en studie av unga musikers lärande undersöker Saar (1999) musikens dimensioner, genom att beskriva de olika sätt på vilka unga musiker erfar sitt musicerande. Dessutom fokuserar studien huruvida och i så fall på vilket sätt detta erfarande förändras mot bakgrund av olika musikaliska situationer som musikererna interagerar med. Undersökningens teoretiska ramverk innebär att den ömsesidiga relationen mellan värld och individ betonas. Vidare anläggs en fenomenologisk och fenomenografisk ansats där bland annat begreppet intentional akt är centralt. Begreppet innebär att medvetandet har en riktadhet mot ett objekt, där subjekt och objekt inte ses som två separata fenomen. Studiens teoretiska perspektiv leder sammantaget fram till hur Saar definierar innebörder i det musikaliska lärandet. Musikaliska innebörder anses konstruerade genom förändring och variation. Den empiriska undersökningen varar under två år och omfattar 13 unga musiker i åldern 9-17 år. Dessa studeras i musikaliska situationer och kontexter med hjälp av observationer, intervjuer och stimulated recall. Analysen av datamaterialet har fokus på variationer i relation till studiens analytiska begrepp medvetenhet respektive redskap. Studiens huvudresultat visar att den musikaliska medvetenhetens dimensioner har att göra med musikerns förmåga att relatera till olika aspekter av desamma. Denna förmåga ses som avgörande för att en förändring och en variation av erfandet av dimensionen ska kunna ske. Dimensionerna är sammantaget ett uttryck för hur musikerns riktadhet är beskaffad under musicerandet. Saar drar slutsatsen att musikalisk utveckling är beroende av musikerns förmåga att variera vissa kritiska aspekter inom dimensionen. Saar menar att en utveckling av den musikaliska förmågan innebär att allt fler aspekter av musikvärlden och dess sammanhang urskiljs och synliggörs. Den upplevda musiken ses som ett objekt i relation till vilket musikern skapar medierande redskap eller markörer i syfte att "orientera sig i det musikaliska landskapet" (Saar, 1999, s 101). Musiken måste urskiljas ur sitt sammanhang för att den ska kunna framträda för musikern. Markörerna hjälper musikern att strukturera och identifiera det musikaliska innehållet på olika sätt. Markören utgör en relation mellan musikern och något musikaliskt element. Efter det att markören har fått sin position i en musikalisk kontext kan den exempelvis användas till att erfara klang eller melodisk form på ett visst sätt.

När Saars (1999) studie relateras till min framkommer flera likheter men också avgörande skillnader. Likheterna består av att vissa teoretiska och metodologiska utgångspunkter delas av de två studierna. En skillnad här är att min studie är musikdidaktisk samt influerad av ett variationsteoretiskt perspektiv. Saar studie är däremot fenomenografiskt inspirerad. Saars analytiska begrepp medvetenhet och redskap, kan jämföras med att medvetenhet, urskiljning och variation är variationsteoretiska analysbegrepp i min studie. Begreppen variation och urskiljning används även av Saar i studiens resultatredovisning, men de används inte på samma sätt som om en analys inspirerad av variationsteori skulle redovisas. Saars slutsats är att musikalisk utveckling beror på musikerns förmåga att variera vissa kritiska aspekter inom dimensionen. Att lärande och utveckling beror på förmågan att urskilja kritiska aspekter av ett lärandeobjekt, kan sägas vara en av utgångspunkterna i ett variationsteoretiskt perspektiv. Inom variationsteorin finns därmed en tydlig relation mellan förmågan att urskilja kritiska aspekter av ett objekt, och lärande (exempelvis Marton & Tsui, 2004). Saar använder variationsbegreppet för att visa på variation inom och mellan musikens dimensioner, som ett uttryck för unga musikers lärande. Studien ses som en föregångare till min undersökning om lärares val och användning av undervisningens innehåll.

Folkestad (1996) undersöker den situerade praktik där ungdomar komponerar med hjälp av synthesizer och dator. Det är komponeringsprocessen och hur denna uppfattas av ungdomarna som studeras. Dessutom analyseras karaktärsdrag i den musik som skapats och förhållandet mellan olika musikaliska processer. Studiens teoretiska perspektiv innebär att lärande ses som situerat. Därmed förstås det lärande som sker i en praktik ur ett helhetsperspektiv. Det är i aktiviteten som lärandet sker. Dessutom innebär ett situerat perspektiv att kontextens betydelse betonas när en situation ska analyseras. Det empiriska materialet samlades in under tre år och bestod av datamidifiler där kompositionsprocessen kunde följas, intervjuer samt observationer av ungdomarnas skapande. Studien är kvalitativt deskriptiv och flera forskningstraditioner har inspirerat. Bland dessa är det fenomenografiska perspektivet centralt för Folkestads analys av det empiriska materialet. I studiens resultat presenteras sex kvalitativt skilda sätt att komponera. Folkestad drar slutsatsen att kompositionsstrategierna och musikens karaktär relaterar till varandra. Dessutom introduceras begreppet "discourse in music" (Folkestad, 1996, s 207) Den musikaliska praktikens diskurs anses utgöra förutsättningen för ungdomarnas skapande.

Resultatredovisningen innebär att ungdomarnas kompositionsstrategier beskrivs utifrån två huvudkategorier, vilka i sin tur är uppdelade i underkategorier. Sammantaget utgör dessa hierarkiskt ordnade kategorier undersökningens utfallsrum och resultatet av analysen. Den första huvudkategorin, det horisontella komponerandet, kännetecknas av att musikstycket färdigställs från början till slut. Därefter följer arrangering och instrumentation. Detta innebär att komponering respektive arrangering sker var för sig. Vertikalt komponerande, den andra huvudkategorin, innebär istället att varje del av kompositionen färdigställs med alla instrument för sig, innan komponerandet fortsätter med nästa del. Här bestäms hur nästa del av kompositionen ska utformas först då arbetet med en del av stycket är klart. Vertikalt komponerande innebär därmed att komponering och arrangering är integrerade processer i arbetet, där tänkandet sker vertikalt.

Folkestads undersökningsobjekt är ungdomars komponeringsprocess och deras uppfattningar om denna. Dessutom analyseras de karaktärsdrag som finns i den komponerade musiken samt hur dessa förhåller sig till den musikaliska processen. I min studie undersöks musiklärares undervisningsinnehåll utifrån ett musikdidaktiskt perspektiv samt med inspiration av variationsteori. Det är således inte en lärandeprocess ur ett elevperspektiv som studeras. Den undervisning som läraren fokuserar i min studie kan emellertid innebära att innehållet relaterar till en musikalisk dimension. Däremot studeras processen inte på det sätt som sker i Folkestads studie. Folkestad har använt de fenomenografiskt inspirerad metod för att analysera det empiriska materialet. Därmed presenteras huvudresultaten i form av hierarkiskt ordnade kategorier vilka sammantaget utgör undersökningens utfallsrum. I min studie kommer resultatet att presenteras utifrån undervisningssekvenser som uppkommer i lärarens undervisning, samt utifrån lärarnas verbala avsikter med undervisningen. Folkestads resultat visar att innehållet i ungdomarnas komponeringsstrategier innehåller variationer, som gör att strategierna kan beskrivas och åtskiljas från varandra. Min studie har inspirerats av variationsteori vilket innebär att lärarnas arbete med undervisningens innehåll har analyserats med hjälp av de teoretiska begrepp som tillhandahålls inom detta perspektiv.

I likhet med Folkestad (1996) undersöker även Nilsson (2002) musikskapande/komponering med syntesizer och dator. I Nilssons studie fokuseras barns kreativa processer och de kreativa produkter som musikskapandet resulterar i. Dessutom undersöks hur barnen skapar mening genom sitt musikskapande. Studiens sociokulturella perspektiv innebär att situerat lärande är centralt. Utifrån



detta beskrivs lärande och skapande verksamhet med den informella och vardagliga situationen i fokus. Sammantaget har studien ett ekokulturellt perspektiv då den beskriver hur individer hanterar erbjudanden i musikskapande situationer. Musikskapandets praktik är därmed objektet för studien. Det empiriska materialet samlades in under 18 månader via datamidifiler med kompositioner, observationer och intervjuer. Barnen som var 8 år gamla fick till uppgift att skapa musik i relation till olika visuella bilder. Forskarens instruktioner till barnen bestod av att instruera användningen av datormjukvara och synthesizer. Nilsson (2002) framhåller att resultatet visar att unga barn har förmågan att skapa musik med både struktur och form, vilket skiljer sig från resultat i tidigare forskning. Slutligen relateras resultatet till den kulturella praktiken, där de erbjudanden som omgivningen ger individen uppmärksammas. Lek diskuteras som en specifik kulturell praktik relaterat till barnens musikskapande. Det innebär även att de digitala verktygen för barnen innebär att spel, improvisation och förändring existerar samtidigt.

Musikskapandets praktik är undersökningsobjekt i en studie där barns kreativa processer och produkter undersöks, samt hur barnen skapar mening (Nilsson, 2002). Barns kreativa processer skulle kunna studeras ur ett perspektiv inspirerat av variationsteori. I föreliggande studie analyseras lärares val av innehåll och hur det används i undervisningen. Det innebär att lärares undervisning över tid inte studeras. Undervisningsprocessen med den betydelse den har i Nilssons studie står inte heller i fokus. Istället studeras lärarens användande av undervisningens innehåll. Nilssons resultat består av fem variationer. Det är det objekt som barnen väljer att fokusera som varierar. Dessa foki skulle kunna ses som barnens olika sätt att hantera sitt musikaliska skapande. Ur ett variationsteoretiskt perspektiv är det emellertid komplicerat att definiera vad Nilssons lärandeobjektet består av. En sådan definition behövs för att möjliggöra en analys av lärandeobjektets kritiska aspekter och hur dessa varierar. Om en variationsteoretisk analys trots allt skulle genomföras på Nilssons empiriska material skulle detta kunna innebära att det sätt på vilket barnen arbetar med synthesizer och dator fokuseras.

Min studie har sammantaget ett grundläggande lärarperspektiv. Detta kan jämföras med Saars, Folkestads respektive Nilssons studier som fokuserar på lärandets uttryck för musikaliskt lärande med fokus på variationer. I min studies musikdidaktiska respektive variationsteoretiska analys undersöks hur läraren brukar undervisningsinnehållet. I den variationsteoretiska analysen undersöks hur musiklearen erbjuder eleven att erfara ett lärandeobjekt genom att lyfta fram

och variera dess kritiska aspekter. I Saars studie relaterar variation istället till hur innehållet i och mellan musikens dimensioner varierar. Folkestad visar hur kvalitativt skilda beskrivningskategorier av kompositionsstrategier gestaltar sig, medan Nilsson visar hur barns fokus vid musikskapande varierar. Av jämförelsen mellan undersökningsobjekt och användningen av variationsbegreppet ovan framgår hur min studies inspiration av det variationsteoretiska perspektivet skiljer sig från de tre tidigare studierna variationsfokus.

Varför är det då befogat att skriva en musikdidaktisk avhandling där undervisningens innehåll studeras musikdidaktiskt samt med inspiration av variationsteori? Det musikdidaktiska perspektivet bidrar med en översiktlig analys medan det variationsteoretiska perspektivet möjliggör en mikroanalys av musiklärarens användning och förmedling av undervisningens innehåll, vilket gör att undersökningsobjektet studeras ur två olika perspektiv. Kombinationen musikdidaktik och variationsteori har inte tidigare använts inom ett musikpedagogiskt avhandlingsprojekt. Min studie kan således generera ny kunskap i termer av hur musiklärare undervisar. De tre redovisade studierna (Folkestad, 1996; Saar, 1999; Nilsson, 2002) har en signifikant betydelse för min studie, eftersom studiernas resultat och författarnas sätt att använda det empiriska materialet så att säga föregår min studie. Studierna relaterar till musikaliskt lärande med fokus på variationer.

## 4.6 Sammanfattande slutsatser

Ur studiens musikdidaktiska perspektiv undersöks musiklärarnas val och användning av undervisningens innehåll. Av dessa val framgår de sätt på vilka musiklärarna relaterar till undervisningens innehåll och förmedlingen av detta innehåll. Vilka musikdidaktiska förhållningssätt som undervisningen ger upphov till undersöks, liksom de aktivitetsformer eleverna ägnar sig åt. Studiens variationsteoretiska perspektiv skapar en förståelse för hur de lärandeobjekt som läraren erbjuder eleverna att erfa är konstituerade. Undervisningen som musiklärarna bedriver präglas av dynamik mellan lärare och elev, där lärandeobjektet är en del av denna. Läraren väljer att lyfta fram, urskilja och variera vissa delar av undervisningens innehåll för eleverna. Då ett fenomen urskiljs av läraren sker detta genom att vissa delar varieras medan andra hålles invarianta. Musiklärarna riktar elevernas uppmärksamhet genom det sätt på vilket de använder undervisningens innehåll i de lärandeobjekt som lyfts fram. Detta tillvägagångssätt innebär att vissa delar fokuseras, medan andra utgör bakgrund. I de lärandeobjekt som uppkommer i lärarens undervisning uppmärksammas vissa delar av undervisnings-

innehållet mer än andra. Dessa lärandeobjekt ses som ett uttryck för lärarens specifika sätt att erfara det som ska läras ut till eleverna. Orsaken till vilka lärandeobjekt som uppkommer och hur de är beskaffade kan bero på elevernas respons under lektionen. Undersökningen har ett lärarperspektiv, där lärarens användning av undervisningens innehåll fokuseras. Sammantaget kan studien beskrivas som en variationsteoretiskt inspirerad musikdidaktisk undersökning.



# 5 Metod och design

I detta avsnitt beskrivs studiens metodologiska överväganden liksom dess design och genomförande. En redogörelse för analysen av det empiriska materialet följs därefter av en diskussion kring studiens kvalitet. Dessutom beskrivs språkets roll och etiska ställningstaganden.

## 5.1 Forskningsmetod

I denna studie undersöks hur musklärare väljer och använder undervisningsinnehåll i ensemble och geho­rs- och musiklära inom gymnasieskolan. Studiens utgångspunkt är det praktiska arbetet i klassrummet, där ett vardagsorienterat didaktiskt perspektiv (Nielsen, 2006) anläggs. Musiklärares undervisning undersöks genom att resultat från empiriska studier bildar den ram inom vilken studien bedrivs, vilket är ett uttryck för empirisk didaktik (Larsson, 2006). En sådan empirisk didaktisk forskningsingång har beröringspunkter med etnodidaktik (Nielsen, 2006), där lärares och elevers vardags­erfarande bildar utgångspunkten. Studiens lärarperspektiv leder till att undervisningen ses som ett uttryck för lärarens vardagliga praktik. Undersökningens empirinärhet innebär därmed att den bedrivs utifrån den vardag där undervisningen bedrivs (Alvesson & Sköldberg, 1994). Undersökningen är musikdidaktisk, där detta perspektiv i sin tur sorterar under det musikpedagogiska forskningsområdet (Nielsen, 1997). Det musikdidaktiska perspektivet innebär att lärarnas val av innehåll och hur det används studeras i relation till vilken funktion innehållet har i undervisningen och i relation till vilka former av aktivitet som undervisningen ger uttryck för (Nielsen, 2006). Studien är vidare inspirerad av ett variationsteoretiskt perspektiv (exempelvis Marton, Runesson & Tsui, 2004) där musiklärarnas nyttjande av undervis-

ningens innehåll undersöks utifrån hur de lärandeobjekt lärarna lyfter fram i studien är konstituerade.

Studiens syfte och forskningsfrågor har varit vägledande för val av teoretiskt perspektiv, forskningsmetoder, datainsamling och dataanalys. Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur musklärare inom gymnasieskolan väljer undervisningsinnehåll då de undervisar i ensemble och gehoers- och musiklära. Lärarnas användning av innehållet innebär att de väljer att lyfta fram och förmedla vissa delar i undervisningen medan annat utelämnas. Detta val av innehåll och hur innehållet bearbetas undersöks.

Det datamaterial som samlas in ska således innehålla information som motsvarar det fokus som anläggs. Dataanalysen ska i sin tur leda fram till ett resultat som väl svarar mot studiens syfte och forskningsfrågor.

Olika empiriska metoder använts för att samla in data: videodokumentation och intervjuer där stimulated recall ingår. Det innebär i sin tur att studien utgår från olika empiriska material. Att använda olika metoder och material i en studie ställer krav på forskarens medvetenhet om de ökade metodiska utmaningar detta innebär, liksom på forskarens förmåga att kunna motivera behovet av flera metoder. I undersökningen bidrar de olika datainsamlingsmetoderna till att belysa forskningsobjektet på ett tydligt sätt, eftersom den information metoderna genererar väl svarar mot studiens syfte och forskningsfråga.

Avhandlingens perspektiv kan beskrivas som en variationsteoretiskt inspirerad musikdidaktisk undersökning. Musikdidaktiska förhållningssätt respektive aktivitetsformer utgör analytiska verktyg i studien (Nielsen, 2006). Av den fenomenografiska forskningstraditionen utifrån vilken variationsteorin utvecklats, framgår att lärande ses som ett erfalande som består av relationen mellan lärare, elev och undervisningsobjekt (Marton & Booth, 1997). Det variationsteoretiska perspektivet används för att undersöka hur läraren brukar undervisningens innehåll på mikronivå. Vid urval av de undervisningssekvenser som musklärarna väljer att lyfta fram, har ett variationsteoretiskt perspektiv varit vägledande. Variationsteorin utgörs således en del av studiens teoretiska perspektiv, samt tillhandahåller analytiska verktyg då det empiriska materialet analyseras. Lärandeobjektet analyseras, och dess beskaffenhet undersöks med hjälp av nyckelbegreppen urskiljning, variation och samtidighet (Marton, Runesson & Tsui, 2004). Musikläraren fokuserar vissa aspekter av undervisningens innehåll medan andra lämnas därhän. Det sätt på vilket undervisningens innehåll behandlas kan innebära att aspekter fokuseras samtidigt och att läraren öppnar upp dimensioner av variation.

Sammantaget bildar detta en viss innebörd åt undervisningen, som skulle ha varit annorlunda om andra aspekter hade lyfts fram.

Studiens musikdidaktiska och variationsteoretiska ansats innebär att empirin bearbetas och analyseras och tolkas på olika sätt. Som medlem i en "musiklärarkultur" och i rollen som forskare anlägger jag dessa två olika perspektiv i studien. I den musikdidaktiska analysen används begrepp som genererats från musikundervisning som praxisfält. Det finns därmed en påtaglig praktikernärhet i förhållandet till det empiriska materialet. Den musikdidaktiska analysen anses därmed vara av "emic"-karaktär (Nettl, 1983; Baumann, 1993), och utgör ett "insider"-perspektiv (Pembroke & Craig, 2002), där lärarnas egen undervisning och avsikter med undervisningen undersöks. Då det empiriska materialet istället analyseras variationsteoretiskt (Pang, 2003) används analysbegrepp som har sin hemvist utanför en musiklärarkontext, i ett lärandeteoretiskt perspektiv. Eftersom den variationsteoretiska analysen genomförs med hjälp av begrepp från lärandeteori, innebär detta att jag som forskare intar en position som har beröringspunkter med ett "outsider"-perspektiv (Pembroke & Craig, 2002). Min studie hör visserligen till det stora flertal nordiska musikpedagogiska avhandlingar som intar ett didaktiskt praxisnära perspektiv (Jørgensen, 1995), men är det första musikpedagogiska avhandlingsarbetet med en variationsteoretisk ansats.

De olika sätt som musiklärarna väljer att arbeta med innehållet på ses i studien som ett uttryck för deras erfارande av detta innehåll. Lärarnas verbala avsikter har använts för att komplettera den videobaserade analysen. Det innebär således att både undervisningshandlingar och verbala reflektioner undersöks. Tillsammans bidrar dessa perspektiv till att belysa studien fokus. Ett problem med att använda olika slags empiriska data är hur dess inbördes relation bör betraktas. Om motsättningar framträder i analysens resultat mellan musiklärarens handlingar och reflektioner är frågan vilken del av resultaten som så att säga ska ha tolkningsföreträde framför det andra. I min studie hanterar jag denna problematik genom att föra ett resonemang kring vad likheter och skillnader som uppkommer kan bero på. Däremot ses inte exempelvis musiklärarens handlingar som mer "sanna" än musiklärarens reflektioner. Hur studien relaterar till sanningsbegreppet berörs närmare i avsnittet tillförlitlighet och trovärdighet.

Den empiriska analysen innebär att forskarens egna reflektioner och ställningstaganden spelar en avgörande roll. Därmed är det av största vikt att det uppmärksammas hur personliga överväganden påverkar forskningsobjektet (Alvesson & Sköldbäck, 1994). När en forskare med musiklärarbakgrund genomför

denna studie innebär detta nära beröringspunkter med forskningsobjektet. Denna närhet har uppmärksammats genom att egna subjektivt grundade förgivettaganden har medvetandegjorts och dessas inverkan på analysen har begränsats.

## 5.2 Design och genomförande

I detta avsnitt presenteras studiens design, dess genomförande och de datainsamlingsmetoder som använts. Erfarenheterna från en förstudie 2003 bidrog till att forma huvudstudiens slutliga utformning.

Huvudstudien genomfördes från februari till juni 2004. Efter en första kontakt via brev, då musiklärarna informerades om studien och tillfrågades om de ville delta, ombads musiklärarna välja ut två ordinarie skoldagar då de undervisade i olika musikkurser. Varje musiklärare besöktes i skolan och lektioner videodokumenterades (Rønholt et. al, 2003). Under skoldagen följdes jag och läraren även åt under icke schemalagd tid, på raster och mellan lektioner. På detta sätt fick jag möjlighet att ytterligare lära känna läraren och skolkontexten. Vid ett senare tillfälle genomfördes en kvalitativ intervju (Kvale, 1997), där stimulated recall (Bloom, 1953) ingick. Musikläraren besvarade intervjufrågor och kommenterade sin egen undervisning genom att titta på de videodokumenterade lektionerna. Detta andra datainsamlingstillfälle genomfördes i skolan eller hemma hos läraren.

### 5.2.1 Datainsamling

Videodokumenterade lektioner och kvalitativa intervjuer utgör datainsamlingsmetoderna i studien. I detta avsnitt beskrivs hur datainsamlingen gick till. Dessutom redogörs för vad de olika metoderna innebär och varför de använts i studien.

#### **Videodokumentation av lektioner som metod**

Förekomsten av videodokumentation som analysenhet i pedagogisk forskning har ökat under senare år. Fördelarna med metoden är att videodokumentation underlättar möjligheten att studera samband mellan handlingar och uttryck som vid en första anblick kan gå betraktaren förbi (Rønholt et. al, 2003). Tolkningsprocessen leder till att forskaren kan fokusera olika aspekter som visas i den pedagogiska praktiken. Videodokumentering leder emellertid till att ett urval av vad som dokumenteras sker vid inspelningstillfället. Inspelemingen innebär således inte att situationen i sin helhet dokumenteras. I denna studie har lärarens användning av innehållet fokuserats då undervisningen dokumenterats. Fördelen med videodo-



kumentation som grund för analys är att forskaren har möjlighet att återkomma ett obegränsat antal gånger till inspelningen där både tal och handling återges.

Musiklektionerna videodokumenterades för att bilda underlag för lektionsanalys och intervju inklusive stimulated recall. Inspelningen skedde med en digital videofilmkamera som var placerad på stativ och följde läraren under lektionen. Ljudkvaliteten var god. Ett fåtal verbal yttranden har emellertid inte varit möjliga att urskilja. Det gäller främst då elever eller lärare talat med mycket låg röst, eller då elever talat i munnen på varandra.

Vid inspelningstillfället skötte jag kameran och deltog inte i lektionen. Inledningsvis hade lärarna berättat vem jag var och bett mig säga några ord om min studie. Fyra lektioner per lärare videodokumenterades under de två dagar då skolan och läraren besöktes. Läraren valde i samråd med mig vilka lektioner som skulle dokumenteras. Valet skedde utifrån att olika kurser skulle representeras.

### **Intervju som datainsamlingsmetod**

En intervjuform som från början använts inom psykologisk forskning är stimulated recall (Bloom, 1953). Intervjuformen kan innebära att en persons möjlighet att minnas en situation underlättas, genom att denna situation återges i någon form. Situationen kan exempelvis spelas in på band för att sedan spelas upp för personen. Intervjuformens ursprung i psykologisk teori har inte hindrat att forskare i studier med annan teoretisk grund har använt metoden. I min studie ingår stimulated recall i den kvalitativa intervjun då musiklärarna tittar på en videodokumenterad metod där de själva undervisar i musik. Denna inspelning fungerar som utgångspunkt för lärarnas reflektioner kring sin undervisning. Intervjun där stimulated recall utgjorde en del genomfördes en kort tid efter det att lärarna besökts på skolan. Då lärarna reflekterade över sina lektioner användes inget i förväg sammanställt frågeformulär. Istället ombads lärarna att berätta om vad de gör på lektionen och varför de gör på detta sätt. De frågor jag ställde under tiden hade karaktären av att få musiklärarna att berätta mera. Avsikten med att samla in detta material har varit att komplettera analysen av lektionsinnehållet, utifrån utgångspunkten att musiklärarens reflektioner kring sin undervisning kan bidra med fler dimensioner av forskningsobjektet.

Den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale, 1997) karaktäriseras som ett professionellt, strukturerat samtal med ett bestämt syfte. Genom forskningsintervjun erhålls verbala beskrivningar av den intervjuade, vilka i nästa steg bearbetas och analyseras av forskaren.

I min studie har den kvalitativa forskningsintervjun använts för att undersöka musiklärares åsikter om musikundervisning. Intervjun utgick från ett förberett frågeformulär och från lärarnas egen videodokumenterade undervisning. Formuläret utgick från ett antal frågeområden som handlade om undervisningens mål och innehåll. Lärarna fick beskriva övergripande mål med sin undervisning, liksom lektionsmål och mål med olika undervisningsmoment. De reflekterade över undervisningens innehåll och fick även ta ställning till huruvida deras undervisning under lektionen var representativ för deras sätt att undervisa. Dessutom ställdes inledningsvis frågor om musiklärarnas lärartjänst, kurser i tjänsten och hur de hade upplevt att bli besökta på skolan. Under intervjun var min roll att vara följsam, ställa följdfrågor men även att styra fokus till intervjuens huvudområden.

### 5.2.2 Urval

Flera urval har genomförts i studien. Närmast beskrivs på vilket sätt och utifrån vilka avvägningar dessa urval genomfördes.

#### **Val av musiklärare**

Musiklärarna i studien valdes ut med hjälp av strategiskt urval, (Holme & Solvang, 1997) där strävnan var att erhålla varierad och substantiell information om musiklärares behandling av undervisningsinnehållet. Urvalskriterierna innebar att lärarna skulle ha minst fyra års arbetslivserfarenhet som musiklärare, vara anställda inom gymnasieskolan, ha erfarenhet av musikundervisning med olika karaktär och vara högskoleutbildade musiklärare. I enlighet med detta valdes sex lärare ut, tre män och tre kvinnor. Fem lärare ingick slutligen i studien, tre män och två kvinnor, eftersom en lärare lämnade återbud till att delta i studien på grund av familjeskäl. Det fanns hela tiden möjlighet att utöka antalet informanter som skulle ingå i studien. Eftersom bedömningen gjordes att datamaterialet väl svarade mot intentionen att erhålla omfattande, variationsrik information om lärares behandling av undervisningsinnehållet, begränsades antalet informanter i studien till fem.

Musiklärarna som ingår i studien har fått de fingerade namnen ”Eric”, ”Michael”, ”Miriam”, ”Richard” och ”Sophie”. Eric är utbildad tvååmnestlärare i musik och historia och har arbetat som musiklärare i fyra år. Innan musiklärarutbildningen har han förvärvsarbetat inom industrisektorn. Hans heltidstjänst inom gymnasieskolan innebär undervisning i kurserna estetisk verksamhet, individuellt val, ljudteknik A och B, musik och kommunikation samt ensemble. Han un-

dervisar även inom gymnasiesärskolan. Eric har inte själv valt de ämnen han undervisar i, utan blivit tilldelad dessa. Gymnasieskolan där Eric arbetar är belägen i en mindre landsbygdskommun. Skolan har inget musikestetiskt program.

Michael är utbildad instrumental/ensemblelärare i musik. Hans musiklärarexamen innehåller två års påbyggnadsutbildning med musikerinriktning. Han har arbetat i sju år som musiklärare och arbetar 80% av sitt förordnade för att kunna frilansa som musiker resterande tid. Michael undervisar inom gymnasieskolans estetiska program, gren musik, i kurserna klassisk gitarr, elgitarr, gehoers- och musiklära respektive pop/rock ensemble. Dessutom undervisar han i kursen projektarbete inom estetiskt program och inom andra program på skolan. Han har själv valt vilka ämnen han undervisar i samt att han i huvudsak arbetar inom det estetiska programmet. Gymnasieskolan ligger i en större landsbygdskommun.

Miriam är utbildad gymnasie- och grundskollärare i musik. Hon har arbetat i knappt 9 år som musiklärare varav 4 år på högstadiet och 5 år på gymnasiet. I Miriams heltidstjänst ingår undervisning inom estetiska programmet, gren musik, i kurserna sceniskt musikprojekt, ensemble, ljudteknik, arrangering & komposition, gitarr samt blockflöjt. Arbetslaget för estetiska programmet har genom diskussioner fördelat undervisningsämnena mellan sig, där varje lärares önskemål har varit vägledande. Musiklärarna på hennes skola strävar efter att alla ska undervisa i estetisk verksamhet, även om Miriam detta läsår inte hade utrymme i sin tjänst för detta. Platsen där skolan är belägen, är en större landsbygdskommun.

Richard, som är utbildad tvåämneslärare i musik och svenska, har arbetat 10 år som musiklärare inom gymnasieskolan. Efter avlagd musiklärarexamen freelansade han som musiker i några år, innan han började arbeta som musiklärare. Av hans heltidstjänst ägnas 80% åt musikundervisning och 20% åt andra uppdrag inom skolans verksamhet, för vilka han har blivit internutbildad. Richard undervisar i kurserna gehoers- och musiklära, ensemble, estetisk verksamhet, musikproduktion, ljudteknik A, dataanvändning A, arrangering och komposition samt projektarbete. Med undantag av en elevgrupp i estetisk verksamhet och en kurs i musikproduktion inom individuellt val, studerar de elever han undervisar på estetiska programmet, gren musik. Musiklärarna på Richards skola har som policy att alla ska ha estetisk verksamhet. Därefter delas lektionerna i gehoers- och musiklära och ensemble upp mellan dem. Han har själv valt att undervisa i musikproduktion, medan instrumentalundervisning har valts bort, eftersom han inte anser sig ha något att tillföra där. Skolan där Richard arbetar är belägen i en större tätortskommun.

Som utbildad ettämneslärare i musik för grundskolan och gymnasieskolan (GG), har Sophie arbetat i 6 år som musiklärare inom gymnasieskolan. Hennes tjänst omfattar mer än heltid, 106% på grund av tilldelningen av kurser. Sophie undervisar i kurserna sång, piano, sångensemble och kör. Eleverna går på estetiskt program, gren musik, och gren musikal. Hon har själv valt vilka kurser hon undervisar i, utifrån intresse och kompetens. Skolan är belägen i en mellanstor tätortskommun.

### **Besöksdagar, lektioner och underlag för intervju**

Musiklärarna ombads välja två dagar då jag skulle besöka dem. Mitt önskemål var att lärarna under dessa dagar skulle undervisa i kurser av olika karaktär. Anledningen att två skoldagar utgjorde skolbesökets omfång var att en avvägning skedde mellan undersökningens fokus och datamaterialets omfång. Under de dagar då respektive lärare besöktes videodokumenterades sammanlagt 20 lektioner, fyra lektioner per lärare. Urvalet av lektioner gjordes utifrån att undervisningen skulle bedrivas i kurser av olika karaktär. Om läraren undervisade i två lektioner som liknade varandra i hög grad, valde jag att videodokumentera en av dessa två. Det handlade då om två lektioner där läraren behandlade samma innehåll till två olika klasser. Dessa lektioner utgjorde sammantaget ett mycket omfångsrikt empiriskt videomaterial. Det fanns möjlighet för mig att besöka lärarna flera gånger om jag så hade önskat. Eftersom skolbesöket resulterade i ett differentierat datamaterial där flera kurser av olika karaktär videodokumenterades, begränsades antalet dagar till två.

Under skolbesöket bestämde jag och respektive musiklärare tid för ytterligare ett besök för intervju. Inför detta besök skedde ett urval av vilka av sina egna lektioner lärarna skulle få reflektera över under intervjun. Valet av två lektioner gjordes således av mig utifrån att de skulle representera olika musikkurser, lektioner av olika karaktär. Orsaken till att antalet lektioner per musiklärare begränsades till två var bedömningen att detta omfång var tillräckligt för att bidra med empiriskt material som väl motsvarade studiens fokus och syfte. Alla lärare hade flera ensemblelektioner som dokumenterades under de dagar då jag besökte dem. Tre av fem lärare undervisade även i gehörs- och musiklära. Mot bakgrund av lektionernas innehåll gjordes avvägningen att välja ut ensemblelektioner och gehörs- och musikläralektioner, eftersom dessa uppvisade ett rikt utbud av undervisning av olika karaktär. Det innebar även att lärares användning av undervisningens innehåll framkom tydligt under lektionerna. Urvalet bestod av tio lektio-

ner, fyra gehörs- och musikläralectioner respektive sex ensemblelectioner som bedrevs inom olika kurser.

För att få en överblick över det totala videomaterialet genomfördes en omfattande kartläggning av lektionernas innehåll. Detta skedde med utgångspunkt i en första översiktlig transkribering, där all talad dialog som handlade om vad som skedde i undervisningen skrevs ut och markerades Vem som pratar i undervisningen, vad elever och eller lärare pratar om och vilket innehåll som fokuseras kartlades. Det ledde till att en översiktlig karta bildades, utifrån vilken musikundervisningens skeenden kunde avläsas. Urvalet av de sekvenser som skulle bilda underlag för fortsatt analys skedde utifrån denna helhetsbild av det totala videomaterialet. Detta urval skedde utifrån att undervisningssekvenserna skulle vara exempel på lärarens nyttjande av undervisningens innehåll, där eleven erbjuds att erfara den variation av innehållet som läraren lyfter fram. Det sker mot bakgrund av att ett sådant tillvägagångssätt tyder på att läraren anser att en viss del av undervisningens innehåll är komplicerat och behöver behandlas särskilt. Bland dessa delar av undervisningen valdes sekvenserna ut. Ett exempel på en sådan sekvens är ”instrumental harmonik”. Då valet stod mellan flera olika sekvenser valdes den tydligaste. Det kunde innebära att en längre sekvens valdes framför en kortare. Sådana sekvenser som läraren kommenterade under intervjun skulle väljas ut, liksom sådana som inte kommenterades. Dessutom skulle både undervisning som riktades till en enskild elev respektive undervisning som riktar sig till en elevgrupp ingå i urvalet. Lärarens arbete med undervisningens innehåll skulle även vara representativ för undervisningen under lektionen. Det innebär att de sekvenser som valdes ut gav uttryck för framträdande mönster i lärarnas undervisning. Utifrån dessa kriterier valdes sex sekvenser ut, där ett lärandeobjekt i respektive sekvens nyttjas av en av musiklärarna. Fem av dessa kommenterades av läraren. Fyra sekvenser förekom i ensembleundervisningen, medan två sekvenser uppkom i ämnet gehörs- och musiklära. I två sekvenser riktades undervisningen till en enskild elev, medan läraren riktade sig till en elevgrupp i fyra sekvenser.

I min studie valdes sekvenserna ut i relation till den innehållskarta som bildats av den första analysen. Denna kartläggning gjorde att urvalet kunde göras på ett sådant sätt att de mest framträdande mönstren blev representerade. Det sätt på vilket musiklärarna väljer att använda innehållet, då detta innehåll har en viss beskaffenhet, representeras således i urvalet. Studiens resultat innebär att musiklärarnas undervisning beskrivs, relaterat till ett visst innehåll. Det innebär i sin tur att studiens resultat har direkt bäring på hur musiklärare använder undervis-

ningsinnehållet i ensemble- och musicklära i relation till ett visst innehåll. Relationen mellan lektionerna som helhet och del är viktig att uppmärksamma. Ett urval av lektionssekvenser som sker utan att innehållet på lektionerna har kartlagts i sin helhet, skulle inte kunna motsvara framträdande drag i undervisningen, då denna relaterar till ett visst innehåll. Representativitetsaspekten uppmärksammades ur ett mer övergripande perspektiv under lärarintervjuerna, då musiklärarna angav att den dokumenterade undervisningen var representativ för deras sätt att undervisa.

