



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad innebär en balanserad instrument- och sångundervisning?

*En studie i gehörs- kontra musikteoretiska moment vid gymnasieskolans
estetiska program*

Martin Blomberg, Brita Holmén

Inriktning Musik LAU370

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT08-6110-07

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Vad innebär en balanserad instrument- och sångundervisning?" - En studie i gehörs- kontra teorimoment vid gymnasieskolans estetiska program.

Författare: Martin Blomberg, Brita Holmén

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT08-6110-07

Nyckelord: Gehör, musikteori, styrdokument, Lpf94, InSå

Syfte

Studien grundar sig i vår uppfattning att det idag förekommer allt för få gehörsmoment i instrument- och sångundervisningen på gymnasieskolans estetiska program. Syftet med denna studie är att undersöka huruvida gehörs- samt musikteoretiska moment får ett balanserat utrymme på instrument- och sångundervisningen samt att skapa ett nytt arbetsmaterial som har som syfte att föra in fler gehörsmoment i instrument- och sång undervisningen. Vi ämnar även med studien är att belysa den problematik som vi tror existerar mellan läroplaner och den faktiska verkligheten i klassrummet.

Metod

Genom intervjuer och observationer med verksamma gymnasiepedagoger, samt litteraturstudier har vi jämfört de uppdragsbeskrivningar som finns i skolverkets läroplan, Lpf94 och instrument- och sångundervisningens kursplan med svaren från de intervjuade pedagogerna.

Resultat

Vi har funnit att vår uppfattning om att det existerade för få gehörsmoment i instrument- och sångundervisningen inte stämde. Av studien har vi utläst att det förekommer fler gehörsbaserade övningar under instrument- och sångundervisningen än vad vi trodde och fann det därför onödigt att skapa ett nytt arbetsmaterial för instrument- och sångundervisningen på gymnasiet's estetiska program. Vi har även funnit att pedagogernas undervisning skiljer sig från vad kurs- och läroplanerna förmanar. Vid de lektionstillfällen vi observerat skiljer sig pedagogerna åt och menar vi beror på de begrepp och definitioner av målbeskrivningar som står i Lpf94. Vi har även funnit att de kursplaner som styr instrument- och sångundervisningen på gymnasiet's estetiska program inte uppfyller de målbeskrivningar som står att läsa i Lpf94. Med detta som bakgrund menar vi att kraven och regleringarna från skolverket är allt för vida och otydliga för att pedagoger laglydigt skall kunna förhålla sig till dem.

Förord

Vi är två lärarstudenter som båda har utbildats vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg, med inriktning slagverk respektive sång. Båda av oss är verksamma musiker vid sidan av studien och arbetar även deltid som musikpedagoger vid olika skolor. Vi har under hela vår pedagogiska utbildning deltagit och varit aktiva i den verksamhetsförlagda utbildningen, likväl i Sverige som i bl.a. Japan, Sydafrika och på Kuba. Genom våra utlandsvistelser har vi upplevt stor skillnad i hur skolor undervisar på olika vis beroende på var i världen vi har befunnit oss.

Studien har hjälpt oss, som blivande pedagoger, att lättare förstå problematiken med att ständigt förhålla sig till lagar och regleringar. Samtidigt behöver man som pedagog även ta hänsyn till den egna individen, alltså eleven, samt att den uppfattning vi har om undervisning och skola inte alltid stämmer med verkligheten.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning	4
1.1 Inledning	4
1.2 Syfte	4
1.3 Problemformulering	5
2. Bakgrund/Tidigare forskning	5
2.1 Historisk överblick	5
2.2 Synen på kunskap genom historien	5
2.2.1 Behaviorism	6
2.2.2 Kognitivism	6
2.3 Synen på musikundervisning	7
2.4 Gymnasieskolans form	8
2.5 Det estetiska programmet	9
2.5.1 Programsmål	9
2.6 Instrument- och sångundervisning	10
2.7 Instrument- och sångmetodik	11
3. Centrala begrepp, avgränsningar, definitioner	13
3.1 Urval: Val av instrumentgrupp	13
3.2 Urval: Val av respondenter	13
3.3 Definition av gehör	13
3.3.1 Tonhöjdsgehör	14
3.3.2 Klangfärgsgehör	14
3.4 Gehörslära	15
3.5 Begreppet musikteori	15
4. Metod	16
4.1 Respondenter	16
4.2 Intervjumetod	16
4.3 Intervjufrågor	17
4.4 Observationer	17
5. Resultat	18
5.1 Resultatpresentation	18
5.1.1 Sammanställning av intervjuer	18
5.1.2 Sammanställning av observationer	22
5.2 Resultatanalys	24
5.2.1 Analys av InSå	24
5.2.1.1 Sammanfattning av 5.2.1	25
5.2.2 Analys av intervjuer	25
5.2.3 Analys av observationer	29
5.3 Sammanfattning av Resultatanalys	30

6. Slutdiskussion	30
6.1 Diskussion	30
6.2 Vidare forskning	33
Referenslista	34

1. Inledning

1.1 Inledning

Vi anser att skolan och utbildningen, i alla dess former, är en av de fundamentala delarna i ett samhälle, vart än i världen du befinner dig. Av den anledningen menar vi att skolan ständigt kan kritiserats av samhället och läro- och att en reaktion av detta är att kurs- och läroplaner ständigt revideras. Alla skolämnen menar vi har sina "problemområden", lösningar och teorier för hur man på bästa sätt kan utveckla skolan.

Tänkarna om att genomföra denna studie inleddes med att vi antog att det idag förekommer ett allt för begränsat antal gehörsmoment i instrument- och sångundervisningen på gymnasieskolans estetiska program för att kunna mena att skolan är allsidig. Eftersom antagandet endast är grundad utifrån egna erfarenheter och observationer är vi hela tiden medvetna om att vi inte kan dra några egna slutsatser utifrån detta antagande, därför önskar vi närmare se på problematiken genom denna studie.

I studiens startskede undersöker vi hur verksamma pedagoger arbetar under instrument- och sånglektionerna för att sedan jämföra resultatet med vad läst litteratur och kurs- och läroplaner beskriver. I och med detta hoppas vi att få fram ett svar som bekräftar våra antaganden. Vart eftersom studien fortlöper upptäckte vi dock att vår uppfattning om huruvida olika undervisningssätt tillgodosetts har varit mer eller mindre felaktig.

Man skulle även kunna se denna studie som en fortsättning och utveckling av en rad tankar som föddes under den sista terminens verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på lärarprogrammet. Under VFU-tiden diskuterade vi huruvida man som blivande lärare ska kunna veta hur man förväntas förhålla sig till läro- och kursplaner utan att försumma eleven. Det som även ständigt har fungerat som stödhyll för studien är de tankar över hur man som musikpedagog bör arbeta under de individuella lektionerna på det estetiska programmets musikinriktning. Eftersom lektionerna sker enskilt upplever vi att pedagogen också anpassar lektionen efter eleven. Men, är det möjligt att forma undervisningen efter den enskilda eleven och samtidigt uppnå de krav som ställs utifrån styrdokumentet?