Av lärarnas reflektioner under intervjun valdes de delar ut som handlade om undervisningen i de utvalda sekvenserna. Dessutom valdes de delar av intervjun ut där läraren redogjorde för avsikten med undervisningen i ämnet, samt avsikten med den enskilda lektionen. Även här handlade det om kursen respektive lektionen där den utvalda undervisningssekvensen förekom.

Studiens totala datamaterial består av 20 videodokumenterade lektioner, fem kvalitativa intervjuer och fem intervjuer i form av stimulated recall relaterat till två lektioner per lärare. Lektionerna varade i genomsnitt i 60 minuter. Intervjuerna med respektive lärare genomfördes vid samma tillfälle och varade mellan två och tre timmar. Dokumentation av intervjuerna genomfördes med hjälp av minidisc, där den sammanlagda inspelningstiden uppgick till cirka 17 timmar. Som backup dokumenterades även detta tillfälle med videokamera.

### 5.3 Analys av det empiriska materialet

Video- och intervjudata har tillsammans bildat empiriskt underlag för att möjliggöra en förståelse för hur musiklärare väljer och använder undervisningsinnehållet. Studiens huvudanalys utgår från videomaterialet, medan intervjuanalysen fungerar som ett komplement. Denna viktning i det empiriska materialet skedde utifrån studiens fokus. Videomaterialet har analyserats ur två perspektiv, ett musikdidaktiskt och ett variationsteoretiskt. Den musikdidaktiska analysen är mer övergripande till sin karaktär medan den variationsteoretiska bedrivs på mikro-nivå. Det innebär i sin tur att de båda analysmetoderna lyfter fram hur läraren använder undervisningsinnehållet på olika sätt, vilket har för avsikt att tillföra fler dimensioner i studiens resultat. Resultatet av de två analyserna kan även jämföras med varandra för att få ett mått på studiens tillförlitlighet.

### 5.3.1 Analys av videodokumenterade lektioner

Analysen av de videodokumenterade lektionerna inleddes med att skapa en översiktlig innehållskarta av videomaterialet, då innehållet i musiklärarnas undervisning beskrevs via lektionernas huvudsakliga inriktning. Här uppmärksammades även hur lektionen var organiserad och hur innehållet förmedlades i undervisningen. Denna kartläggning var både omfattande och detaljerad. Av denna framkom vad lärare och elever talade om. Samtalsämnena sorterades i grupper efter innehåll. Vem som initierar dialogen, om undervisningen riktas till grupp eller enskild elev kartlades också. Därefter gjordes ett urval av lektionssekvenser som bildade underlag för den kommande musikdidaktiska- respektive variationsteoretiska analysen. Det innebar att samma lektionssekvenser har analyserats ur två perspektiv. I undervisningen valde lärare att lyfta fram vissa delar av undervisningens innehåll, medan andra delar blev förgivettagna. Urvalet av undervisningssekvenser i form av undervisningssekvenser/lärandeobjekt, skedde mot utgångspunkt av detta. Det innebar att det lärarna valde att lyfta fram i undervisningen, bildade underlag för mitt urval. Vidare möjliggjordes erfandet av ett objekt genom att detta lyftes upp och varierades i undervisningen. Urvalet gjordes utifrån kriterierna att alla informanternas undervisning skulle vara representerad och att sekvenserna skulle ge uttryck vad musiklärarnas väljer att lyfta fram och variera i undervisningen. Dessutom skulle det finnas möjlighet att både välja lektionssekvenser som musikläraren reflekterade över under intervjun och sådana som inte kommenterades. När valet stod mellan två innehållsmässigt liknande lektionsexempel hos samma musiklärare valdes det tydligaste, vilket till exempel kunde innebära att en längre sammanhängande sekvens valdes framför en kortare.

De utvalda sekvenserna från musiklärarnas undervisning transkriberades i enlighet med Linell (1994). Det innebar att en detaljerad utskrift skedde som inkluderade all talad dialog, verbala tonlägen och kroppsliga gester. Sekvenserna har därefter ytterligare begränsats genom att skeenden som inte har bedömts vara direkt avgörande för lärarens behandling av undervisningsinnehållet har tagits bort. När /.../ inträder i transkriptionen innebär detta att författaren har förkortat den ursprungliga lektionssekvensen. I de sekvenser som redovisas i resultatkapitlet används VERSALER för att markera stark röstvolym och *kursiv text* för att markera betonade ord. Tre punkter i följd ... används för att visa att en paus inträdde i den talade dialogen. Dubbelparentes (( )) betyder att skeenden av icke verbal karaktär åsyftas, medan dubbelparentes i kombination med hakparentes ((( ))) innebär icke verbala skeenden som utföres samtidigt som talad dialog. Denna

kombination av dubbelparentes och hakparentes innebär en utvidgning av Linells transkriptionsmodell, medan övriga tecken används i enlighet med Linell. Vidare är transkriptionen grafisk, vilket innebär att yttringar eller skeenden som sker samtidigt redovisas i vertikal riktning under varandra.

I den musikdidaktiska analysen av lektionssekvenserna undervisningen analyserats utifrån vilka didaktiska förhållningssätt som kan karaktärisera det musklärarna väljer att lyfta fram och fokusera. Undervisningen har även analyserats utifrån de aktivitetsformer den ger uttryck för (Nielsen, 2006).

I den variationsteoretiska analysen av lärandeobjekten har urskiljning, variation och samtidighet utgjort de analytiska begreppen. Dessa begrepp har använts för att analysera hur läraren brukar ämnesinnehållet. Musklärarna använder rent intuitivt variationer i undervisningen (Marton & Pang, 2005). De erfar däremot inte undervisningens innehåll ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Centrala begrepp från variationsteorin bildar istället det ”raster” genom vilket undervisningen betraktas analytiskt av forskaren. Analysen tydliggör vad muskläraren anser är viktigt inom ett visst ämnesområde, genom att han/hon väljer att spegla vissa aspekter av lärandeobjektet och lämna andra därhän. Detta lärandeobjekt står i fokus för analysen, vilket i sig utgör en del av ämnesinnehållet. Det som läraren låter variera definieras av forskaren som en kritisk aspekt. Det läraren väljer ut, lyfter fram, varierar och skapar uppmärksamhet kring utifrån sin egen lärarerfarenhet, utgör således kritiska aspekter i denna studie. Analysen innebär att lärarens sätt att variera innehållet tydliggörs, liksom de delar av innehållet som hålles invarianta. På detta sätt framträder även vad som bildar figur respektive bakgrund i lärandeobjektet. Analysens resultat beskrivs i termer av olika variationsmönster.

Sammantaget innebär studiens musikdidaktiska respektive variationsteoretiska perspektiv att bearbetning, analys och tolkning genomförs på två olika nivåer. I den förstnämnda uppmärksammas hur musklärarnas förmedling av undervisningens innehåll kan förstås i termer av didaktiska förhållningssätt och aktivitetsformer. Lärarnas undervisning ses här ur ett perspektiv av vad som karaktäriserar undervisningen på ett övergripande plan. I den sistnämnda analyseras samma material, samma lektionssekvenser på mikronivå, där varje detalj av ett lärandeobjekt uppmärksammas. Tillsammans skapar dessa perspektiv två sätt belysa undersökningsobjektet, vilket i sin tur innebär att objektet blir mer grundligt undersökt än om endast ett perspektiv hade anlagts.



### 5.3.2 Intervjuanalys

Semistrukturerade intervjuer spelades in på mini-disc och skrevs ut ordagrant. Reflektioner under intervjuens stimulated recall-del som handlade om hur lärarna använde undervisningsinnehållet bildade underlag för fortsatt analys. Av intervjuaterialet fokuserades de delar där läraren reflekterade kring undervisningens mål/avsikter. Musklärarna uttalade sig om sin undervisning efter det att den ägt rum. Det skedde då de reflekterade över sin egen videodokumenterade undervisning.

Det empiriska materialet från intervjuerna analyserades genom att det relaterades till studiens musikdidaktiska analys av videosekvenserna. Här uppmärksammades likheter och skillnader mellan lärarnas verbala reflektioner och deras undervisning. Detta relaterades i sin tur till musikdidaktiska analysverktyg som användes i videoanalysen.

## 5.4 Tillförlitlighet och trovärdighet

Kvalitetsaspekter av en studie bör uppmärksammas under hela forskningsprocessen (Kvale, 1997). Överväganden före den empiriska studiens genomförande är avgörande i en kvalitativ studie, eftersom datamaterialet snarare tolkas än mätes. Således beror en studies resultat på forskarens tolkning av data genom att slutsatser dras från denna tolkning. Tre kriterier som bör omfatta hela studien är perspektiv, medvetenhet, inre logik och etiska överväganden (Larsson, 1993). Forskningsperspektivet bör vara utvalt, beskrivet och utfört på ett adekvat sätt. Den interna logiken berör relationen mellan forskningsfrågan, det undersökta fenomenet, datainsamlingsmetoder och analys. I denna studie har intern logik eftersträvat genom att forskningsfrågan har varit styrande för hur fenomenet undersökts och hur analysen genomförts.

Ett resonemang kring studiens tillförlitlighet och trovärdighet kretsar kring huruvida resultaten är att lita på. Validering i kvalitativ forskning bör genomföras under hela forskningsprocessen (Kvale, 1997). Forskaren bör fortlöpande validera projektet genom att fokusera forskningsfråga, design, datainsamling, resultatpresentation och diskussion. I denna studie har en validering skett genom att ett ständigt ifrågasättande av relevans, giltighet och trovärdighet har präglat forskningsprocessen. Dessutom har projektet granskats av externa forskare vid flera olika tillfällen, ett uttryck för intersubjektiv validering. Validitetsaspekten har därmed uppmärksammats under processens gång, vilket Kvale (1997) förordar, och inte

enbart mot slutet av projektet. Studiens giltighet och trovärdighet har även uppmärksammats genom att två olika analyser har genomförts på samma empiriska material. De videosekvenser som utgör studiens primära empiriska material har både analyserats musikdidaktiskt och variationsteoretiskt.

Huruvida studiens resultat överensstämmer med verkligheten är avhängig hur begreppet verklighet definieras (Kvale, 1997). Ett sätt att närma sig verklighetsbegreppet är via olika sanningskriterier. Sanningsbegreppet inom kvalitativ forskning kan beskrivas som trilateralt där sanning definieras som pragmatisk, korrespondent eller koherent (Alvesson & Sköldberg 1994). Det pragmatiska sanningsbegreppet relaterar till den faktiska användbarheten av forskningen, det vill säga ordens mening som användbara inom den praxis de relaterar till. Sanning som korrespondent innebär att en korrespondens mellan utsagor och verklighet ska föreligga. Detta kriterium blir mindre användbart vid användningen komplexa forskningsteorier, eftersom sanning inte längre blir något som är möjligt att mäta. Det hermeneutiska sanningsbegreppet relaterar varken till sanning som pragmatisk eller korrespondent utan till relevans på ett djupare plan, det vill säga sanning som koherent. Trots att dessa sanningsbegrepp har varierande användbarhet, fungerar de som integrerade komponenter i forskningsprocessen (Alvesson & Sköldberg 1994). I denna studie ses sanning i relation till musiklärarens sätt att behandla undervisningsinnehållet i första hand som pragmatisk och koherent. Det innebär att studiens resultat, såsom det kommer till uttryck genom empirin, ses som kontextberoende och som bärare av en djupare mening. Sanning ses som koherent. Det pragmatiska sanningsbegreppet i studien innebär att användbarheten av studiens resultat relaterat till musikundervisning inom gymnasieskolan har betydelse för dess giltighet.

Tolkning av data i kvalitativa, empiriska studier innebär att den information som samlas in tilldelas en innebörd genom att den uttolkas. I denna process är det forskaren själv som genomför tolkningen. Detta betyder att tolkningen är beroende av forskarens egen förförståelse vilket ställer stora krav ställs på såväl trovärdighet som hantverksskicklighet (Kvale, 1997). Min bakgrund som musiklärare och lärarutbildare kan å ena sidan innebära en risk för att tolkningarna färgas av normativa ståndpunkter som styr processen. Å andra sidan är kunskapen om musikläraryrket och musiklärarens praxis, det vill säga förtrogenheten med området, en tillgång eftersom det underlättar möjligheten att upptäcka aspekter av data som annars kanske inte hade uppmärksammats. Frågan om den subjektiva tolkningsprocessen aktualiseras även då det gäller urval av data som grund för

resultatkapitlets redovisning. För att kunna presentera resultaten på ett tydligt och strukturerat sätt, där redovisningens omfattning måste begränsas, är ett sådant urval oundvikligt. I urvalsförfarandet har en balans mellan olika musikkurser och musiklärarnas representation eftersträvat för att ge en så fullödlig bild av resultatet som möjligt.

Säljö (1997) hävdar att det är tveksamt huruvida dialogen under en intervju kan ses som ett uttryck för människors förståelse. Både vad den intervjuade och intervjuaren säger utgör tillsammans intervjuens resultat. Följaktligen borde båda parter utsagor under en intervju analyseras och inte bara intervjuaren. Frågor om studiens kvalitet, dess tillförlitlighet och trovärdighet relaterar i detta sammanhang också till hur forskarens roll har påverkat lärarnas sätt att besvara och tolka intervjufrågorna, liksom deras sätt att reflektera kring sin undervisning. Musiklärarna i studien visste om att jag var musiklejare och forskare. I mötet upplevde jag att lärarna i högre grad uppfattade mig som musiklejarkollega än som forskare. Detta talar emellertid inte emot att de kan ha velat framstå i så god dager som möjligt under intervjuerna. Det som delvis talar emot detta är att lärarna inte undvek att tala om sådant som de upplevde komplicerat samt om aspekter de kände sig osäkra på i arbetet som musiklejare. I min studie ser jag inte musiklärarnas intervjuutsagor som något okomplicerat, som ett uttryck för någon slags "sanning". Deras utsagor betraktas i relation till resonemanget ovan.

Då videoinspelningen genomfördes i klassrummet hos musiklärarna kan min närvaro ha påverkat undervisningen. Det skulle kunna vara så att läraren ville framstå i god dager under lektionen och att även elevernas agerande påverkades av min närvaro. Musiklärarna tillfrågades hur de hade upplevt min närvaro och de sade sig inte ha känt sig påverkade på ett sätt som gjorde att de undervisat på ett annat sätt än de brukar. De ansåg också att de lektioner som besökts var representativa för deras sätt att undervisa.

Vad gäller generaliserbarhet i kvalitativa studier kan man tala om naturalistisk- respektive analytisk generalisering (Kvale, 1997). Naturalistisk generalisering utgår från och utvecklas som en konsekvens av personlig erfarenhet. Den är möjlig att verbalisera och kan omformas till explicit kunskap. Analytisk generalisering är ställningstaganden om huruvida studiens resultat kan fungera som en vägledare för möjliga resultat i liknande situationer. Denna studies resultat skulle kunna fungera som vägledare där liknande situationer i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan skulle kunna uppvisa liknande mönster. Musiklärare skulle kunna känna igen sig och andra i resultaten och därmed erhålla ökad

förståelse för sin egen praktik, ett uttryck för så kallad mottagargeneralisering. Studiens resultat kan på detta sätt ha relevans för annan musikundervisning än den som redovisas i studien.

## 5.5 Språkets roll

När musiklärare undervisar kan deras instruktioner ge språket olika funktioner. Undervisningen kan också innebära att musikläraren exempelvis spelar på musikinstrument och/eller sjunger. Detta skulle kunna användas i kombination med verbala instruktioner och kroppsspråk eller som en instruktion sig. Sammantaget innebär detta att förhållandet mellan musik som icke verbalt fenomen och musik som verbaliserbar i studien betraktas utifrån hur läraren instruerar ämnesinnehållet till eleverna.

Bearbetning och analys av det empiriska materialet har inneburit att utskrifter av kvalitativ intervju har genomförts. Här bör förhållandet mellan talspråk och skriftspråk uppmärksammas. Att skriva ut talad dialog är en process som innebär att forskaren tolkar det som sägs (Kvale, 1997), då muntlig kommunikation omformas till skriftlig. Under intervjun förs ett dynamiskt samtal mellan två människor, medan utskriften abstraheras från detta sociala samspel. Det innebär att utskriften utgör en översättning från ett språk till ett annat. I min studie har jag skrivit ut intervjuerna ordagrant. Det innebär att musiklärarnas uttalanden har återgivits så exakt som möjligt. När intervjuer återges i resultatkapitlet har dock upprepningar tagits bort som saknat betydelse för innehållet. Dessutom har uppenbara grammatiska fel korrigerats. Tillvägagångssättet har för avsikt att tydliggöra informanternas budskap i skriftlig form. Detta förfarande har också tillämpats då musiklärarnas uttalanden återges i studiens resultat. Även då videodokumenterad undervisning transkriberas ersätts en situation som innehåller talspråk av skrift. Denna transkription har genomfört i enlighet med Linell (1994).

## 5.6 Etiska principer

Etiska överväganden bör göras under hela forskningsprocessen (Kvale, 1997). Informanterna bör både informeras om studiens syfte och om vilka fördelar och nackdelar som ett deltagande i studien kan innebära. Upprätthållandet av kravet på anonymitet för deltagarna i studien innebär att sådan information som kan avslöja deltagarnas identitet bör väljas bort. Dessutom ska forskaren säkerställa att deltagandet inte innebär någon nackdel för informanterna. Sammantaget är det i huvud-

sak forskarens personlighet som avgör forskningens kvalitet liksom kvaliteten på de etiska överväganden som görs under forskningsprocessen.

I denna studie har överväganden skett i relation till de etiska aspekter som nämns ovan. I enlighet härmed informerades deltagarna om studien, dess syfte, struktur och om eventuella fördelar eller nackdelar som ett deltagande i studien kunde innebära när de blev kontaktade första gången. Angående anonymitetsaspekten, är det viktigt att deltagarnas identitet inte röjs eftersom detta skulle kunna innebära att nackdelarna som ett deltagande i studien skulle kunna innebära ökar. I studien har musiklärarna försetts med fingerade namn. Dessutom har sådana personliga uppgifter tagits bort som skulle kunna röja deras identitet.



# 6 Musikdidaktiska resultat

Resultatet redovisas mot utgångspunkt av de skilda val musiklärarna gör i undervisningen. Först beskrivs tre empiriska exempel där lärarnas val innebär att musik och teori utgör innehållet i undervisningen. Undervisningssekvenserna kallas ”musiklära/kromatisk skala”, ”gehörmässig identifiering av intervall” samt ”vokala nyanser”. Därefter presenteras de innehållsmässiga val som kommer till uttryck genom att aktiviteten utgör innehållet i undervisningen. Undervisningssekvenserna som presenteras kallas ”instrumental harmonik”, ”instrumentalt glissando” respektive ”rytmicitet och periodicitet”. Dessutom redovisas musiklärarnas avsikter med undervisningen. Avslutningsvis sammanfattas kapitlet. (De lektionssekvenser som beskrivs återkommer som transkriptioner i kap 6.)

## 6.1 Musik och teori som innehåll i undervisningen

I det följande fokuseras det val av innehåll där musiklärarens användning av undervisningsinnehållet präglas av att ett fixerat innehåll styr metoden. Detta åskådliggörs via empiriska exempel, lektionssekvenser i form av tre undervisningssituationer. I undervisningssekvensen kromatisk skala förmedlar läraren olika gestaltningar av det fixerade innehållet. Gehörmässig identifiering av intervall förmedlas genom att intervallet stor sekund presenteras på olika sätt. Då vokala nyanser står i centrum instruerar läraren nyanser i ett körstycke. Detta val förekommer främst då musiklärarna undervisar i gehörs- och musiklära.

### 6.1.1 Kromatisk skala

Då Miriam undervisar i gehörs- och musicklära förekommer en undervisningssekvens där kromatisk skala utgör innehållet. Läraren instruerar hur en kromatisk skala kan skrivas och spelas.

Rummet där lektionen äger rum har en stor whiteboardtavla och bänkar. Salen är anpassad för skolans estetiska program, inriktning bild och har karaktären av en konstateljé med högt till tak. I början av lektionen rullar Miriam in ett digitalpiano i rummet, eftersom det inte finns några instrument på plats. Elevgruppen består av sju elever som sitter i stolar vid bänkar som är placerade på rad framför kateder och tavla. Lektionens huvudsakliga innehåll består av genomgång av ett diagnostiskt prov i musicklära. Miriam inleder med att dela ut elevernas resultat och besvarar en elevfråga om skillnaden mellan en sextondelsnot och flera sextondelsnoter noteringsmässigt. Därefter går läraren igenom principer för oktavbe-teckningar och tonnamn. Hon går igenom placeringen för fasta förtecken i durskalor i notsystemet. Vikten av att de skrivs åtskilda poängteras, korrekt placerade med tydliga höjningskors. Sedan frågar läraren om någon av eleverna kan förklara principen för vilken ton som ska höjas i respektive durtonart. En av eleverna försöker förklara placeringsprincipen för läraren men ger upp och säger att hon inte kan beskriva hur hon tänker. Läraren menar att bästa sättet är att helt enkelt lära sig placeringen av förtecknen som en bild. En annan elev föreslår att man kan använda en ramsa. Läraren håller med men går inte vidare med elevens förslag. Läraren tar läroboken till hjälp efter att ha berättat för eleverna att de kan använda kvintcirkeln för att lära sig förteckens placering. Dessutom används notsystemet som utgångspunkt för placeringen av förtecken. Efter detta fortsätter genomgången av förtecknens placering via hela och halva tonsteg i noterad durskala samt genom att b-förtecknen presenteras. Sekvensen där musicklära/kromatisk skala instrueras av läraren inträder här. I sekvensen förklarar läraren innebörden av kromatisk skala genom att först spela skalan och därefter skriva den i noter på tavlan. Efter sekvensen ger läraren eleverna i uppgift att skriva olika durtonarters förtecken på tavlan. Det sker genom att varje elev får en tonart var. Slutligen sker en genomgång av att notera intervall i noter.

#### **Beskrivning av videosekvensen ”kromatisk skala”**

Lektionssekvensen visar hur läraren instruerar kromatisk skala. Den inleds med att Miriam introducerar att de ska gå genom kromatisk skala. Hon frågar eleverna om vad kromatik innebär. En av eleverna svarar varje tonsteg, vilket läraren



korrigerar genom att betona att kromatik innebär varje halvtonssteg, att man ”går halvtonsvís”. Hon förtydligar sin förklaring genom att visa steg med pennan i luften. Därefter tillägger hon att skalan innebär att ”man tar varenda ton som kommer i ens väg”. Efter att ha förflyttat sig till pianot presenterar Miriam verbalt den kromatiska skalan från c för att sedan spela densamma på pianot. Hon återvänder till katedern och understryker att varje halvton används. Efter en stund då hon tagit fram läroboken läser hon att eleverna ska göra en kromatisk skala från  $d^1$  till  $d^2$ . Hon förflyttar sig till tavlan och konstaterar att de börjar skriva på  $d^1$ , för att sedan räkna upp de tre följande tonerna i skalan (diss, e, f, físs). Läraren ber eleverna att säga tonernas namn under det att hon skriver de första tonerna i skalan. En elev räknar upp de följande sex tonerna i skalan (g, gíss, a, aíss, b, c), varefter en annan elev upprepar några av dessa (a, aíss, b, c). Läraren upptäcker att det var några toner kvar i skalan, varefter två elever samtidigt räknar upp dessa toner. Avslutningsvis konstaterar Miriam att detta är den kromatiska skalan från  $d^1$  till  $d^2$ .

Läraren förklarar undervisningens innehåll verbalt och använder kroppen för att ytterligare illustrera innehållet i instruktionerna. Att kromatisk skala innebär att ”man går halvtonsvís” förtydligas genom handgester. Miriam spelar respektive skriver skalan och använder således kroppsliga uttryck för att förtydliga de verbala instruktionerna.

### **Musikdidaktiska förhållningssätt**

I sekvensen kännetecknas undervisningen av att läraren instruerar olika sätt på vilka kromatisk skala kan gestaltas medan eleverna svarar på frågor och kommenterar. Den inriktning som läraren har i undervisningen innebär att innehållet styr metoden. Lektionen, vari sekvensen ingår, ägnas åt genomgång av tidigare genomfört diagnostiskt prov. Detta innebär att läraren repeterar sådant som eleverna redan tidigare ägnat sig åt i ämnet gehörs- och musíklära. I sekvensens inledning frågar läraren vad kromatik innebär. Läraren ber därmed eleverna att definiera ett fixerat skalinnehåll. En elev svarar att det innebär ”varje tonsteg”. Läraren korrigerar eleven genom att förtydliga att kromatik innebär att varje halvtonssteg används. Det betyder att läraren vill tydliggöra innebörden av det fixerade innehållet, av skalan. Här förklaras inte skillnaden mellan tonsteg och halvtonssteg. Av Miriams korrigering dras slutsatsen att hon förstår elevens begrepp tonsteg som något annat än halva tonsteg. Hon kan ha tolkat det som att eleven syftar på hela tonsteg eller hela och halva tonsteg. Det framgår inte huruvida eleven avser halva tonsteg i sin kommentar, eller huruvida eleven förstår skillnaden mellan

”tonsteg” och ”halva tonsteg”. Musikläraren konstaterar att halva tonsteg ska användas utan att förklara vad dessa innebär och utan att sätta dessa i perspektiv till andra skalor där andra tonsteg används. I förhållande till det fixerade innehållet fokuserar läraren på att den verbala instruktionen ska göra att eleverna definierar skalan korrekt. Via lärarens instruktioner ska eleverna lära sig det fixerade innehållet. Läraren förtydligar sin instruktion efterhand genom att säga att alla toner som kommer i ens väg ska vara med i skalan. Hon ändrar därefter sin metod, sin instruktion genom att övergå från verbala förklaringar till att spela skalan på pianot från tonen c. Även detta visar att innehållet styr metoden, då kromatisk skala både kan definieras teoretiskt och spelas på instrument. I slutet av sekvensen får eleverna säga vilka noter som läraren ska skriva i den kromatiska skala som noteras på tavlan från noten d<sup>1</sup>. Läraren säger de första noterna varefter några av eleverna själva och tillsammans med läraren säger resterande noter i skalan. Av lektionssekvensen framgår emellertid inte huruvida alla elever i elevgruppen förstår den principiella skillnaden mellan halva och hela tonsteg. Lärarens val att skriva skalan på tavlan är ännu ett uttryck för att innehållet styr metoden. Hur kromatisk skala definieras verbalt, spelas och skrives i noter står i centrum. Läraren lär eleverna olika sätt på vilka kromatisk skala kan förstås. Skalan i sig är däremot fixerad vilket innebär att dess innehåll, avståndet mellan tonerna, inte förändras av lärarens instruktioner. Det musikdidaktiska förhållningssätt som undervisningen ger uttryck för är musik som sakämne. Fenomenet kromatisk skala begreppsliggörs, inom området allmän musikleära/grundläggande musikteori. Begreppsliggörandet sker verbalt, genom spel och genom notskrivning. Det är kunskap om musik och teori som förmedlas här inom området musikleära.

### **Elevernas aktiviteter**

Undervisningen kännetecknas av att läraren instruerar medan eleverna kommenterar och besvarar frågor. Eleverna reproducerar den kromatiska skalans innehåll, utifrån den givna förlagan, genom att besvara lärarens frågor om vilka toner som skall noteras när skalan skrivs på tavlan. När skalan spelas sker det för att exemplifiera hur kromatik kan gestaltas klingande. Undervisningens aktivitetsform är sammantaget reproducerande till sin karaktär. Läraren visar upp olika sätt som en kromatisk skala kan gestaltas på. Ytterligare en aktivitetsform som främjas är reflektion. Lärarens metod att instruera olika sätt på vilka en kromatisk skala kan gestaltas, spelad och skriven, ses som ett försök att skapa en reflektion kring fenomenet hos eleverna. Kromatisk skala presenteras ur olika perspektiv, som ska

leda till en djupare förståelse för den specifika skalan. De sätt på vilka eleverna sysselsätter sig med skalan, via lärarens instruktioner, ger dessutom uttryck för en hantverksbetonad undervisning. Det är en del av verktygslådan musiklära som lärs ut. De verktyg eleverna behöver besitta för att kunna identifiera och skriva skalan är de som hantverksmässigt förmedlas under lektionssekvensen.

### Lärarens kommentarer

Avsikten med Miriams undervisning i gehörs- och musiklära är att eleverna ska få möjlighet inhämta mesta möjliga kunskap inom ämnet. Hon vill att alla enskilda delar ska fogas samman i en helhetsförståelse för hur kunskaperna kan användas.

M: Ja vad det gäller undervisning i gemu (förkortning för kursen gehörs- och musiklära, min anm) överhuvudtaget, dom ska ju få med sig så många bitar som möjligt i teorin. Och det är ju hela kursen...det är ju hela allt att få ihop alla bitar inom teori....

I: Dom har både teori och gehör?

M: Samtidigt ja, så jag mixar det lite grann. Försöker få det i ett sammanhang så att dom förstår vad man använder det till.

(Miriam, intervju, s 24)

Av nästa citat framgår att Miriams avsikt med lektionen var att gå igenom ett diagnostiskt prov som eleverna fick tillbaka. Provet skulle ge läraren en överblick över vad eleverna förstod och vad de inte förstod.

Ja, gemu-lektionen handlade egentligen om gå igenom det här provet, för jag ville se vad som har fastnat eller inte. Och vi hann ju nästan igenom det har jag för mig. (Miriam intervju s 24)

Undervisningssekvensen som ägnas åt musiklära/kromatisk skala kommenteras inte av läraren. Lärarens avsikt med undervisningen i sekvensen kan därmed inte beskrivas. Då lärarens avsikter relateras till genomförd undervisning i nästa avsnitt, sker därför dessa endast mot utgångspunkt av lärarens långsiktiga avsikter respektive avsikter med lektionen i sin helhet.

## Undervisning och läroplan

Lärarens övergripande avsikt med undervisningen i gehoers- och musicklara är att lära eleverna fenomenet kromatisk skala. Både undervisningen och lärarens avsikter karaktäriseras av det didaktiska förhållningssättet musik som sakämne. Då detta relateras till undervisningssekvensen, där läraren visar hur kromatisk skala kan spelas och skrivas, framgår det att hon lär eleverna en del av ämnesinnehållet. Detta kan jämföras med hennes avsikt att eleverna ska tillgodogöra sig så mycket kunskap som möjligt. Lärarens långsiktiga avsikt är även att de enskilda delarna ska relateras till en helhet i undervisningen för att tydliggöra kunskapernas användbarhet. Kromatisk skala relateras inte till den större musikaliska helhet där den kan förekomma, varför dess användbarhet bara tydliggörs i anslutning till de uttryck för kromatisk skala som presenteras. Skalan presenteras som ett system i sig. Varken kunskapernas användbarhet eller relatering till deras musikaliska helhetskontext lyfts fram i undervisningen.

Avsikten, att gå igenom ett diagnostiskt prov där detta ska ge läraren en överblick om eleverna kunskapsnivå, ligger i linje med undervisningen i sekvensen. Genomgången av kromatisk skala sker för att korrigera elevernas felaktiga svar på denna del av det diagnostiska provet. Här gör läraren en utvidgning av provets innehåll genom att hon inte bara noterar skalan utan även spelar den. Avsikten med lektionen uttrycks vidare snarare i termer av vad läraren behöver veta om elevernas svårigheter än i termer av vad läraren vill lära eleverna. Det skulle kunna betyda att lärarens avsikt med lektionen är att ytterligare kartlägga elevgruppens kunskapsnivå.

Kursplanen i gehoers- och musicklara betonar att grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp ska inhämtas av eleverna. Dessa kunskaper ska sedan vara möjliga att tillämpa i eget musicerande. I och med att innehållet i undervisningen behandlas som ett system i sig, är relationen till en större musikalisk helhet vari kromatiska skalor kan ingå otydlig. Det gör att undervisningen snarare ger uttryck för ett innehåll i form av ett verktyg i en verktygslåda, där kromatiska skalor snarare är ett antal toner som ligger ett halvt tonsteg ifrån varandra, än ett innehåll som har musikaliska dimensioner. De grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp som kursplanen föreskriver att undervisningen ligger däremot i linje med Miriams undervisning.

## Sammanfattning

Undervisningssekvensen visar att lärarens användning av undervisningens innehåll karaktäriseras av att läraren lär eleverna en "kunskapsdel" inom musikleära, kromatisk skala. Det är innehållet i sig som styr metoden. Skalan som innehåll i sekvensen utgör emellertid det fixerade innehållet i relation till vilket läraren lär eleverna hur skalan kan definieras verbalt, spelas och skrivas. Metoden anpassas till innehållet och innebär att läraren ger olika instruktioner som sammantaget skall förklara skalan. Undervisningen har en teknisk hantverksinriktning, där kromatisk skala presenteras som ett system i sig.

Miriam instruerar sålunda olika sätt som kromatisk skala kan gestaltas på. Skalan, det vill säga avståndet mellan tonerna, är det fixerade innehållet medan metoden är föränderlig och underställs innehållet. Genom lärarens instruktioner ska eleverna kunna utföra skalan korrekt. Undervisningen kan karaktäriseras som musik som sakämne. Musik som kunskapsämne står därför i fokus där kunskaper om musik förmedlas. Undervisningen fokuserar begreppsliggörande av ett fenomen inom grundläggande musikteori/musikleära, där eleverna besvarar lärarens frågor och reproducerar skalan utifrån ett givet innehåll. Elevernas reflektion förekommer också, eftersom lärarens tillvägagångssätt ses som ett uttryck för att vilja främja en reflektion om musik hos eleverna. I denna lektionssekvens används kroppsliga gester och uttryck för att förtydliga de verbala instruktionerna, till skillnad mot andra lektionssekvenser där verbala instruktioner tydliggör det praktiska förevisandet. En likhet mellan lärarens avsikter och undervisning är att förmedling av ämneskunskaper står i centrum. En skillnad är att Miriam avser att relatera undervisningens innehåll till den helhet det är en del av. Så sker inte i undervisningen. Istället behandlas kromatisk skala som ett system i sig. Sättet att arbeta med fenomenet kromatisk skala utmärks av ett tekniskt-hantverksmässigt fokus. Relaterat till kursplanen i gehörs- och musikleära står undervisningen i linje med denna då det gäller att ge eleverna grundläggande kunskaper om musikteoretiska begrepp. Däremot är frågan om kunskaperna framträder som användbara i relation till musicerande såsom kursplanen föreskriver. Eftersom kromatisk skala behandlas som ett system i sig, är innehållets relation till musicerande otydlig i undervisningen.

### 6.1.2 Gehörmässig identifiering av intervall

Lektionssekvensen gehörmässig identifiering av intervall innebär att lärarens instruerar olika uttryck av intervallet stor sekund (S2) i gehörs- och musiklära. Eleverna ska kunna identifiera intervallet via gehör.

Gehörs- och musikläralektionen består av en övning i musiklära samt gehörsträning av intervall. Rummet där lektionen genomförs, med elevgruppen som består av fyra elever, är Michaels arbetsrum. Förutom skrivbord med dator innehåller rummet ett bord, stolar och en whiteboard. Lektionen börjar med att läraren genomför en övning i musiklära. Eleverna får till uppgift att skriva noter i olika oktaver och placera nästföljande not ett visst intervall ifrån den föregående. Dessutom får de i uppgift att skriva fasta förtecken för vissa durtonarter, samt att skriva parallelltonarten till en molltonart. Under övningen berörs även karaktäristiken på en melodisk mollskala och vilken ”färgning” som brukar användas för dominantackord. Övningen avslutas med att Michael skriver facit på tavlan. Under denna genomgång återkommer läraren till principen kring melodisk mollskala. Därefter övas gehörintervall. Läraren börjar med att be eleverna skriva ner det han spelar. Efter önskemål från en av eleverna att alla intervall först ska repeteras, genomförs detta innan intervalltestet genomförs. Repetitionen av intervall omfattar liten sekund, stor sekund, liten ters, stor ters, ren kvart, överstigande kvart, ren kvint, liten sext, stor sext, liten septim och slutligen stor septim. I stort sett följer sättet att instruera intervallen samma mönster. Sekvensen inträder efter det att liten sekund har repeterats. Läraren spelar stor sekund på fyra olika sätt. Innehållet i sekvensen består sammantaget av gehörintervall. Efter sekvensen fortsätter genomgången med andra intervall. Det intervalltestet som följer efter genomgången innebär endast att eleverna behöver kunna känna igen intervallet som enskild del, inte som del av en melodisk kontext. Därefter visar läraren ett datorprogram där eleverna själva kan öva intervall. De går igenom programmets princip och prövar att lösa ett antal uppgifter. Lektionen avslutas med en genomgång och övning i transponering. Uppgiften är att notera en melodi så att den klingar lika för instrument med olika stämning.

#### **Beskrivning av videosekvensen ”gehörmässig identifiering av intervall”**

I det följande presenteras den lektionssekvens där undervisningen ägnas åt gehörmässig identifiering av intervall. Michael instruerar elevgruppen hur intervallet stor sekund kan identifieras via gehör genom att spela intervallet med rikt-

ning uppåt respektive nedåt. Dessutom spelas intervallet nedåt respektive uppåt som del i melodi.

Sekvensen inleds med att Michael anger vilket intervall som nu behandlas, där ”den stora” syftar på att de strax innan behandlat liten sekund. Därefter spelar läraren intervallet stor sekund på gitarr med tonerna efter varann. Den lägsta av tonerna spelas först och den högsta sedan vilket innebär att intervallet spelas uppåt. Därefter sätts detta intervall in i en större melodisk kontext genom att läraren nämner att det förekommer i början på en durskala och även i melodin ”Hej sa Petronella”. Första takten på melodin ”Hej sa Petronella” spelas på gitarren. En av eleverna frågar efter en låt där intervallet spelat nedåt ingår. Michael spelar först intervallet nedåt på gitarren med tonerna efter varann för att efter en stunds fundering nämna melodin ”Lunka på” där intervallet nedåt ingår. Därefter spelas början på melodin ”Lunka på”. Sammanfattningsvis består undervisningen av olika uttryck av ett intervall.

Läraren instruerar verbalt och spelar intervallet på gitarren. Lärarens spel förtydligar och illustrerar på detta sätt de verbala instruktionerna.

### **Musikdidaktiska förhållningssätt**

Undervisningen i sekvensen innebär att läraren lär eleverna att gehörsmässigt identifiera intervallet stor sekund. Det didaktiska förhållningssättet som undervisningen ger uttryck för är musik som sakämne. Fenomenet intervall/stor sekund är det innehåll som lärs ut genom verbalt begreppsliggörande som kombineras av att intervallet spelas. Läraren systematiserar och kategoriserar ett fenomen inom grundläggande musikteori/gehörslära, där detta fenomen relaterar till musikämnet vetenskapliga sida. Utifrån denna vetenskapliga grund ägnar sig läraren åt att undervisa i hantverket intervallidentifiering. Musik som kunskapsämne karakteriserar därmed undervisningen, då undervisningen ägnas åt kunskap om musik. Innehållet som läraren vill lära eleverna består av ett fixerat intervall som presenteras på olika sätt. Lärarens instruktioner innebär att innehållet styr metoden. Michael visar eleverna hur intervallet liten sekund kan gestaltas. Intervallet spelas både med riktning uppåt och nedåt samt som del i melodikontext.

Av sammanhanget där sekvensen uppstår under lektionen framgår att intervallgenomgången är en repetition av sådant som eleverna redan förut har gått igenom med läraren. Det innebär att eleverna inte är okunniga om det intervall som läraren använder. De olika uttrycken av intervall ska kunna identifieras av eleverna senare under samma lektion då ett test på intervallen genomförs. Det gör

att eleverna förutsätts kunna identifiera intervallet stor sekund efter det att genomgången är avslutad. Eleverna behöver däremot inte känna igen intervallet som en del i en melodisk kontext, eftersom läraren inte spelar intervallet på detta sätt under det intervalltest som följer efter sekvensen. Detta ses som ett uttryck för att hantverksdimensionen är mer betonad i undervisningen än den musikaliska. Visserligen relaterar läraren intervallet stor sekund till ett musikaliskt sammanhang under instruktionen genom att spela intervallet som del av en melodisk kontext. Denna melodiska kontexts funktion är dock endast att exemplifiera intervallet stor sekund. Intervallidentifiering i melodisk kontext ingår nämligen inte i efterföljande intervalltest. Istället är det identifiering av olika intervall som avgränsade enheter, som system i sig, som ingår uppmärksammas. Testet fungerar som tillämpning av hantverket intervallidentifiering.

Den undervisningsmiljö som skapas karaktäriseras sammantaget av att läraren visar hur ett intervall kan gestaltas. Michael visar olika sätt att gestalta intervallet och använder olika metoder medan innehållet är fixerat. Läraren gör en didaktisk anpassning till det innehåll som eleverna ska lära sig.

En elev frågar i sekvensen i vilken låt intervallet spelat nedåt förekommer. Läraren spelar efter en stunds funderande melodin Lunka på, vilket gör att han uppmärksammar elevens fråga. Melodin används i undervisningen som ett exempel på intervallets förekomst snarare än som ett musikaliskt uttryck. Melodierna ”Hej sa Petronella” respektive ”Lunka på” i sig är således inte i fokus, utan intervallet stor sekund som ingår i dessa melodier. Det gör att undervisningen även kan ses som ett uttryck för musik som medel, där de musikaliska melodierna illustrerar intervallets förekomst.

### **Elevernas aktiviteter**

Läraren instruerar gehörintervallet stor sekund och exemplifierar intervallets förekomst i två melodier. Instruktionen sker via muntlig representation, det vill säga verbala instruktioner, sång och spel på instrument. Elevernas uppgift är att reproducera det givna intervallet, vilket tydliggörs av det intervalltest som genomförs direkt efter sekvensen. En elev ställer en elev en fråga som relaterar till det innehåll som ska reproduceras. Michael instruerar intervallet ur olika perspektiv vilket gör att han verkar vilja skapa en reflektion om intervallet hos eleverna. Olika sätt att gestalta intervallet gehörsmässigt skulle kunna bidra till en helhetsförståelse av stor sekund.



### Lärarens kommentarer

När Michael undervisar i gehoers- och musicklara är hans långsiktiga avsikt att lära eleverna vad musik består av. I följande citat resonerar han utifrån antagandet att musikteori är en förlängning av instrumentalundervisningen, där den sistnämnda behöver kompletteras med musikteori när det gäller att förklara musik. Han poängterar vikten av att exempelvis förstå höjdpunkten i en fras, andrastämmans funktion eller att ha förmågan att både lyssna vertikalt och horisontellt. Förutsättningen för denna förståelse är kunskaper i gehoers- och musicklara. Avslutningsvis relaterar Michael även resonemanget till en sångerskas förmodade behov av att kunna precisera intervall och improvisatörens kunskaper om mollskalors uppbyggnad. Därmed relaterar han betydelsen av kunskaper i de två ämnena till ett musikaliskt utövande.

Det övergripande målet med musikteorin det är ju att förstå vad musik består av. Musikteori är en förlängning eller breddning av instrumentalundervisningen för mig. Och ett nödvändigt komplement till den. Man kan bara komma så eller så långt med instrumentalundervisningen om man vill förklara musik. Återigen för att skapa en förståelse för det man gör. Jag kan säga att det är en höjdpunkt där och att det är en liten melodi under den här melodin som är andrastämman... Men för att förstå det här. För att lyssna efter flera stämmor och kunna höra. Alltså inte bara lyssna efter hela klanger från samma tid, det vertikala ackordet. Så skulle man då kunna följa en understämman ackordsmässigt. Då är det viktigt att ha utvecklat ett gehör för att kunna följa en understämman. För att kunna förstå logiken i det så behöver man förstå hur man gör en understämman, på sikt va. Jag misstänker som sångare så är det viktigt att kunna definiera att det där är en kvint och en kvint låter så. Den känns på ett visst vis. Ska man vara improvisatör så är det väldigt viktigt. För all kunskap där definieras med dom här grejorna. En dorisk skala är en mollskala med stor sexa. Fattar man inte vad en stor sexa är så är man ju körd. (Michael, intervju, s 56-57)

Längre fram under intervjun vidareför Michael sitt resonemang kring relationen mellan teori och musikaliskt utövande, vilket framgår av nästa citat. Det musikaliska ska väga tyngre än musikteoretiska regler. Det innebär att teorin ska användas för att komplettera det musikaliska och inte tvärtom.

Det är bättre att kunna göra nåt på gehör med känsla så att det utgår från en musikalisk idé och sen kunna ta till teori när man inte har några idéer eller om dom idéerna inte lät bra. Så kan man säga ”ja just det ja”

för det blev ju parallella kvinter där. Istället för att tänka ” jag får inte ha parallella kvinter” För det kan vara ursnyggt i vissa sammanhang.  
(Michael intervju, s 55)

Avsikten med den enskilda lektionen i gehörs- och musiklära, vilket framgår av nästföljande citat, är att bereda eleverna möjlighet till kontinuerlig övning. Detta kan jämföras med Michael exemplifierar innehållet med intervallövning där vikten av repetition betonas.

Målet med den lektionen... Där, när det gäller gehöret, sätter jag inte målet att den här lektionen handla om det och det, utan där handlar det om en kontinuerlig övning hela tiden. Det handlar om att kunna öva lite intervall. /.../ Sen var det ju lite repetition av gammalt för att inte tappa det. (Michael, intervju, s 55)

Michael kommenterar även det lektionsmoment vari lektionssekvensen ingår genom att understryka vikten av att eleverna får möjlighet att hitta på egna melodier där intervallet ingår. Det gör att det lättare för eleverna att komma ihåg intervallet.

Läraren resonerar kring tidsåtgången vid intervallgenomgång:

Diktaten är också nåt som jag önskar kunde gå lite fortare ”Okej 10 intervall” Och så drar man som rackarns och så ska det vara färdigt. Det tar alltid väldigt lång tid för det är alltid någon som säger: ”Öh kan vi inte få höra det en gång till?” Det är klart. Nu är det årskurs 1 så dom måste ju få tid att lyssna, va. (Michael, intervju, SR s 42)

I föregående citat kommenteras elevernas behov av ständig repetition vilket gör att intervallgenomgångarna alltid tar tid. Det faktum att eleverna går i årskurs 1 gör emellertid att Michael anser att det är i sin ordning.

## **Undervisning och läroplan**

Lärarens syfte med undervisningen i sekvensen är sammantaget att ge eleverna tid att lära sig intervall gehörmässigt. Michaels övergripande avsikt med undervisningen i gehörs- och musiklära är att lära eleverna vad musik består av. Målet med lektionen är att ge eleverna möjlighet till kontinuerlig övning och att ge eleverna tid att lära sig intervall gehörmässigt. Undervisningen karaktäriseras av hur innehållet stor sekund kan gestaltas. Långsiktig avsikt respektive avsikten med undervisningen i sekvensen kan delvis sägas vara i linje med varandra. Undervis-

ningens musikaliska aspekter, som innebär att intervallet sätts in i melodisk kontext, har en exemplifierande funktion. Det innebär att melodin används för att utgöra ett exempel där intervallet ingår. Därmed ges inte den musikaliska dimensionen samma vikt som den hantverksmässiga, att identifiera intervall. I efterföljande intervalltest behöver inte eleverna känna igen intervallet som del av en melodi, som del av ett musikaliskt sammanhang, utan endast som ett system i sig. Lärarens intention att lära eleverna vad musik består av reduceras i undervisningen till fokus på intervall som avgränsade enheter, snarare än intervall som musikaliskt uttryck.

Syftet med lektionen uttrycks i termer av övande, där varken innehåll eller musikaliska dimensioner nämns. Undervisningen präglas av musik som sakämne, eftersom dess innehåll härrör till grundläggande musikteori/gehörsträning. Utifrån detta innehåll ägnas undervisningen åt hantverket intervallidentifiering. Lärarens lektionsavsikt ses som ytterligare en förklaring till undervisningen i sekvensen, där läraren via olika metoder visar hur intervallet stor sekund kan identifieras och gestaltas. Övningen i sig står visserligen i fokus, enligt lärarens avsikt med lektionen, vilket understryker undervisningens hantverksmässiga prägel. Hantverket att kunna identifiera ett intervall via gehör står i centrum, där intervallets musikaliska funktion spelar en underordnad roll. Frågan är varför denna kontinuerliga reproducerande övning är så fragmentiserad, där musikaliska funktioner snarare blir ett utanpåverk istället för det nav utifrån vilket undervisningen bedrivs. Avsikten med sekvensen, slutligen, är att läraren ägnar sig åt denna genomgång eftersom eleverna behöver tid till att öva upp sitt gehör. De behöver tid till att lyssna. Ett fixerat innehåll styr lärarens metod.

Kursplanen i gehörs- och musiklära föreskriver att undervisningen ska ge grundläggande kunskaper och övning i gehörslära för att utveckla ett inre hörande. Detta överensstämmer med undervisningen. Undervisningen kan också sägas ge kunskaper i hur gehör övas, och öva upp inre hörande såsom det föreskrivs i kursplanen. Hur intervall relaterar till musicerande uppmärksammas endast delvis då intervallets förekomst i en melodisk kontext exemplifieras.

### **Sammanfattning**

Michael instruerar hur ett intervall kan identifieras gehörmässigt på olika sätt. Innehållet i sig är fixerat, medan metoden anpassas till innehållet. Undervisningen är inriktad på hantverket att identifiera ett intervall, men det finns även musikaliska inslag då läraren presenterar intervallet som del av en melodi. Detta musikaliska

ka fokus har emellertid endast funktionen att illustrera intervalllets förekomst. I undervisningen systematiseras och kategoriseras ett musikteoretiskt fenomen, vilket gör att musik som sakämne karaktäriserar undervisningen. Kunskaper om musik står i fokus. Elevernas aktivitet är reproduktiv till sin karaktär utifrån ett givet innehåll som de sedan ska kunna återge. Genom lärarens sätt att nyttja innehållet verkar han vilja skapa en reflektion om fenomenet hos eleverna. Lärarens avsikter med undervisningen har likheter med genomförd undervisning vad gäller att undervisningen ska bereda möjlighet till kontinuerlig övning. Under instruktionen förtydligar lärarens spel på gitarren de verbala instruktionerna. Lärarens avsikt att lära eleverna vad musik består av reduceras emellertid i undervisningen till att fenomenet intervall behandlas som en avgränsad enhet och inte som ett musikaliskt uttryck. Undervisningen är inriktat på hantverket. Det inre hörande som kursplanen föreskriver att undervisningen ska leda till hos eleverna, har ingen relation till eget musicerande i undervisningen.

### 6.1.3 Vokala nyanser

Lektionssekvensen vokala nyanser innebär att läraren vill lära eleverna att vokalt framföra en fras i ett körstycke med nyanser, där nyanserna finns inskrivna i de förtryckta noterna. Vokalt framförande innebär att eleverna sjunger den fyrstämmiga körsatsen. Nyanserna förmedlas genom att de instrueras på olika sätt av läraren.

Salen är stor, liknar en aula och har högt till tak. Kören består av eleverna i de tre årskurserna på Estetiska programmet, gren musik, vilket innebär att omkring 60 elever undervisas under lektionen. Eleverna sitter på stolar bakom varandra i en halvcirkel framför läraren. De är placerade stämvis i sopran-, alt, tenor- respektive basstämma. Läraren har ett digitalpiano som används under repetitionen. Lektionen inleds med att Sophie redogör för återstoden av lektionen och terminen. Därefter leder hon uppsjungningen och börjar repetera första körstycket. En första genomsjungning följs av stämrepetition där läraren spelar stämmorna på pianot. Nästa stycke repeteras à capella och läraren sjunger med i en av stämmorna. Åter nästa stycke sjunges igenom tillsammans med lärarens pianoackompanjering varefter läraren frågar efter problem i stämmorna. Direkt innan sekvensen börjar har kören tillsammans med lärarens pianoackompanjering sjungit igenom sången en gång utan nyanser. När första versen sjungits klar avbryter läraren genomsjungningen. Hon konstaterar att sången fungerar bra och vill därför att de lägger till környanser. I sekvensen instruerar läraren nyanserna. Efter sekvensen

sjunger kören hela stycket med nyanser à capella. Lektionen avslutas med att ännu ett körstycke repeteras, via stämrepetition och genomsjuningning.

### **Beskrivning av videosekvensen ”vokala nyanser”**

Här beskrivs den undervisningssekvens där läraren ägnar sig åt vokala nyanser. Trots att flera fraser i följd användes under lektionen beskrivs endast en fras här, på grund av att sekvensens omfång då blir mer hanterbar.

Sekvensen inleds med att läraren avbryter genomsjuningningen. Hon konstaterar att nyanser kan läggas till direkt eftersom hon gör bedömningen att körsatsen fungerar bra utan nyanser. Efter att ha spelat styckets första ackord på pianot instruerar Sophie styckets nyanser. Hon ber kören att börja svagt och understryker detta med hjälp av handtecken. Därefter frågar hon om eleverna ser nyanserna och konstaterar att alla inte har noter. Detta beror på att vissa sjunger utantill. En elev verbaliserar det läraren just sagt angående nyanser med hjälp av nyansbegreppet ”piano” och läraren bekräftar detta. Därefter fortsätter Sophie att instruera nyanser genom att visa hur varje fras ska sjungas. Ett crescendo genomförs till i mitten av frasen för att följas av ett diminuendo till frasens slut. Instruktionen sker genom att melodin spelas på pianot och melodi och text sjunges tillsammans med nyanserna. När nyansen blir starkare för läraren handen i vertikal riktning framför kroppen under crescendot för att hålla armen helt utsträckt då höjdpunkten i frasen inträder. Sedan förs handen ner igen under diminuendot för att vid frasens slut hållas intill kroppen och indikera svag nyans. Därefter spelas frasen av Sophie till elevernas sång, där de nyanser som förut instruerades används. Slutligen sjunger kören frasen à capella med nyanser, där dessa instrueras genom att de dirigeras av Sophie. Sammanfattningsvis består den genomförda undervisningen av uttryck för nyanser.

Läraren använder verbala instruktioner mycket sparsamt och låter istället kroppsliga rörelser understryka de nyanser som utförs vokalt.

### **Musikdidaktiska förhållningssätt**

Innehållet i undervisningssekvensen är fixerat, där metoden anpassas och underordnas detsamma, liksom i de två tidigare presenterade undervisningssekvenserna. Detta innehåll utgörs av de i körstycket noterade nyanserna, crescendo och diminuendo. Den didaktiska anpassning som läraren gör i undervisningen innebär att innehållet gestaltas på flera sätt för att eleverna bättre ska förstå dess innebörd. Nyanserna är fixerade medan metoden anpassas. Eleverna utgår från en given

förlaga när innehållet reproduceras. Instruktionerna sker genom att läraren fokuserar nyansers gestaltning. Först gestaltar läraren nyanserna via sång och handgester, därefter via pianospel och slutligen via dirigering. Nyanserna är fixerade medan deras gestaltning anpassas. Svårighetsgraden på utförandet av körstycket sänks inte då instruktionen påbörjas. Istället höjs den genom att nyanser läggs till den fyrstämmiga körsatsen.

Av instruktionerna som sker i sekvensen framgår att eleverna redan sedan tidigare känner till de nyanser som instrueras, crescendo och diminuendo. Den specifika användningen av nyanserna i detta körstycke kan däremot vara något eleverna inte mött tidigare. Eleverna följer de gestaltningar av nyanser, gester, spel, dirigering, som läraren instruerar. Detta kan innebära att eleverna är bekanta med dessa sedan tidigare. Det skulle också kunna innebära att eleverna inte har mött alla gestaltningar tidigare.

Körstycket används i lektionssekvensen för att lära eleverna frasering, vilket innebär att musiken i sig används för att förmedla musikalisk frasering. Denna nyansering finns inskriven i det noterade körstycket. I detta empiriska exempel är både musikaliska- och hantverksmässiga dimensioner i fokus. Undervisningen karaktäriseras av praktiskt utövande, där detta utövande å ena sidan har musikaliska förtecken. Lärarens undervisning ses som ett uttryck för musik som sångämne. Musiken utgör innehållet, där de fraseringar som övas representerar en praxistradition i hur körstycken i denna genre brukar nyanseras. Å andra sidan gör läraren emellertid inte eleverna uppmärksamma på denna aspekt i undervisningen. Istället lär hon eleverna hur nyanserna kan representeras via handgester, spel och dirigering. Det innebär att hon tydligare fokuserar utförandetekniker än frasnyansering som musikaliskt fenomen. Ur detta perspektiv blir sången istället ett medel för att eleverna ska lära sig nyansering.

### **Elevernas aktiviteter**

Den musikdidaktiska aktivitetsformen reproduktion utmärker elevernas aktiviteter, eftersom redan existerande musik återskapas och utförs, utifrån noterna och de inskrivna környanserna. Sophie undervisar genom verbala instruktioner, gester, spel och dirigering. Lärarens sätt att ändra metoden ses som en strävan att skapa reflektion hos eleverna. Olika sätt att gestalta nyanserna crescendo och diminuendo skulle kunna skapa en helhetsbild av hur nyanserna ska utföras hos eleverna. Lärarens sätt att använda olika metoder gör att hon perspektiverar fenomenet crescendo-diminuendo för eleverna. När läraren gestaltar de i noterna in-

skrivna környanserna kan detta ses som ett uttryck för att läraren interpreterar notbilden. Hon gör sin tolkning av hur anvisningarna i noterna ska utföras praktiskt.

### Lärarens kommentarer

Den långsiktiga avsikten med Sophies undervisning i kör är att alla elever ska finna det roligt att sjunga, oavsett de tycker om att sjunga eller inte. Detta relateras till att eleverna ska kunna känna att de ökat sitt kunnande i körsång. Hon berättar om en mamma som talade om att hennes son ansåg att körsång var roligt. Sophie resonerar kring orsaken till detta och menar att det kan vara inspirerande för pojkar att få tillfälle att sjunga inom andra genrer än de vanligtvis gör.

S: Det är väl att alla, även dom som inte gillar att sjunga, ska tycka att det är lite kul med sång. Att man ser att dom kan känna själva att jag har faktiskt lärt mig en del.

I: Som du sa att dom kommer och säger ”Oj vad roligt. Vad vi har lärt oss”

S: Ja eller som en mamma sa en gång att hennes son tyckte att det var så kul. Hon tyckte kanske det var kul men då måste han ju ha berättat om det också i och för sig. Att man får sjunga lite annat också. För oftast killar dom sjunger ju, ja hårdrock kallas det ju inte för idag men, den lite tyngre musiken då. Att dom tycker att det var lite roligt att få testa lite annat och känna att det funkar. (Sophie intervju s 42)

Vad gäller avsikten med den enskilda lektionen anger Sophie att lektionsinnehållet var avhängigt antal veckor som var kvar på terminen. Avsikten var att öva vårsånger på lektionen inför den kommande vårkonserten. Dessutom nämner hon en ensemblekonsert som kören ska repetera inför. Tidsbegränsningen inför konserterna avgör vad Sophie bestämmer sig för att hinna med att repetera.

I: Körlektionen, vad var målet med lektionen där?

S: Där visste jag väl hur många veckor det var kvar på nåt sätt. (på terminen, min anm) Så vi hade det som mål, vårsånger i fredags, och innan dess var det en ensemblekonsert. Så då hade jag målet att fokusera dom här två veckorna med vårsång. Sen ska jag repetera de låtar vi ska ha på ensemblekonserten för att sedan ha ytterligare några veckor för vårsånger. Jag hade väl med mig tidsbegränsningen där så att jag visste att

idag måste jag repa vidare på dom sångerna för att hinna. Sen var målet inför konserterna då. (Sophie, intervju s 42-43)

Sophie kommenterar senare sekvensen, då hon tittar på den videodokumenterade lektionen. Hon betonar vikten av att hon kan läsa körpartitur, så att den fyrstämmiga körsatsen kan spelas på pianot under körrepetitionen. Förmågan att spela à vista har funnits länge medan hon har fått träna upp förmågan att läsa körpartitur. Att spela körsatsen anses bättre än att spela de ackord som ingår, eftersom det förstnämnda gör att eleverna tydligare kan höra sin stämma i pianoackompanjemanget.

S: Det är fördel att kunna läsa körpartitur i alla fall. (skratt) /.../ Det har man fått träna upp. Sen har jag alltid varit duktig på att spela a-vista. Jag har alltid gjort det sen jag var ganska liten i alla fall.

I: Det underlättar ju.

S: Ja här är det ju viktigt. Jag menar hur skulle jag lära ut detta annars? Klart man kanske skulle kunna skriva ut ackord. Men jag tycker det är bra att spela stämmor för då hör man ju hur det låter.  
(Sophie intervju, SR s 34-35)

Lärarens avsikt med att spela den fyrstämmiga körsatsen i sekvensen är att eleverna ska kunna höra respektive stämma tydligt. Av detta framgår att läraren uppmärksammar elevernas sångstämmor genom att spela körsatsen under det att hon arbetar med nyanser och representation av nyanser. Hon kommenterar dessutom sin egen förmåga att ackompanjera körsats. Däremot anges inte avsikten med instruktionen av nyanser respektive gestaltning av nyanser.

### **Undervisning och läroplan**

Sophies långsiktiga avsikt med undervisningen i ensemble/kör är att alla ska tycka att det är roligt att sjunga, medan syftet med lektionen är att hinna repetera till kommande konsert. Den sociala samvaro, gemenskap och glädje som sång i kör kan bidra med poängteras, snarare än elevers musikaliska utveckling. Undervisningen kan antingen karaktäriseras musik som innehåll, eller musik som medel att lära környanser. Det innebär att lärarens mål och undervisningen i sekvensen skiljer sig från varandra. Innehållet styr metoden i undervisningen. Inte heller detta kan utläsas ur lärarens syfte med undervisningen. Snarare ger beskrivningen uttryck för en undervisning där aktiviteten styr innehållet. Frågan är varför lära-



ren inte anger musikaliska avsikter med undervisningen. Kanhända har sådana musikaliska dimensioner mindre betydelse i undervisningen jämfört med sociala aspekter. Avsikten med undervisningen i sekvensen anges inte explicit. Istället poängterar läraren att körsatsen spelas för att eleverna ska kunna höra respektive sångstämma.

När målet med lektionen jämförs med genomförd undervisning framgår även här en skillnad, där det förstnämnda inte omfattar det musikaliska fokus som är tydligt i den sistnämnda. Istället är lärarens syfte med lektionen att betrakta som ett ställningstagande, där den tid som finns tillgänglig relateras till vad lektionen innehåller. Lärarens musikaliska fokus i undervisningssekvensen framgår av att olika musikaliska uttryck fokuseras, inte enbart elevernas förmåga att utföra det grundläggande hantverket. Att arbeta musikaliskt med körstycket kan visserligen ses som en del av lärarens avsikter med att ”hinna klart”. Det är emellertid ingenting som läraren nämner explicit. Detta skulle kunna betyda att det musikaliska i undervisningen är underställt tidsaspekten. När tiden räcker till får undervisningen en musikalisk inriktning. Kursplanen i körsång A anger att undervisningen ska stimulera sångglädje, vilket ligger i linje med Sophies avsikter. Undervisningen fokuserar dock andra dimensioner än sådana med sociala förtecken, där innehållet styr aktiviteten. Den passus i kursplanen som beskriver att undervisningen ska leda till att eleven kan följa och omsätta körledarens instruktioner kan däremot avläsas i undervisningen.

Sophie kommentar inte målet med undervisningen i sekvensen. Däremot skapar hennes förklaring till varför körsatsen spelas en förståelse för varför denna representation av nyanser används under sekvensen. Respektive stämma i den fyrstämmiga körsatsen tydliggörs för eleverna när den spelas på piano.

### **Sammanfattning**

Sophie instruerar hur vokala nyanser ska utföras i ett körstycke, genom att gestalta dessa på olika sätt. Metoden underställs det fixerade innehållet, det vill säga de i noterna inskrivna nyanseringarna. Undervisningen har både en hantverksmässig och musikalisk dimension. Musiken kan anses vara i fokus i undervisningen, eftersom frasnyansering ses som en musikalisk dimension av körstycket. Däremot uppmärksammar läraren inte eleverna på detta. Istället innebär undervisningen att lära eleverna olika sätt varpå dessa nyanser kan gestaltas av läraren. I detta hänseende är undervisningen snarare ett uttryck för musik som medel, där fokus ligger på hur vokala nyanser kan uttryckas. Undervisningens aktivitetsform

är reproducerande där eleverna ska återskapa det läraren instruerar utifrån en given förlaga. I huvudsak består lärarens instruktioner av vokalt framförande och kroppsliga gester, medan verbala instruktioner används mycket sparsamt. Sophies avsikter med undervisningen har sociala förtecken. Det ska vara roligt att sjunga, där gemenskapen, samvaron och glädjen betonas. Det innebär att hon ger uttryck för musik som medel för social gemenskap. I undervisningen styr emellertid innehållet metoden, vilket läraren inte ger uttryck för. De musikaliska aspekter som finns i undervisningen anges inte i heller lärarens avsikter. Istället är syftet att hinna klart i tid. Musikaliska dimensioner underställs tidsmässiga aspekter vilket kan betyda att det musikaliska i undervisningen endast bereds utrymme om det finns tid över. Att läraren inte nämner några musikaliska avsikter ses som ett uttryck för att musikaliska dimensioner inte tillmäts någon större vikt i undervisningen, eller är förgivettagna. I relation till läroplanen kan undervisningen sägas vara ett uttryck för att läraren lär eleverna att följa och omsätta körledarens instruktioner.

## 6.2 Aktiviteter som innehåll i undervisningen

Här redogörs för lärarnas val av innehåll, som innebär att aktiviteter utgör innehållet i undervisningen. Detta val innebär att innehållet anpassas för att överensstämma med elevens färdighetsnivå. I det följande illustreras detta val via tre empiriska exempel. I lektionssekvensen instrumental harmonik innebär lärarens förmedling av innehållet att tre ackord anpassas till elevernas nivå genom olika ackordläggning. I lektionssekvensen instrumentalt glissando förmedlar läraren hur ett glissando ska utföras genom att det omformas, där elevens egen spelstil bildar utgångspunkten. När läraren ägnar sig åt periodicitet och rytmicitet anpassas utförandet av sextondelar i enlighet med elevernas färdighetsnivå.

### 6.2.1 Instrumental harmonik

I Richards ensembleundervisning förekommer en undervisningssekvens som ägnas åt instrumental harmonik. Den instrumentalundervisning som bedrivs innebär att läraren instruerar ackordläggningar på gitarr. Begreppet harmonik innebär i detta fall att ackord lärs ut genom att ackordläggning fokuseras av läraren.

Ensemblelektionen där lektionssekvensen instrumental harmonik ingår innebär att läraren introducerar en ny pop/rocklåt för eleverna. Elevgruppen består av

åtta elever som spelar trumset, bongotrumma, elbas, halvakustisk gitarr (två elever), keyboard och sång (två elever). Lektionen inleds med att elever och lärare hjälps åt med att ställa i ordning rummet för ensemblespel. Högtalare lyfts upp på stativ och trumsetet kontrolleras på grund av problem med skinnet på en av trummorna. Därefter delar Richard ut en stencil med en ny poplåt och berättar vilka instrument eleverna ska spela i låten. Av stencilen framgår sångtext och ackordanalys. Eleverna läser texten och skämtar med läraren om vilken låt det skulle kunna vara. Richard berättar att låten finns att tillgå i hans lärarfack på två CD-skivor där hela låten respektive bara rytmerna är inspelade. Han tillägger att allt material till låten dessutom finns på den datorprogramvara på skolan som eleverna har tillgång till. Låten spelas sedan i sin helhet på CD-skiva medan Richard har ögonkontakt med eleverna och genom gester visar deras respektive insatser. Låten och artisten presenteras och Richard frågar om eleverna tyckte att låten var bra. De besvarar frågan jakande. Därefter börjar Richard med att instruera eleverna om hur de ska spela i låten. Den analyserade sekvensen följer här, då läraren instruerar hur de två gitarristerna ska spela låtens ackord. Samma grundackord används men ackordläggningen omformas till den andra eleven. Strax efter sekvensen spelas de tre ackorden i en följd. Läraren tittar i noterna, räknar in med pulsen i foten och spelar ackordprogressionen tillsammans med den rytm som används i ensemblelåten. Den första eleven, Christopher, spelar tillsammans med läraren. Därefter spelas de transformerade ackorden i en följd tillsammans med den andra eleven, Kaj. Under denna genomspelning spelar även Christoffer tillsammans med dem, vilket gör att båda eleverna samtidigt lägger ackorden som läraren tidigare instruerat. Läraren bekräftar verbalt att eleverna spelar rätt. Resten av lektionen ägnar läraren åt att gå igenom låtens form och instruera hur eleverna ska spela och/eller sjunga.

### **Beskrivning av lektionssekvensen ”instrumental harmonik”**

I detta avsnitt beskrivs lektionssekvensen. Läraren instruerar två elever i instrumental harmonik genom att visa vilken ackordläggning de ska använda. Läraren och eleverna har varsin gitarr som de spelar på och eleverna sitter mitt emot läraren, vilket innebär att eleverna kan se när läraren spelar ackorden.

Läraren nämner inledningsvis den första eleven (Christopher) vid namn och får på så vis hans uppmärksamhet. Därefter spelar läraren den ackordläggning som eleven ska använda för ackordet E-dur. I samband med detta poängterar läraren att eleven ska lyssna efter när gitarren spelar E-dur i låten. Här syftar läraren

på att eleven ska spela E-dur på de ställen i låten där E-dur spelas av gitarren på CD-inspelningen. För att ytterligare förtydliga den ackordläggning som ska användas för E-dur spelas därefter ackordet än en gång. Därefter håller läraren kvar greppet för ackordläggningen med vänster hand på gitarrhalsen och understryker att ackordet ska läggas på detta sätt. A-dur instrueras därefter genom att läraren spelar dess ackordläggning och förtydligar genom att instruera att ackordet ska spelas öppet. Ackordet spelas med tonerna efter varandra i arpeggio, respektive som ett helt ackord av läraren. Eleven spelar tillsammans med den andra eleven. Efter att läraren har lyssnat och tittat på hur ackordet spelas understryker han åter verbalt att ackordet ska spelas utan ters. Eleven spelar ackordet. Läraren lyssnar och tittar när eleven spelar. Därefter konstaterar läraren att eleven spelar korrekt och betonar att två fingrar ska användas i ackordet. Sedan övergår läraren till att instruera H-dur. Den verbala instruktionen följs av att ackordet spelas två gånger av läraren på gitarren. Sedan spelas ackordet i arpeggio ytterligare en gång. Eleven spelar ackordet och lägger till en ton samtidigt som han frågar om denna ton ska vara med. Läraren bekräftar detta och tillägger att både tonerna E och H gärna får vara med i längst upp i ackordet. Eleven spelar ackordet flera gånger och läraren tillägger att dessa toner, E och H, spelas genom att lösa strängar används. Eleven spelar åter ackordet och läraren bekräftar att eleven spelar rätt.

Därefter övergår läraren till att instruera de tre ackorden till den andra eleven, där ackordläggningarna omformas genom att ackordläggningen anpassas till elevens färdighetsnivå. Läraren visar att det nu gäller den andra elevens ackordläggningar genom att säga hans namn, Kaj. Därefter spelar läraren det omformade E-dur ackordet och tillägger att det är så som eleven ska spela ackordet. Eleven spelar ackordet på detta sätt. Läraren understryker att ackordet ska spelas utan ters och bekräftar att eleven spelar korrekt. Eleven spelar åter E-ackordet och läraren övergår därefter till att instruera det förändrade A-ackordet. Han spelar ackordet, både som ett helt ackord och i arpeggio. Dessutom nämner läraren ackordet vid namn A add 9, det vill säga ett A-dur ackord med den nionde skaltonen (h) tillagd. Eleven spelar ackordet på detta sätt två gånger efter varandra och läraren nickar jakande och konstaterar att eleven spelar korrekt. Sedan övergår läraren till det anpassade H-dur ackordet där han framhåller att samma grepp som på A-dur ska användas. Han förtydligar genom att spela ackordet, benämna en av tonerna i ackordet och poängtera att ackordet ska spelas öppet. Eleven spelar ackordet och läraren säger att det utförs på rätt sätt. Strax efter sekvensen spelar läraren hela ackordsekvensen tillsammans med de två eleverna.