Vi tror att fler gehörsmoment med anknytning till de musikteoretiska momenten gynnar lärande inom musikämnet och elevens entusiasm i utövandet. Efter att ha läst läroplaner och styrdokument tror vi oss kunna se en motsägelse mellan läro- och kursplaner i förhållande till hur den praktiska undervisningen utövas i dagens instrument- och sångundervisning. Vi upplever även att arbetssättet på de individuella lektionerna skiljer sig åt mellan olika skolor och vi önskar, av den anledningen tydliggöra vari de eventuella skillnaderna ligger.

Vi erfar även att den undervisning, där gehörsmoment spelat en dominerande roll från starten av en serie lektioner, har upplevts som mer sammanhängande och lättare att ta till sig, än den undervisning som baseras på musikteoretiska moment. Dock har vi många gånger upplevt att instrument- och sångundervisningen i stort fokuserat på instrumentteknik och notläsning, vilket vi anser eventuellt kan hämma elevens utveckling. Enligt våra egna erfarenheter har gehöret som utgångspunkt i

undervisningssituationer haft stor betydelse i vårt eget musikutövande och förståelse av musik som helhet.

1.2 Syfte

Målsättningen med studien är dels att klargöra vilka olika undervisningsmoment som redan nu förekommer vid gymnasieskolans enskilda instrument- och sångundervisning, samt dels att undersöka vilka moment som till fördel skulle kunna läggas till eller tas bort i undervisningen.

Vi önskar slutligen, med utgångspunkt från resultatet i studien, att ge förslag på ett arbetsmaterial som gör det enklare för instrumentalpedagoger att integrera övningar med gehör som utgångspunkt för kunskapsbildandet. Materialet skall då förhoppningsvis fungera som en inspiration och hjälpmedel för pedagoger som undervisar i instrument- och sångämnet.

1.3 Problemformulering

1. Hur arbetar verksamma pedagoger med gehoers- kontra teoretiska och sång/instrumentaltekniska moment i InSå- undervisningen?
2. Vilka delmoment använder sång- och instrumentalpedagoger med under enskild undervisning vid det estetiska programmet?

Under arbetets gång har även en följdfråga kring tolkningen av läro- och kursplanen aktualiserats:

3. Hur förhåller sig sång- och instrumentalpedagoger till läro- och kursplaner?

2. Bakgrund/Tidigare forskning

2.1 Historisk överblick

De riktlinjer gymnasieskolan idag förhåller sig till, Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf94) är riks- och ämnesomfattande och utfärdas av regeringen. I Lpf94 anges skolans värdegrund och de grundläggande mål som skolorna förväntas, och skall, förhålla sig till. Läroplanen innehåller tre huvuddelar med utgångspunkter från skollagen: allmänna mål, riktlinjer samt tim- och kursplaner.

För att lättare ge en inblick i vad som ligger till grund för Lpf94 och dagens undervisning anser vi det relevant att återge en historisk presentation av hur synen på kunskap, värdegrund och skolstrukturer har sett ut fram tills idag.

2.2 Synen på kunskap genom historien

Författaren Roger Säljö menar i sin bok *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (Säljö, 2000) att lärande är en nödvändig aspekt för att människan över huvud taget skall kunna vara verksam, att hela vår samvaro byggs upp av lärande. I och med detta lär vi ständigt och inlärningsprocessen upphör aldrig, istället menar Säljö att det inte är frågan *om* man lär, utan *vad* man lär. (Säljö, 2000:47). Skolans huvudsyfte, menar Säljö, är att förmedla kunskap. Detta huvudsyfte baseras på antaganden, idéer och tidigare vetenskapliga teorier om hur lärande över huvud taget uppstår och hur man på bästa sätt undervisar för att människor skall kunna ta till sig nya insikter och färdigheter.

Säljö menar fortsättningsvis att filosofin om lärande huvudsakligen har dominerats av två traditioner: *behaviorism* och *kognitivism*. Nedan följer en sammanfattande redogörelse för vad de två traditionerna representerar och vad de inneburit för synen på kunskap idag. Vi har i vår studie valt att endast återge en grundlig beskrivning av de två traditionerna.

2.2.1 Behaviorism

Behaviorism är enligt Säljö den syn på lärande som menar att endast det yttre beteendet hos människan, alltså det man kan se eller fysiskt uppfatta, som kan studeras. I och med detta menar Säljö att alla företeelser som har att göra med tänkande, reflektion och mentala förlopp antas att antingen inte existera, eller vara någonting som vetenskapen inte kan säga något om. Enligt behaviorismen måste all data kunna vara observerbart vilket alltså gör att all form av tankeprocesser inte anses vara empirisk. (Säljö, 2000:50)

Behaviorismen stabiliserades som teori i mitten av 1910-talet då den fördes över till USA av den amerikanske psykologen Baltimore John B Watson (1878–1958), som i sin tur hade tagit många av sina idéer från fysiologen och psykologen Ivan Pavlov (1849-1936). Det Pavlov huvudsakligen visade på i sin berömda studie med hundar, var hur en naturlig reaktion kunde utlösas av något som egentligen inte borde utlösa denna typ av reflex (Säljö, 2000:50).

Den amerikanske experimentalpsykologen och kulturdebattören B.F Skinner (1904–1990) utarbetade ett inlärningsprogram som utgick från den s.k. betingningsteorin som utvecklats av Pavlov. Inlärningsprogrammen, som dock skiljde sig en aning från Pavlovs teorier, byggde på att dela upp undervisningen i små delar som den lärande kunde klara av steg för steg och känna tillfredsställelse, som i sin tur skulle leda till en positiv reaktion på lärande. Genom att ständigt förstärka och upprepa de beteenden hos eleven där han/hon upplever någon form av positivt resultat kan man på sikt förminska, och slutligen eliminera, de beteenden som inte anses gynna den positiva känslan. (Pedagogisk Uppslagsbok, 1996:64) (NE Online, 2008, *behaviorism*) (Säljö, 2000:50-52)

2.2.2 Kognitivism

Kognitivismen framkom löpande mellan 1950- och 1960-talen och kan delvis ses som en reaktion mot behaviorismen och psykoanalysen. Inriktningen grundar sig på forskning av problemlösning, begreppsbildning samt människans sätt att tänka och hantera information. Kognitivismens huvudtes innebär att man, i motsats till behaviorismen, skiljer mellan kropp och intellekt, dock är intellektet i allra högsta grad observerbart. Genom att studera inlärningsprocesser kan strukturen på en människas tankesätt utvecklas genom att tillföra ny information och skapa nya erfarenheter. Det finns enligt kognitivismen en grundläggande mekanism som endast utgör tänkandets centrum och kan, i och med det, också studeras separat. Man brukar i kognitivistisk anda, metaforiskt nog, jämföra det mänskliga intellektet med en dator:

Man uppfattade hjärnan som en 'processor' och talade om att människor i 'minnet', hade en uppsättning 'minnessystem' (exempelvis olika former av korttids- och långtidsminne).
(Säljö, 2000:55)

Den schweiziske forskaren Jean Piaget (1896-1980) ansåg det lämpligt, för att förstå hur kunskap uppkommer, att forska kring barnets utveckling och olika mognadsstadier. Enligt Piaget genomgår barnet olika stadier i uppväxten och kan inte gå vidare till nästa stadium innan denne etablerat det stadium som barnet befinner sig i. Det Piaget huvudsakligen menade var att barnen behöver lära sig själv, snarare än att bli undervisade; tänkandet utvecklas inifrån (Säljö, 2000:55-60)

2.3 Synen på musikundervisning

I kursbeskrivningen för musikestetiska programmet (ES2000:05) beskrivs utvecklingen, och målsättningarna, för musikämnet i skolan. Från att ha varit en del av bildningen av den kyrkomusik och de psalmer som ansågs viktiga har musikundervisningen tagit sig till att idag anses som ett uttrycksmedel för människor. (Skolverket, 2000:87)

Även författaren Ralf Sandberg beskriver, i sin avhandling *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*, förändringen av synen på musikens roll för ungdomens kultur och identitet. Sandberg menar att 1950-talet blev en brytningstid där ungdomar kunde identifiera sig med olika musikstilar och att musiken blev en allt större del av personligheten (Sandberg, 1996:20). Detta fenomen finns även att läsa om i ES2000:5 där musiken beskrivs som en stor roll i ungdomar liv. Något som också nämns är att musiken även frekvent samverkar tillsammans med andra estetiska uttrycksmedel (Skolverket, 2000:87).

Även forskaren Börje Stålhammar vid Örebro Universitet påpekar att synen på musikämnet har förändrats i takt med samhällets utveckling. Enligt Stålhammar kan man utträna en förändring i synen på musikämnet i och med införandet av grundskolan och förverkligande av de första läroplanerna. Tidigare bestod musikämnet av bildning av de viktigaste psalmerna, i de nya läroplanerna användes istället begrepp som syftade till elevens egen upplevelse och kreativitet. I sin studie *Samspel – Grundskola - Musikskola i samverkan* skriver Stålhammar följande om musikundervisningens roll och utveckling:

[...] När grundskolan sedan genomfördes, och de ideologiska tankarna om musikundervisningen "sattes på pränt" i läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och idag Lpo -94, kom även andra moment in i undervisningen. Nu fick begrepp som 'skapande', 'samspel', 'gemenskap', 'ungdomskultur' och 'musiken i samhället' successivt en plats i musikundervisningen. (Stålhammar, 1995:55)

Denna syn på musikämnet kan även finnas i *Supplementet för Musik, estetisk specialisering till den första läroplanen för gymnasiet* från 1970. Detta supplement används tillsammans med de dåvarande tim- och kursplanerna som gick under namnet Lgy70. I supplementet formuleras följande meningar kring musikundervisningens syfte:

Eleven skall, med utgångspunkt i sina personliga musikintressen, genom undervisningen i musik, estetisk specialisering få tillfälle att aktivt utöva musik, enskilt och i grupp, i skapande och reproducerande verksamhet (Skolverket, 1986:23)

Vidare i supplementet står även att läsa om specifika materialförslag som man som pedagog ansågs förhålla sig till vid undervisningen. Nedan följer ett kort utdrag från supplementet:

Läraren och eleverna kan skapa eget projekt efter nedanstående förslag.
Sång och spel från vår egen tid
Visor och schlager
Läraren eller några elever informerar om stil och nödvändiga termer
Sångens funktion
Politiska, religiösa etc. sånger[...]
(Skolverket, 1986:23)

2.4 Gymnasieskolans form

Studiens grundar sig som tidigare nämns i att vi upplever, tack vare egna erfarenheter och observationer, att många instrumentallärare idag använder sig av få gehörsmoment i instrument- och sångundervisningen vid gymnasieskolors estetiska program. Med "få gehörsmoment" syftar vi på att de notläsnings- samt instrumentaltkniska momenten i undervisningen får en allt för dominerande roll i förhållande till de gehörsbaserade momenten. Lpf94 menar att undervisningen ska vara mångfacetterad och ska bestå av olika moment och inte endast bestå av ett fåtal arbetssätt (Skolverket, 2006:4-6). Detta är även något författarna Margareta Grahn och Christel Öfverström menar i sin rapport *Musiskt lärande - ett förhållningssätt för alla lärare* från 2007 att antal arbetssätt i undervisningen påverkar elevens totala förmåga att ta åt sig kunskap:

... för att nå ut till flest antal elever och för att skapa de största inlärningsförutsättningarna, bör du undervisa med hjälp av många olika metoder och inlärningsstilar.
(Grahn & Öfverström, 2007:20)

Just det faktum att man bör, för att fördjupa elevers kunskaper, arbeta med hjälp av olika sätt nämns även i Lpf94 på följande vis:

Gymnasieskolan skall med den obligatoriska skolan som grund fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet och högskolor m.m. och som förberedelser för vuxen livet [sic.] som samhällsmedborgare och ansvariga för sina egna liv.
(Skolverket, 2006:7)

Undervisningens bör enligt Lpf94 inte heller enbart bestå av informationspresentation, utan istället skall lärandeprocessen i sig förankras på ett sådant sätt att eleverna förbereds och utvecklar insikter gällande sambandet mellan lärande och personlig utveckling. Detta formuleras i Lpf94 på detta sätt:

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättning för personlig utveckling.
(Skolverket, 2006:6)

I Lpf94 beskrivs även kunskapsbegreppet och nödvändigheten i att eleven kan se samband mellan olika kunskaper. Lärandeprocessen skall enligt Lpf94 inte entydigt betona kunskap utan bör istället lämnas utrymme för att på flera olika sätt förankra och erövra kunskap:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller andra kunskapsformen
(Skolverket, 2006:6)

2.5 Det estetiska programmet

Då Lpf94 är både en riks- och ämnestäckande läroplan berörs alla nationella gymnasieskolor och ämnen av förordningen. Följaktligen krävs det av de estetiska ämnena att efterleva de krav som ställs i läroplanen (Skolverket, 2008, länk 1). Målet delas med hela gymnasieskolan gällande kunskapssyn, lärandeprocess och förberedelse inför den kommande verkligheten i samhället. Musikämnen ingår dock inte bland kärnämnen som ger behörighet för vidareutbildning. Däremot ingår de som en del av kurserna i utbildningen som måste tas för att få den fullständiga gymnasieutbildningen (Skolverket, 2000:7-9).

2.5.1 Program mål

De olika programmen vid den svenska gymnasieskolan har idag var och ett specifika mål för utbildningen. Bland målen för alla estetiska program står att läsa i ES 2000:5 att den utbildning som sker vid estetiska program är förberedande för högre studier samt yrkesorienterade. Tanken är att eleverna skall få en bred teoretisk utbildning och att även ges en möjlighet att fördjupa sig inom ett konstnärsområde. Det man finner i ES 2000:5 är även att den gymnasiala utbildningen inte kan anses som en yrkesutbildning, med tanke på sin inriktning, utan fungerar istället som pelare för fortsatta studier av konstnärlig eller teoretisk art (Skolverket, 2000:10).