I videosekvensen förklarar Richards verbala instruktioner hans spel på gitarren. Läraren förtydligar verbalt vilket ackord som spelas, och på vilket sätt det ska spelas. Här använder läraren musikteoretiska termer såsom att ackordet ska spelas ”öppet” och ”utan ters”. Han nämner även vilken ton som ska ligga längst upp i ackordet och hur många gånger ackordet ska spelas. Språkets roll i sekvensen är att förtydliga, förklara och lyfta fram innebörden av det som läraren visar på gitarren under instruktionen.

### **Musikdidaktiska förhållningssätt**

Musik som spelämne karaktäriserar undervisningen i sekvensen. En pop/rock ensemblelåt introduceras av läraren, där eleverna bland annat spelar på elförstärkta instrument. Ett tydligt hantverksfokus framträder, där det speltekniskt-motoriska står i centrum, medan musikaliska aspekter av instrumental harmonik inte uppmärksammas. Musiken blir ett medel för att kunna fokusera instrumental teknik. I sekvensen instruerar läraren två elever hur de ska spela tre ackord. När ackordläggningen och delvis ackordens toninnehåll anpassas till den andra eleven innebär även detta att ackordens svårighetsgrad anpassas. Det framgår av sekvensen genom att den andra eleven (Kaj) får spela öppna ackordläggningar, vilka är mindre komplicerade än de ackord den första (Christopher) eleven instrueras i. Kajs ackordläggningar innebär dessutom att endast två grepp behöver användas, medan Christopher använder tre grepp för att spela ackorden. Eleverna får på detta sätt spela ackord och ackordläggningar som är anpassade efter deras respektive färdighetsnivå i gitarrspel. Lärarens undervisning innebär således att lärandets innehåll anpassas till elevernas färdighetsnivå, ett uttryck för att aktiviteten styr innehållet. Läraren använder inte en fixerad harmonik för de ackord som ingår i ensemblelåten. Istället anpassar läraren de ackordläggningar som används för ackorden i ensemblelåten, vilket även innebär att själva ackorden anpassas. Det innebär i sin tur att lärarens val av hur innehållet förmedlas sker med eleven som utgångspunkt. Här framträder det didaktiska förhållningssättet sång som aktivitet, vilket i detta fall blir ensemblespel som aktivitet. Eleven som subjekt står i fokus, snarare än ensemblelåten i sig. Detta leder till att sociala aspekter är tydliga i undervisningen, där social gemenskap och samhörighet bland eleverna gynnas av att alla kan vara med, oavsett färdighetsnivå.

Den undervisningsmiljö som skapas av läraren och av dynamiken mellan lärare och elever i undervisningssekvensen kännetecknas från ett övergripande perspektiv av att läraren förevisar ackordläggningar som de två eleverna utför.

Detta ses som ett uttryck för lärarens ambition att båda gitarristerna i ensemblegruppen ska kunna spela tillsammans även om den ena har en högre färdighetsnivå än den andra. Ensemblespel som social, jämlik aktivitet lyfts på detta sätt fram i undervisningen, där elevernas förmåga att kunna spela tillsammans betonas. Musik som trivselämne kan användas för att ytterligare beskriva undervisningen. Lärarens sätt att förmedla innehållet ger uttryck för att eleverna ska trivas och känna tillhörighet, genom att innehållet anpassas efter den nivå de befinner sig på i gitarrteknik. Detta tillvägagångssätt ses även som ett uttryck för lärarens sociala förmåga, där hans ansvarskänsla inför eleverna och skolans uppgift framträder. Ensemble innebär samspel, vilket gör att alla elever ska kunna vara med och musicera tillsammans. Genom att anpassa ackordens svårighetsgrad möjliggör läraren att båda eleverna kan lära sig den teknik och motorik som krävs för att kunna utföra ackorden på gitarren. Läraren spelar ackordläggningen upprepade gånger för att förtydliga för eleven. Detta tyder på att läraren är mån om att eleven verkligen ska lära sig den ackordläggning som avses. Han väntar in eleverna och korrigerar dem för att de ska lägga ackorden såsom han förevisar.

Frågan är huruvida läraren i sekvensen instruerar något som eleverna inte kan eller om eleverna redan tidigare känner till dessa ackordläggningar. Det som talar för att eleverna redan kan ackordläggningarna är att det är relativt okomplicerat för dem att spela läggningarna såsom läraren förevisar. Å andra sidan innebär elevernas arbete med att efterlikna lärarens ackordläggningar att läraren kräver att eleverna ska spela samma läggning av ackordet som han förevisar. Detta framgår av att han tydligt förevisar både instrumentalt och verbalt och följer upp noggrant så att eleverna verkligen spelar den ackordläggning som avses. Det gör att eleverna arbetar på detaljnivå med ackordläggningen. Detta arbete kräver lärarens vägledning, vilket framgår av sekvensen. Av detta dras slutsatsen att eleverna visserligen redan tidigare spelat de grundackord som instrueras, men att de behöver lära sig den specifika läggning och förändring av ackorden som läraren instruerar. Antagandet grundar sig dessutom på det faktum att ett gitarrackord kan läggas på många olika sätt. Undervisningen kännetecknas av att aktiviteten styr innehållet och utgör innehållet genom att detta tillrättläggs så att det står i linje med elevernas olika färdighetsnivåer.

### **Elevernas aktiviteter**

I undervisningssekvensen förmedlar läraren undervisningens innehåll genom att förebilda, medan eleven efterliknar de ackordläggningar läraren utför. Eleverna

lyssnar, imiterar det läraren spelar och tittar på hans ackordläggningar på gitarren. Det finns inget utrymme för egen tolkning eller kreativitet från elevens sida. Detta framgår av att läraren vill att eleverna ska spela exakt såsom han gör. Lärarens förhållande till innehållet å sin sida, präglas av flexibilitet och öppenhet, eftersom han så att säga arrangerar om innehållet. Han har därmed ett kreativt förhållningssätt till innehållet, eftersom han transformerar det till eleverna. Innehållet förevisas av läraren genom muntlig representation, genom spel på instrument och verbala instruktioner.

### Lärarens kommentarer

Ur ett långsiktigt perspektiv relaterar Richard undervisningens avsikt på ensemblelektionen till det schema som ensembleundervisningen är organiserad efter, där varje period avslutas med en gemensam redovisning med resten av klassen.

Vi har lagt upp ensemblen i 5-6 veckors perioder och det avslutas med en redovisning och det är ju ett övergripande mål. Och sen finns det ju det stora övergripande målet att man förhoppningsvis ska få någon utveckling i sitt sätt att agera i en ensemble. (Richard intervju s 36)

Förutom den gemensamma redovisningen är det övergripande syftet med Richards ensembleundervisning att eleverna ska utveckla sitt sätt att agera/musicera i ensemble.

Richards syfte med den enskilda ensemblelektionen i sin helhet är å sin sida att lära ut en ny pop/rock låt till eleverna. När läraren reflekterar över lektionssekvensen i ensemblelektionen beskriver han orsaken till att aktiviteten styr innehållet, att innehållet anpassas till elevens förmåga. Det sker då han tittar på sin egen videodokumenterade undervisning. Han rekonstruerar härmed sin avsikt genom att tolka det han själv gör i undervisningen.

Här är två olika voicings då. Två olika gitarrer som inte ska krocka. Och då är det så att den ena killen är mer driven än den andra. Men dom spelar lika mycket. Det är bara att han (med lägre färdighetsnivå, min anm) har såna öppna läggningar så han behöver bara flytta en hand./.../ Sen är jag gitarrist också. Så att det är mycket lättare för mig än om det hade varit en keyboard grej som jag skulle splitta upp mellan två. Det hade inte jag haft koll på. (Richard, intervju, SR, s 5)

Läraren beskriver det som sker under sekvensen genom att poängtera två olika ”voicings”, vilket innebär att de två gitarristernas spel inte ska sammanfalla med varandra. Hans användning av begreppet ”voicings” ses även som ett uttryck för att en musikalisk klangaspekt åsyftas. Denna klangaspekt understryks även av att gitarrerna inte ska ”krocka”, vilket förstås som att det klangmässigt inte ska vara exakt samma ackordläggning som spelas. Den musikaliska ljudbilden i ensemblelåten blir klangligt mer differentierad om eleverna som spelar ackord inte använder samma ackordläggning. Att två gitarrister spelar samma ackord med hjälp av olika ackordläggning i ensemble bidrar därmed till en mer intressant musikalisk ljudbild än om de spelar samma ackordläggning. Richard förklarar vidare sin undervisning i sekvensen som att lära två elever med olika förmåga i gitarrspel ackordläggningar som passar respektive elevs färdighetsnivå. Innehållets svårighetsgrad nivåanpassas till elevernas förmåga. Läraren framhåller sina praktiska färdigheter i gitarrspel som förutsättningen för att på detta sätt kunna dela upp ackord mellan två elever. Richard poängterar därmed vikten av sitt eget kunnande relaterat till sättet att undervisa. Sammantaget är Richards rekonstruerade avsikt med undervisningen i sekvensen att lära eleverna nivåanpassad ackordläggning i relation till klang.

### **Undervisning och läroplan**

Richards avsikt med undervisningen i sekvensen är sammantaget att lära ut ackordläggningar till två elever som motsvarar deras respektive färdighetsnivå. Det innebär i sin tur att två olika ”voicings” skapas och att gitarrerna inte ”krockar” med varandra. Både av undervisningssekvensen och av lärarens avsikt framgår att den ena eleven instrueras med mer komplicerade ackordläggningar än den andre. Den ena elevens öppna läggningar, där samma läggning används som grund till flera ackord motsvaras av att den andra elevens har olika läggningar på respektive ackord. Här finns således en likhet mellan avsikt och genomförd undervisning. Den nivåanpassning som nämns av läraren framgår även av lektionssekvensen. Eleverna görs däremot inte uppmärksamma av läraren på att anpassningen av ackord beror på deras olika färdighetsnivå i gitarrspel. Det verkar heller inte önskvärt från lärarens sida att de ska uppfatta orsaken till ackordläggningarna på detta sätt. Snarare framhåller läraren det i lektionssekvensen som en smidig, praktisk lösning att ge eleverna olika ackordläggningar så att de inte behöver spela exakt samma sak. Richard säger: ”jag vill att du spelar så här...” Den individanpassade svårighetsnivån på ackorden skapar även en möjlighet för eleverna att lära



sig spela ackorden relativt snabbt. Undervisningens nivå gör att eleverna kan spela ackorden tillsammans senare under lektionen.

Lärarens val som innebär innehållet förmedlas genom att det omformas, vilket både framgår av lärarens undervisning och av lärarens avsikt med undervisningssekvensen. Läraren uttrycker det som att den ena eleven är ”mer driven” än den andra vilket gör att ”öppna”, mindre komplicerade ackordläggningar används till eleven med lägre färdighetsnivå. Innehållet används som medel för att fokusera instrumental teknik. Relationen mellan undervisningens olika aspekter förklaras därmed ytterligare genom lärarens avsikter. Läraren anpassar genom sin metod den instrumentala harmoniken, det vill säga innehållet, för att nivåanpassa svårighetsgraden till elevernas färdighetsnivå i undervisningssekvensen. Lärarens avsikt med undervisningen i sekvensen har vidare setts som ett uttryck för att den musikaliskt klangliga aspekten av ackordläggningen poängteras. Läraren menar att olika ”voicings” används för att betona ackordens klangaspekter. Undervisningssekvensen visar emellertid att denna dimension inte lyfts fram av läraren i undervisningen. Det innebär att eleverna inte görs uppmärksamma på den musikaliska dimensionen, den musikaliska orsaken till lärarens anpassning av innehållet. Lärarens avsikt, i termer av differentierad musikalisk klangbild, är därmed inte synlig i undervisningen. Den musikaliska klangbilden reduceras i undervisningen till grepp för ackordläggningar på gitarr. Den praktiska handlingen får på detta vis ett uteslutande fokus på praktiskt, motoriskt-tekniskt, hantverksmässigt utförande där musikaliska dimensioner av tillvägagångssättet varken uppmärksammas eller poängteras explicit för eleverna. Tillvägagångssättet utmärks av att innehållet anpassas, där lärarens förmedling inriktas på hantverket medan musikaliska dimensioner förblir ofokuserade.

Lärarens övergripande syfte med undervisningen består delvis av en musikalisk dimension, där läraren vill utveckla elevernas sätt att agera i ensemble. Undervisningen i sekvensen där ackordläggning instrueras, kan ses som ett uttryck för samspel mellan de två gitarristerna, där olika ackordläggningar gör att gitarrerna kompletterar varandra. Läraren kommenterar emellertid inte samspelets aspekten när instruktionen genomförs. Undervisningen karaktäriseras snarare av instrumentalteknik än av samspel. Detta är ytterligare ett uttryck för lärarens hantverksfokus där musikaliska aspekter inte uppmärksammas i undervisningen.

Avsikten med ensemblelektionen är att lära ut en ny låt. Under lektionen som helhet presenterar läraren ensemblelåten för eleverna. Däremot fokuserar han inte låten i sig genom att ägna den särskild uppmärksamhet. Lektionssekvensen in-

strumental harmonik visar hur läraren istället väljer att lyfta fram och fokusera speltekniska aspekter av ensemblelåten. Lektionssekvensen visar, som tidigare nämnts, att innehållet används som medel för att kunna inrikta undervisningen på elevernas instrumentala teknik. Detta skulle kunna ses som ett led i en instuderingsprocess, där det tekniska motoriska utgör första steget, som följs av mer musikaliskt inriktade foki. Musiklärarnas undervisning i studien talar emellertid emot detta. Oavsett om eleverna är bekanta med låten eller inte fokuseras det tekniska och motoriska i högre grad än det musikaliska.

Undervisningen står i linje med kursplanen vad gäller fokus på aktiviteten, där hantverksmässiga aspekter av musikämnet betonas. Däremot återfinns inte de musikaliska dimensioner i undervisningen som styrdokumentet rekommenderar. Läraren lyfter inte fram aspekter såsom att musicera tillsammans med andra genom att eleverna lär sig att anpassa sig till sina medmusikanter. Detta skulle kunna innebära att eleverna tränas att lyssna till varandra när de spelar, att samspele. Istället fokuseras instrumentaltekniska, motoriska aspekter.

### **Sammanfattning**

Richard undervisar i instrumental harmonik genom att anpassa ackordläggning av tre ackord på gitarr till två elever med olika färdighetsnivå. Undervisningen kan beskrivas som ett uttryck för musik som spelämne. Det val som läraren gör i undervisningen innebär att aktiviteten utgör innehållet genom att innehållet omformas, anpassas till elevernas speltekniska nivå. Ett tydligt hantverksfokus framträder, där tekniskt-motoriska aspekter uppmärksammas medan musikaliska dimensioner lämnas därhän. Det didaktiska förhållningssättet musik som trivselämne ses som ett uttryck för undervisningens inriktning, där läraren skapar trivsel och samhörighet genom att eleverna erbjuds ett nivåanpassat innehåll. Ensemblespel som aktivitet framträder, där eleven som subjekt fokuseras, snarare än den ensemblelåt som spelas. Samhörighet och social gemenskap präglar aktiviteten där alla får vara med. Elevernas uppgift är att efterlikna lärarens instruktioner, vilket innebär att eleverna inte ges utrymme till kreativitet eller till att ta egna initiativ. Läraren, å sin sida, förhåller sig emellertid kreativ till undervisningens innehåll eftersom det omformas. De verbala instruktionerna tydliggör vilket ackord som spelas, via användning av musikteoretiska termer. Lärarens verbala avsikter med undervisningen uppvisar likheter med genomförd undervisning vad gäller att innehållet omformas. Däremot lyfter läraren inte fram musikaliska

dimensioner av instrumental harmonik i undervisningen. Inte heller kursplanens betoning av musikaliska dimensioner är tydliga i undervisningen.

### 6.2.2 Instrumentalt glissando

När Michael undervisar i ensemble förekommer en lektionssekvens som ägnas åt instrumentalt glissando. I sekvensen förmedlar läraren hur ett elbasglissando ska spelas. Det som instrueras är den teknik som eleven behöver behärska för att kunna utföra glissandot på musikinstrumentet.

Klassrummet där ensemblelektionen äger rum är anpassat för pop/rock-ensemblspel. Ett trumset står uppmonterat, en akustisk flygel finns uppställd intill. Halvakustisk gitarr och elbas finns inne i rummet samt ett PA för ensemblespel inklusive flera mikrofoner. Elevgruppen består av fem elever som spelar trumset, elbas, piano, halvakustisk gitarr och sjunger. Under lektionen repeteras två låtar som gruppen redan tidigare spelat tillsammans i ensemblekursen. Läraren ägnar sig således inte åt att lära ut en ny låt, som var fallet i undervisningssekvensen instrumental harmonik. Efter att Michael tillsammans med eleverna har kopplat i PA:t, instrumentsladdat samt justerat mickvolymen hjälper han elbasisten att stämma sitt instrument genom att spela toner på pianot. Halvvägs in i låten avbryter han spelet för att instruera och korrigera gitarristen. Han räknar in i nytt tempo och låten spelas igen. Därefter avbryter läraren åter spelet för att diskutera låtens form med eleverna och för att fråga pianisten om hon vill ha ett solo. Eleven som spelar trummor instrueras därefter om hur hon ska spela i ett break som förekommer i låten. Strax innan sekvensen föreslår eleven som spelar trummor att elbasisten ska göra ett glissando när låtens break inträder. Läraren inleder med att konstatera att eleven som spelar elbas tycker om att ”glida omkring” på gitarrhalsen. På detta sätt indikerar han att elevens egen spelstil bildar utgångspunkt för de kommande instruktionerna. Michael instruerar hur glissandot ska utföras. Han relaterar strax efter sekvensen till den del i takten där glissandot kommer att uppträda, genom att räkna in och ljuda glissandot på 3:an i takten. Därefter spelar eleven glissandot i låten. Läraren berättar om principen kring hur många refränger en låt ska ha för att sedan starta låten på nytt där det nyss instruerade elbasglissandot spelas i sitt sammanhang. Nästa låt spelas och låtens form instrueras av läraren. Låtens form justeras, varefter en sista genomspelning sker innan lektionen avslutas.

### Beskrivning av lektionssekvensen ”instrumentalt glissando”

I följande stycke presenteras den undervisningssekvens där Michael instruerar ett elbasglissando. Michael visar eleven hur glissandot ska spelas. Läraren står bakom flygeln och instruerar eleven som sitter snett emot läraren. Strax innan sekvenser inträder konstaterar läraren att eleven brukar tycka om att ”glida omkring” på elbashalsen. Under instruktionen visar läraren glissandot genom att instruera verbalt och med kropps rörelser, medan eleven följer lärarens instruktioner genom att spela på elbasen.

Michael inleder med att instruera hur elbasglissandot ska påbörjas. Först väljs ett utgångsläge någonstans på gitarrhalsen. Därefter förflyttas handen på greppbrädan. Läraren illustrerar den rörelse i vänsterhanden som skapar glissandot genom att i luften röra sin egen hand som om han hade en elgitarr att spela på. Dessutom efterliknar han glissandots läte genom att ljuda med rösten. Eleven provar att utföra glissandot, vilket leder till att Michael preciserar instruktionen. Läraren anger vid vilken sträng, (E-strängen), som glissandot ska påbörjas. Eleven spelar glissandot upprepade gånger utifrån denna instruktion. Läraren bekräftar att eleven gör på rätt sätt. Därefter övergår läraren till att instruera glissandots längd. Inledningsvis uttrycker Michael att eleven ska börja nedifrån för att sedan gå upp och ner igen. Här åsyftas vänsterhandens rörelse på gitarrhalsen där riktning uppåt innebär att handen förs i riktning mot stämskruvorna på elbasen. Detta illustreras av Michael genom att han visar rörelsen med vänsterhanden i luften. Eleven spelar glissandot utifrån dessa instruktioner. Michael korrigerar elevens sätt att spela genom att transformera innehållet, glissandots längd. Det sker genom att läraren poängterar att hela greppbrädan ska användas i glissandot. Eleven spelar därefter elbasglissandot. Läraren illustrerar strax efter lektionssekvensen var i takten glissandot uppkommer i ensemblelåten. Han räknar in, ljudar glissandot på 3:an i takten och sjunger den melodifras som följer därefter.

Michael använder språket för att förtydliga de kroppsliga rörelser med hjälp av vilka han instruerar glissandot. Kroppsrörelserna används för att visa hur eleven ska utföra glissandot på elbasen. Läraren har inget eget instrument under instruktionen, utan spelar ”i luften”. Han använder ord och begrepp för att beledsaga de kroppsliga instruktionerna. Dessutom använder han ”ljudhärmande låten” som illustrerar hur glissandot låter då det utförs på en elbas.

## Musikdidaktiska förhållningssätt

Musik som spelämne karaktäriserar undervisningen, liksom i lektionssekvensen instrumental harmonik. Läraren instruerar en elev om hur ett elbasglissando ska utföras. I sekvensen förmedlas innehållet av läraren genom att det tillrättaläggs för att överensstämma med elevens färdighetsnivå. Strax innan läraren instruerar hur elbasglissandet ska utföras nämner han att eleven tycker om att ”glida omkring på elbashalsen” då han spelar elbas. Läraren bestämmer därmed innehållet utifrån elevens egen spelstil, utifrån vad eleven klarar av att utföra. Innehållet bestäms således inte utifrån vilket glissando som utförs i original i den ensemblelåt som spelas under lektionen. Det didaktiska förhållningssättet sång som aktivitet/ensemblespel som aktivitet framträder, där eleven som subjekt står i fokus. Aktiviteten i sig är grunden för det innehåll som eleven ska tillgodogöra sig.

Den undervisningsmiljö som skapas mellan lärare och elev undervisningssituationen, kännetecknas av att läraren instruerar ett glissando som eleven utför. Läraren visar lyhördhet gentemot eleven eftersom instruktionerna förtydligas ytterligare till följd av att elevens spel visar att det finns behov av detta. Det finns således flera likheter mellan Michaels och Richards undervisningssekvenser. Skillnaden består av att Michaels grupp har spelat låten under flera tidigare lektioner, medan Richards grupp lärde sig en ny låt. Trots att Michaels elevgrupp kan spela låten, väljer han att fokusera instrumentalt teknik istället för att inrikta sig på musikaliska dimensioner i undervisningen. Musiken blir ett medel för att ägna sig åt instrumental teknik.

Svårighetsnivån är sådan att eleven efter instruktionen spelar elbasglissandet i ensemblestycket på lektionen. Det innebär att elbasglissandet tillämpas i sitt sammanhang senare under samma lektion där instruktionen utförs. Här finns en likhet med undervisningen i undervisningssekvensen instrumental harmonik. Den svårighetsgrad som läraren väljer att bedriva instruktionen på anses därmed bero på att eleven ska kunna utföra spelet i ensemblen omedelbart efteråt. Detta kan ses som ett uttryck för musik som trivselämne, då alla elever får vara med oavsett färdighetsnivå, vilket skapar samhörighet i gruppen.

Liksom vad gäller sekvensen instrumental harmonik, visar sättet att undervisa i sekvensen instrumentalt glissando att många aspekter behöver fungera tillsammans i ämnet ensemble. Dessa två sekvenser illustrerar detta genom att delar av ensemblespelets innehåll lyfts fram och instrueras för att senare under lektionen återföras till helhetskontexten. Notera dock att Michael väljer att fokusera instrumentalt teknik, medan låten som i sig inte ägnas större utrymme under lek-

tionen som helhet. Låten spelas visserligen igenom men lyfts inte upp och fokuseras utifrån musikaliska dimensioner. Undervisningen är tydligt hantverksinriktad, där spelteknik och motorik står i centrum, ytterligare en likhet med Richards undervisning i instrumental harmonik.

### **Elevernas aktiviteter**

Liksom i undervisningssekvensen instrumental harmonik kan lärarens förhållningssätt vidareföras och karaktäriseras som aktivitet som innehåll. Eleven lär sig att spela ett glissando utifrån lärarens förevisande. Han har till uppgift att följa lärarens instruktioner utföra det som läraren visar genom att spela det på elbasen. Richard spelade på instrumentet under instruktionen medan Michaels spelar ”luftelbas”. Det innebär att Michaels elev ser det läraren gör och omformar lärarens ljudillustrationer till spel på elbasen. Läraren förmedlar innehållet genom att ljuda muntligt och visa glissandots rörelse på elbasen med handen i luften. Läraren är också öppen för förändringar av innehållet eftersom han skapar och arrangerar glissandot innan det ska instrueras. Förslaget i sig bestäms utifrån elevens färdighetsnivå. Även här finns tydliga likheter med Richards undervisningssekvens. Även om Richards elevgrupp inte kan låten medan Michaels grupp kan spela sin låt, bedrivs undervisningen ändå på liknande sätt med fokus på motorik och teknik.

### **Lärarens kommentarer**

Michaels långsiktiga avsikt med ensembleundervisningen är samspel i betydelsen att lära eleverna deras roll i det musikaliska sammanhang som ensemblespel innebär. Han poängterar att instrumentalisterna inte ska ”spela i mun på varandra” och hänvisar till den musikaliska ljudbilden, där trummisen och basistens samarbete tas som exempel på vikten av samspel. Detta samarbete skapar ensembles musikaliska ”groove”.

Det övergripande målet är samspel... Att bli sin roll i sammanhanget. Detta är väldigt viktigt för mig. Och det är även väldigt viktigt för mig i dom ensemblerna där det är duktiga instrumentalister. Därför att ofta kan det bli att en gitarrist och en pianist spelar i munnen på varandra. Att man reder ut sina roller. Att trummis och basist samsas om vilken groove det ska vara. Så att den ena inte svänger på två och den andra på fyra. En walking pryl på nån slags medeljazzlåt. Om den ene försöker

köra nån slags två-feeling och den andra har en fyr-feeling då kraschar det. Utan att man känner att det är samspel. (Michael, intervju s 49)

Vad gäller avsikten med lektionen visar Michaels resonemang att hans långsiktiga och kortsiktiga avsikter i stort sett sammanfaller. Han framhåller vikten av att få utöva sitt instrument i det sammanhang som ensemblen utgör och därmed inte vara individualist i första hand utan istället förhålla sig till övriga ensemblemedlemmar. Denna förklaring kan jämföras med hans resonemang kring långsiktiga avsikter där ensemblemedlemmarnas roller betonas. Därmed är även avsikten med lektionen ett uttryck för vikten att förhålla sig till sina medmusikanter, att samspela.

Målet med den lektionen var att spela ensemble. Att få utöva sitt instrument i en kontext, ett sammanhang tillsammans med andra. Så att man inte bara kan köra sitt eget race utan man måste förhålla sig. Och den är väl egentligen så att det är, ensemblesituationen. Det spelar ingen roll hur mycket man strävar efter att bli solist eller individualist. Ensemblesituationen är det enda man egentligen drabbas av senare i livet. Det är otroligt sällan man har möjlighet att göra grejer utan andra./.../ Alltså målet med ensemblen, är det som kursplanen ser ut som. Ensemblen ska vara en praktik av sitt huvudinstrument. Det är formulerat så i kursmålen. Att på nåt vis, instrumentallektionerna är teorin och ensemblen är praktiken. (Michael, intervju s 45)

Av citatet framgår dessutom att Michael betonar vikten av att lära sig att musicera i ensemble genom att poängtera att musiker oftare spelar i ensemble än som solister. Lektionens mål relateras explicit till kursplanen där ensemble beskrivs som praktik på huvudinstrumentet. Någon specifik avsikt med den enskilda lektionen förutom ”att spela ensemble” anges däremot inte. Läraren definierar instrumentallektionerna som teori och ensemble som praktik. Det tyder på att läraren särskiljer samspel i ensemble från instrumentalundervisningens speltekniska fokus.

Michael kommenterar sekvensen och berör orsaken till varför han instruerar elbasglissandot som han gör. Dels utgår han ifrån elevens spel, eftersom eleven brukar spela glidande toner på sitt instrument. Dels hänvisar han till glissandot som klassisk elgitarrfigur utifrån vilket han skapade något nytt. Detta tillvägagångssätt beskrivs som hans generella arbetsmetod i ensemblen. Elevernas aktivitet/eget spel bildar utgångspunkt för vad läraren väljer att ta fasta på vid instruktioner i ensemblen. En fördel med detta är att instruktionerna då hamnar på en

nivå som eleverna klarar av, istället för att vara för tekniskt avancerade. Det är ingen idé att ha ett på förhand bestämt innehåll. Michael kallar arbetssättet att ”arra från minsta byggsten” där elevernas sätt att spela bildar utgångspunkten.

...Sen satt Peter och gjorde nåt, för han sitter alltid och leker med sin bas emellanåt och glider runt omkring. Så tänkte jag att det är ju en ganska klassisk grej att man göra en sån grej som basist och så kom vi på nåt nytt där. Det är ofta så man får jobba med den här ensemblen att man får...

I: Infall, improvisation?

Mic: Ja jag höll på att säga det är ingen idé att sitta och förbereda lösningar för hur det ska gå. För så fort man har tänkt att så här kan man göra så blir det en grej som jag har bestämt och då låter det inte bra på grund av att man kanske inte har dom tekniska färdigheterna. /.../ Istället får man sitta och vara vaken på vad folk gör av en slump och se kan jag använda det här på något vis? Så att man får arra utifrån minsta lilla byggsten så att säga. (Michael, intervju, SR, s 19-20)

Michaels reflektioner över sin undervisning i sekvensen i citatet ovan visar att avsikten med undervisningen i sekvensen är att lära eleven ett elbasglissando som överensstämmer med elevens färdighetsnivå. Michael beskriver tydligt att det är elevens färdigheter som ger upphov till såväl instruktionens initiala inriktning som till hur den slutligen utformas.

### **Undervisning och läroplan**

Michaels övergripande syfte och syfte med lektionen i hans ensembleundervisning är att lära eleverna deras roll i ensemblens musikaliska sammanhang genom samspel. Avsikterna fokuserar musikaliska dimensioner. Dessa avspeglas inte i undervisningssekvensen. Läraren avser vidare att i sekvensen lära eleven ett elbasglissando som bestäms på ett sådant sätt att det väl stämmer överens med dennes färdighetsnivå. När Michael utför instruktionerna i sekvensen fokuseras den motoriska teknik för ett glissando som stämmer överens med elevens färdighetsnivå. Läraren menar att han tar tillvara det som eleverna gör av en slump under lektionen. Utifrån detta beskriver han sin metod som ”att arra från minsta byggsten”. Denna byggsten är då elevernas tekniska färdigheter i instrumentspel. Michael tillägger: ”och så kom vi på nåt nytt där”, vilket indikerar att han anpassar innehållet till eleven. Hans uttalanden förklarar på ett tydligt sätt den undervisningen



som bedrivs i sekvensen. Det val som läraren gör i undervisningen framgår således även i lärarens avsikter med lektionssekvensen. Innehållet transformeras genom lärarens förmedling.

Lärarens övergripande avsikt med ensembleundervisningen och avsikt med lektionen i lektionssekvensen framgår dock inte eftersom musikaliska aspekter inte behandlas i genomförd undervisning. Undervisningen är istället hantverksmässig och elevanpassad till sin karaktär. Michael gör vidare under intervjun en åtskillnad mellan instrumentalundervisning och ensemble, där det förstnämnda ses som teori och det sistnämnda som praktik. Med Michaels vokabulär innebär detta att undervisningen i sekvensen snarare är inriktad på musikens teori och inte på dess praktik. Ensembleundervisning blir en arena för fokus på instrumental teknik. Här finns en överensstämmelse mellan lärarens avsikt och hans undervisning. Läraren nämner inte låten i sig i sina avsikter i undervisningen. Istället är det elevernas färdighetsnivå som poängteras. Ensemblelåten blir ur ett längre perspektiv en form inom vilken elevernas instrumentaltkniska färdigheter kan utövas samtidigt under lektionen. Det ensemblespel som står i fokus i undervisningen skulle därmed kunna beskrivas som instrumentaltkniskt samspel, snarare än musikaliskt samspel.

Relaterat till kursplanen för ensemble kan styrdokumentets fokus musikaliska aspekter utläsas ur lärarens undervisning. Däremot handlar det om grundläggande färdigheter, i såväl kursplan som undervisning.

### **Sammanfattning**

När Michael undervisar i instrumentalt glissando instruerar han hur en elev ska utföra ett glissando på elbas. Musik som spelämne och aktivitet utmärker undervisningen. Innehållet omformas genom lärarens förmedling, där denna i sin tur bestäms av elevernas färdighetsnivå.

Aktiviteten i sig är utgångspunkten för det innehåll eleven ska lära sig, utifrån elevens egna förutsättningar. Innehållet anpassas därmed så att det överensstämmer med elevens nivå. Dessutom är även sociala dimensioner tydliga där eleverna ska kunna aktiveras genom att spela tillsammans oavsett färdighetsnivå. Trots att elevgruppen hade spelat ensemblelåten under flera tidigare lektioner och kunde spela den, väljer läraren att fokusera instrumentaltknik. Undervisningen ger uttryck för att eleven efterliknar/imiterar det läraren förevisar. Lärarens förhållande till innehållet har en kreativ karaktär, eftersom läraren arrangerar om/anpassar innehållet. Under instruktionen används språket på ett sätt som skil-

jer sig från hur Richard gick tillväga i sekvensen ”instrumental harmonik”. Medan Richard använder musikteoretiska begrepp för att förklara gitarrackord, använder Michael ljudanden för att illustrera hur elbasglissandot ska låta, samt anger vilken sträng som ska fokuseras och hur handen ska föras på elbashalsen. Michaels avsikter med undervisningen visar att han ger uttryck för att innehållet omformas, vilket står i linje med genomförd undervisning. Undervisningen innebär att läraren ”arrar från minsta byggsten”, där denna byggsten utgörs av elevernas förutsättningar. Det som av en slump uppträder i elevens spel under lektionen utgör undervisningens innehåll. Däremot återfinns inte lärarens avsikter att förmedla musikaliska dimensioner i undervisningen, eller de musikaliska dimensioner som framgår av kursplanen. Michaels ensembleundervisning framträder som en arena för fokus på instrumentalt teknik, där instrumentalt tekniskt- snarare än musikaliskt samspel lyfts fram.

### 6.2.3 Rytmicitet och periodicitet

När Eric undervisar i ensemble inom ämnet ”Musik och kommunikation” förekommer en lektionssekvens som ägnas åt rytmicitet och periodicitet. Lärarens tillvägagångssätt innebär att han instruerar rytm i relation till puls genom att betoning och dynamik förändras. Det innebär även att sextondelarnas utföres i perioder. Lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet innebär att läraren lär eleverna utförande av sextondelar.

Lektionens huvudsakliga innehåll består av rytmövningar i storgrupp, samt pop-rock ensemble. Den bedrivs i ett klassrum som är anpassat för ensemblespel. Lektionen inleds med att läraren tillsammans med de 23 eleverna diskuterar praktiska frågor kring den kommande musikföreställningen. Därefter ber Eric eleverna att ställa sig upp i en halvcirkel och delar in dem i fyra grupper. Han visar rytmen som ska utföras av eleverna genom att stampa pulsen med foten och klappa rytmen med händerna på knäna. Rytmen klappas så att fyra sextondelar klappas av grupp ett, de nästkommande av grupp två och så vidare, vilket innebär att rytmen vandrar genom de fyra grupperna. Eleverna är osäkra och Eric ber dem tänka på pulsen och riktar sig därefter till en grupp i taget. Han ber dem blunda för att rytmvandringen mellan grupperna ska fungera bättre. Därefter går han över till nästa rytm, en salsarytm, och visar vilka kroppsdelar som gör vilken del av rytmen samt hur den ska vandra mellan de fyra grupperna. Han besvarar frågor från två av grupperna och övergår därefter till att koncentrera sig på hur sextondelarna klappas. I sekvensen klappar eleverna sextondelarna tillsammans på olika sätt efter

lärarens instruktioner. Efter sekvensen prövar de även att klappa sextondelarna med *accelerando* och övergår därefter till en ny rytm. Några av grupperna instrueras sedan och slutligen sätter läraren ihop de olika rytmfigurerna så att eleverna klappar alla i följd, med rytmen som vandrar mellan de fyra grupperna. Sista delen av lektionen består av repetition av en pop-rocklåt. Här instruerar Eric instrumentalisterna och stöder musicerandet genom att spela själv.

### **Beskrivning av lektionssekvensen ”rytmicitet och periodicitet”**

I detta avsnitt beskrivs en undervisningssekvens där läraren instruerar rytmicitet och periodicitet. Läraren instruerar eleverna att klappa en sextondelsrytm som är indelad i grupper om fyra sextondelar. Rytmen utförs i relation till den fjärdedelspuls som stampas med foten. Sextondelsrytmen instrueras genom att betoningen och dynamiken förändras.

Sekvensen inleds med att Eric ber eleverna att klappa sextondelarna i långsam puls. Han ber dem att ytterligare sänka tempot och räknar in i långsam puls. Därefter klappar eleverna och läraren sextondelarna tillsammans. Eric lägger till ett rytmord för att sedan klappa tyst tillsammans med eleverna under några takter. Han frågar eleverna hur betoningen, det vill säga accentueringen ska utföras. En av eleverna föreslår att ettan i varje sextondelsgrupp om fyra sextondelar ska betonas. Förslaget visas genom att eleven klappar betoningen. Eric frågar huruvida betoningen bör utföras på detta sätt, varefter han fortsätter att klappa rytmen tillsammans med eleverna. Sedan ställer läraren ytterligare en fråga om huruvida rytmen ska utföras obetonad istället och klappar rytmen på detta sätt. Han poängterar skillnaden mellan betonade respektive obetonade sextondelsgrupper och klappar därefter rytmen med respektive utan betoning. Läraren klappar rytmen på samma sätt än en gång och förtydligar skillnaden mellan betonad respektive obetonad rytm genom att använda rytmord samtidigt som rytmen utförs. Därefter föreslår läraren att de ska utföra rytmen obetonad. Lärare och elever klappar rytmen på detta sätt. Eric ber eleverna att undvika att öka tempot och instruerar dem att istället öka dynamiken. Tillsammans klappar de rytmen i ett crescendo. Läraren understryker åter att tempot inte ska höjas. Därefter ber han eleverna att sänka dynamiken och rytmen klappas i ett diminuendo.

I sekvensen använder läraren kroppen som ”slaginstrument”, där rytmen utförs genom att händerna slås mot benen. Läraren använder språket för att förklara innebörden av de kroppsliga rörelser som utförs. Dessutom illustreras rytmen

muntligt genom rytmordet ”mackaroner, mackaroner”. Detta kan liknas med Michaels verbala, ljudhärmande elbasglissando.

### **Musikdidaktiska förhållningssätt**

I sekvensen instruerar läraren hur sextondelar kan utföras. Läraren gör eleverna uppmärksamma på att de använder en viss betoning när de klappar sextondelarna i början av sekvensen. Av detta dras slutsatsen att eleverna tidigare utfört sextondelar på detta sätt. Det innebär i sin tur att läraren utgår från en övning som överensstämmer med elevernas färdighetsnivå. I sekvensen frågar läraren eleverna om de kan utföra rytmen på olika sätt och eleverna visar att de klarar detta. Undervisningens nivå innebär således att läraren tar sin utgångspunkt i elevernas färdighetsnivå, genom att anpassa innehållet. Metoden utprovas genom att läraren frågar om och genom elevernas genomförande får besked om att sättet att klappa sextondelarna är något som eleverna klarar av. Därefter får eleverna pröva ett annat sätt att utföra rytmen. Eleverna lär sig att utföra obetonade respektive betonade sextondelar i kombination med dynamik, det vill säga crescendo och diminuendo, i enlighet med lärarens instruktioner. Läraren klappar sextondelsgrupperna i perioder, vilket gör att periodicitet är en del av det som läraren vill lära eleverna. Periodicitet behandlas dock som något förgivettaget och fokuseras inte explicit. Sammantaget visar undervisningen att aktiviteterna anpassas. Det finns inget givet innehåll utifrån vilket läraren låter eleverna anpassa sig. Istället presenterar läraren i undervisningen olika sätt att utföra sextondelarna och får genom elevernas utförande av dessa en bekräftelse på att alla elever klarar att utföra lärarens instruktioner. Undervisningen kan beskrivas som ett uttryck för musik som spelämne, där kroppen är det instrument som används.

Den undervisningsmiljö som lärare och elever skapar i undervisningssekvensen utmärks av att läraren strävar efter att instruera utförande av sextondelar som alla elever klarar av. Lärarens ambition att lägga undervisningen på en sådan nivå så att dess svårighetsnivå är överkomlig för samtliga elever är tydlig. Musik som spelämne präglar undervisningen. Läraren följer upp instruktionerna genom att han ser till att alla elever utför rytmen såsom han föreskriver. Här kan en social aspekt vägas in. Alla elever i gruppen kan tillsammans få känna den gemenskap och den samvaro som det innebär då alla klarar av att utföra det läraren instruerar. Detta främjar i sin tur samspeletsdimensionen i ensembleundervisningen. Eleverna står i fokus i en musikundervisning där aktiviteten är grunden för det eleverna ska lära sig, vilket i detta fall innebär att aktiviteten styr innehållet. Motorik och tek-

nik har en central plats i undervisningen. I Erics undervisning saknas emellertid inte musikaliska dimensioner, eftersom hans instruktioner av rytmens betoning och dynamik ses som ett uttryck för sådana. Däremot inträder det musikaliska snarare som ett inslag i teknikövningen, än tvärtom. Kursplanen i musik och kommunikation nämns inte i styrdokumentet.

### **Elevernas aktiviteter**

Läraren förhåller flexibel till undervisningsinnehållet eftersom han prövar sig fram, improviserar och förändrar innehållet utifrån vad som fungerar i undervisningssituationen. Elevernas uppgift och undervisningens karaktär är dock att upprepa/imitera det läraren förevisar. Eleverna imiterar och tittar på hur läraren utför rytmen. Undervisningen är både hantverksmässigt- och musikaliskt inriktad. Elevernas aktiviteter präglas av att utföra olika uttryck för sextondelar motoriskt, där även olika musikaliska uttryck för sextondelar ingår i form av betoningar och skiftande dynamik.

### **Lärarens kommentarer**

Erics avsikt med undervisningen i ämnet musik och kommunikation är att åstadkomma ett scenframträdande tillsammans med eleverna, där det tema som eleverna själva väljer styr undervisningen. I denna elevgrupp i ämnet musik och kommunikation är temat de sju dödssynderna, vilket är utgångspunkten för såväl val av låtar som produktionens slutliga gestaltning.

E: Det här är ju musik och kommunikation då. Här är det ju en medveten (scenisk, min anm) produktion, medvetet riktat. /.../ Här blir temat att det ska gå fram med tydlighet. Eleverna har valt temat de sju dödssynderna och så låtar som ska illustrera de olika dödssynderna och så ska vi binda ihop det med pärlporten och himlen och helvetet. (Eric, intervju, s10)

Eric berättar därefter om avsikten med ensemblelektionen i nästföljande citat. Han vill ta reda på huruvida rytmernas svårighetsnivå överensstämmer med elevernas färdighetsnivå. När övningen är färdigrepeterad ska den inleda elevgruppens sceniska framträdande.

E: ...jag håller på att kolla lite rytmer. Få se om dom fixar dom då. Det är lite latinamerikanska grejer som jag har lättat upp lite grann. Och i

och med att vi inte har kört någonting med rytmer innan så vill vi kolla lite grann då. Vissa rytmer är lite svåra. /.../

I: Vad ska det mynna ut i? Ska de göra den på scen?

E: Ja, det blir på scen som en intro-grej så att säga.

(Eric, intervju, s10-11)

Läraren beskriver därefter avsikten med att dela in eleverna i fyra grupper och låta rytmen vandra mellan grupperna. Genom utförandet av rytmer med kroppen gestaltas ett trumset i de fyra elevgrupperna, där rytmens förflyttning skapar en effekt av spännvidd på scenen. I citatet beskrivs relationen mellan rytmens förflyttning och temat de sju dödssynderna.

Från början från höger till vänster och från vänster till höger och att det händer moment som spricker upp för att man ska få någon mullrig bild.

Det är ju både helvetet och uppåt. (Eric, intervju s 12)

När Eric kommenterar lektionssekvensen å sin sida förklarar han orsaken till varför han övar eleverna på att betona ettan mindre när sextondelarna klappas.

Vi gör (sextondelar, min anm) på benen, inte för tung etta. Skulle vilja påstå att framförallt grabbarna som spelar trummor har en tendens att slå väldigt hårt på ettan. (Eric intervju, SR, s 13)

Eric hänvisar till utförandepraxis där killar som spelar trummor har lärt sig att ettan ska betonas mycket kraftigt. Därmed kan lärarens avsikt med att förändra betoningen i rytmen sägas handla om att skapa ett alternativ till rådande utförandepraxis. Avsikten med att arbeta med dynamiken, det vill säga den musikaliska dimensionen när rytmen utförs kommenteras däremot inte.

## **Undervisning och läroplan**

Den långsiktiga avsikten med Erics undervisning är att den ska resultera i en scenisk produktion där temat styr undervisningen. Genomförd undervisning i sekvensen innebär att lära eleverna att utföra sextondelar på olika sätt. Musikaliska aspekter finns med i undervisningen men inte i lärarens långsiktiga avsikt. Lärarens avsikt fokuserar istället om formen inom vilken undervisningen ska bedrivas samt undervisningens slutresultat. Aspekterna i undervisningen bedöms som delvis musikaliska. Undervisningen i sekvensen karaktäriseras först och

främst av att eleverna hantverksmässigt ska lära sig att utföra sextondelar. När eleverna klarar av att utföra rytmen, ägnar sig läraren åt hur sextondelarna kan gestaltas musikaliskt, via olika betoningar och dynamik. Här finns således en skillnad mellan långsiktiga avsikter och genomförd undervisning.

Lärarens avsikt med lektionen i sin helhet är att pröva olika rytmer för att se om eleverna klarar av dem. Han nämner att han redan innan lektionen har förenklat vissa rytmer och att han under lektionen vill pröva hur det fungerar. Detta innebär att läraren i sin avsikt med lektionen ger uttryck för att innehållet tillrättaläggs då det förmedlas. De latinamerikanska rytmerna har redan före lektionen anpassats till elevernas färdighetsnivå. I undervisningssekvensen prövar läraren hur rytmernas svårighetsnivå fungerar i elevgruppen. Undervisningens metodorienterade karaktär förklaras av lärarens avsikt med undervisningen, då innehållet anpassas till elevernas färdighetsnivå. I undervisningen övergår läraren till musikaliska dimensioner, betoningar och dynamik, när eleverna klarar av att utföra rytmen motoriskt. Undervisningen och lärarens avsikter ses sammantaget som ett uttryck för att musiken först används som medel för att lära ut motorik och teknik. Därefter övergår musiken till att användas som innehåll, när nyanser och betoningar fokuseras. I undervisningssekvensen uppmärksammar Eric rytmen, då han frågar eleverna hur den brukar betonas och sedan förändrar betoningen.

Då lärarens avsikt med sekvensen jämförs med genomförd undervisning framgår det att det både finns skillnader och likheter här. I den genomförda undervisningen lär läraren eleverna att utföra sextondelar på olika sätt. Lärarens avsikt med sekvensen är att bryta rådande utförandepraxis genom att ändra betoningen i sextondelsgrupperna. Denna utförandepraxis grundar sig på de killar i gruppen som spelar trumset. Killarna har som vana att betona ettan i varje sextondelsgrupp. Här ger Eric avsikter uttryck för att han utgår från elevernas färdighetsnivå, i detta fall de som spelar trumset. Detta stämmer väl överens med undervisningen i sekvensen. I undervisningen instruerar läraren för att förändra det sätt som killarna brukar betona sextondelarna. Den genomförda undervisningen ses både som ett uttryck för att läraren låter eleverna gestalta rytmerna musikaliskt och för att avgöra huruvida svårighetsnivån är lagom. Eftersom eleverna inte har någon svårighet med att utföra rytmen, lägger läraren till olika uttryck, olika sätt att musikaliskt gestalta rytmen. Avsikten att framföra rytmerna på scenen kan däremot inte utläsas ur sekvensen eftersom övningen inte nått detta stadium ännu.

## Sammanfattning

Under sekvensen lär Eric en elevgrupp att utföra sextondelar på olika sätt via klapp på benen. Undervisningen fokuserar rytmicitet och periodicitet, där musik som spelämne karaktäriserar undervisningen. Kroppen används som instrument. Innehållet omformas genom förmedlingen, vilket framgår av att Eric anpassar innehållet, sextondelarna genom att utföra dem på olika sätt. Här är elevernas förmåga att utföra instruktionerna avgörande när lärarens anpassar innehållet. Musikaliska dimensioner av innehållet uppmärksammas vilket innebär att både hantverket och det musikaliska berörs i undervisningen. I likhet med undervisningen i de två närmast tidigare presenterade sekvenserna förhåller sig läraren kreativ till undervisningsinnehållet eftersom han förändrar detsamma.

I undervisningen är elevernas uppgift däremot att efterlikna det läraren utför under sina instruktioner. Eric använder verbala instruktioner på ett sätt som liknar Michaels tillvägagångssätt. Rytmen illustreras verbalt, med hjälp av rytmord. Dessutom förklaras de kroppsliga rörelser som utförs. Lärarens avsikter står i linje med undervisningen där innehållet transformeras genom lärarens förmedling, då lärarens avsikt är att pröva olika rytmer och se vad gruppen klarar av. En skillnad är att läraren inte anger några musikaliska avsikter medan undervisningen uppvisar musikaliska dimensioner.

## 6.3 Sammanfattande slutsatser

Lärarna gör två skilda val i undervisningen, utifrån vilka resultatet presenteras. Det första valet innebär att innehållet styr metoden. Läraren utgår från ett innehåll som är fixerat och förmedlar olika sätt att gestalta detta innehåll. Undervisningen bedrivs främst inom ämnet gehörs- och musiklära. Musik som sakämne respektive musik som sångämne beskriver den undervisning som sker utifrån dessa val. Lärarens förmedling av innehåll leder till att eleverna reproducerar utifrån en given förlaga, ett uttryck för aktivitetsformen reproduktion. Lärarens tillvägagångssätt ses även som ett uttryck för att skapa en reflektion hos eleverna, när olika sätt att presentera ett fixerat innehåll lyfts fram. När lärarna instruerar visar de lektionssekvenser inom detta val som uppträder inom gehörs- och musiklära, att de verbala instruktionerna förtydligas av förevisande. Det helhetsperspektiv som betonas i lärarnas avsikter med undervisningen i ämnet gehörs- och musiklära återfinns inte i undervisningen. Istället lyfter läraren fram en del av ämnesinnehållet i sekvensen utan att denna del relateras till ett större musi-



kaliskt sammanhang. Undervisningen står i linje med kursplanen vad gäller att förmedla grundläggande kunskaper om begrepp. Däremot relateras inte innehållet till musicerande, såsom det rekommenderas i styrdokumentet. När innehållet dominerar metoden lyfts lärarnas musikaliska avsikter inte fram i undervisningen.

Det andra valet innebär att aktiviteten utgör innehållet, där läraren anpassar detta innehållet utifrån elevernas färdighetsnivå i ensemble. Musiklärarnas undervisningsinnehåll visar på ett socialt uttryck för musik som trivselämne, där alla elever kan vara med och spela oavsett färdighetsnivå. Dessutom karaktäriseras musikundervisningen av musik som spelämne. Aktiviteten i sig utgör grunden för det innehåll som ska förmedlas, där eleven är utgångspunkten. De musikaktiviteterna används som medel för att fokusera teknik, motorik och hantverk. Läraren förhåller sig dessutom flexibel till innehållet eftersom det omformas i undervisningen. Då innehållet förmedlas sker det genom att läraren utför det eleven ska lära sig och ger verbala instruktioner som förtydligar utförandet samt via ”ljudanden” illustrerar hur exempelvis ett elbasglissando eller en sextondelsrytm ska låta. Det finns dock det en skillnad mellan avsikter och undervisning vad gäller musikaliska dimensioner. När sådana dimensioner anges i lärarnas avsikter, kan dessa inte utläsas ur undervisningen. Då musikaliska dimensioner istället lyfts fram i undervisningen anges de inte i lärarens avsikter. De musikaliska aspekter som anges i kursplanerna spelar sammantaget en undanskymd roll i undervisningen.

I det fall där musikaliska dimensioner framträder i undervisningen i ämnet ensemble, anges sådana inte i lärarens avsikter. Den undervisning i ensemble som bedrivs utifrån detta val ligger i linje med läroplanens vad gäller att eleverna ska lära sig att omsätta lärarens instruktioner. Kursplanens formuleringar har således endast en marginell betydelse för musiklärarnas avsikter och genomförd undervisning. Kursplaner i ensemblekurserna betonar betydligt fler aspekter än de som kan avläsas i de moment som gestaltas genom de empiriska exemplen i studiens resultat, exempelvis samspel och samarbetsförmåga, vilket inte musiklärarna lyfter fram i sin undervisning. Kursplanen i gehoars- och musiklära betonar att undervisningen ska göra det möjligt att tillämpa kunskaperna i eget musicerande, vilket inte framgår av studiens resultat. Detta ses som ett uttryck för att musikaliska dimensioner av gehoars- och musiklära lämnas därhän i undervisningen.

Studiens musikdidaktiska resultat visar därför samlat att ett övervägande tekniskt, hantverksmässigt fokus karaktäriserar musiklärarnas undervisning, både när innehållet anpassas då det förmedlas och när innehållet styr metoden. Detta

innebär att bland annat motorik och teknik fokuseras i ensemble medan olika tekniker inom undervisningen i gehörs- och musicklära står i centrum. I musicklärarnas undervisning får eleverna till uppgift att imitera det läraren instruerar. Ett förhållningssätt som kännetecknas av exempelvis produktiva, interpretativa respektive reflexiva aktiviteter lyfts inte fram i undervisningen. Elevernas förmågor skapar så att säga undervisningens innehåll och lärarens sätt att förhålla sig till detta innehåll. Denna undervisning utmärks av en lärandesituation där undervisningsnivån fungerar väl i relation till elevernas förmåga. Det kan sin tur innebära goda förutsättningar för musicerande i ensemble. Lärarna undervisar på ett sådant sätt att eleverna kan tillämpa kunskapen i ensemblemusicerandet efter instruktionens slut. Å andra sidan kan denna anpassade undervisning innebära att elevernas färdighetsnivå vidmakthålles snarare än utvecklas. De musikaliska dimensionernas undanskymda position i undervisningen kan bero på att lärarna skiljer mellan hantverket och det musikaliska uttrycket, där det förstnämnda verkar ses som en förutsättning för det sistnämnda. Det innebär att fokus på konstnärliga, musikaliska dimensioner i undervisningen först blir aktuellt då hantverksmässiga tekniker behärskas av eleverna. Frågan är varför det är så ovanligt att undervisningen når fram till det musikaliska. När innehållet utgörs av musik och teori dominerar kännetecknas undervisningen främst av att innehållet behandlas som ett system i sig, där relateringar till en större musikalisk helhet saknas. Detta förekom framförallt inom ämnet gehörs- och musicklära. Innehållet får funktionen av att vara en verktygslåda där läraren instruerar eleverna att använda verktyget på ett sådant sätt att ett ”korrekt” svar levereras. Relationen mellan det enskilda verktyget och dess användning och musikaliska dimensioner är nedtonad i undervisningen. Sammantaget präglas musicklärarnas musikundervisning av ett tydligt hantverksfokus, både när innehållet anpassas och när innehållet styr metoden.

# 7 Variationsteoretiska resultat

I det följande analyseras de tidigare presenterade empiriska exemplen ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Analysen är ett uttryck för ett externt perspektiv, där jag som forskare analyserar musklärarnas undervisning ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Lektionssekvenserna är de lärandeobjekt som lärarna väljer att lyfta fram i undervisningen. I det musikdidaktiska resultatkapitlet återfinns en beskrivning av lektionen i sin helhet samt ett återberättande av vad som sker i lärandeobjektet/lektionssekvensen. I det variationsteoretiska resultatkapitlet tydliggörs istället vad som sker i lärandeobjektet genom transkriptioner. Hur transkriptionerna ska förstås framgår av avsnitt 5.3.1. Strukturen i denna del av resultatet innebär att de tre empiriska lektionssekvenser/lärandeobjekt som via den musikdidaktiska analysen har setts som uttryck för att musik och teori utgör innehållet inleder, det vill säga ”kromatisk skala”, ”gehörmässig identifiering av intervall” och ”vokala nyanser”. Därefter följer de tre lärandeobjekt som i det musikdidaktiska resultatet kännetecknas av att aktiviteten är innehåll i undervisningen, ”instrumental harmonik”, ”instrumentalt glissando” och ”rytmicitet och periodicitet”. Det förs även resonemang kring alternativa sätt att undervisa om innehållet. På detta sätt tydliggörs att lärarens sätt att undervisa endast är ett tillvägagångssätt bland flera möjliga. I fokus står hur läraren nyttjar innehållet och på vilket sätt detta sker. Analysens resultat redogör för vad som varierar och vad som hålles konstant, vilket i sin tur beskrivs via olika variationsmönster. Avslutningsvis sammanfattas resultatet av studiens variationsteoretiska analys.

## 7.1 Kromatisk skala

Lärandeobjektet kromatisk skala förekommer då Miriam undervisar i gehörs- och musiklära. Läraren instruerar hur kromatisk skala kan spelas och skrivas. Miriam instruerar elevgruppen genom att spela en kromatisk skala och genom att skriva en kromatisk skala på tavlan med noter.

### Transkription av lärandeobjektet ”kromatisk skala”

Av transkriptionen framgår hur läraren går tillväga då hon undervisar om kromatisk skala.

1. Miriam: Sen var det, det här med *kromatisk* skala.  
/.../
4. ?Vad innebär *kromatik*  
/.../
7. Elev1: varje tonsteg
8. Miriam: varje *halvtonsteg*. *Kromatiskt* är alltså att man går *halvtonsvis*
9. ((visar med pennan som steg i luften))  
/.../
11. Man tar varenda ton som kommer i ens väg kan man säga  
/.../
20. ((går från katedern till pianot))
21. Miriam: Det är den kromatiska skalan från c ((spelar skalan från c till c<sup>1</sup>))
22. Elev 2: Jaha
23. (( går ifrån pianot till katedern))
24. Miriam: Det är *varje* halvton  
/.../
32. Miriam: Ja, här står det att du ska göra kromatisk skala från *d<sup>1</sup>* till *d<sup>2</sup>*
33. ((syftar på läroboken)) ((går till tavlan))
34. Då börjar vi på *d<sup>1</sup>*, den är där
35. ((skriver på tavlan))
36. Då tar vi *diss... e... f... f... ja ni kan säga*
37. ((skriver på tavlan under tiden))
38. Elev 2: g, giss, a, aiss, b, c
39. Elev1: [a, aiss, b, c]
40. Miriam: °Ah det var *dom* kvar också°
41. Elev 1 och 2: *ciss*, d
42. ((läraren skriver på tavlan))
43. Miriam: Det är kromatisk skala från *d<sup>1</sup>* till *d<sup>2</sup>*  
(Miriam, Mirgemu1.mov 18.00-20.06)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

Lärandeobjektet kromatisk skala innebär att läraren fokuserar denna skala genom att variera dess uttryck. Skalor hör till området musiklära i ämnet gehoers- och musiklära. Läraren varierar skalans representation respektive placering, vilka utgör lärandeobjektets kritiska aspekter. Först presenteras skalan via spel med tonen c som första ton (rad 21-24). Sedan varieras skalans representation och placering genom att den skrivs på tavlan i noter från tonen d<sup>1</sup> (rad 32-43). På detta sätt visar läraren två olika uttryck för kromatisk skala. När första variationen genomförs är de tonsteg som ingår i skalan invarianta. De utgör den bakgrund mot vilken kromatisk skalans representation och placering presenteras. Eftersom tonstegen inte problematiseras ses de som en förgivettagen grund. Eleverna behöver urskilja båda uttrycken för kromatisk skala för att förstå innebörden av lärandeobjektet. Däremot behöver eleverna inte kunna tillämpa kunskaperna senare under lektionen, eftersom läraren endast ägnar sig åt kromatisk skala i lektionssekvensen. Det är gentemot det första sättet att representera skalan via spel från tonen c, som representation och placering varierar. Det sker genom att skalan representeras av skrivna noter från första tonen d<sup>1</sup>. Kromatisk skalans halva tonsteg utgör den grund gentemot vilken uttryck för kromatisk skala fokuseras. Olika uttryck för kromatisk skala innebär att läraren presenterar två sätt som skalorna kan representeras och placeras på (rad 21-24 respektive 32-43). De två dimensionerna av variation sker i ett steg, och innebär att både representation och placering varierar samtidigt medan avståndet mellan tonerna i skalan hålles invariant.

Sammantaget varierar sättet att representera en kromatisk skala respektive skalans placering. Kritiska aspekter är skalans representation och placering. I den genomförda undervisningen visar läraren hur kromatisk skala kan spelas och skrivas. Det variationsmönster som uppkommer definieras som generalisering (rad 21-24 varierar från rad 32), eftersom olika uttryck för kromatisk skala visas samt fusion (rad 36-43) då eleverna behöver erfara flera kritiska aspekter samtidigt. Lärandeobjektet som ägnas åt hur kromatisk skala kan spelas och skrivas, består av följande dimensioner av variation: variation av representation samt variation av skalans placering. Variationen sker i ett steg där båda aspekterna varierar samtidigt.

## Implikationer

Miriam kunde ha varierat uttrycken för kromatisk skala ytterligare genom att visa fler exempel. Skalan skulle då kunna spelas från andra toner än c på pianot, för att ytterligare tydliggöra att den endast innehåller halva tonsteg oavsett placering. Ett annat alternativ skulle vara att notera skalan från fler ställen i notsystemet än från tonen d. Eleverna kunde vara mer aktiva genom att själva spela skalan på ett instrument. På detta sätt hade de fått tillfälle att leta fram skalans toner på egen hand. Ett alternativ hade varit att låta eleverna arbeta uppgiften att själva, genom att var och en skriver en kromatisk skala från en viss not. Eleverna kunde ha sjungit skaltonerna och deras tonnamn under det att läraren spelar på pianot, och på detta sätt fått ytterligare en gehörmässig förankring till den spelade skalan.

Istället för att variera skalans representation respektive placering, det vill säga lärandeobjektets kritiska aspekter, kan kromatisk skala fokuseras genom att den ställts mot en annan skala, exempelvis heltonsskala eller ren mollskala. Då kunde den kritiska aspekten ha varit olika skalors uppbyggnad i hela och halva tonsteg. Principen för den kromatiska skalan, att använda varje halvtonssteg inom en oktav, hade kunnat jämföras med en heltonsskala, där varje skalsteg motsvarar två halva tonsteg. Ett sådant tillvägagångssätt från lärarens sida kunde ha lett till att det övergripande systemet för kromatisk skala hade fokuserats. Detta kunde i sin tur leda till att läraren hade inriktat sig på att ge eleverna en helhetsförståelse för hur kromatisk skala är uppbyggd. Istället ägnar sig läraren ”gå igenom facit” på det diagnostiska provet, där kromatisk skala presenteras som ett system i sig.

## Sammanfattning

Sammantaget varierar sättet att representera en kromatisk skala respektive skalans placering. I den genomförda undervisningen visar läraren hur kromatisk skala kan spelas och skrivas. De kritiska aspekterna är representation och placering. De variationsmönster som uppkommer definieras som generalisering (rad 21-24 varierar från rad 32), eftersom olika uttryck för kromatiska skalor visas, samt fusion (rad 36-43) då eleverna behöver erfara de båda kritiska aspekterna samtidigt. Läraren använder lärandeobjektet kromatisk skala genom att variera representation samt skalans placering. Variationen sker i ett steg där båda aspekterna varierar samtidigt, det vill säga representation och placering. De kritiska aspekter som läraren väljer att lyfta fram i undervisningen innebär att kromatisk skala framträder som ett tekniskt fenomen.

## 7.2 Gehörsmässig identifiering av intervall

Detta lärandeobjekt innebär att Michael instruerar olika uttryck av intervallet stor sekund (S2) inom ämnet gehoers- och musiklära. Elevernas uppgift är att identifiera intervallet via gehör.

### Transkription av lärandeobjektet ”gehörsmässig identifiering av intervall”

Närmast följer en transkription av lärandeobjektet. Michael instruerar elevgruppen hur intervallet stor sekund (S2) kan identifieras via gehör. Det sker genom att intervallet spelas med riktning uppåt respektive nedåt samt med riktning nedåt respektive uppåt som del i melodi.

21. Michael: Den *stora* ((spelar S2 uppåt med tonerna efter varann, två ggr))
  22. *Början* på en durskala ... Hej sa Petronella
  23. [[(spelar intervallet uppåt med tonerna efter
  24. varann på gitaren))]
  25. [[(spelar början på melodin på
  26. visan Hej sa Petronella där intervallet ingår)]]
  27. Elev 2: [Hur blir det neråt då, vad kan
  28. man säga för låt då?]
  29. [[[spelar S2 nedåt, isär med tonerna efter varann)]]
  - /.../
  34. Michael: *Lunka på* ((spelar början på melodi på visan Lunka på där
  35. intervallet ingår))
- (Michael: gemu1. imove klipp 4: 13.44.00-14.12.00)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

I lärandeobjektet gehörsmässig identifiering av intervall använder läraren undervisningsinnehållet på så sätt att olika uttryck för gehoersintervallet stor sekund presenteras. Kritiska aspekter är intervallriktning respektive intervallets kontext. Läraren arbetar med att variera intervallet genom att det både presenteras som enskilt intervall (rad 21 respektive 29) och som del i en melodikontext (rad 25-26, respektive 34-35). Dessutom varieras intervallets melodikontext genom att två olika melodier väljs för att illustrera intervallets förekomst uppåt respektive nedåt i en melodi. Detta innebär att totalt fyra variationer av undervisningsinnehållet genomförs. Dessa variationer utgör olika uttryck för gehoersintervallet stor sekund. Det innebär således att eleverna erbjuds lära sig olika sätt på vilka inter-

vallet stor sekund kan uppträda. De dimensioner av variation som uppträder, intervallriktning respektive kontext, genomförs i fyra steg. Den första steget består av att intervallet först spelas uppåt med tonerna efter varandra som enskild del (rad 21). Därefter varieras intervallets uttryck genom att det spelas som del i en känd melodi "a" (rad 25-26). Det andra steget består av att intervallet först spelas nedåt med tonerna efter varandra som enskild del (rad 29). Sedan varieras dess uttryck genom att det spelas som del i en känd melodi "b" (rad 34-35). Det tredje och fjärde steget uppträder gentemot den första och andra variationen. Den tredje variationen innebär att intervallet som spelas uppåt med tonerna efter varandra som enskild del (rad 21), varieras då det spelas nedåt med tonerna efter varandra som enskild del (rad 29). Den fjärde variationen består av att melodivalet varieras. I melodi "a" presenteras intervallet då det spelas uppåt (rad 25-26). Därefter spelas intervallet nedåt som del i melodi "b" (rad 34-35). I sekvensen hålles avståndet mellan tonerna i intervallet invariant och utgör den grund undervisningsinnehållet utgår från. Avståndet mellan tonerna i intervallet stor sekund är grunden, det förgivettagna, utifrån vilken läraren varierar olika uttryck av intervallet. De kritiska aspekterna behöver urskiljas samtidigt av eleverna för att möjliggöra en förståelse lärandeobjektets innebörd. De olika variationerna utgör den samlade förståelsen av objektet. När eleverna senare under lektionen tillämpar sina kunskaper i ett intervalltest, behöver emellertid endast intervallet som enskild del kunna urskiljas. Läraren spelar inte intervallet som del av en melodikon-text vid detta tillfälle.

Sammantaget nyttjas intervallet stor sekund (S2) i lärandeobjektet gehörsmässig identifiering av intervall genom att dess kritiska aspekter intervallriktning och intervallkontext varieras. Avståndet mellan tonerna i intervallet är den förgivettagna grund gentemot vilken variationen uppträder. De olika sätten att variera gehörsintervallet behöver erfaras samtidigt av eleverna för att en sammanhängande förståelse för objektet ska kunna uppnås, vilket definieras som variationsmönstret fusion (rad 21-26). Den genomförda undervisningen innebär att olika uttryck av ett intervall lyfts fram, vilket ses som ett uttryck för variationsmönstret generalisering (rad 25-26 varieras rad 34-35). Lärandeobjektet gehörsmässig identifiering av intervall utgörs av lärarens instruktioner och består av två dimensioner av variation som genomförs i fyra steg. Först instrueras stor sekund genom att det spelas uppåt som enskild (rad 21) och varieras som del av melodi "a" (rad 25-26). Därefter spelas intervallet nedåt som enskild del (rad 29) och varieras som del av melodi "b" (rad 34-35). Detta innebär att ytterligare



två variationer uppträder. Dels varieras intervallets uttryck genom att det spelas med riktning uppåt respektive nedåt. Dels varieras dess uttryck genom att det både uppträder i melodi ”a” och ”b”. Avståndet mellan tonerna i intervallet hålles invariant.

### **Implikationer**

Ett alternativt tillvägagångssätt hade varit att låta eleverna sjunga de olika uttrycken för intervallet stor sekund istället för att själv spela dem på gitarren. På detta sätt hade eleverna tränats i att utföra intervallet själva. Läraren kunde också ge eleverna i uppgift att själva på varsitt instrument spela intervallet uppåt respektive nedåt samt som del i olika melodier. Här kan eleverna leta efter melodier där intervallet ingår för att sedan presentera dessa för läraren. Förutom de uttryck för intervallet som användes i lärandeobjektet kunde läraren också spela intervallen ihop, istället för eller som komplement till att spela det isär med tonerna efter varandra.

I lärandeobjektet varierar läraren de kritiska aspekterna intervallriktning respektive intervallets kontext, vilket innebär att läraren spelar intervallet riktat uppåt respektive nedåt. Dessutom spelas intervallet som del av en melodi. Ett annat sätt att fokusera intervallet stor sekund hade varit att använda en kritisk aspekt som innebär att intervallet ställs mot något som det inte är, exempelvis liten sekund. Den kritiska aspekten hade då handlat om det specifika för intervallet stor sekund i relation till ett annat intervall. Det som gör intervallet stor sekund till just stor sekund hade då kunnat visas på ett tydligare sätt. En konsekvens av ett sådant tillvägagångssätt hade varit att eleverna uppmärksammat intervallets karaktäristik snarare än intervallets olika uttryck, såsom är fallet i lärandeobjektet. Visserligen följer de olika intervallen efter varandra i undervisningen, men läraren spelar exempelvis inte stor sekund och stor ters efter varandra för att föra eleverna uppmärksamma på skillnaderna dem emellan. Istället fokuseras ett intervall i taget. De melodier som används i undervisningen tjänar till att exemplifiera intervallets förekomst i en melodisk kontext. Istället kunde läraren ha utgått från ett antal melodier utifrån vilka eleverna hade kunnat få identifiera de intervall som förekommer där.

### **Sammanfattning**

Då läraren instruerar intervallet stor sekund till en grupp elever uppkommer lärandeobjektet ”gehörmässig identifiering av intervall”. Läraren varierar läran-

deobjektets kritiska aspekter riktning och kontext. Lärarens arbete med undervisningsinnehållet ger upphov till variationsmönstret generalisering (rad 25-26 varierar rad 34-35), eftersom olika uttryck för intervallet stor sekund fokuseras. Dessförinnan uppkommer variationsmönstret fusion (rad 21-26) då eleven behöver erfara flera kritiska aspekter samtidigt. Michaels sätt att variera undervisningens innehåll ger upphov till en kritisk aspekt som skapar en teknisk inriktning på undervisningen. Intervallets förekomst exemplifieras i en melodisk kontext, som har funktionen att utgöra exempel på melodier där intervallet stor sekund uppträder.

### 7.3 Vokala nyanser

Sophie lär eleverna att vokalt framföra en körfras med nyanser i detta lärandeobjekt. Vokalt framförande innebär att eleverna sjunger körsatsen. Nyanserna instrueras genom att de presenteras på olika sätt av läraren.

#### Transkription av lärandeobjektet ”vokala nyanser”

Här följer en transkription av lärandeobjektet vokala nyanser.

Läraren instruerar hur fraserna i ett körstycke ska gestaltas med nyanser. Det sker genom att nyanser och nyansrepresentation fokuseras. I följande transkription återges en enda fras i körstycket, medan läraren använde flera fraser i följd under lektionen. Att endast en fras återges beror på att transkriptionens omfång på detta sätt blir mer hanterbart.