Vi tolkar stycket ovan som att gymnasieskolas estetiska program skall lägga en grund för att ge eleverna valmöjligheter att inom musikämnet ha möjlighet och tillträde till högre utbildningar, alltså en vidareutbildning inom det konstnärliga området. Eleverna skall efter avslutade gymnasiestudier följaktligen ha en möjlighet att utifrån fullbordade gymnasiestudier kunna välja att inrikta sig mot yrkes- eller vidareutbildning. På skolverkets hemsida står även att det estetiska programmet förbereder eleven för att likväl arbeta bl.a. som dansare, musiker och skådespelare (Skolverket, 2008, länk 1). Därigenom uppfattar vi att det inte skall finnas någon skillnad i vilken typ av inriktning du som elev väljer, möjligheten till vidareutbildning skall alltid finnas som alternativ efter avslutade studier.

Skolverket vill dock skilja på musicerande som yrkesform och en fritidssyssla. Av den anledningen står även på skolverkets hemsida följande rader om musikämnet:

Musik - En inriktning som ger breda kunskaper inom musikområdet samt möjlighet att utveckla skapande och upplevelseförmåga inom musiken. Inriktningen förbereder för verksamhet inom det musikaliska området oavsett om eleven vill satsa på ett musikyrke eller bara har musiken som hobby.
(Skolverket, 2008, länk 1)

Utifrån det sistnämnda citatet vill vi peka på att det följaktligen existerar flera syften för musikämnet i skolan. Skolverket menar, sammanfattningsvis, att det musikestetiska programmets uppdrag är att dels ge eleverna förberedelse för musikutövande som yrke, och/eller dels musik som vidareutbildning och/eller dels att arbeta och utöva musik som fritidssysselsättning efter avslutade gymnasiestudier.

Den kurs vid det estetiska gymnasieprogrammet, som även är en av de centrala ämneskurserna, är Instrument- och Sångundervisning (InSå). Det är denna kurs som kommer att fungera som nav i denna studie.

2.6 Instrument- och sångundervisning

Idag delas gymnasieskolans instrument- och sångundervisning in i tre kurser som jämnt fördelas över de tre läsåren, följaktligen en kurs per läsår. Kurserna, som alla är i antal timmar identiska, går under namnet Instrument/Sång (InSå) 1 respektive 2 och 3 där siffran indikerar årskursen i vilken kursen hålls, följaktligen innebär 1 det första läsåret osv. För att lättare förstå vikten av kursplanen i förhållande till vår studie beskrivs nedan varje InSå-kurs med dess målsättningar som av oss anses vara centrala för studiens syfte:

InSå 1

Kursen skall ge grundläggande kunskaper om hur ett musikinstrument eller sångrösten kan användas till skapande. Kursen skall även ge grundläggande övning i instuderings teknik och memoreringsförmåga samt enkelt not- och gehörsspel. Kursen skall också ge kännedom om instrumentets konstruktion och egenskaper respektive röstens fysiologi. Dessutom skall kursen ge kunskaper om grundläggande principer för interpretation.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall:

- kunna musicera på en grundläggande nivå
- kunna instudera enkla musikstycken
- känna till grundprinciper för gehörssång/spel och improvisation
- känna till instrumentets konstruktion och röstens fysiologi.

(Skolverket, 2008, *Mu1205*)

Den andra kursen, InSå 2, skiljer sig i innehåll från InSå 1. Nedan presenteras kriterierna för InSå 2:

InSå 2

Kursen skall ge fördjupade kunskaper om hur ett musikinstrument eller sångrösten kan användas i skapande arbete. Kursen skall öva såväl not- som gehörsspel. Kursen skall vidareutveckla förmågan till instudering och teknisk träning. Kursen skall även fördjupa kunskaperna om instrumentets uttrycksmöjligheter och förmågan att lyssna på och analysera eget musicerande. Kursen skall dessutom öva resonemang om interpretation och ge tillfälle till primavistaövning samt övning i framförande inför publik.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall:

- kunna instudera, förstå och uttolka en notbild samt en gehörs- eller improvisationsuppgift

- kunna en repertoar i olika stilar eller genrer med adekvat interpretation
 - kunna spela eller sjunga för åhörare
 - kunna spela eller sjunga ett stycke a prima vista.
- (Skolverket, 2008, *Mu1206*)

InSå 3 fungerar som avslutande kurs och sker i och med det också i den avslutande årskursen, d.v.s. det tredje året, vid gymnasieprogrammet. Detta finns att läsa om InSå 3:

InSå 3

Kursen skall ge fördjupade kunskaper om instrumentets eller sångröstens möjligheter till eget skapande. Kursen skall även uppmuntra till självständigt och undersökande arbete vid instudering. Ett mål för kursen är även att den skall ge kunskaper om instrumentets eller röstens uttrycksmöjligheter samt vidareutveckla stilmedvetande, musikalisk kommunikationsförmåga och stimulera till personligt uttryck. Dessutom skall kursen ge kunskap om instuderingsmetodik, koncentration och uthållighet i arbetet med svårare verk och musikstycken.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall:

- ha en repertoar från olika stilar eller genrer och kunna stilistiskt medvetet framföra ett stycke
- kunna använda sig av instrumentets eller röstens uttrycksmöjligheter
- kunna föra musikaliska resonemang
- kunna spela eller sjunga för åhörare i skilda musikaliska sammanhang.

(Skolverket, 2008, *Mu1207*)

I dessa kursbeskrivningar förklaras kursens innehåll samt vilka mål som skall uppnås. Hur undervisningen skall planeras och utföras är upp till var lokal skola och den enskilda pedagogen. Robert Schenck, instrumental och musikmetodiklärare vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg har skrivit en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger. I *Spelrum – en metodikbok för sång och instrumentalpedagoger* (Schenck, 2000) vill han belysa möjligheterna med instrument- och sångundervisningen samt uppmuntra till förankring i metodiska traditioner för att inspirera till förnyelse (Schenck, 2000:10). Vi anser att det är av vikt för vår studie att även beakta detta som grund för kommande undersökning.

2.7 Instrument- och sångmetodik

Något som Schenck beskriver i sin bok är att instrument- och sångundervisningen, ur ett historiskt perspektiv sett, ofta skett i väldigt slutna miljöer. Slutna i den bemärkelse att pedagogerna sinsemellan haft svag kontakt med varandra och att eleverna inte har getts möjligheten att tillsammans musicera med andra musikutövare i den grad Schenck beskriver som önskvärt. Han belyser också att anknytningen till skola, familj och samhälle i övrigt varit bristande i undervisningen.

Det ansvar Schenck anser ingår i instrument- och sångundervisningen beskriver han som betydande för elevens utveckling och relation till musiken. Om spelrummet är i

för stor utsträckning slutet menar Schenck att detta kan hämma eleven och i värsta fall leda till att glädjen och inspirationen till att spela skadas för all framtid.