1. Sophie: Vi stoppar lite där. Den här kan vi sätta lite nyanser på, på en gång,
2. för den är inte så komplicerad
3. ((Spelar första ackordet på körstycket pianot))
4. Börja hela tiden svagt
5. (((Visar med handen ett teckenspråks-a som illustrerar "svagt")))
6. Ni ser *nyanserna* va?
7. ((Tittar ut över kören))
8. Ja eller ni som har noterna i alla fall
9. ((De övar på att sjunga låten utantill. Vissa sjunger utan noter, min anm))
10. Elev: piano
11. Sophie: Ja, piano, och sen ökar man i varje *fras*
12. (((visar med handen snett uppåt framåt)))
13. ((sjunger solo, à capella)) Vårindar friska leka och viska *LUNDERNA* kring
14. (((spelar melodin från början med höger hand, sjunger samma melodi och
15. visar crescendo med handen som förs framåt-snett uppåt under tiden frasen

16. sjunges fram till höjdpunkten))]]  
 17. likt älskande par  
 18. (((visar diminuendo genom att handen förs ner igen och stannar  
 19. tillsammans med den andra invid hennes kropp i bröstkorgshöjd.  
 20. Samtidigt sjungs denna fras inklusive dessa nyanser som  
 21. händerna visar.))]  
 22. Så avslutar man det lite fint sen  
 /.../  
 36. Vårvindar friska leka och viska *LUNDERNA* kring likt älskande par  
 37. ((Kören sjunger fyrstämigt och Sophie spelar körsats på pianot utan att  
 38. sjunga till))  
 39. ((spelar crescendo))                      ((höjdpunkt))                      ((spelar diminuendo))  
 /.../  
 41. Kör: ((sjunger)) Vårvindar friska leka och viska *LUNDERNA* kring likt  
 42. älskande par  
 43. Sophie: ((sitter ner vid pianot och dirigerar))  
 44. Sophie: ((dirigerar successivt större slag))                      ((höjdpunkt))((dirigerar med  
 45. successivt mindre slag))  
 (Sophie 1 kör. dv 36.45-38.11)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

Innehållet används genom att läraren fokuserar den kritiska aspekten representation av nyanser. Detta innebär att olika uttryck för nyanser används. Läraren representerar nyanserna genom att sjunga och använda armgester (rad 5, rad 12-22). Sedan representeras nyanserna istället genom pianospel (rad 36-39) respektive dirigering (rad 41-45). Nyanserna hålles invarianta under det att representationen av desamma varierar. Det innebär att samma nyans används medan sättet att representera nyanserna ändras. När környanserna representeras av pianospel (rad 36-39), sker variationen gentemot den första representationen sång och armgester (rad 5, rad 12-22). När dirigering därefter används för att representera nyanserna (rad 41-45) innebär detta en variation gentemot de två tidigare representationerna, sång och armgester respektive pianospel. Variationen av nyansernas representation bildar den figur gentemot vilken frasens fyra sångstämmor och rytm utgör grund. Eleverna måste samtidigt erfa representationen av nyanserna samt kunna relatera till den grund varemot variationen sker, för att kunna sjunga körsatsen på föreskrivet sätt. Under lektionen behandlar läraren flera fraser i följd på detta sätt. Det gör att behandlingen av undervisningsinnehållet sker tillsammans med den musikaliska helhetskontexten i körstycket. Därmed erbjuder läraren olika representation av nyanser. De dimensioner av variation som förekommer innebär att

variationen sker i två steg. Inledningsvis representeras nyanserna med crescendo och diminuendo genom sång och armgester (rad 5, rad 12-20), för att därefter varieras genom pianospel (rad 36-38) respektive dirigeringsgest (rad 41-45). Då representationen av nyanserna varieras hålls nyanserna invarianta. Det innebär att det crescendo och diminuendo som instruerats även fortsättningsvis används när representationen av nyanser varieras.

Sammantaget visar lärarens nyttjande av undervisningsinnehållet att representation av nyanser varieras. Läraren erbjuder en innebörd av innehållet som innebär att nyanser kan representeras på olika sätt. Nyanserna representeras först av sång och handgester (rad 5, rad 12-22), för att sedan varieras genom pianospel (rad 36-39) respektive dirigeringsgest (rad 41-45). Lärarens arbete med undervisningens innehåll innebär att olika uttryck av lärandeobjektet presenteras. Detta kan därmed beskrivas via variationsmönstret generalisering (rad 36-39 respektive rad 41-45). I den genomförda undervisningen lär musikläraren eleverna nyanser och representation av nyanser. Lärandeobjektet, vokala nyanser, konstitueras av lärarens instruktioner där variationen sker i två steg. Först representeras nyanserna med sång och armgester, därefter varieras den representation med vilken nyansen illustreras på två sätt.

### **Implikationer**

När nyanser i en fras i körstycket instrueras kunde Sophie ha givit fler alternativ till nyanseringar. Den nyansering, det crescendo-diminuendo, som hon lär ut till eleverna kunde ha varierats ytterligare. Representationen av nyanserna varieras i lärandeobjektet. De olika representationsformerna, spel, gester, dirigeringsgest, hade kunnat kombineras med att nyanserna i sig hade varierats. Då skulle eleverna fått tillfälle att följa den variation av nyanser som lärarens representation av nyanser gav uttryck för. Läraren hade då exempelvis kunnat spela med en nyansering som skilde sig från den som hon just instruerat via handrörelser. Ett annat alternativ hade varit att börja med att dirigera frasen och be eleverna att följa dirigeringslagen, utan att verbalt instruera vilka nyanser som skulle utföras. Då hade nyanserna endast instruerats genom lärarens nyansrepresentation. Den kritiska aspekten gör att andra dimensioner än tekniskt motoriska uppmärksammas i undervisningen.

### **Sammanfattning**

När Sophie instruerar en grupp elever hur ett körstycke ska nyanseras, uppkommer lärandeobjektet vokala nyanser där nyansrepresentation varieras. Den

kritiska aspekten är representation av nyanser. Lärarens sätt att representera nyanser på olika sätt ses som ett uttryck för variationsmönstret generalisering (rad 36-39 respektive rad 41-45). Den kritiska aspekten gör att andra dimensioner av lärandeobjektet lyfts fram än tekniska och motoriska.

## 7.4 Instrumental harmonik

När Richard undervisar i ämnet ensemble förekommer lärandeobjektet instrumental harmonik. Läraren instruerar ackordläggningar på gitarr. Begreppet harmonik är en övergripande beteckning för den ackordläggning som fokuseras i lärandeobjektet.

### Transkription av lärandeobjektet ”instrumental harmonik”

Närmast följer en transkription av detta lärandeobjekt. Transkriptionen visar att läraren lär ut ackorden genom att spela på gitarren och instruera verbalt. Först instruerar läraren det sätt på vilket han vill att den första eleven ska spela de tre ackorden i låten. Läraren anpassar därefter ackorden till den andra eleven.

1. Richard: JO CHRISTOPHER
2. Elev: Ja
3. Richard: Vanligtvis *E* när det är *E*
4.            [[*(spelar ackordet på gitarren)*]]
5. men inte *hela tiden* (*(förstärker betoning med huvudnickningar)*) när det är *E*
6. utan man får *lyssna när det är gitarr* eller inte.
8. Men jag vill att *du* lägger ackordet *så*,
9. när du spelar *A* (*(tittar ner på sina händer på gitarren. Spelar ackordet)*)
10. Så vill jag att du lägger öppet...
11. (*(spelar ackordet igen, långsamt arpeggio, därefter ihop.)*)
12. (*(Eleven spelar ackordet, liksom den andra eleven. Läraren tittar och*
13. *lyssnar tyst)*)
14. ...utan ters, bara...
15. Elev: (*(spelar ackordet. Läraren tittar och lyssnar tyst)*)
16. Richard: *Ja*, två fingrar (*(nickar jakande med huvudet)*)
17. Å när det är *H* så vill jag att du lägger öppet så [*lägger ackordet utan barré*]
18.            [[*(spelar ackordet två gånger i följd)*]]
19. (*(spelar ackordet en gång i arpeggio, långsamt.)*)
20. Elev: Den med--? (*(spelar ackordet med tillägg av en ton)*)
21. Richard: YES och *gårna* både *E* och *H* (*(rör huvudet samtidigt)*) med där
22. uppe på toppen
23. Elev:       [[*(spelar ackordet upprepade gånger)*]]

24. Richard: alltså lösa
25. Elev: [[[spelar ackordet]]]
26. Richard: Du vet så... ((nickar jakande)) ... Visst.
27. ((vänder sig till den andra eleven)) KAJ ((spelar förändr ackord)) E så här
28. [[[elev spelar  
ackordet]]]
29. ackordet]]]
30. Helt öppet utan ters. Precis ((nickar jakande med huvudet))
31. Elev: [[[spelar ackordet]]]
32. Richard: Å när det är A så vill jag att du lägger ett *sånt* ((spelar arpeggio))
33. A add 9 ((spelar ack))
34. elev: [[[spelar ackordet två ggr]]]
35. Richard: Visst. ((nickar)) Å *samma* grepp på H fast *den*, och så öppet
36. ((spelar ackordet
37. två ggr))
38. Elev: [[[spelar ackordet]]]  
(Richard ens 1.dv, 14.58-16.01)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

Lärandeobjektet instrumental harmonik innebär att läraren lär eleverna ackordläggning på gitarr.

I sekvensen fokuserar musikläraren ackordläggning genom att variera sättet att spela tre gitarrackord till två elever. Det sker genom att en enskild elev i taget instrueras. Lärandeobjektets kritiska aspekt är ackordläggning. Läraren varierar läggningen av de tre ackorden E dur (rad 3-6, varieras rad 27-31), A dur (rad 8-16, varieras rad 32-34), och H dur (rad 17-26, respektive rad 35-38). Ackorden lyfts fram ett i taget, skilda från det musikaliska sammanhang som de sedan uppträder i. När ackordläggningarna instrueras sker det genom att respektive ackord delas upp i mindre delar (exempelvis rad 8-16). Positionen i varje ackordläggning instrueras genom att fingrars placering på gitarrhalsen tydliggörs (exempelvis rad 17-22). Variationen sker genom att de tre ackorden spelas ett och ett medan de andra ackorden hålls invarianta. När de tre ackord som först instruerades till den första eleven varieras till den andra eleven sker denna variation mot det första sättet att spela ackorden som grund. Det är gentemot sättet att lägga ackorden till den första eleven som ackorden varieras till den andra eleven. De dimensioner av variation som förekommer sker i tre steg. I första steget varieras ackordet E (rad 27-31), medan ackorden A och H hålles invarianta. Det andra steget kännetecknas av att

ackordet A (rad 32-34) varieras medan ackorden E och H hålles invarianta. Som tredje steg varieras ackordet H (rad 35-38) medan ackorden E och A hålles invarianta. Ackordens läggning varieras var för sig, men behöver erfaras och urskiljas av eleven samtidigt/simultant vilket framgår strax efter den transkriberade lektionssekvensen. Där spelar läraren de tre ackorden i följd tillsammans med den första eleven och de tre varierade ackorden i följd tillsammans med den andra eleven. Läraren förutsätter således att eleverna kan spela ackorden i den ackordprogression de förekommer i, direkt efter att ackorden instruerats åtskilda från varandra. Det är därmed nödvändigt för eleven att hålla alla tre ackordläggningar, alla tre kritiska aspekter, samtidigt närvarande då instruktionen sker. Detta tillvägagångssätt vid undervisning i harmonik visar att många aspekter behöver synkroniseras. Ackordläggningarna som instrueras åtskilda från den ackordprogression som de sedan förekommer i, är tillfälligt separerade från den helheten eftersom eleverna förutsätts att ha helheten närvarande när instruktionen sker. Under det att en aspekt används för sig, eftersom den behöver särskild uppmärksamhet, hålls de andra ackorden samtidigt närvarande.

Sammantaget varierar läraren läggningen av tre ackord på gitarr genom att ackorden lyfts ur sitt musikaliska sammanhang och behandlas var för sig, vilket ses som ett uttryck för variationsmönstret separation (rad 27-31, rad 32-34). Det första sättet att lägga ackorden fungerar som grund då ackorden varieras. Variationen som genomförs erfars därmed gentemot det första sättet att spela ackorden. Lärandeobjektet instrumental harmonik konstitueras av lärarens förevisande och variation av ackordläggning, det vill säga ackordet E-dur (rad 3-6, varieras rad 27-31), A-dur (rad 8-16, varieras rad 32-34), samt H-dur (rad 17-26, varieras rad 35-38). Variationen sker i tre steg. Ackordläggningarna behöver hållas samtidigt närvarande av respektive elev under instruktionen för att möjliggöra spelandet av ackorden i en följd tillsammans med läraren strax därefter. Lärarens arbete med undervisningens innehåll ger därmed även upphov till variationsmönstret fusion (rad 35-38).

### **Implikationer**

Transkriptionen visar ett sätt att undervisa i instrumental harmonik. Instruktionerna sker genom att läraren visar ackorden, varierar dem och förtydligar verbalt medan eleverna spelar såsom läraren visar. Det innebär att läraren erbjuder en innebörd av innehållet där lärandet sker via elevernas förmåga att efterlikna lärarens sätt att lägga ackorden och deras förmåga att använda sitt gehör. Vid under-

visning i instrumental harmonik kan läraren alternativt variera en eller två ackord istället för att variera alla tre. Det hade också varit ett sätt att inte variera ackorden alls, utan istället välja en enda ackordläggning för båda eleverna. Ett annat sätt hade varit att dela upp ackorden mellan eleverna så att den ena exempelvis spelar E-dur medan den andra spelar A- och H-dur. I sekvensen instrueras vidare ackorden var för sig. Om ackorden redan från början hade spelats efter varandra i den ackordprogression de förekommer i ensemblelåten, skulle det ha varit mer komplicerat för eleverna att urskilja respektive ackord. Ett sådant tillvägagångssätt skulle ändå ha varit möjligt om läraren hade valt den mindre komplicerade ackordläggningen till båda eleverna. Visserligen skulle läraren kanske ha behövt spela progressionen många upprepade gånger innan eleverna lärde sig de exakta ackordläggningarna. Istället för att instruera ackordläggning genom att förevisa, kunde läraren ge eleverna en gitarrtabulatur att följa. Då skulle eleverna ha utgått ifrån noterad ackordläggning istället för att härma det läraren spelade. Eleverna kunde alternativt ha fått i uppgift att på egen hand lyssna på en inspelning av låten för att utifrån denna på gehör ta fram de ackord som skulle spelas. Därefter kunde olika ackordläggningar ha bestämts av eleverna sinsemellan.

Ackordläggning som kritisk aspekt betyder att läraren fokuserar en aspekt som är manuell till sin karaktär. Vänsterhandens fingrars placering på gitarrhalsen uppmärksammas, det vill säga vilket manuellt grepp som ska användas för att spela för ackorden. Genom att läraren väljer att lyfta fram denna kritiska aspekt reduceras den genomförda undervisningen till grepp, till fingrarnas placering på gitarrhalsen. Därmed är lärarens undervisning tydligt inriktad på den motoriska tekniken med hjälp av vilken gitarrackorden spelas på instrumentet. Eleverna efterliknar lärarens ackordläggningar, det vill säga lärarens grepp på gitarrhalsen. Av den genomförda undervisningen framgår det inte hur stor betydelse elevernas lyssnande, eleverna gehör har i lärandeobjektet. Det kan vara så att de endast inriktar sig på att efterlikna lärarens grepp, genom att titta på hur läraren lägger ackorden. Det kan också vara så att de använder sitt gehör i kombination med att efterlikna det visuella greppet. Läraren fokuserar inte lärandeobjektets auditiva/klangliga kritiska aspekt i undervisningen. Denna aspekt lyfter fram klangens betydelse för ackordläggningarna. Det är inte nödvändigt för eleverna att använda sitt gehör då ackordläggningarna lärs in. Istället är det fullt möjligt att enbart efterlikna ackorden genom att titta på lärarens ackordläggning. Den auditiva dimensionen av ackordläggningarna finns endast med i lärarens instruktion genom att läraren och eleverna spelar på instrumenten. Av lärarens tillvägagångssätt dras



slutsatsen att han ser de manuella greppen, ackordläggningarna som mest centrala, medan den auditiva dimensionen ses som sekundär. Om läraren explicit hade uppmärksammat den auditiva kritiska aspekten i undervisningen skulle lärarens användande av lärandeobjektet ha inneburit att den klangliga aspekten av ackord hade uppmärksamrats. Sammantaget kunde kärnan i lärandeobjektet instrumental harmonik ha inbegripit en auditiv/klanglig kritisk aspekt, där läraren explicit uppmärksammar relationen mellan ackordläggning och klang. Läraren fokuserar istället endast en manuell kritisk aspekt; ackordläggning, de motoriska greppen på gitarrhalsen.

### **Sammanfattning**

Lärandeobjektet ”instrumental harmonik” innebär att läraren lär två elever olika sätt att spela av tre ackord på gitarr, genom att en elev i taget instrueras. Ackordläggningen som instruerats till den första eleven varieras till den andra eleven. Lärandeobjektets kritiska aspekt är ackordläggning. Lärarens tillvägagångssätt innebär att läggningen av de tre ackorden E dur (rad 3-6, varieras rad 27-31), A dur (rad 8-16, varieras rad 32-34), och H dur (rad 17-26, varieras rad 35-38) genom att de lyfts fram skilda från det musikaliska sammanhang de är en del av. Lärarens undervisning ger därmed upphov till variationsmönstret separation (rad 27-31 rad 32-34). Eleverna behöver hålla de tre ackordläggningarna, de kritiska aspekterna, samtidigt närvarande under instruktionen eftersom de spelar ackorden i följd i den ackordprogression de förekommer i direkt efter instruktionen. Detta är ett uttryck för variationsmönstret fusion (rad 35-38). Den kritiska aspekten ackordläggning som läraren väljer att lyfta fram i undervisningen har en manuell karaktär. Det innebär att tekniskt motoriska aspekter av lärandeobjektet instrumental harmonik dominerar Richards användning av undervisningsinnehållet.

## **7.5 Instrumentalt glissando**

I Michaels ensembleundervisning uppstår lärandeobjektet instrumentalt glissando. Instrumentalteknik står i centrum, där läraren lär eleven hur ett elbasglissando ska utföras på elbasen.

### Transkription av lärandeobjektet ”instrumentalt glissando”

Här följer en transkription av lärandeobjektet där Michael ger verbala instruktioner och utför rörelser som om han spelade på en elbas. Eleven följer instruktionerna genom att spela på instrumentet.

14. Michael: Du bara *börjar* nånstans åsså gör du... whoo...så liksom
  15. [(ljudar som glissando mörkt till ljus tonläge)]
  16. [[[visar med handen i luften glissando på elbashalsen]]]
  17. Elev: ((spelar))
  18. Michael: Nä, börja, alltså ta *översta* strängen, alltså E-strängen... där ja
  19. [[[pekar på elgitarreleven]]]
  20. Elev: [(spelar)] [(spelar)]
  21. [(spelar)]
  22. Michael: Där ja. Börja nerifrån och sen gå *upp* till en ton och sen ner igen
  23. [[[visar med handen i luften glissando på elbashalsen]]]
  24. Elev: [(spelar)]
  25. ((spelar))
  26. Michael: Ja *precis* fast lång... *hela* greppbrädan
  27. Elev: [(spelar)]
  28. Elev [ja]
  29. Michael: JAPP
  30. [[[visar med handen i luften långt glissando på elbashalsen]]]
  31. Elev 2: ((småskratt))
  32. Elev 3: [ja] ((nickar))
  33. Elev: ((spelar))
- (Michael ens 1.dv: 00.22.20-00.22.36)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

Lärandeobjektet instrumentalt glissando innebär att läraren fokuserar utförandet av ett elbasglissando, där instruktionen riktas till en enskild elev. Michael arbetar med innehållet genom att de kritiska aspekterna placering och längd i tur och ordning varieras. Instruktionen sker genom att glissandot behandlas skilt från den helhet där det sedan ska uppträda, i ett ”break” i ensemblelåten. Under instruktionen skiljs dessutom aspekterna placering respektive längd först från glissandot som helhet, för att sedan relateras till detsamma. Glissandots placering instrueras först via handrörelse och ljudande (rad 14-17). Därefter varieras instruktionen genom att E-strängen anges som platsen för glissandots placering (rad 18-21). Utförandet av glissandots längd instrueras först som att handen ska föras nerifrån och upp på gitarrhalsen (rad 22-23). Sedan varieras instruktionen genom att lära-

ren anger att hela greppbrädan ska vara med (26-30). Instruktionerna innebär att läraren först opreciserat beskriver hur ett glissando utföres från en övergripande nivå. Därefter övergår han till att förklara hur glissandot ska utföras i detta specifika fall, i den låt som ensemblegruppen spelar, med det tonmaterial som ingår. Grunden utgörs av det första sättet att instruera glissandot, gentemot vilket variationen sker. I sekvensen är det nödvändigt för eleven att erfara aspekterna placering respektive längd simultant för att glissandot ska kunna utföras. Detta tydliggörs av att utförandet både inkluderar placering, det vill säga fokuserad E-sträng samt längd det vill säga hela greppbrädan. Annorlunda uttryckt krävs det av eleven att hålla båda aspekterna samtidigt fokuserade för att kunna tillämpa dem under det att instruktionen sker. Elevens agerande styr lärarens behandling av undervisningsinnehållet, där elevens spel skapar behov av ytterligare precisering. De dimensioner av variation som förekommer sker i två steg. Det första steget innebär att placeringen av elbasglissandot varieras. Här hålles längden på glissandot invariant. Det andra steget består av att glissandots längd varieras medan placeringen hålles invariant.

Sammantaget varieras två aspekter av elbasglissandot, först dess placering (rad 14-17 varieras rad 18-21) och därefter dess längd (rad 22-23 varieras rad 26-30). De två aspekterna instrueras var för sig för att sedan användas tillsammans då glissandot utföres. Det innebär att glissandot delas upp i delar (rad 18-21), samt brukas avskilt från den större kontext där det sedan sättes in, ett uttryck för variationsmönstret separation (rad 18-21). Elbasglissandots placering och längd måste hållas närvarande samtidigt av eleven för att glissandot ska kunna utföras, ett uttryck för variationsmönstret fusion (från rad 26). Instrumentalt glissando konstitueras av lärarens instruktioner av elbasglissando och består av lärarens sätt att variera innehållet i två dimensioner, placering och längd.

### **Implikationer**

Av undervisningssekvensen framgår ett sätt att undervisa i instrumentalt glissando. De instruktioner som utförs innebär att läraren erbjuder en innebörd av innehållet genom att instruera hur ett elbasglissando ska spelas via verbala instruktioner, kropps rörelser och vokala ljudanden. Eleven erbjuds därmed att erfara lärarens kroppsliga och vokala förevisande och de verbala, språkliga instruktioner som läraren ger. Läraren varierar sättet att instruera glissandots placering respektive längd. Ett alternativ hade varit att variera glissandot genom att instruera flera olika sätt att utföra ett glissando för eleven. Därefter kunde eleven ge förslag på

vilket sätt som kunde passa i den aktuella ensemblelåten. Vidare skulle läraren kunna instruera glissandot utan att dela upp det i aspekterna längd respektive placering. Instruktionerna kan då bli mer komplicerade att efterlikna för eleven eftersom hela glissandot behandlas som en enhet. Ett annat alternativ hade varit att läraren själv spelar på en elbas under det att instruktionerna utfördes. Det kunde exempelvis ha inneburit att läraren lånar elevens instrument för att sedan låta eleven pröva på att spela det läraren nyss instruerat. Michael skulle även kunna tydliggöra glissandots utförande i den specifika ensemblelåten genom att relatera detta till en annan ensemblelåt i annan tonart, för att lyfta fram det generella i den instrumentala teknik som instrueras.

De kritiska aspekterna i lärandeobjektet visar att läraren ägnar sig åt elevens motoriska färdigheter. Liksom i lärandeobjektet instrumental harmonik fokuseras en manuell kritisk aspekt, den motoriska teknik med hjälp av vilken spelet på instrumentet utförs. Den genomförda undervisningen kan därmed beskrivas som instruktioner av handens rörelser och placering på elbashalsen.

I den genomförda undervisningen spelar eleven på elbasen under instruktionen. Läraren uppmärksammar endast hur glissandot ska låta, genom att inledningsvis ljuda glissandot en gång som ett komplement till de verbala speltekniskt inriktade instruktionerna. Detta kan jämföras med lärandeobjektet instrumental harmonik, där spelet av ackorden stod för den auditiva/klangliga delen av lärandeobjektet. Lärandeobjektet skulle även ha kunnat användas genom att en kritisk aspekt om periodicitet hade fokuserats. Elbasglissandot ska användas vid ett break i ensemblelåten senare under lektionen, men läraren berör inte glissandots placering i låtens form, mer än i förbigående. Det ses som ett uttryck för ett förgivettagande, där läraren verkar anse att det råder en konsensus mellan hans och elevens förståelse av var glissandot ska inträda i låten. Genom att istället fokusera på hur ett glissandos placering kan variera i olika ensemblelåtar, hade läraren kunnat tydliggöra användningen av glissando i ensemblesammanhang. Glissandots utförande hade då följt som en konsekvens av dess placering. Sammantaget visar lärarens användning av undervisningens innehåll i lärandeobjektet instrumentalt glissando att speltekniska, motoriska, manuella aspekter fokuseras medan periodiska aspekter förblir ofokuserade.

### **Sammanfattning**

I lärandeobjektet ”instrumentalt glissando” instruerar läraren en enskild elev hur ett elbasglissando ska utföras. De kritiska aspekterna är elbasglissandots placering

(rad 14-17 varieras rad 18-21) och därefter dess längd (rad 22-23 varieras rad 26-30). Instruktionen sker genom att elbasglissandot skiljs från det sammanhang det är en del av och delas upp i placering och längd. Denna dimension av variation som lärarens användning av undervisningsinnehållet ger upphov till kan beskrivas med variationsmönstret separation (rad 18-21). Eleven behöver erfara de två kritiska aspekterna samtidigt för att kunna utföra glissandot på elgitarren, vilket definieras som variationsmönstret fusion (från rad 26). Lärandeobjektets kritiska aspekter är av motorisk-teknisk karaktär.

## 7.6 Rytmicitet och periodicitet

Erik undervisar i ensemble inom ämnet ”Musik och kommunikation”, där lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet förekommer. Läraren instruerar rytmicitet, där rytm i relation till puls lärs ut genom att betoning och dynamik varieras. Även periodicitet instrueras eftersom sextondelarna varieras i perioder. Läraren lär eleverna att klappa sextondelar på olika sätt.

### Transkription av lärandeobjektet ”rytmicitet och periodicitet”

1. Eric: Vi testar få se... Vi kan *pröva* och slå alla 16-delarna, puls, vad heter det.. i
2. långsam puls.
- /.../
3. Eric: Dra ner tempot...? Är ni med ...EN TVÅ TRE FYR
4. Elever: [slutar klappa under inräkningen]
5. Eric: [rör båda armarna samtidigt med inräkning]
6. Eric och elever: ((klappar sextondelar tillsammans))
7. Eric: [mackaroner, mackaroner, °macka°...]
8. Eric och elever: ((klappar under tystnad i drygt en takt))
- /.../
9. Eric: är det nån som är med på hur... accentueringen ligger?
10. Eric: och elever: ((Fortsätter klappa några takter))
11. Elev 1: [där]
12. Eric: Ska den ligga där tycker du, eller?
13. Eric och elever: ((Fortsätter klappa några takter))
14. Eric: [((visar klapp med accent, det vill säga med betonad 1a i varje
15. sextondelsgrupp som upprepas fyra ggr, med stora tydliga rörelser i höger
16. hand-arm))]
17. Elever: [klappar]
18. Eric: ?Eller ska det ligga bara helt rakt
19. Elever: [klappar]
20. Eric: ((Klappar fyra raka sextondelsgrupper utan betoningar))

21. Elever : [klappar]
22. Eric: Det är skillnad på det
23. ((klappar först fyra sextondelsgrupper med betonad etta med eleverna,
24. därefter fyra obetonade sextondelsgrupper))
25. [ MACKaroner MACK... eller Mackaroner mackaroner mack... ]  
/.../
54. Ska vi pröva och lägga jämnt en gång
55. Elev 2 (xx xx)
56. Eric: Inte sopa till för mycket med *högerhanden* alltså, (xx xx) när man
57. trycker till första slaget
58. [visar med höger hand i luften]
59. ?Är ni med... En två tre fyr
60. Eric: Mackroner mackaroner macka...
61. Eric och elever: (((klappar obetonade sextondelar en stund)))
62. Eric: Inte öka tempot. ?Kan ni öka dynamiken
63. Eric: och elever: ((Gör cresc och klappar starkt med obetonad etta))
64. Elev1; Nu ökar vi tror jag
65. Eric: Ska vi inte göra
66. Så sänker vi dynamiken
67. Eric och elever: (((klappar diminuendo med obetonad etta tillsammans)))  
(Eric imovie: Klipp 01: 05.03.00-06.48.00)

### Lärarens val av undervisningsinnehåll

Lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet innebär att läraren fokuserar utförandet av sextondelar. Det sker genom att Eric varierar de kritiska aspekterna betoning respektive dynamik. Den invarianta grund utifrån vilken båda variationerna sker är sextondelarna, där klapp av sextondelar i grupper om fyra är utgångspunkten. Först varierar utförandet genom att betoningen fokuseras (från rad 9-25 och rad 54-61). Läraren poängterar skillnaden mellan betonad respektive obetonad etta i varje sextondelsgrupp genom att först klappa betonade sextondelar (rad 14-17) och sedan klappa dem utan betoning (rad 18-22). Nästa steg består av att läraren varierar dynamiken genom att be eleverna göra ett crescendo respektive diminuendo under tiden de klappar sextondelarna (rad 62-67). Här varierar inte betoningen utan endast dynamiken. Eleverna behöver erfara båda variationerna simultant. Därmed behöver flera kritiska aspekter samtidigt hållas närvarande av den lärare när utförandet av sextondelarna sker. När dynamiken förändras används obetonade sextondelar. Att utföra sextondelarna obetonade var en del av den första variationen. Utförandet förutsätter dessutom att grunden, klapp av sextondelar i grupper om fyra, hålles samtidigt närvarande av eleverna. Läraren varierar sex-

tondelarna i det sammanhang de förekommer i, det vill säga tillsammans med den omgivande rytmkontexten. Det innebär att läraren erbjuder olika uttryck av nyanser. De dimensioner av variation som förekommer sker i två steg, där det första innebär att betoningen varieras medan dynamiken hålls invariant. Därefter följer nästa steg då dynamiken varieras medan betoningen hålles invariant.

Sammantaget fokuseras utförandet av sextondelar genom att betoning respektive dynamik varieras. Detta innebär att sextondelarna klappas med den variation som läraren erbjuder. Sättet att först klappa sextondelarna betonade och därefter obetonade gör att det sker en jämförelse inom en och samma dimension, vilket definieras som variationsmönstret kontrast (rad 23-24). Det innebär således att betonade respektive obetonade sextondelar ställs mot varandra. Skillnaden dem emellan möjliggör erfandet av variationen. Lärarens användning av undervisningens innehåll innebär vidare att olika uttryck för sextondelar fokuseras, vilket definieras som variationsmönstret generalisering (rad 54-61 varieras från rad 62). Den första variationen, betoning, behöver uppfattas av eleven samtidigt med den andra variationen, dynamik, för att övningen sedan ska kunna utföras i sin helhet. Därmed behöver två kritiska aspekter samtidigt hållas i minnet av eleven, ett uttryck för variationsmönstret fusion (rad 66-67). Dessutom kräver utförandet att grunden, klapp av sextondelar i grupper om fyra, hålls simulant närvarande. Den genomförda undervisningen ses som ett uttryck för att lära eleverna att utföra sextondelar på olika sätt. Lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet, konstitueras därmed av lärarens förevisande av hur sextondelar kan utföras. De dimensioner av variation som läraren öppnar sker i två steg där sextondelarnas betoning respektive dynamik varieras.

### **Implikationer**

Vid undervisning i rytmicitet och periodicitet kunde läraren istället variera betoningen av sextondelarna genom att låta eleverna betona ettan i varje sextondelsgrupp under fyra takter. I nästkommande fyra takter kunde de betona tvåan och så vidare. Eric hade därmed varierat sextondelarnas utförande genom att successivt förändra betoningens placering i takten. Då skulle rytmicitet och periodicitet instrueras tillsammans genom att eleverna både behöver uppmärksamma var i rytmen och var i perioden de befinner sig. Detta kunde sedan kombineras med variation av dynamiken genom att variationen av betoningarna kvarstår medan crescendo respektive diminuendo läggs till. Under de takter då ettan i varje sextondelsgrupp betonas kunde ett crescendo genomföras. Under perioden då tvåan

betonas kunde ett diminuendo utföras samtidigt, och så vidare. Ett alternativ hade varit att variera utförandet av sextondelarna genom att instruera subitonyanser, plötsligt starkt respektive svagt. Dessa nyanser, som uttryck för dynamik, skulle kunna uppkomma i bestämda perioder, exempelvis var fjärde eller åttonde takt. På detta sätt skulle rytmicitet och periodicitet kunnat uppmärksammas i samma instruktion.

De kritiska aspekterna i lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet är betoning respektive dynamik. Lärarens användning av undervisningsinnehållet innebär att rytmiciteten explicitgörs, där betoningar varieras med och utan crescendo/diminuendo. Däremot behandlas periodiciteten som en invariant, förgivettagen aspekt av läraren. Han förevisar betonade respektive obetonade sextondelsgrupper genom att klappa fyra takter av vardera, men uppmärksammar inte eleverna på vilka perioder rytmerna utföres i. Det verkar istället vara en del av en praxis kring hur sextondelsgrupper utföres. Genom att lyfta fram periodicitet som en kritisk aspekt i lärandeobjektet hade läraren gjort eleverna uppmärksamma på hur perioder kan varieras och vad det innebär för det praktiska utförandet. Relationen mellan rytmicitet och periodicitet hade också tydliggjorts med ett sådant alternativt tillvägagångssätt.

### **Sammanfattning**

Då lärandeobjektet ”rytmicitet och periodicitet” används av läraren varieras utförandet av sextondelar, genom de kritiska aspekterna betoning respektive nyanser. Betoningen varieras till en grupp elever genom att sextondelsgrupper klappas med betonad respektive obetonad etta. Det innebär att de två sätten att utföra sextondelarna kontrasteras mot varandra, ett uttryck för variationsmönstret kontrast (rad 23-24). Dessutom innebär det att olika uttryck för sextondelar fokuseras, vilket ger upphov till variationsmönstret generalisering (rad 54-61 varieras från rad 62). De båda kritiska aspekterna behöver erfaras samtidigt för att lärandeobjektet ska förstås, ett uttryck för variationsmönstret fusion (rad 66-67). De kritiska aspekterna betoning och dynamik relaterar inte till periodicitet utan till nyantering och betoning av sextondelar. Rytmiciteten lyfts fram tydligare av läraren än periodiciteten, där den sistnämnda innebär att rytmen sätts in i ett större sammanhang.



## 7.7 Sammanfattande slutsatser

Inledningsvis poängteras åter att det variationsteoretiska resultatet är ett uttryck för ett externt perspektiv, där forskarens analysverktyg har applicerats på musiklärarnas val av innehåll. Musiklärarna har inte heller informerats om ett variationsteoretiskt synsätt.

I undervisningen väljer lärarna ett innehåll som de vill lära eleverna. Med hjälp av lärandeobjektets innehåll, även kan utgöras av en aktivitet vilket tidigare påpekats, tränar läraren elevernas förmåga genom att lyfta fram och variera detta innehåll, dess kritiska aspekter. I musikundervisningen väljer läraren att uppmärksamma exempelvis kromatisk skala. För att tydliggöra innehållet och lära eleverna att ”få grepp” om detta fenomen varieras kritiska aspekter av innehållet där tillvägagångssättet i sin tur ger upphov till olika variationsmönster. För att eleven ska lära sig vad kromatisk skala innebär tränar läraren elevens färdigheter i att definiera, känna igen och skriva skalan. För detta krävs flera kritiska aspekter som lärarens användning av innehållet ger uttryck för. Ur ett övergripande perspektiv karaktäriseras det läraren väljer att lyfta fram och teknik, motorik och regelföljande.