[...] Musikens möjligheter är outtömliga; elevernas fantasi och initiativförmåga är oändliga; undervisningskonsten har en ofantligt rik tradition och lämnar samtidigt stort utrymme för förnyelse; och som ämne erbjuder det långtgående möjligheter till eget skapande, stimulerande upplevelser och till personlig tillfredsställelse och utveckling [...]
(Schenck, 2000:9)

För att främja ett öppet spelrum beskriver Schenck vidare tre olika roller som han anser ingår i instrument- och sångläraryrket. Den första rollen benämns vara *instrumentalläraren*, som undervisar eleven i de instrument- respektive sångtekniska momenten. Den andra rollen beskriver Schenck vara *musikläraren* som fokuserar på elevens musicerande, uttryck och musikaliska tolkning. Den tredje rollen som beskrivs är *pedagogen* som uppmuntrar elevens ansvars känsla, självförtroende, hänsynstagande och är även den roll som ansvar för föräldrakontakten samt elevens välmående och fungerande (Schenck, 2000:22). Vidare lyfter Schenck fram vikten av definition och prioritering av mål utifrån pedagogens och elevens perspektiv (Schenck, 2000:26). Pedagogens mål styrs utifrån uppdrag, egna erfarenheter och elevens egna ambitioner. Elevernas mål kan skilja sig från dels varandra och dels pedagogens, men är dock enligt Schenck av största betydelse för undervisningen. Målen kan delas, men prioriteras olika av pedagog eller elev. Elevernas mål, skriver Schenck, kan vara medvetna eller omedvetna, uttalade eller outtalade men är avgörande i undervisningen.

För att uppnå de mål som definierats av exempelvis läroplaner beskriver Schenck fortsättningsvis viktiga delar i undervisningen. Han förespråkar en balans mellan olika moment, men framhåller dock vikten av hörsinlärning (Schenck, 2000:39). Att agera som förebild och undervisa genom härningsövningar menar Schenck att budskapet gällande musikglädje, uttryck och ansvar bäst förmedlas genom att spela och visa före eleven. Genom att medvetet agera förebild och samtidigt förhålla sig till planering och struktur i vår undervisning skapas, enligt Schenck, en röd tråd för val och ställningstaganden i undervisningssituationen.

Förklaringar har sin plats men ordens inverkan kommer alltid att överskuggas av den enorma naturliga och inbyggda styrkan i förebilderna
(Schenck, 2000:39)

Vidare fördjupar sig Schenck i vad han beskriver som ofta förekommande motsättning mellan musikteori, att spela efter noter, och hörsin, att lära sig genom att härma vad örat uppfattar. Han menar att pedagoger i de flesta fall är överens om att notläsning och hörsin båda skall ingå i undervisningen, men diskussionen pedagogerna emellan handlar om hur i vilken mängd och på vilket sätt. Schenck betonar även att det inte nödvändigtvis finns en motsättning mellan musikteori och hörsin utan att de båda snarare ger sammanhang och struktursänsla för elevens musicerande (Schenck, 2000:244). Hörsinet liknar han vid talspråket och notskrift vid skrift- och läsekunskap. Med det som utgångspunkt belyser Schenck att språket lärs innan skrift eller läsning och att denna parallell med fördel kan dras till hur hörsin och notläsning används i undervisningen (Schenck, 2000:237-244).

[...] Den som har de bästa förutsättningarna att bli bra notläsare, med andra ord äger förmågan att omforma en notbild till levande mångfacetterad musik, har från början utgått från den mångdimensionella gehörsupplevelsen.
(Schenck, 2000:244)

En god undervisningsmiljö bygger på en balanserad undervisning, menar Schenck och beskriver vidare hur balansen kan variera mellan olika lärare och elever, men skapar ett spelrum som han beskriver som något positivt för undervisningen (Schenck, 2000:11).

3. Centrala begrepp, avgränsningar, definitioner

3.1 Urval: Val av instrumentgrupp

Vi har valt ut tre instrumentgrupper som vi anser kunna bidra med de delar som vi menar behövs för att utföra studien. Av den anledningen har vi valt att fokusera på instrumentgrupperna sång, slagverk/trummor och piano. Dels för att få en spridning i kunskapsområden bland pedagogerna och dels för att vi sedan tidigare har god kontakt med dessa pedagoger. Vi är medvetna om att studiens delresultat, ett förslag till ett arbetsmaterial för gehörsmoment i InSå-undervisningen, i och med denna avgränsning inte till fullo är applicerbart på alla typer av instrumentområden och lektionstillfällen.

3.2 Urval: Val av respondenter

Vi är medvetna om att antalet respondenter kommer att kunna påverka slutresultatet. Då antalet respondenter är lågt är vi även medvetna om att vi inte kommer att kunna dra några vetenskapliga slutsatser av studien, även graden av validitet kan ifrågasättas på grund av detta. För att stärka och tydliggöra vårt resultat har vi valt att komplettera detta med hjälp av observationer.

3.3 Definition av gehör

För att ha möjlighet att förklara och beskriva gehör som uttryck menar vi att det krävs en tydlig definition för vad begreppet gehör kommer att innefatta då vi använder det i studien. Då vi slår upp ordet *gehör* i ett musiklexikon finner vi följande: "förmågan att med hörselsinnets hjälp uppfatta och bedöma tonhöjder. [...] Att spela "på gehör" innebär att utan noter återge musik som man hört" (Bonniers Musiklexikon, 2003:173). Detta citat, menar vi, talar relativt snävt om gehör då författarna endast talar om tonhöjdsgehör, något som enligt musikforskaren Kenneth Helgesson istället är en stor huvudkategori följt av undergrupper som inte nödvändigtvis måste samverka med varandra (Helgesson, 2003:76-77). Helgesson menar att musikaliskt gehör har ytterst sin utgångspunkt i två helt skilda beteenden för att inhämta information från omvärlden, och utgör därigenom två relativt separata system för gehör. Dessa system samverkar emellertid som regel på olika sätt vid olika slags musikutövning (Helgesson, 2003:76). De två system Helgesson nämner syftar just till är de två huvudkategorier inom gehörsförmågan hos människor, klangfärgsgehör samt tonhöjdsgehör (Helgesson, 2003:76), vilka kommer att beskrivas kort i följande stycken. I Nationalencyklopedin (NE) finner vi att gehör är "i musikaliska sammanhang förmågan att uppfatta musik med en sådan grad av medvetenhet och förståelse att det blir möjligt att på ett stilriktigt sätt återge och gestalta det hörda"

(NE Online, 2008, *gehör*). I NE's fall handlar gehör om, precis som Bonniers Musiklexikon (BM) menar, att utan med eller utan noter återge det hörda.

En beskrivning som vi upplevde på många sätt mångsidigt belyste gehörsbegreppet var Oxford Music Online som skrev följande om motsvarigheten till *gehör* på svenska; *ear-training*:

In its simplest sense, ear-training, or 'aural perception', aims to improve communication between the ear and the brain, thus improving the listener's conscious and intellectual grasp of what the ear hears.

(Oxford Music Online, 2008, *ear-training*)

Som antyds i föregående stycke är det inte enkelt att hitta ett entydigt svar på vad gehörsbegreppet innehåller, därför valde vi uteslutande att använda oss av Helgessons förklaring: "Gehör definieras här som alla de auditiva perceptuella färdigheter som används av människor vid musikutövning" (Helgesson, 2003:75). Följaktligen har vi valt att begränsa gehörstermen endast till det som berör olika typer av musikutövning. För att förklara vad som innefattas av musikutövning har vi, även där, valt att referera till Helgessons förklaring: "Med musikutövning avses eget praktiskt musicerande, skapande, tänkande och musiklyssning" (Helgesson, 2003:75).

I begreppet gehör har vi, som nämnts, olika typer av kategorier samt underkategorier och grupperingar av dessa. Vi har valt att begränsa oss till de typer av gehörsförmågor som på enklast sätt går att referera till utifrån studiens syfte. Nedan följer en kort redogörelse för hur några av de centrala begreppen används och vad de innebär:

3.3.1 Tonhöjdsgehör

Relativt tonhöjdsgehör

Relativt gehör är ett samlingsnamn för de olika gehörsstrategier som innebär att man med tonhöjd som grund hos ljud, toner eller klanger skapar interna, dvs. "tänkta" eller på annat sätt upplevda, helheter/sammanhang mellan toner.

Konkret tonhöjdsgehör/Absolut tonhöjdsgehör

Förmågan att uppfatta ett ljuds tonhöjd, och att i viss mån komma ihåg tonhöjd över en längre tid. Absolut tonhöjdsgehör är en betydligt mer detaljerande förmåga att komma ihåg enskilda tonhöjder som avlyssnas med t.ex. tonnamn, att själv ha förmågan att producera enskilda tonhöjder med utgångspunkt genom att exempelvis sjunga eller vissla.

3.3.2 Klangfärgsgehör

Associativt klangfärgsgehör

Denna typ av klangfärgsgehör innebär att en människa har förmågan att uppfatta klangfärger som bärare av betydelser eller annat innehåll. Man kan förknippa en låt eller ett musikstycke till en specifik händelse och även förknippa känslor med visst tonmaterial.

Konkret klangfärgsgehör

Det som menas med konkret klangfärgsgehör är att personen som har denna förmåga skapar och utvecklar preferenser, alltså något personen föredrar, för specifika klangfärger och röstkvaliteter. Genom detta väljer följaktligen personen vilken musik han/hon föredrar att lyssna på.

(Helgesson, 2003:94-105)

3.4 Gehörslära

För att ha möjlighet att förstå vad gehörsbaserad undervisning innebär menar vi att det krävs en vidare beskrivning av begreppet gehörslära samt vad undervisningen vid instrument- och sångundervisningen vid en svensk gymnasieskola skall innebära utifrån kursplanerna för InSå-kursen. Då man talar om gehörslära skriver NE följande:

[...] sammanfattande benämning på pedagogiska metoder med syftet att utveckla det musikaliska gehörets olika funktioner och därmed fördjupa förståelsen för musik rent allmänt och bredda förutsättningarna för ett aktivt musikerskap. Exempel på sådana metoder är övningar enligt principen "lyssna-härma-beskriv-notera", där uppgiften kan fokuseras på hela strukturer eller delar därav, t.ex. rytm, melodik, harmonik och klang. Notläsningsförmågan övas genom systematiskt arbete med notbildens samtliga dimensioner syftande till att "höra och förstå det man ser". Vidare är gehörsspel och improvisation viktiga som bekräftande och befästande komplement till både praktiska och teoretiska erfarenheter gjorda inom gehörslärens övriga moment.(NE Online, 2008, *gehörslära*)

3.5 Begreppet musikteori

På samma sätt som begreppen gehör samt gehörslära förklaras ovan anser vi även att en förklaring och definition av begreppet musikteori är nödvändigt. Enligt NE förklaras musikteori som "all språkligt formulerad kunskap om musik och den musikaliska kommunikationens olika led, inklusive förklarande/spekulativa texter gränsande till musikens historia, estetik, filosofi och psykologi" (NE Online, 2008, *musikteori*). Fortsättningsvis skriver författarna att "Oftast avses den pedagogik som förmedlar kunskaper och färdigheter i notläsning, vanligen uppdelad i olika 'läror' som musikleära och gehörslära" (NE Online, 2008, *musikteori*).

Då vi i studien syftar till musikteoretiska moment i undervisning syftar vi till moment där musiken redan är formulerad, skriven eller presenterad på ett visuellt sätt, exempelvis via noter.

4. Metod

4.1 Respondenter

De respondenter vi har valt för intervjuerna är tre pedagoger verksamma vid olika gymnasieskolor runt om Göteborgsområdet. Intervjuerna har genomförts på, eller i anknytning till, respondenternas arbetsplats. Anledningen till detta var att vi önskade underlätta för respondenterna att medverka, samt att vi önskade skapa en avslappnad miljö där respondenterna kunde känna sig bekväma och avslappnade. Författaren Staffan Stukát beskriver i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005), vikten av att respondenterna bör ges stort och fritt spelrum för att ge så uppriktiga svar som möjligt (Stukát, 2005:37-42). Samtliga respondenter i denna studie informerades om att de skulle förbli anonyma när de blev tillfrågade om att vara med i undersökningen och detta påpekade vi ännu en gång när vi träffade dem för att genomföra intervjun.

Vid valet av respondenter valde vi att använda oss av de kontakter vi etablerat under vår verksamhetsförlagda utbildning. Anledningen att vi bestämde oss för att använda dessa personer som respondenter är att vi tror att vi kan få ärligare och tydligare svar av personer som känner sig bekväma i relationen till intervjuaren, alltså i detta fall författarna. Vi är medvetna om att på grund av respondenternas tidigare kontakt med oss kan deras svar på frågorna i intervjun vara "färgade" i den mån att de omedvetet försöker svara på ett sätt som de tror är "rätt" eller underlättar vår studie. Med detta i tanke övervägde vi noga vilka tre respondenter vi skulle intervjua för att få så ärliga svar som möjligt. Vidare ansåg vi även att vår tidigare kontakt med respondenterna skulle möjliggöra ett utförligt resonemang kring frågorna som skulle gynna oss i vår undersökning.

Vi har även valt att använda oss av respondenter från olika ämnesområden. I och med detta undervisar alltså samtliga av respondenterna i olika instrument. Instrumentgrupperna som finns representerade i studien är sång, piano och trummor/slagverk. På grund av att pedagogerna i denna studie representerar olika instrumentgrupper tror vi att detta kan påverka deras tolkning av frågorna som vi ställt. Dock ansåg vi det nödvändigt att undersöka tre olika instrumentgrupper för att försöka tillgodogöra oss en så omfattande bild av InSå-kursen som möjligt. Valet av instrument resonerade vi oss fram till och ansåg att sång, piano och slagverk representerar olika musikaliska utgångspunkter på ett sätt som gynnar trovärdigheten för vår undersökning. Vi tror även att de olika instrumentgrupperna förhåller sig på olika sätt till olika moment i musikaliskt utövande, exempelvis tror vi att sången ofta utgår från ett mer melodifokuserat perspektiv, pianot från ett harmoniskt och slagverket från ett rytmiskt perspektiv. Detta anser vi vara en relevant aspekt för vår studie då vi tror att beroende på vilket instrument som pedagogerna undervisar kan synen på och utrymmet för olika moment i undervisningen påverkas olika. För att behandla respondenternas identitet fullständigt anonymt har vi valt att kalla lärarna för A, B samt C, där A är pianopedagog, B är sångpedagog och C är slagverkspedagog.