De skillnader som framträder i det variationsteoretiska resultatet är nära förbundna till undervisningsinnehållet. Analysen visar att det finns variationsmönster som skiljer sig mellan undervisning i ensemble respektive gehörs- och musikleära. Lärandeobjekten i gehörs- och musikleära karaktäriseras av variationsmönstret generalisering, då ett fenomen varieras genom att olika uttryck för detta presenteras. De mest framträdande variationsmönstren i lärandeobjekten i ensemble är generalisering och separation. Lärarnas användning av innehållet innebär här även att de separerar en del av innehållet, lyfter fram det och använder det avskilt från den större kontext där det ingår. Dessutom framgår att variationsmönstren skiljer sig åt relaterat till elevgruppens storlek. Då lärandeobjektets innehåll riktar till en enskild elev ger lärarens sätt att använda undervisningsinnehållet upphov till variationsmönstret separation. I de lärandeobjekt där innehållet förmedlas till en grupp elever är det mest framträdande variationsmönstret generalisering.

Vidare tyder resultatet på att variationsmönstrens sekvensering har betydelse för vilket innehåll som fokuseras. Det innebär att de variationsmönster som lärarens användning av ämnesinnehållet ger upphov till främst uppkommer i olika ordning vid olika innehåll. I lärandeobjektet instrumental harmonik exempelvis, följs variationsmönstret separation av fusion. Detta kan jämföras med lärandeobjektet rytmicitet och periodicitet där variationsmönstret kontrast följs av genera-

lisering och fusion. Det specifika innehåll som lärarna förmedlar avspeglas därmed av att variationsmönstren uppkommer i en viss ordning, med en viss sekvensering. Variationsmönstrens förekomst kan dessutom relateras till innehållets karaktär. Lärandeobjektet ”instrumental harmonik” representerar exempelvis en färdighetsnivå, medan ”rytmicitet och periodicitet” representerar en annan. I det första fallet förmedlas färdigheter i hur eleverna ska lägga ackord på gitarr, medan det andra innebär att eleverna ska lära sig klappa sextondelar.

Sammantaget undervisar musiklärarna elever inom gymnasieskolans program, företrädesvis estetiska programmet inriktning musik, vars förutsättningar anges i styrdokument. Många olika ämnen har betydelse i en gymnasieutbildning. I denna studie undersöks lärarens val av undervisningsinnehåll i ensemble och gehoers- och musicklara, exempelvis ”kromatisk skala”. Hur läraren tränar eleverna i detta innehåll i undervisningen framgår av den ordningsföljd som innehållet varierar i. Notera att innehåll och form skiljer sig åt, vilket innebär att innehåll inte är liktydigt med metod.

Musiklärarnas val av undervisningsinnehåll sammanfattas av följande tabell:

Grund-figur	Lärandeobjekt	Generalisering	Separation	Kontrast	Fusion
1 steg	Kromatisk skala ka: representation och placering	x(1)*			x(2)
4 steg	Gehörsmässig identifiering av intervall ka: intervallriktning och intervallkontext	x(2)			x(1)
2 steg	Vokala nyanser ka: representation av nyanser	x(1)			
3 steg	Instrumental harmonik ka: ackordläggning		x(1)		x(2)
2 steg	Instrumentalt glissando ka: placering och längd		x(1)		x(2)
2 steg	Rytmicitet och periodicitet ka: betoning och dynamik	x(2)		(1)	x(3)

\*Sekvenseringens ordning. Anger sekvenser av variationsmönster

*Tabell: Musiklärarnas val av undervisningsinnehåll*

I kolumnen längst till vänster anges relationen mellan figur och grund som återspeglas i de antal steg som läraren använder när innehållet används. I nästföljande kolumn följer de lärandeobjekt som analyserats, samt objektens kritiska aspekter. Av de därpå fyra följande kolumnerna framgår att totalt fyra variationsmönster förekommer i musiklärarnas undervisning, generalisering, separation, kontrast respektive fusion. Av tabellen framgår även sekvenseringens ordning, det vill säga i vilken ordning variationsmönstren uppkommer i lärandeobjekten.



## 8 Diskussion

De resonemang som förs i detta kapitel bör betraktas i ljuset av vilka slutsatser som kan dras av studiens resultat. I denna studie undersöks musiklärarens val och användning av undervisningens innehåll i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan. Studiens resultat består av lektionssekvenser/lärandeobjekt som visar hur läraren väljer innehåll och går tillväga i klassrummet och lärares verbala avsikter. Den empiriska analysen utgörs därmed av avgränsade lektionsdelar med intervjuer som komplementärt underlag. Utifrån studiens resultat förs vissa resonemang i detta kapitel om musikämnetns karaktär och musikundervisning, vilket kan anses som en vidlyftig generalisering utifrån det empiriska materialet. Jag väljer trots allt att göra en sådan, eftersom den inledande kartläggningen av musiklärarnas lektioner visade att de exempel som redovisas i resultatkapitlet åskådliggör de mest framträdande sätt på vilka lärarna gick tillväga i undervisningen. Dessutom berörs elevernas lärande, vilket faller utanför studiens räckvidd. När jag för resonemang om de konsekvenser musiklärarnas undervisning kan tänkas få för deras elever, är jag medveten om detta. Samtidigt är det viktigt att generalisera resultaten för att problematisera en innehållsdiskussion i ett vidare sammanhang.

Kapitlet inleds med att musiklärarnas grunder för val av innehåll diskuteras. Därefter följer lärandeobjektens betydelse i undersökningen, musik som färdighetsämne samt didaktiska implikationer. Avslutningsvis skisseras konturer till fortsatt forskning.

### 8.1 Grunder för val av innehåll

Studios musikdidaktiska resultat presenterar musiklärarnas två skilda val av innehåll, musik och teori som innehåll respektive musikaktiviteter som innehåll.

Dessa val ger i sin tur uttryck för lärarnas grunder för val av innehåll. I det förstnämnda fallet ses grunderna som estetiska, i det sistnämnda som sociala. Musik och teori som innehåll i undervisningen innebär att aktiviteterna är underordnade eller följer som en konsekvens av den innehållsmässiga dimensionen. Detta illustreras med sekvenserna ”kromatisk skala”, ”gehörmässig identifiering av intervall” och ”vokala nyanser”. Då musikaktiviteter istället utgör innehållet i undervisningen innebär detta att aktiviteterna i sig själv är styrande som innehåll, vilket gestaltas i sekvenserna ”instrumental harmonik”, ”instrumentalt glissando”, och ”rytmicitet och periodicitet”. De tidigare principerna för val av innehåll blir underordnade. Det innebär att undervisningen här både tar aktiviteterna i beaktande och andra vad som kan rubriceras som icke musikaliska mål i sig samt vad som traditionellt betraktas som innehåll. Aktiviteterna har upphöjts till primärt urvals-innehåll, där elevernas förkunskaper är av avgörande betydelse. Läraren anpassar innehållet till elevernas färdighetsnivå i undervisningen. Elevernas aktivitetsformer (Nielsen, 2006) betraktas som en spegelbild av urvalets två grundläggande principer: musiken och de teoretiska kunskaperna knutna till musiken som innehåll eller de undervisningsmässiga aktiviteterna som styrande för valet av innehåll.

Ett övergripande mönster i musiklärarnas två skilda val av innehåll är att detta innehåll förmedlas på så sätt att hantverk, teknik och regelföljande fokuseras, medan musikaliska och kreativa dimensioner behandlas som förgivettagna. Lärarnas förmedling av innehållet till eleverna ses som ett uttryck för deras sätt att erfarra undervisningens innehåll. En avgörande aspekt för undervisningen är lärarens kapacitet och handlingar menar Shulman (1986). Det finns således anledning att anta att lärarens förmåga relaterar till hur innehållet används. Musiklärarnas avsikter och handlingar leder till att vissa delar av innehållet uppmärksammas mer än andra, vilket ses som ett uttryck för den didaktiska intentionaliteten (Kroksmark, 2000).

I en tidigare studie framkommer stora individuella skillnader mellan musiklärare då det gäller vilka delar av undervisningen som anses viktiga, vilket i sin tur påverkar undervisningens struktur och gestaltning (Hewitt, 2005). Musiklärarna i föreliggande studie har inte tillfrågats om vad de anser vara viktigt. Där- emot har de fått ange sina avsikter med undervisningen, avsikter som i denna studie betraktas som likvärdiga med explicita frågor om vad som är viktigt i undervisningen. Till skillnad från Hewitts (2005) resultat uppkommer likheter mellan musiklärarnas avsikter i denna studie. De musikaliska och kreativa aspek-

ternas marginaliserade position är framträdande, vilket tydliggörs av att musiklärarnas musikaliska avsikter inte återspeglas i undervisningen. I de fall då lärarna faktiskt fokuserar musikaliska dimensioner i klassrummet, anges dessa inte som avsikter. Tidigare internationell forskning visar att musiklärare snarare besvarar frågor utifrån sin identitetsuppfattning än från ett tydligt kunskapsperspektiv (Clandinin & Connelly, 1995), vilket kan ses som en möjlig förklaring till relationen mellan musiklärarnas avsikter och deras undervisning.

### **Estetisk grund för val av innehåll**

Musiklärarnas estetiska urvalsprinciper kommer till uttryck när musik och teori utgör innehållet och målet i musikundervisningen, vilket framförallt framkommer i ämnet gehörs- och musiklära. Lärarnas urval av innehåll ses som ett uttryck för en estetisk musikpedagogisk filosofi (Reimer, 1989), i så motto att ämnesinnehåll som väljs innebär att musikens element fokuseras, vilket leder till att musikens sociala sammanhang och musik som process underordnas estetiska värden. Den musiklyssning som lärarna förmedlar i gehörs- och musiklära skiljer sig dock från den formella estetiska musiklyssning som Reimer förordar. I ”kromatisk skala” används musiklyssningen för att känna igen skalan som ett fenomen i sig, vilket också kan jämföras med ”gehörmässig identifiering av intervall” där eleverna får lyssna på hur ett intervall klingar. Musiklärarnas val av innehåll och förmedling av detsamma ger därmed uttryck för att eleverna ska lära sig identifiera enskilda musikteoretiska fenomen, snarare än att uppleva musik som konst. I ”vokala nyanser” förmedlar läraren undervisningens innehåll genom att sjunga och via gester och dirigering gestalta hur en fras i ett körstycke ska nyanseras. Detta skulle kunna jämföras med den lärandeprocess Reimer förordar, där ett musikstyckes helhet och i detta fallet delar fokuseras, där vokala nyanser skulle ge ett uttryck för musik som konst.

Den estetiska grund som undervisningen ger uttryck för i studien kännetecknas vidare av att eleven ska tillgodogöra sig ett givet innehåll, i likhet med den materiella bildningsteorins (Klafki, 1959/1999) generella principer. Huruvida det innehåll lärarna i studien väljer att lyfta fram är ett uttryck för ett objektiva kulturinnehåll, såsom är fallet då ämnets innehåll bestäms utifrån den materiella bildningsteorin (Klafki, 1959/1999), kan emellertid ifrågasättas. Det verkar istället förhålla sig så att innehållet i gehörs- och musiklära företräder en slags uppställning musikteoretiska byggstenar, vilka förmedlas för att eleven ska tillgodogöra sig dess givna innehåll. Denna bildningsteoretiska utgångspunkt (Klafki,

1959/1999), speglas i undervisningen av elevernas reproduktiva aktivitetsform, (Nielsen, 2006) då lärarens förmedling av undervisningens innehåll karaktäriseras av att eleverna ska återskapa eller efterlikna det läraren gör utifrån en given föreläsning. Musik som sakämne karaktäriserar undervisningen, som enligt Nielsen (2006) innebär att musik förstås som ett konkret fenomen, vilket tar sig uttryck i undervisningen genom att musikaliskt-verbalt begreppsliggörande står i centrum. I min studie förhåller det sig snarare så att lärarna i gehörs- och musiklära ägnar sig åt klingande-verbalt begreppsliggörande, eftersom de exempel som ges inte har en musikalisk funktion. Musiken i undervisningen används snarare som medel eller verktyg för att förmedla något annat (Nielsen, 2006). Den musik som ingår i lärarnas val av innehåll illustrerar och exemplifierar hur begrepp och fenomen kan gestaltas. På så sätt sker klingande begreppsliggöranden av musikteoretisk terminologi.

Innehållet styr metoden, vilket innebär att läraren inte anpassar innehållet i sig till elevernas färdighetsnivå. Istället lyfts ett antal begrepp och fenomen fram som har ett fixerat innehåll. Elevernas uppgift är att lära sig detta innehåll. Innehållet presenteras och förmedlas som en teknikpark, en hantverksmässig verktygslåda där olika verktyg används för att lösa uppgifterna korrekt.

Som tidigare nämnts är reproduktion den mest framträdande aktivitetsformen bland eleverna när musik och teori utgör innehållet. Musiklärarnas förmedling av undervisningsinnehållet ses som ett uttryck för att eleverna lotsas, (Kilborn, 1979; Lundgren, 1979; Becker, 1986) eftersom undervisningen tillrättaläggs på ett sådant sätt att läraren visar det korrekta svaret på uppgiften. Tillvägagångssättet karaktäriseras nämligen av att läraren löser uppgiften åt eleven. Elevens förståelse för varför uppgiften ska lösas på detta sätt uppmärksammas däremot inte. Det kan i sin tur leda till att eleverna egentligen inte förstår vad de gör och varför de gör på detta sätt i undervisningen. Becker (1986) menar att lotsning vid instrumentalundervisning kan leda till att läraren gör helheten otydlig för eleven, då läraren endast fokuserar vissa delar av uppgiften. I nästa steg kan man fråga sig om eleverna i gehörs- och musiklära har förmågan att använda de färdigheter och den verktygslåda som de kommit i kontakt med på detta sätt i andra sammanhang, eftersom de har lärt sig att reproducera en föreskriven regel snarare än att kreativt använda verktygen i relation till ett innehåll. Helhet och sammanhang är otydliga vilket gör att lotsningen i sin tur kan få till följd att eleverna inte klarar att lösa liknande uppgifter på egen hand (Becker, 1986).



Undersökningens perspektiv innebär att musiklärarnas val av innehåll fokuseras. Läraren som ledare kan vara den som för den musikaliska verksamheten framåt menar Törnquist (2006). I min studie förhåller det sig snarare så att ledaren främst står för den hantverksmässiga verksamhetens avancemang, i detta fall när innehållet styr metoden. När läraren själv väljer undervisningens innehåll utövas explicit påverkan på eleven (Ericsson, 2006). En sådan lärare är enligt Ericsson karismatisk och har didaktisk skicklighet, där musikläraren som kunskapens mitt därmed bestämmer såväl ämnesinnehåll som förmedlingssätt och ser till att eleven har tillgodogjort sig kunskapen (Krüger, 1998). Förhållandet mellan lärare och elev kan beskrivas som asymmetriskt, där läraren på egen hand definierar situationen, och där elevens främsta uppgift blir att acceptera de förhållanden som råder (Rostwall & West, 2001). Den reproduktiva aktivitetsform som framträder när musik och teori utgör innehållet, kommer således sammantaget till uttryck genom att musikläraren är kunskapens mitt, vilket skapar ett icke jämligt förhållande mellan läraren och eleverna, då både innehåll och hur detta innehåll ska förmedlas bestäms av läraren.

Av kursplanen för gehörs- och musikleära (ES, 2000:05) framgår det att relationen mellan del och helhet ska betonas i undervisningen. Det som lyfts fram i undervisningen ska relateras till den funktion detta innehåll har i en större kontext. De kunskaper som eleven tillägnar sig i ämnet ska dessutom möjliggöra ett tillämpande av kunskaperna i det egna musicerandet. Studiens resultat visar, som tidigare berörts, att musiklärarnas undervisning i gehörs- och musikleära bedrivs på ett sådant sätt att helheten, det vill säga denna större kontext, inte uppmärksammas. De verktyg eller tekniker som lärs ut relateras visserligen till ett klingande sammanhang i och med att läraren spelar på instrument. Däremot poängteras inte den funktion undervisningens innehåll har i ett övergripande musikaliskt sammanhang. Det innebär att musikaliska dimensioner av gehörs- och musikleära spelar en undanskymd roll i musiklärarnas undervisning. En följd av detta kan bli att elevernas tillämpande av kunskaperna i det egna musicerandet försvåras, eftersom läraren inte uppmärksammar hur en sådan tillämpning skulle kunna gestalta sig.

### **Social grund för val av innehåll**

Den sociala grund för val av innehåll som musiklärarnas urvalsprinciper gestaltar visar att musikaktiviteter används som innehåll och medel i undervisningen, vilket sker då olika innehåll i ämnet ensemble förmedlas. Nielsen (2006) menar att

aktiviteten i sig kan utgöra innehållet i musikundervisning, där denna ses som en gruppaktivitet med syfte att skapa social gemenskap och samhörighet mellan eleverna. Det musikdidaktiska förhållningssättet sång/spel som aktivitet gör att själva aktiviteten innehållet får en autonom karaktär, eftersom innehållet bestäms utifrån hur eleverna ska aktivera sig, exempelvis sjunga eller spela. Det musikaliska stoffet spelar därmed en undanskymd roll. Musiklärarnas sociala grund för val av innehåll kommer till uttryck genom att detta innehåll anpassas till elevens färdigheter på så sätt att alla elever kan spela tillsammans oavsett färdighetsnivå. I undervisningssekvensen ”instrumental harmonik” förmedlar och anpassar läraren ackordläggning på gitarr åt två elever, på så sätt att båda kan spela ackorden tillsammans trots olika färdighetsnivåer. Innehållet i sig, det vill säga aktiviteten, anpassas och omformas i en undervisning där eleven som subjekt står i fokus. Av sekvensen ”instrumentalt glissando” framgår att läraren bestämmer aktiviteten, innehållet utifrån det eleven klarar av. När läraren förmedlar ”rytmicitet och periodicitet” anpassar läraren innehållet, klapp av sextondelar, på olika sätt där elevernas förmåga att utföra instruktionen är avgörande. Ensemblespel som social aktivitet framträder eftersom elevernas förmåga att kunna spela/utföra rytmer tillsammans har en avgörande betydelse för läraren. Detta tillvägagångssätt ses som ett uttryck för lärarens sociala förmåga, där hans ansvarskänsla inför eleverna och skolans uppgift framträder.

Lärarens val av aktiviteten som innehåll gör att elevernas personliga och sociala utveckling betonas, vilket i sin tur relateras till musiklärarens terapeutiska ambitioner och musikämnetts terapeutiska karaktär som har diskuterats i tidigare studier (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Strandberg, 2007).

Undervisningen utmärks vidare av musik som spelämne (Nielsen, 2006), där den gemensamma musikaliska handlingens relation till sociala aspekter betonas. I studien rubriceras dock detta val ”musikaktiviteter som innehåll” för att understryka att undervisningsinnehållet och dess förmedling visserligen handlar om klingande musik, men inte av musikaliska dimensioner. Musiken blir medel för att förmedla hantverksmässiga färdigheter till eleverna.

En pedagogisk aktivitet med eleven som utgångspunkt präglar undervisningen där musik som trivselämne (Hanken & Johansen, 1998) ytterligare beskriver undervisningens karaktär. Det mest väsentliga med musikaktiviteten har uppnåtts när eleverna trivs, medan vikten musikalisk kvalitet är nedtonad. Dessutom framstår undervisningen som ett uttryck för musik som färdighetsämne, då hantverksmässiga färdighetsdimensioner fokuseras.

En praxikal musikpedagogisk filosofi (Elliott, 1995; 1996) kan sägas genom- syra denna undervisning, där musicerande och musiklyssning i anslutning till musicerande bildar utgångspunkten. Elliott menar att musik är en social aktivitet, som syftar till att öka elevens självkänedom. Genom att undervisningens innehåll tillrättaläggs skapas en aktivitet där alla kan vara med, för att anknyta till Strandbergs (2007) beskrivning.

Swanwick (1996) har i sin kritik av Elliotts filosofi ifrågasatt kvaliteten på det musikaliska lärandet i skolkulturen. Studien visar att själva förutsättningarna för elevernas musikaliska lärande fokuseras, det vill säga hantverket. Även de empiriska exempel som ger uttryck för musik och teori som innehåll visar att undervisningsinnehållet inte relateras till en musikalisk helhetskontext. Det faktum att andra aspekter än musikaliska lyfts fram i musikundervisningen kan relateras till musikleäraren som pedagog. ”The good enough music teacher” (Swanwick, 2008, s 9) är en musikleärare som bidrar till den musikaliska kontexten i undervisningen. Det är elevernas musikaliska bidrag och musikaliska flöde som ska tas tillvara. På detta sätt kan musikaliska kvaliteter uppmärksammas i undervisningen. Swanwick riktar skarp kritik mot musikundervisning där det musikaliska spelar en undanskymd roll. Istället förordas en undervisning där förutsättningar för elevers musikaliska utveckling bör skapas. Mot utgångspunkt av detta går det att ifrågasätta om studiens musikleärare uppfyller kriterierna för ”the good enough music teacher”, eftersom deras sätt att välja och förmedla undervisningens innehåll främst karaktäriseras av andra dimensionernas än musikaliska.

Även när aktiviteten utgör innehållet är det läraren som väljer det innehåll som ska förmedlas (Ericsson, 2006). Trots att musikens sociala funktion är framträdande i undervisningen, erbjuds inte eleven att utforska och upptäcka, såsom är fallet i Krügers (1998) studie då den handledande musikleäraren beskrivs.

En undervisning där aktiviteten i sig utgör innehållet kan relateras till den formala bildningsteorin (Klafki, 1959/1999) och dess två inriktningar, funktionell- respektive metodisk bildning. Funktionell bildning innebär att innehållet ska väljas så att eleverna utvecklar sina förmågor. Frågan är emellertid om eleverna utvecklar eller vidmakthåller sina förmågor i en sådan undervisning som gestaltas i studien, vilket jag återkommer till längre fram. Att aktiviteten utgör innehållet tar sig uttryck genom att elevernas aktiviteter, deras färdighetsnivåer, är avgörande för undervisningens innehåll. Undervisning i linje med den metodiska bildningsteorin (Klafki, 1959/1999) innebär att metoder med karaktären av generell giltighet förmedlas till eleverna. I studien förmedlas snarare hantverksmässiga

metoder avpassade till varje elevs aktivitet, vilket härvidlag ger uttryck för deras användbarhet i linje med Klafkis resonemang att en metod endast är giltig i relation till det innehåll den förmedlar. Reduktionen till hantverk är framträdande i undervisningssekvenserna. Även detta kan jämföras med den metodiska bildningsteorin där eleven ska tillägna sig vissa metoder och arbetstekniker, med hjälp av vilka det innehåll som ingår ska kunna bemästras. Det gör att undervisningen karaktäriseras av hantverk och teknik som definieras genom olika metoder.

I en tidigare studie om musikundervisning inom gymnasieskolan visar lärares livshistorier att undervisningen ska vara trygg och tillåtande med individen i centrum (Georgii-Hemming, 2005). Även musikundervisning inom grundskolan beskrivs av musiklärare termer av frihet och rekreation, där alla kan vara med (Strandberg, 2007). En till synes möjlig motsättning bör noteras här. Samtidigt som musiklärarna i min studie anpassar innehållet så att eleven utan alltför stor ansträngning kan klara av att utföra lärarens instruktioner då aktiviteten utgör innehållet, innebär själva förmedlingen att läraren kräver att eleven efterliknar läraren så exakt som möjligt. Frågan är om detta sätt att förmedla undervisningen stämmer in på epiteterna som Georgii-Hemming, (2005) och Strandberg, (2007) lyfter fram. Undervisningsnivån skulle istället kunna ge uttryck för musiklärarens tillåtande attityd medan sättet att förmedla innehållet ger uttryck för styrande kunskap, där läraren utgör kunskapens mitt, för att anknyta till Krügers (1998) beskrivning.

När aktiviteten utgör innehållet, i ämnet ensemble, är elevernas förkunskaper och färdighetsnivåer avgörande för hur läraren väljer och anpassar innehållet. Om denna karaktäristik överförs till undervisning där musik och teori utgör innehållet, skulle detta innebära att exempelvis avståndet mellan tonerna i en kromatisk skala anpassas och förenklas när en elevs färdighetsnivå gör att han/hon har svårt att tillgodogöra sig innehållet. Här framträder det problematiska i hur läraren agerar när aktiviteten styr och utgör innehållet.

Studiens musikdidaktiska resultat kan sammantaget sägas visa att de hantverksmässiga förutsättningarna för elevernas musikaliska lärande fokuseras. Frågan är vilket musikaliskt lärande eleverna erbjuds att ta del av. När aktiviteten utgör innehållet fokuseras visserligen elevernas färdigheter, men eftersom innehållet anpassas så att eleverna i stort sett kan använda de färdigheter de redan besitter, är det frågan om musikundervisningen bidrar till att utveckla elevernas förmåga. Ensemble innebär samspel, vilket gör att alla elever ska kunna vara med

och musicera tillsammans. Det är inte överraskande att musikläraren i ämnet ensemble strävar efter att alla elever i ensemblegruppen kan spela tillsammans. Däremot är aktiviteten som innehåll i undervisningen intressant relaterat till vad musiklärarna egentligen vill lära eleverna. Undervisningen bedrivs på så sätt att eleverna efter lärarens instruktioner ska kunna utföra det motoriskt-tekniska senare på lektionen tillsammans med de andra i ensemblegruppen. Det innebär att läraren tillrättalägger undervisningens innehåll på så sätt att eleverna ägnar sig åt att lära sig det som de utan alltför stor ansträngning klarar av. Ett alternativt tillvägagångssätt hade varit att utmana elevernas kunskaper och inrikta sig på att utveckla deras färdighetsnivå genom att ge dem uppgifter som de måste anstränga sig för att klara av. Undervisningen bedrivs utifrån devisen att alla elever ska kunna vara med, snarare än utifrån vad eleverna ska lära sig. Här bortser musiklärarna från ensemblespelets konstnärliga aspekter. Även i Strandbergs (2007) studie om grundskoleundervisning i musik med fokus på kreativt musikskapande, betonas jämlikhet i högre grad än lärande. Musikundervisningen beskrivs som en arena för frihet och rekreation där alla får vara med. Den tydliga betoningen av sociala aspekter ser Strandberg som ett uttryck för ett demokratiskt förhållningssätt, där ett deltagande i samhället och kulturlivet lyfts fram. Frågan är varför dessa aspekter av musikundervisning verkar dominera på bekostnad av ett lärandeperspektiv.

## 8.2 Lärandeobjektets betydelse i musikundervisningen

Marton och Pang (2005) poängterar att lärare rent intuitivt använder variation i sin undervisning, eftersom undervisning och lärande förutsätter variation. I min studie anlägger jag som forskare ett variationsteoretiskt perspektiv då musiklärarnas undervisning analyseras med variationsteoretiska redskap. Den variationssteoretiska analysen i undersökningen innebär att varje enskild detalj av lärandeobjektet undersöks på mikronivå, där små kvalitativa skillnader i hur detta objekt erbjuds för eleverna uppmärksammas (Marton & Morris, 2002). Det manifesta lärandeobjektet skildras i studien, det vill säga det lärandeobjekt som bildas i undervisningssituationen av lärare och elever.

I studiens variationsteoretiska resultatkapitlet presenteras musiklärarnas val av undervisningsinnehåll och hur de arbetar med detta innehåll utifrån sex lärandeobjekt, kromatisk skala, gehörsmässig identifiering av intervall, vokala nyan-

ser, instrumental harmonik, instrumentalt glissando samt rytmicitet och periodicitet. Ett lärandeobjekt ger uttryck för ett speciellt sätt att erfara innehållet (Marton & Tsui, 2004), vilket i studiens lärarperspektiv svarar mot hur läraren erfår innehållet i musikundervisningen. Musiklärarnas sätt att urskilja och variera lärandeobjekten i undervisningen uttrycker härmed hur de erfår det objekt, det innehåll som eleverna ska lära sig.

Ett lärandeobjekt uttrycker i sin tur vilka förmågor läraren förutsätter att eleverna ska lära sig (Marton & Morris, 2002; Marton & Tsui, 2004). Läraren väljer ett sätt bland flera möjliga tillvägagångssätt för att utveckla elevens förmåga att kunna använda innehållet. För att tydliggöra detta i studien förs resonemang om alternativa tillvägagångssätt i det variationsteoretiska resultatkapitlet. Lärarens sätt att använda innehållet, vad som varieras och vad som hålles konstant, påverkar i sin tur vilket lärandeobjekt eleverna erbjuds att erfara i undervisningen (Rovio-Johansson, 1999).

Musikläraren tydliggör innehållet som eleverna ska lära sig genom att variera kritiska aspekter av detsamma, vilket genererar olika variationsmönster som är redskap för att träna olika förmågor (Marton & Tsui, 2004). Tillsammans bildar fyra olika variationsmönster nödvändiga villkor för lärande. Studiens resultat visar att alla fyra variationsmönster förekommer, men inte i alla lärandeobjekt. Detta talar för att olika redskap används beroende på vilket innehåll som fokuseras. För att återknyta till de förmågor som läraren tränar eleven i, skulle skillnaderna mellan variationsmönster kunna ha beröringspunkter med att innehållet i lärandeobjekten ger uttryck för olika nivåer av kunskap, olika nivåer av färdigheter. Av den ordning eller sekvensering som variationsmönstren uppkommer i framgår också skillnader beroende på vilket undervisningsinnehåll läraren använder.

Karaktäristiskt för lärandeobjekten i min studie när innehållet utgörs av musik och teori enligt den musikdidaktiska analysen, är att musiklärarnas tillvägagångssätt ger upphov till variationsmönstret generalisering. När aktiviteten istället utgör innehållet utifrån ett musikdidaktiska perspektiv är variationsmönstret separation mest framträdande. Lärandeobjektens kritiska aspekter utmärks främst av regelföljande då musik och teori utgör innehållet. När kromatisk skala förmedlas i undervisningen varieras de kritiska aspekterna representation och placering, där skalan spelas och skrives från olika starttoner. Det ses som ett uttryck för att regelföljande fokuseras i undervisningen. Teknik och motorik beskriver de kritiska aspekternas karaktär när aktiviteten utgör innehållet. I lärandeobjektet instrumentalt glissando utgörs de kritiska aspekterna av längd och placering, vilket

innebär att läraren lyfter fram två motoriska aspekter av ett elbasglissando. Lärarens kritiska aspekter i lärandeobjektet instrumental harmonik är ackordläggning. Fingrarnas placering på gitarrhalsen instrueras, vilket gör att teknik och motorik står i centrum. Sammantalet visar studiens båda analyser därmed att ett tydligt hantverksfokus präglar undervisningen, vilket också ses som ett uttryck för att de validerar varandra. Den empiridrivna musikdidaktiska analysen, som kan liknas vid ett "emic" (Nettl, 1983; Herndon, 1993; Baumann, 1993) perspektiv länkas således samman med den mer teoridrivna "etic"-analysen i form av den variationsteoretiska ansatsen.

### 8.3 Musik som färdighetsämne

Hittills har diskussionen ägnats åt de två skilda val av innehåll som musiklärarna gör i undervisningen, och grunderna för dessa val, samt lärandeobjektens betydelse i musikundervisningen. I detta avsnitt förs resonemang om musik som färdighetsämne (Hanken & Johansen, 1998) där hantverket står i centrum. Nielsen (2006) hävdar att musikundervisning bör vila på musikämnets tredimensionella grund, bestående av vetenskap, hantverk och konst. Musikämnets konstnärliga och vetenskapliga utgångspunkter bör uppmärksammas i undervisningen för att en systematisk undervisning ska möjliggöras. Undervisningen kan annars komma att baseras på rena tillfälligheter eller lärarens personlighet, poängterar Nielsen. Ars-dimensionen av musikundervisningen relaterar till musik som praxis, där direkta musikhandlingar företas baserade på gestaltning och upplevelse. I en sådan praxis ska både praktiska och konstnärliga aspekter uppmärksammas. Då är det möjligt att sysselsätta sig med musik utifrån musikens egna betingelser (Nielsen, 2006). Relaterat till studiens resultat kan visserligen musiklärarnas musikundervisning karaktäriseras som direkta musikhandlingar som förmedlas till eleven i ensemble. Däremot kan det ifrågasättas huruvida musikens egna betingelser bildar utgångspunkten för undervisningen. Då det snarare är tekniskt-motoriskt hantverk som fokuseras avskilt från musikaliska dimensioner, reduceras den konstnärliga aspekten till hantverk i musikundervisningen. Dessutom är det tydligt att skapande och kreativitet, som enligt Nielsen (2006) är en grundläggande förutsättning för konstnärlig verksamhet, spelar en undanskymd roll i undervisningen. Vidare anpassas detta hantverk till eleven där läraren "arrar från minsta byggsten" som en av studiens lärare uttrycker det, när aktiviteten styr innehållet. Det innebär, i detta fall, att läraren tar vara på det som eleven gör av en slump under lektionen, vilket bildar utgångspunkt för hur läraren väljer och förmedlar innehållet.

Det skulle i sin tur kunna ses som ett uttryck för att undervisningen baseras på rena tillfälligheter, vilket Nielsen (2006) menar kan bli följderna om musikundervisningen inte återspeglar dess tredelade ämnesgrund.

Det konstnärliga kan beskrivas som gestaltning, upplevelse och som det icke verbaliserbara, det icke begreppsliga (Nielsen, 2006). Musiklärarnas undervisning skulle kunna bero på att de musikaliska dimensionerna inte är möjliga att verbalisera i undervisningen. Detta kan då vara förklaringen till varför dessa dimensioner inte heller är framträdande i undervisningspraktiken. Det blir således i upplevelsen och gestaltningen som det konstnärliga uppträder. Kanhända är musiken i musikämnet i stort sett utbytbar mot annat hantverk, eftersom musikaliska och konstnärliga dimensioner inte lyfts fram. Musikämnet kunde då benämnas ”hantverket musik”. Musikens funktion reduceras till att utgöra en utgångspunkt för att ägna sig åt teknik, motorik och regelföljande hantverk. Inom kursen ”Estetisk verksamhet” på gymnasienivå råder ett liknande förhållande där konstnärliga, produktiva aspekter av ämnet inte fokuseras, till förmån för hantverk och färdighetsträning (Georgii-Hemming, 2005). Nielsen (2006) skriver att konst förutsätter praktiskt kunnande. I min undersökning ägnas musikundervisning åt förutsättningarna för konst, medan en grundläggande konstnärlig verksamhet präglad av skapande och kreativitet spelar en undanskymd roll. Förutsättningarna relaterar till byggstenarna, delarna som sedan i sin tur kan komma att ingå i den helhet som ett musikaliskt fokus innebär.

Scientia-dimensionen av musikämnet (Nielsen, 2006) framträder i min studie när musik och teori utgör innehållet i ämnet gehörs- och musiklära, där innehållet styr metoden. Scientia-dimensionen av musikundervisningens grund består av vetenskap och en del av hantverket. Samtal om musik står i centrum, där musikteoretiska begrepp och fenomen fokuseras. Den undervisning som musiklärarna bedriver i gehörs- och musiklära, visar att scientia-dimensionen inte relateras till ars-dimensionens musikaliska aspekter. Visserligen förekommer klingande musik i undervisningen, men den klingande musiken har inte funktionen att länka samman musikteoretiskt regelföljande med musikaliska dimensioner inom vilka dessa regler kan berika en musikalisk förståelse. Nielsen menar att verbala samtal inte kan översätta musiken med ett verbalt språk. Istället ska verbaliseringen leda till att belysa och tydliggöra olika aspekter av musiken. När musiklärarna undervisar i gehörs- och musiklära tydliggör de med verbala beskrivningar hur olika uppgifter ska lösas korrekt. Den aspekt av musiken som uppmärksammas är att klingande exempel kan åskådliggöra det musikteoretiska fenomen som fokuseras.



Hanken och Johansen (1998) beskriver musik som färdighetsämne, där pedagogen framförallt ägnar sig åt grundläggande hantverk, exempelvis spelteknik och intonation. För att kunna utöva musik krävs det att färdigheter uppövas, menar de. Sådana musikaliska färdigheter beskrivs som tidsödande och krävande, men nödvändiga för att kunna behärska musikutövning på en viss nivå. Utifrån deras resonemang kan det ifrågasättas huruvida ”att behärska musikutövning på viss nivå” endast innebär att uppöva de färdigheter som krävs, medan musikaliska dimensioner inte är nödvändiga. De konstaterar vidare att en färdighetsprägel inte går att undvika i undervisningen. Detta belyser ytterligare den musikundervisning som bedrivs av musiklärarna i min studie. Undervisningen sker emellertid på gymnasienivå. Man kan fråga sig på vilken nivå inom utbildningssystemet som konstnärliga och musikaliska dimensioner faktiskt bereds utrymme i undervisningen. Hanken och Johansen (1998) konstaterar att färdighetsträning som absolut förutsättning för att arbeta med musikaliska uttryck leder till att eleven inte tillåts forma musiken innan tekniken behärskas. Om behärskande av färdigheter är en förutsättning för konstnärligt och musikaliskt uttryck, varför leder då inte undervisningen också till att dessa uttryck fokuseras? När aktiviteten utgör innehållet anpassas detta innehåll till elevens färdighetsnivå. Detta borde i sin tur innebära att färdigheterna behärskas tillräckligt bra för att relateras till konstnärliga och musikaliska dimensioner. Att så inte sker i undervisningen kan bero på att musiklärarna inte tillmäter dessa dimensioner stor betydelse i undervisningen, eller att dessa dimensioner inte uppmärksammas förrän eleverna har nått högre färdighetsnivåer. Det skulle också kunna vara ett uttryck för att musiklärarna tar musikaliska dimensioner för givet i undervisningen.

Den musikundervisning som bedrivs i min studie verkar snarare baseras på den enskilda musikläraren, än på den tredelade grund som Nielsen (2006) presenterar. Hanken och Johansen (1998) menar, till skillnad mot Nielsen, att det först och främst är musiklärarens erfarenhet avgör undervisningens inriktning och tyngdpunkt. Nielsen (2006) Johansen (2003) poängterar i likhet med Hanken och Johansen (1998) att det är lärarnas egna erfarenheter som i första hand ligger till grund för undervisningen. Undervisningens mål bestäms snarare utifrån musiklärarnas egna intressen än utifrån läroplanen (Sandberg, 1996). En musiklärare med erfarenhet som relaterar till ars- dimensionen av ämnets grund betonar praktiskt utövande och skapande av musik i klassrummet (Hanken & Johansen, 1998). Om musiklärarens erfarenhet är av övervägande scientiapräglad karaktär får undervisningen en annan inriktning.

När musiklärarna i studien betraktas i ljuset av den högre musikaliska utbildning de genomgått är frågan om utbildningens betoning av musikerrollen snarare än lärarrollen (Bouij, 1998) kan vara en förklaring till deras fokus på hantverk och färdigheter. Av kursplanen för musiklärarprogrammet (1992) och utbildningsplanen för musiklärarprogrammet (1992) framgår att det praktiska och färdighetsmässiga betonas tydligare än skapande dimensioner. Färdigheter prioriteras, medan möjligheter till skapande ges utrymme inom ett snävt regelsystem. När Bladh (2002) för ett resonemang kring den norm högre musikutbildning förmedlar till musiklärarstudenter, framgår att artisten och det musikaliska är viktigast, vilket anses icke överförbart till musikundervisning inom grundskolan. Min studie om musikundervisning inom gymnasiet visar istället att hantverk, teknik och regelföljande är framträdande i det innehåll som musiklärarna väljer att lyfta fram i undervisningen. Det skulle kunna betyda att högre musikutbildning snarare förmedlar regelstyrt hantverk till blivande musiklärare än musikaliska foki. Musikerrollen har högre status än lärarrollen inom högre musikutbildning hävdar Bouij (1998). Kan det vara så att denna musikerroll till största del består av teknik- och hantverksekvilibrium? Till skillnad mot Bladhs (2002) konstaterande, att musikernormen från högre musikutbildning inte låter sig överföras till undervisning, verkar då en sådan musikernorm där hantverk och teknik står i fokus vara väl överförbar till den pedagogiska praktiken i ungdomsskolan. I kursplaner för musiklärarutbildningen (1992) anges, i relation till delkursen gehoers- och musikleara, att fardigheterna ska vara lampliga for den framtida yrkesrollen. Mark att fardigheterna poangteras, snarare an studenternas didaktiska formaga. Detta understryker ytterligare resonemanget om atskillnad mellan utovande och didaktik. Olsson (1993) har studerat den musiklearauitbildning som bedrevs under 1970-talet i Sverige och drar slutsatsen att musiklearaerna inom hogre utbildning undervisar sasom de sjalva har blivit undervisade. Musiklearaerna i min studie skulle da bedriva en undervisning som bade aterspeglar musiklearauitbildningens struktur och innehall, liksom det satt pa vilket de sjalva har blivit undervisade inom hogre musikutbildning.

I studiens resultatkapitel redovisas lararnas formedling av undervisningens innehall inom kurserna "Ensemble A", "Korsang A och B" respektive "Musik och kommunikation". Den sistnamnda kursen namns inte specifikt i kursplanen (ES, 2000:05). Av innehallet i kursplanerna for ensemble och korsang framgar att kurserna har flera beroringpunkter med varandra, medan andra delar skiljer sig at. Kursen ensemble ska ge grundlaggande fardigheter i ensemblespel eller sang.

Märk att kursplanen inte anger att grundläggande färdigheter ska uppövas i instrumentalt teknik. Studiens resultat visar att en betydande del av ensembleundervisningen bedrivs genom att tekniskt-motoriska aspekter av instrumentalspel betonas. Den samspels- och samarbetsförmåga som ska stimuleras enligt kursplanen lyfts inte upp av lärarna. Ett av målen med ensemblekursen är att: "... eleverna ska kunna musicera tillsammans med andra och anpassa sig till sina medmusikanter" (ES 2000:05, s 89). Detta skulle kunna motsvaras av att musikläraren gör denna anpassning då han/hon brukar innehållet. Det rör sig dock snarare om instrumentalt tekniskt samspel än om musikaliskt samspel. Av kursplanen i körsång framgår att eleven skall "utveckla lyssnarförmågan i samklang, intonation och gestaltning samt ge övning i att anpassa stämman i en musikalisk helhet" (ES, 2000:05 s 99). I relation till detta visar studiens resultat att undervisningen här snarare är inriktad på att eleverna ska följa lärarens instruktioner, än att utveckla lyssnarförmågan. Sammantaget återspeglas kursplanens sociala dimension i musiklärarnas ensembleundervisning medan deras musikaliska/konstnärliga dimensionerna inte lyfts fram i undervisningen.

## 8.4 Didaktiska implikationer

Studios resultat visar att variationsmönstrens sekvensering har betydelse relaterat till undervisningsinnehållet (se tabell i avsnitt 6.7). Variationsmönstren används för att träna en viss förmåga och därför använder sig läraren av dessa för att tydliggöra lärandeobjektets kritiska aspekter. Musiklärarnas användning av undervisningens innehåll ger nämligen upphov till att variationsmönstren uppkommer i olika ordningsföljd beroende på vilket innehåll som står i fokus. Detta är ett didaktiskt bidrag eftersom skillnaderna visar att innehållet har betydelse för hur musiklärarna går tillväga. Skillnaderna visar att olika innehåll förmedlas på olika sätt, vilket i sin tur tyder på att lärarna använder olika tillvägagångssätt relaterat till undervisningens innehåll. Det specifika innehåll som lärarna förmedlar avspeglas av att variationsmönstren uppkommer i en viss ordning, med en viss sekvensering. När musik och teori utgör undervisningsinnehållet, där ett fixerat innehåll styr metoden som anpassas till detta innehåll, visar exempelvis "kromatisk skala" att variationsmönstret generalisering följs av fusion, medan dessa variationsmönster uppträder i omvänd ordning vid "gehörmässig identifiering av intervall". Då aktiviteten utgör innehållet används exempelvis först separation för att instruera "instrumental harmonik", då det som ska läras lyfts fram och används som en separat del innan det återförs till den större kontexten. Därefter

uppkommer variationsmönstret fusion, som innebär att eleven behöver erfara flera kritiska aspekter samtidigt för att kunna lära sig innehållet. Detta kan jämföras med "rytmicitet och periodicitet" där variationsmönstret kontrast följs av generalisering och fusion.

Vidare visar resultatet tydliga skillnader mellan lärarnas användning av undervisningsinnehållet vid individuell- respektive gruppundervisning, där individuell undervisning präglas av separation och gruppundervisning av generalisering. Det tyder på att gruppstorleken påverkar lärarnas sätt att förmedla undervisningens innehåll. Gruppstorlekens betydelse för hur läraren förmedlar undervisningsinnehållet, bör uppmärksammas då musikundervisning problematiseras.

I det sammantagna materialet som presenterats i resultatkapitlet är alla fyra variationsmönster representerade, det vill säga separation, generalisering, kontrast och fusion (Marton, Runesson & Tsui, 2004). Det innebär att alla variationsmönster sammantaget förekommer, men inte i alla lärandeobjekt. Av detta dras slutsatsen att innehållets karaktär kan relateras till variationsmönstrens förekomst.

Variationsmönstrens funktion är att belysa speciella aspekter i lärandeobjektet och fungerar som redskap för att träna förmågor. Frågan är vilka förmågor eleverna har utvecklat och vilka förmågor lärarna tränar eleverna i. Detta har även tidigare berörts i kapitlet. De kritiska aspekterna i lärandeobjekten visar att lärarna uppmärksammar hantverk, teknik, motorik och regelföljande. Lärarnas val att fokusera hantverket skulle kunna bero på elevernas förkunskaper. Tidigare i kapitlet har jag via tidigare forskning konstaterat att musikundervisning inom grundskolan har ett tydligt färdighets- och hantverksfokus (Strandberg, 2007). Gymnasielärares tillvägagångssätt för att förmedla undervisningens innehåll i musik skulle därmed kunna förklaras med att de elever som har genomgått grundskolans musikundervisning just har sina förkunskaper i hantverket och i färdigheterna, vilket läraren bygger vidare på. Hantverksinslaget i utbildningen gör att konstnärliga aspekter blir dolda.

Avhandlingens sammantagna resultat visar att det lärarna väljer att lyfta fram i undervisningen gör att musiken blir ett medel för att fokusera teknik och motorik i ensemble, medan teknik och regelföljande lyfts fram i ämnet gehoers- och musicklära. Medan ensembleämnet har en tydlig ars-orienterad inriktning, har gehoers- och musicklära sin förankring i musikämnets vetenskapliga sida, scientia-dimensionen. (Nielsen, 2006) Det som lyfts fram av lärarna visar emellertid att det endast är vissa delar av ars- respektive scientia-dimensionerna som undervis-

ningen ägnas åt. Begreppet lotsning har tidigare använts för att belysa det problematiska med den undervisning som musiklärarna bedriver utifrån elevernas nivå. Undervisningen bedrivs så att eleverna utan alltför stor ansträngning ska kunna klara av det läraren instruerar. Ett sådant förhållningssätt leder i sin tur till att eleverna lär sig att tillägnande av förmågor inte ska vara ansträngande utan smidigt och lätt. I musikundervisning på gymnasiet i relation till ett visst innehåll, visar resultatet att elevnivån är avgörande då innehållet anpassas.

I avhandlingens resultat framträder en dikotomi, snarare än den integration som Nielsen (2006) beskriver, mellan hantverket och det musikaliska som ter sig problematiskt i relation till innehållet i ensemble och gehoers- och musiklära och dessa ämnens ställning inom gymnasieskolan. Det sätt på vilket innehållet väljs och hur detta förmedlas bör diskuteras vidare av aktörer inom området, då en sådan process i sin tur kan leda till att musikämnets roll på gymnasiet ytterligare uppmärksammas och problematiseras.

De didaktiska implikationerna kan sammantaget utgöra en utgångspunkt vid fortbildning av verksamma musiklärare, där undersökningens resultat kan diskuteras och problematiseras i relation till musiklärarnas egna erfarenheter av musikundervisning. Implikationer och resultat kan även öppna upp för diskussioner inom högre musikutbildning, där blivande musiklärare och lärarutbildare tillsammans kan förhålla sig till musiklärarens val och användning av undervisningsinnehåll i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan.

## 8.5 Fortsatt forskning

I diskussionskapitlet har jag resonerat kring grunder för musiklärarens val av innehåll i musikundervisningen, lärandeobjektens betydelse och musik som färdighetsämne. Att genomföra en liknande studie ur ett elevperspektiv skulle kunna komplettera eller kontrastera de mönster som framkom i avhandlingen. Det vore också intressant att undersöka högre musikutbildning för att ta reda på hur lärares undervisning gestaltar sig på denna nivå. Ett större material där fler lärare och undervisningssekvenser/lärandeobjekt ingår kan generera resultat som ytterligare åskådliggör musiklärarens val av innehåll och hur detta innehåll förmedlas. Genom att även anlägga ett genusperspektiv kan likheter och skillnader mellan manliga respektive kvinnliga musiklärarens undervisning synliggöras.



# English summary

## Chapter 1: Introduction

The way in which music teachers choose and use the subject content in ensemble and music theory in upper secondary school is focused in this study. The point of interest is the everyday classroom teaching of music teachers. The intentions that music teachers have with their teaching are also studied. The didactic concept used in this study includes the selection of content and teaching method (Kroksmark, 1993). This thesis is a study on music teaching.

## Chapter 2: A description of the research field

In the international research on music teachers and teachers, Leglar and Collay (2002) describe two perspectives in the research on the professional status of teachers in the 20th century: the objectivistic perspective and the constructivistic perspective. In the field of teacher-thinking research, Shulman (1986) is prominent. He claims that knowledge of pedagogical content is as relevant as observable skills. In the 1980s, it was teacher competencies that were focused in the research on the professional character of teacher knowledge, by way of teachers' reflections (Leglar & Collay, 2002). In an Anglo-Saxon perspective, a considerable amount of research has been conducted with a focus on teaching as a profession from an insider or an outsider perspective (Pembrook & Craig, 2002). From an insider perspective, personal and narrative perspectives of the profession are attained, while an outsider perspective focuses teachers as a professional group. The terms *emic* and *etic* are used to refer to different ways of describing a phenomenon (Nettl, 1983). While an *emic* account is a description from an inside perspective, *etic*

refers to a description where concepts from outside the context of the phenomenon are used. In this study, the etic and emic perspectives are seen as complementary rather than opposites. Nordic research on music teachers and music teaching focuses on music teaching and interaction (Ferm, 2004), interaction and knowledge development (Rostvall & West, 2001), music teachers and music teaching as an expression of discourses (Ericsson, 2006; Lindgren 2006; Krüger, 1999) socio-cultural music teacher practice (Törnquist, 2006) and the life stories of music teachers (Georgii-Hemming, 2005). Research on music as a school subject related to the curriculum is discussed (Sandberg, 1996; Varkøy, 2001; Johansen, 2003; Strandberg, 2007). A study of music teachers' professional socialisation (Bouij, 1999) and music teacher education from a longitudinal perspective (Bladh, 2002) are also presented. Contemporary higher music education in Sweden has its origin in a new music teacher education in the 1970s (Olsson, 1993). In the 1990s, the organisation of Swedish music teacher education, its goals and contents and its teaching methods are established. In the educational documents, the need for proper skills in relation to the professional role of a music teacher is emphasised, while other aspects are not focused on (Education Plan for the Music Teacher Programme, 1992).

Music as a school subject is described in a historical perspective (ES 2000:05; Gustavsson, 2000; Gustavsson & Lindeborg, 1996; Varkøy, 2001) followed by a presentation of music as a contemporary school subject (Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 2006; ES, 2000:05). The curriculum for the ensemble subjects emphasises cooperation and knowledge of different genres (ES, 2005:05). In music theory, knowledge should be obtained to be used in the pupils' own music-making. The conditions between part and whole are also emphasised in the curriculum.

Different foundations of music teaching are presented, where Reimer (1970/1989; 1993; 1996) represents an aesthetic philosophy, whereas Elliott (1995; 1996) advocates a practical activity-based philosophy. Nielsen (2006) claims that music as a school subject relates to a three-dimensional foundation that comprises science, handicrafts and art. The three dimensions are described as integrated parts in music as a school subject. Hanken and Johansen (1998), however, mention three points of departure for music teaching. These emanate from the music teacher's own experiences.



### Chapter 3: Aim and research questions

Several former studies focus verbal statements of music teachers (Olsson, 1993; Sandberg, 1996; Bouij, 1998; Cox, 1999; Bladh, 2002; Mills, 2004; Hewitt, 2005; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Törnquist, 2006). When music teaching in the classroom has been studied, these studies have, for example, been made from an interaction perspective (Stålhammar, 1995; Rostwall & West, 2001; Ferm, 2004). In this thesis, music teachers' choice of teaching content, how this content is used and the intentions music teachers have with their music teaching are in focus. The verbal statements of music teachers function as a complement to the main focus of the study, which is music teachers' teaching. The teaching practice is analysed from a music-oriented didactic perspective and is also inspired by variation theory. Since there are no previous theses in music education that have a variation theory perspective, the ambition is that this study will, in this respect, contribute to new knowledge.

This study is an investigation of music teachers' choice of teaching content. A precondition for music teaching in upper secondary school is the curriculum, where teachers are supposed to relate to its content even though no specific teaching content is formulated. Music teachers' choice of teaching content will be related to the curriculum for ensemble subjects and music theory. The overarching aim of this thesis is to study how music teachers in upper secondary school choose teaching content when teaching ensemble and music theory. Teachers' use of the teaching content implies that they choose to focus and teach certain parts in their teaching. This choice of content and how it is used is in focus in this study. The research questions are: How do music teachers choose content when teaching ensemble and music theory in upper secondary school? How do music teachers use the teaching content in their teaching? This study is a contribution to empirical-oriented didactics (Larsson, 2006), since it generates knowledge of how the relation between content and teaching methods is constituted in music teaching. The approach generates results of how music teaching can be understood from a matter perspective. Inspiration from variation theory implies that teachers' teaching is also studied from a micro perspective concerning what teachers choose to focus and what they offer for the pupils to experience. Related to music teaching in upper secondary school, the overall ambition of this study is to critically discuss the teaching of ensemble and music theory and initiate further discussions among actors within the field.

## Chapter 4: Theoretical framework

Firstly, didactics (6) are presented from a historical perspective (Kansanen, 2000; Kroksmark, 1993; Gundem, 1998). In a contemporary perspective, didactics are regarded as a part of educational science, where teaching is focused (Kroksmark, 1993). While didactics include the scientific aspect of teaching, teaching methods refers to music teaching skills. Teaching can be described as a process where intentions, actions and reflection are emphasised (Uljens, 1997). Kroksmark (2000) states that research should generate explanations of the courses of events in reality, instead of studying phenomena from external theoretical standpoints, such as psychologism or cognitivism. The field of didactics primarily refers to school contexts where both teaching and pupils' learning are of interest (Jank & Meyer, 1997). In the field of music-oriented didactics, approaches and forms of activity are of special interest in this study. In an account of the development from phenomenographic to variation theory, the perspective of variation theory is presented as an integrated part of a research tradition in change. Phenomenography is presented in a historical perspective (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997) and the character of this research is emphasised. Studies that mark the change from phenomenographic to variation theory research are discussed (Rovio-Johansson, 1999; Runesson, 1999) as well as the difference between the two perspectives (Pang, 2003). "Learning studies" (Marton & Pang, 2005; Holmqvist, 2006; Rovio-Johansson & Lumsden, 2007; 2008) are also presented. Finally, three research studies on learning in music (Folkestad, 1996; Nilsson, 2002; Saar, 1999) are introduced.

## Chapter 5: Methodology and design

The empirical study was conducted in 2004, when music teachers, who taught in upper secondary school, were contacted and asked to participate in this study. They selected two ordinary school days each for my visit. During the school visit, lessons were video documented (Rønholt et. al, 2003). On a second occasion, a qualitative interview (Kvale, 1997), including stimulated recall (Bloom, 1953), was conducted. The selection of music teachers was made by strategic selection (Holme & Solvang, 1997), in order to obtain varied, substantial information of the ways music teachers handle teaching content. The selection stated that the teachers should have at least four years of experience as a music teacher, be employed as a music teacher in an upper secondary school and have experience of teaching a

variety of different courses in music. In accordance with these criteria, six music teachers were selected. These consisted of three female and three male music teachers. One female participant cancelled her participation because of family issues, which meant that five music teachers, three male and two female, finally participated in this study. It would have been possible to increase the number of teachers participating, but since the data material comprised an abundance of material, the numbers of informants were not increased. The music teachers in this study are called Eric, Michael, Miriam, Richard and Sophie. As mentioned before, two ordinary school days were selected by each teacher for my visit. During these days, music lessons were video documented. Before the second visit, when a qualitative interview, including stimulated recall, was conducted, a selection of two lessons (for each teacher), showing the teaching of courses of a different character, was made by the researcher. Six ensemble lessons and four music theory lessons were selected. During the qualitative interview, the informants were asked questions about their profession and were asked to comment on their own video-documented teaching by focusing the intentions they had with their teaching. Before the main empirical analysis, video sequences, which were to be analysed further, were selected from an initial analysis in order to create a map of each lesson. Sequences that showed prominent ways in which the informants handled a specific content were selected. The empirical material has been analysed in accordance with the perspective of this study. Video sequences, as the main empirical material, have been analysed. The intentions teachers had with their teaching have functioned as complementary empirical material. Finally, the question of generalisation and the study's relation to language as well as ethical principles are addressed.

## **Chapter 6 and 7: Results**

The music teachers make different choices of content in their music teaching. One choice implies that music and theory constitute music teachers' teaching content. The content guides the teaching methods, where the teacher uses a fixed content, which is then presented in different ways. This choice of content occurs first and foremost in music theory. Music as a subject matter of facts describes the teaching that occurs. In teaching, verbal instructions are made explicit by practical instructions. The pupils' forms of activity are principally reproductive and reflective. The holistic approach which is prominent in the intentions music teachers have with their teaching is not reflected in their actual teaching. Instead, they choose to focus

a part of the teaching content without paying attention to its relation to a broader musical context. The teaching corresponds to the curriculum with regard to teaching fundamental concepts, but does not relate to music-making. When teachers express musical intentions, these do not correspond to their teaching and vice versa.

The music teachers' other choices of content imply that music activities constitute the teaching content. The music teachers adjust the activity-based content in accordance with the level of the pupils' skills in ensemble. The music teaching content indicates social aspects, where teaching can be described as music as a subject matter of pleasure. The pupils' task is to follow the teacher's instructions. The activity itself constitutes the foundation of the teaching content, where the pupil as subject is in focus. Music activities are used as a means for focusing technical and motoric skills. The teacher has a flexible relation to the teaching content since it is adjusted to the level of the pupil's skill. When musical dimensions are part of the teachers' teaching intentions, they are not present in their teaching and vice versa. The curriculum for ensemble subjects comprises several more aspects than those that are evident in the music teachers' choice of content. Overall, the result reveals a dominance of technical and motoric skills in music teachers' choices of teaching content.

The variation theory analysis is a result of the researcher's external perspective, where analytical tools have been used on the empirical material. The informants have not been informed of the variation theory perspective. The music teachers choose a content to teach their pupils. By way of the learning object, which might be constituted by actions as mentioned earlier, the teacher develops the pupils' skills by focusing and varying the critical aspects of the content in question, which generates different patterns of variation. For example, in order to teach a chromatic scale, the teacher focuses on the pupils' skills to define, recognise and write the scale. This implies more than one critical aspect in the teacher's use of the teaching content. From an overall perspective, the critical aspects are characterised by motoric skills and the following of rules. The differences that occur in the variation results are closely related to the teaching content. In music theory, the most prominent pattern of variation is generalisation, which implies that a phenomenon is varied by focusing on different expressions of it. In ensemble, the patterns of variation are principally constituted by generalisation and separation. The teachers' ways of handling the teaching content in ensemble also implies that they separate a part of this content and use it separated from the larger context in

which it appears. Teaching addressed to one individual pupil is characterised by separation, whilst teaching addressed to a group of pupils relates to generalisation. Furthermore, the sequence of the patterns of variation seems to relate to different contents in different ways. The patterns of variation occur in different orders of appearance depending on content. For example, when the teacher handles the learning object, instrumental harmonics, the variation pattern, separation, is followed by fusion. In comparison, the use of the learning objects, rhythmic and periodicity, are characterised by contrast followed by generalisation and fusion. Thus, the specific teaching content that the teachers teach corresponds to a certain order in which the variation patterns occur. The appearance of the variation patterns is also related to the character of the content. The learning object, instrumental harmonics, relates to a certain level of skill, whereas rhythmic and periodicity represent another.

## Chapter 8: Discussion

The foundations of the two different choices of content that are made by the music teachers, as well as the significance of the learning objects, are finally discussed. The results are related to the theoretical framework of this study as well as to former research. Music and theory as teaching content relate to an aesthetic foundation (Reimers, 1989) while music activity as the content implies a social foundation (Elliott, 1995). These foundations of content are also related to theories of *Bildung* (Klafki, 1959/1999). A learning object signifies a certain way of apprehending the content (Marton & Tsui, 2004). In this study, the music teachers' way of discerning and varying the learning objects are regarded as expressions of their apprehension of the content they teach. The occurrence of different patterns of variation has a significant relation to the teaching content. The music-oriented didactic and variation theory perspective in this study are related to one another by way of expressions of an emic and etic approach, respectively, where the music teachers' focus on skills validates the two analyses of this study. Music as a subject matter of skills is discussed. Higher music education and the curriculum for ensemble and music theory in upper secondary school are also included in the discussion. Pedagogical implications of this study are that different content generates different ways of teaching, shown by the sequencing of the patterns of variation. The way that music teachers handle the content differs when the teaching is addressed to an individual pupil or to a group of pupils. All four patterns of variation occur in this study, though not in all learning objects. Thus, the character of

## ENGLISH SUMMARY

the content seems to have an impact on the patterns of variation. By way of conclusion, suggestions for further research are put forward, where a pupil perspective of music teaching, an investigation of the context of higher music education, a gender perspective and a study comprising a larger empirical material could generate interesting studies.

# Referenser

Alvesson, M. Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Baumann, M.P. (1993). *Emics and ethics in ethnomusicology*. Berlin: Florian Noetzel Edition

Becker, M. (1993). Instrumental musikundervisning och ”lotsning”. Ett metodiskt problem I B. Sundin (red) *Musikpedagogik, forskning och utveckling 1993:1*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö

Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1992). *Allmänmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Bladh, S. (2002). *Musiklärare-i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Musikvetenskap

Bloom, B. S. (1953). Thought-processes in Lectures and Discussions. I *Journal of General Education*, 7 s. 160-169

Bouij, C. (1998). ”Musik, mitt liv och kommande levebröd” En studie i musiklärares yrkessocialisation. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Musikvetenskap

Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page Limited

## REFERENSER

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. I R. Colwell & C. Richardson *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Cox, G. A. (1999). Secondary School Music Teachers Talking. I *Journal och Music Education Research*. Vol 1, s. 37-46
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1996). Music education in Finland: A new philosophical view. *Finnish Journal of Music Education (FJME)* Vol 1, s 6-22
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö
- ES 2000:05. (2000). *Estetiska programmet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Flodin A. M. (1998). *Sångskatten som socialt minne. En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Diss. Stockholm: Studies in Educational Science 13.
- Folkestad, G. (1996). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet. Installationsföreläsning vid tillträde av professur vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet, Malmö Musikhögskola
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. I R. Mac Donald., D. Hargreaves., & D. Miell., (red) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press



Gundem, B. B. (1998). Understanding European Didactics – An overview. I S. Ongstad, (2006) (red) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget

Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Diss. Örebro: Örebro Universitet, Musikhögskolan

Green, L. (1998) *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press

Gustafsson, J. & Lindeborg, R. (1996). Personlighetsutveckling eller kulturell skolning – idéernas nedslag i svensk musikundervisning, I Ø Varkøy, (1996) *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa Förlag

Gustafsson, J. (2002). Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965. Diss. Uppsala universitet: Acta Universitatis

Gustavsson, L & Wernberg, A. (2006). Design experiment, lesson study och learning study, I M. Holmqvist, (red) (2006) *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur

Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Herndon, M. (1993) Insiders, outsiders: knowing our limits, limiting our knowing. *Journal of the International Institute for Traditional Music*, 35, 63-80.

Hewitt, A. (2005). Teachers' Personal Construct Models of Pupil Individuality and Their Influence in the Music Classroom I *Music Education Research* Vol 7, nr 3, s 305-330 New York Routledge

Holme, I. M. & Solvang, B. (1997). *Forskningmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Holmqvist, M. (red). (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. I Lund: Studentlitteratur

## REFERENSER

- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to musical notation in western tonal tradition*. Diss. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (red) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer och læreplan. en intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Diss. Oslo: Norges Musikhøgskole
- Jørgensen, H. (1995) Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status och framtid. I H. Jørgensen och I.M. Hanken (red) (1995) Nordisk musikkpedagogisk forskning. NMH-publikationer 1995:2, s 11-43. Oslo: Norges musikhøgskola
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby., P. Kansanen, & T. Kroksmark, (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Kilborn, W. (1979). *PUMP-projektet. Bakgrund och erfarenheter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber Läromedel/Utbildningsförlag
- Klafki, W. (1959/1999). Kategorial dannelse. Bidrag till en fortolkning av moderna didaktikk. I E-L. Dale, (red) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kroksmark, T. (1993). Didaktik-från konst till vetenskap. I *Didaktisk tidskrift. Fortbildning 1993*. Årgång 3. Donsö: Didaktisk tidskrift
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I *Lära om lärande*, E. Alerby, P. Kansanen, & T. Kroksmark, (red) Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Krüger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourse and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work*. Diss. Berger: Bergen University College
- Leglar, M. & Collay, M. (2002). Research on Teachers and Teacher Education, i R. Colwell, & C. Richardson, (red) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativ forskning. I *Nordisk Pedagogik* 13, s 194-211
- Larsson, S. (2006). *Didaktik för vuxna - tankelinjer i internationell litteratur*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborgs universitet: Konstnärliga fakulteten, Art monitor.
- Linell, P (1994). Transkription av tal och samtal: teori och praktik. I *Tema kommunikation, Arbetsrapporter från Tema K*, Linköping: Linköpings universitet.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lpf 94. 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Stockholm: Fritzes
- Marton, F (1981) Phenomenography-Describing conceptions of the world around us. I *Instructional science*, 10, s 177-200
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press
- Marton, F. (1986). *Fackdidaktik. Volym 1, Principiella överväganden Yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur

## REFERENSER

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Marton, F. & Morris P. (2002). What matters? Discovering Critical Conditions of Classroom Learning. Göteborg Studies in Educational Sciences, 181. Göteborg: Göteborgs Universitet

Marton, F., Runesson, U. och Tsui, A. B. (2004). I F. Marton, & A. B. Tsui, (2004) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Marton, F. & Tsui, A. B. (red). (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Marton, F. & Pang, F. P. (2005). On Some Necessary Conditions of Learning. I *The Journal of Learning Sciences*, 15 (2), 2006, s 193-220

Mills, J. (2004) Working in Music: Becoming a Performer Teacher. I *Music Education Research*. Vol 6, 3 s 245-261. New York: Routledge

Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine Issues and Concepts*. Illinois: University of Illinois, Illini Books Edition

Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandfeltet. I H., Jørgensen, F.V. Nielsen & B. Olsson (red) *Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 1997*. Oslo: NMH:s skriftserie, 1997:2, s 155-177

Nielsen, F. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In K. Schnack (red) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nielsen, F.V (2005). Didactology as a field och theory in research in music education. *Philosophy of music education review*, vol 13, 1.

Nielsen, F. V. (2006). *Almen musikdidaktikk*. 3:e omarbetade upplagan. Köpenhamn: Akademisk forlag

- Nilsson, B. (2002). *Jag kan göra hundra låtar: barns musikskapande med digitala verktyg*. Diss. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö
- Ongstad, S. (2006). (red). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan, Avdelningen för musikvetenskap.
- Olsson, B. (1999). *Musikpedagogik. I Professorer och Professurer*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Olsson, B. (2002). Research as a strategy for professionalisation. In I. Hanken., S. Graabræk Nielsen & M. Nerland (red) *Research in and for music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2002:2.
- Pembrook, R. & Craig, L. (2002). Teaching as a Profession. Two variations on a theme. I R. Colwell & C. Richardson *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: on the continuity in the phenomenographic movement [1]. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 47, 2, 2003, s 145-156
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*, 2a upplagan, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Reimer, B. (1993). Essential and nonessential characteristics of aesthetic education. I E. Jørgensen (red) *Philosopher, teacher, musician. Perspective on music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Reimer, B. (1996). *David Elliotts "new" philosophy of music education. Music for performers only*. I BCRME 128, 59-89

## REFERENSER

- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholm: KMH förlaget
- Rovio-Johansson, A. (1999). *Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in higher education*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Rovio-Johansson, A. & Johansson, I-L. (2006). Lärandets kontextualitet: Hur utvecklas ekonomstudenters förståelse av ett grundläggande begrepp under utbildningen? I *Didaktisk Tidskrift*, vol. 16, 2-3, s 63-92. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation
- Rovio-Johansson, A., & Lumsden, M. (2007). Undervisning och lärande. Systematisk variation och invarians i ämnet redovisning i civilekonomprogrammet. I.O. Eskilsson, & A. Redfors, (red) *Ämnesdidaktik ur ett Nationellt och Internationellt perspektiv. Rikskonferensen i ämnesdidaktik*. s 245-254. Kristianstad: Kristianstad University Press
- Rovio-Johansson, A. & Lumsden, M. (2008). *To enhance Students' Learning Outcomes in Accounting by a New Teaching Methodology*. Article presenterad vid den 19e Nordic Academy of Management Conference, 9-11 augusti, Bergen Norge
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Rønholt, H., Holgersen, S-E. Fink-Jensen, K. Nielsen, A. M. (2003). *Video i pedagogisk forskning-krop og udtryk i bevægelse*. København: Københavns universitet, Forlaget Hovedland.
- Saar, T. (1999). Musikens dimensioner-en studie av unga musikers lärande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Sæther, E. (2002). *The Oral university. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Diss. Malmö: Malmö Musikhögskola

Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer på ett läroplansteoretiskt tema*. Diss. Stockholm: Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books

Shulman, L. S. (1986). Paradigm and Research Programs in the Study of Teaching. I M. C. Wittrock (red) *Handbook of Research on Teaching*, s 1-36 New York: Macmillan

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, s. 1-22

Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik. Ämnesrapport till rapport 253*. Stockholm: Fritzes förlag

SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Gymnasiekommittén (2000). Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet

Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Diss. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet

Stålhammar, B. (1995). *Samspel Grundskola – Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan, Avdelningen för musikvetenskap

Swanwick, K. (1996). Music education: Is there a life beyond school? A response to David Elliott. I *Finnish Journal och Music Education*, Vol 1, s 41-45.

Swanwick, K. (2008). The "Good-Enough" Music Teacher. I *British Journal of Music Education*. Vol 25, 1, s 9-22 Oxford: Cambridge University Press

## REFERENSER

Säljö R. (1997). Talk as data and practice-a critical look at phenomenography inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16, 2, s. 173-189

Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Diss. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö

Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. i M. Uljens, (red) *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur

*Utbildningsplan för musiklärarprogrammet* (1992). Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan

Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle) om norsk musikk i norsk grunnskole*. Diss. Oslo: Norges musikhøgskole, NMHs skriftserie, 2001:2



# ArtMonitor

Doktorsavhandlingar utgivna vid konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (musikpedagogik)

*Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

*Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

*Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musikalisk gestaltning)

*Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (musikalisk gestaltning)  
*"Sweetenings" and "Babylonish Gabble": Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-7-1
  
6. Svein Erik Tandberg (musikalisk gestaltning)  
*Imagination, Form, Movement and Sound - Studies in Musical Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-8-8
  
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fri konst)  
*Off the Grid*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-0-0
  
8. Otto von Busch (design)  
*Fashion-Able: Hactivism and Engaged Fashion Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-2-4
  
9. Magali Ljungar Chapelon, (digital gestaltning)  
*Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-1-7
  
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (musikpedagogik)  
*Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-9-3

Tidskriften ArtMonitor:

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 1, 2007

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2007

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

*Konstens plats / The Place of Art*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 2, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

*Frictions*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 3, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-9-5

*Talkin' Loud and Sayin' Something – Four perspectives on artistic research*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 4, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mika Hannula

Art Monitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-3-1

*The Politics of Magma – A research report on artistic interventions  
in post political society*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten  
vid Göteborgs universitet. No 5, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mats Rosengren

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-4-8

Övriga publikationer i ArtMonitor

Mika Hannula, Juha Suoranta, Tere Vadén

*Artistic Research – Theories, Methods and Practices*

ArtMonitor, Göteborg, 2005

ISBN: 951-53-2743-1

Mika Hannula

*Allt eller inget – Kritisk teori, samtidskonst och visuell kultur*

ArtMonitor, Göteborg, 2005

ISBN: 91-975911-0-6

RAIME – Research Alliance of Institutions for Music Education

*Proceedings of the Eight International Symposium*

Bengt Olsson (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-3-0

Distribution: [www.konst.gu.se/artmonitor](http://www.konst.gu.se/artmonitor)