4.2 Intervjumetod

Vi har formulerat ett antal frågor som vi valt att muntligt ställa till de tre respondenterna. Vårt mål är att så lite som möjligt påverka respondenternas svar och få en inblick i hur de själva ser på sin undervisning i förhållande till skola, läroplan,

InSå-kursen och vidare in på musikteori- och gehörsmomenten. Genom att strukturera och formulera frågorna på samma sätt för alla respondenter utgick vi från den teknik som Stukát benämner som en *semistrukturerad intervjuteknik* (Stukát, 2005:38). Eftersom vi ansåg att det krävdes följdfrågor och samtal mellan intervjuare och respondenten för att kunna få ett så utförliga svar som möjligt valde vi denna metod framför mer kvantitativa metoder såsom en *strukturerad intervjuteknik* (Stukát, 2005:37-42). Detta beror på att vi anser att frågorna vi ställde var av sådan karaktär som gjorde det komplicerat att svara på med ett endast ett fåtal ord eller meningar.

Intervjuerna spelades in med hjälp av dator eller mini-disc och transkriberades sedan. Därefter har de delar från det transkriberade materialet, som vi anser vara relevanta för studien, valts ut och använts.

4.3 Intervjufrågor

Frågorna som ställdes som huvudfrågor vid intervjuerna var följande:

1. Hur tycker du att Instrument- och Sångundervisningen fungerar på din skola?
2. Vilket, tycker du, är InSå-undervisningens huvudsakliga uppgift?
3. Vilka moment anser du är viktigast i kursen utifrån läroplanen?
4. Finns det något moment i kursen du själv känner skulle behöva mer- eller mindre plats? I så fall, vilka och varför?
5. Hur skulle du kort definiera begreppen gehör och teori?
6. Vilka teori- kontra gehörsmoment jobbar du praktiskt med i din undervisning?
7. Innehåller lektionerna lika delar gehör- kontra teori? Om inte, vad kan detta bero på?
8. Tror du att InSå-undervisningen ser likadan ut på andra skolor? Om inte, på vilka punkter skulle de kunna skilja åt?
9. "Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan" (Skolverket, 2006:8). Vad innebär detta i praktiken för dig?

Vid de frågor där uttrycket "teori" förekommer avser de musikteori. Detta var något som tydliggjordes för respondenterna vid varje intervju.

4.4 Observationer

Vi har även valt att observera 1-2 lektioner med var och en av pedagogerna som vi genomförde intervjuerna med. Observationerna kan ses som en kompletterande del i intervjustudien. Vi valde att sätta oss i lektionssalen för att sedan auskultera lektionerna. Inledningsvis informerades eleven om vad syftet till observationen var. Vi är, i och med detta, medvetna om att eleven och pedagogen kan ha anpassat sitt sätt att agera på grund av vår närvaro. Vi antar dock, och utgår ifrån, att deras agerande var överensstämmande med hur de vanligtvis arbetar och lär.

5. Resultat

5.1 Resultatpresentation

Nedan följer en redogörelse för de resultat vi funnit via intervjuer, observationer samt litteratur.

5.1.1 Sammanställning av intervjuer

1. Hur tycker du att Instrument- och Sångundervisningen fungerar på din skola?

Både pedagog A och B tycker att svårigheten med InSå-undervisningen är att få eleverna motiverade. A menar att det råder hög frånvaro bland eleverna och vilket är förvånansvärt och syftar till "vilken chans det är att få individuell undervisning" (Intervju, pedagog A). Även B pekar på en problematik, dock menar denne på att svårigheten är att få eleverna självgående, att göra eleverna drivande för egen kraft (Intervju, pedagog B). Som motsats till detta menar C att InSå-undervisningen fungerar bra. C ser de starka sidorna i att de, på dennes arbetsplats, har en öppen dialog pedagogerna sinsemellan och att "det finns ingen konkurrens känsla, vilket gör att vi kan flytta runt eleverna mellan oss, så att det gagnar både elever och pedagogerna" (Intervju, pedagog C).

2. Vilket, tycker du, är InSå-undervisningens huvudsakliga uppgift?

På denna fråga svarade samtliga pedagoger att eleven, på ett eller annat sätt, ska utveckla sin instrumentkunskap. Pedagog A tycker dock att InSå-undervisningens uppgift varierar mellan elev till elev. Frågan som ställdes besvarades av pedagog C dels med dessa ord:

Det kan man inte svara på om man inte vet vilken elev det är man pratar om, tycker jag. [...] ett av dem är att bli bekant med instrumentet.

(Intervju, pedagog A)

Även pedagog C belyser något som A och B inte nämner:

[...]att gå vidare som individ i instrumentalspel om man säger så. Tänder någon slags låga som får brinna, men sedan om det går till att man pluggar något helt annat och spelar vid sidan av, som en amatör. Eller att man går vidare som student vid folkhögskola eller musikhögskola... Men att man på något sätt sätter igång en elev så att den får insikt i detta.

(Intervju, pedagog C)

3. Vilka moment anser du är viktigast i kursen utifrån läroplanen?

På denna fråga svarar pedagog B att det behövs arbetas mer med moment som innefattar rytmiska övningar, pedagog B säger följande:

Om man ska hitta ett moment som är viktigare än andra så är det viktigare [...] jag vet inte om det är underprioriterat eller om det är någon annan anledning så är det många som har svagheter i rytmik, tycker jag. Av de eleverna som jag stöter på.

(Intervju, pedagog B)

Pedagog C menar istället på att inom trumsetsundervisningen skulle det kunna vara stilkännedom. Detta för att undvika att "man inte snöar in på ett spår och så jobbar man frenetiskt där och inte ha en susning om hur man gör någonting annat" (Intervju, pedagog C)

Istället för att hitta moment som anses viktigare, eller mindre viktiga moment menar pedagog A att denne inte känner att någon specifik del är viktigare än någon annan. Pedagog A menar istället att vad som anses viktigt i kursen, och vad som bör prioriteras upp eller ned, beror på elevens egna mål. Med detta resonemang fortsätter pedagog A:

[...]Utan det som är bra där [i styrdokumentet] är ju att det finns någon slags allmän formulerade mål om någon slags allmän kompetens som eleven skall ha. Och det som egentligen är viktigt där är ju det som inte skrivs, det som inte är specifikt, det som inte skrivs så att man kan utgå ifrån eleverna. [...] Så där kan man ju inte peka på att den ena biten är viktigare än den andra, utan det är väl just det här allmänna som jag tycker är det viktigaste.
(Intervju, pedagog A)

4. Finns det något moment i kursen du själv känner skulle behöva mer- eller mindre plats? I så fall, vilka och varför?

Pedagog A säger att denne känner sig osäker. Detta härleder pedagog A till att "att det står ju ingenstans över huvudet taget hur stor vikt man ska lägga vid varje enskild del" (Intervju, pedagog A). Av den anledningen väljer pedagog A att planera mycket av sina lektioner utifrån följande resonemang:

[...] sen låter man ju kursplanen styra till viss mån, men vissa elever når inte alla delar och det skiter man i ibland. Man kanske kan jättemycket av en annan del eller så där. [...] Självklart så ökar ju kraven om de ska ha MVG så måste de ju kunna mycket mer. G kan man ju vara lite mer generös med.
(Intervju, pedagog A)

Pedagog B lyfte fram rytmiken som ett viktigt moment redan när vi ställde fråga 3 då pedagogen sa följande:

[...] Om man sjunger en sång, te. x att man har en inre puls, idé om en inre puls. Så att man kan hänga upp fraser på någonting då, ett ramverk kring och framförallt att de skall förstå att för att musicera med andra så bygger det på att man kan det här med rytmik och att man kan tillgodogöra sig en puls och sådär. Det tycker jag, som sagt om det är någonting som de saknar så tycker jag att det är moment som man skall lägga extra vikt vid. Viktigare än någonting annat, kanske.
(Intervju, pedagog B)

Pedagog C syftar mer till att det moment som borde ingå allt oftare och mer frekvent i InSå-kursen är samspel. Vid intervjutillfället sa pedagog C följande:

Man har sina trumlektioner, sen borde det ingå, på något sätt också, att man verkligen får det att flyta ihop med andra musiker då.
(Intervju, pedagog C)

5. Hur skulle du kort definiera begreppen gehör och teori?

På denna fråga härleder pedagog C till sin slagverksundervisning och säger följande:

Gehöret är så mycket med allt, det är lätt att man fastnar i det traditionella gehörslära-tänkandet, att sitta och sjunga intervaller [...] att det är det som är gehör.

[Ang. Musikteori] Ja, men det kommer ju in lite på gehöret också där, för har man teorikännedom, teorikunskapen så har man ju det gehör man lyssnar efter de teoretiska grejerna också kanske då [...] Men det sitter nästan ihop.

(Intervju, pedagog C)

Både pedagog A och B talar istället, på olika sätt, om gehör- och musikteoribegreppen utan att beröra den egna undervisningen. Pedagog A svarar på följande sätt:

Gehör är ju att utifrån örat förstå musik. Om man ska ta det väldigt kort. Teori, lite teoretiska redskap för att förstå musik.

(Intervju, pedagog A)

På samma fråga svara pedagog B:

Gehör är förmåga att härma. Det tycker jag det är, helt enkelt. Och då behöver man inte alls veta vad det är man gör över huvud taget. Att kunna härma alla de delarna rytmik, melodik, frasering, ge uttryck av olika slag, klang, sound olika delar av det. Teori. Det är ju intellektualiserande av musik [...] Ett skriftspråk av musik.

(Intervju, pedagog B)

6. Vilka teori- kontra gehörsmoment jobbar du praktiskt med i din undervisning?

Ett vanligt moment i Pedagog A's lektioner är att eleven får skriva och arrangera egen musik. Under intervjun fortsätter pedagog A med följande resonemang kring de arbetsmoment som förekommer i den egna undervisningen:

Mycket att de får lyssna på musik och göra om det till andra stilar t.ex. eller skriva eget [...] i en speciell stil, få lyssna in en speciell stil. Och där kommer ju teorin in också naturligtvis för där pratar vi ju teori samtidigt då. Hur får man det att låta Mozart [...] Så teorin kommer ju in hela tiden. [...] Men det mesta här kör vi inte notläsning utan det mesta går efter gehör eller ackord då.

(Intervju, pedagog A)

Till skillnad från A menar pedagog B att hela dennes undervisningsidé grundas av "gehörsmoment, väldigt mycket" (Intervju, pedagog B). Pedagog B menar även att vilka moment som används i lektionerna beror på att det "finns det olika elevtyper". Under intervjun fortsätter pedagog B på följande vis:

Vissa är inte bra på att härma på det sättet utan är bättre på att ta till sig konkreta instruktioner. Men där använder väl jag gehör mest på det sättet att härma. Väldigt mycket, hela tiden egentligen [...] Jag försöker medvetet att göra det mycket mera än att prata. Jag försöker att instruera genom att härma.

(Intervju, pedagog B)

Till skillnad från de övriga pedagogerna drar pedagog C en parallell mellan InSå-undervisningen och gehörs- och musikläralektionerna.

[...] man analyserar ett stycke kanske sen då som man spelar då så kopplar man det till harmonilära. Varför kommer den här tonen här liksom? Ah, det är faktiskt dominanten då.

(Intervju, pedagog C)

Fortsättningsvis menar pedagog C att lektionerna kan se olika ut från gång till gång:

[...] ibland så bygger man upp det helt gehörsvägen om man tar det ifrån trumset och visar på olika sätt på trumsetet utifrån ett färdigt exempel så att säga, utan att ha några noter eller någonting, så går man in den vägen helt enkelt. Sedan efter det kan man skriva upp på noter [...], ibland så gör man helt tvärt om, så man är aldrig liksom konsekvent heller, utan ibland skriver man upp en grej på tavlan så här, "nu ska vi spela det här, försök att läsa av detta".

(Intervju, pedagog C)

7. Innehåller lektionerna lika delar gehör- kontra teori? Om inte, vad kan detta bero på?

Pedagog A menar att teorimomenten förmodligen får större utrymme än gehörsmomenten. Detta uttrycker A på följande sätt:

Jag tycker nog lätt att det blir att teoribiten tar lite mer plats. [...] även om det är mycket teori så kommer ju gehöret med där så det är ju svårt att veta exakt hur mycket som är vilket. Men möjligtvis att teori kommer in lite mer.

(Intervju, pedagog A)

Pedagog B uttrycker redan vid fråga 6 att teorimoment känns svårt att inkludera i undervisningen på grund av det ämne som pedagogen undervisar i. Pedagog B säger:

Teori försöker jag använda en del, men det känns mera påklistrat om man ska säga så det blir inte lika naturligt i mitt ämne. Vet inte varför, det kanske också handlar om att det är sång som jag undervisar i.

(Intervju, pedagog B)

Dock har C en annan uppfattning då denne menar att eleven står i fokus för vilka moment som förekommer. C säger:

målet ändå att hitta en lösning för eleven [...] sen kan man ta det på olika sätt fram dit då liksom, och den flexibiliteten tycker jag man ska kunna ha då. [...] om man slår ut det på ett läsar då med en elev, vad som, om det har varit gehör eller teori inblandat i utvecklingen så kanske det är fifty/fifty, det vet man ju aldrig. Men det är ju inte ovanligt att många trummisar väljer mer kanske gehörsspåret

(Intervju, pedagog C)

8. Tror du att InSå-undervisningen ser likadan ut på andra skolor? Om inte, på vilka punkter skulle de kunna skilja åt?

Vid denna fråga skilde sig pedagogerna åt. Både pedagog B och C menar att InSå-undervisningen antagligen ser förhållandevis likadana ut. Pedagog B menar att denna "upplever att den InSå-undervisningen som vi bedriver här är relativt allmängiltig tror jag för ett musikgymnasium" (Intervju, pedagog B), och pedagog C säger att denne tror att "det ser ganska så lika ut" (Intervju, pedagog C).

Pedagog A däremot menar istället att InSå-undervisningen antagligen skiljer sig åt mellan olika skolor. "De skiljer sig ju antagligen ganska mycket" (Intervju, pedagog A) svarar pedagog A på frågan.

9. "Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan" (Skolverket, 2006:8). Vad innebär detta i praktiken för dig?

På denna fråga svarade alla av pedagogerna på olika sätt, pedagog A sade:

Om man ska hårdra det så innebär det egentligen att jag inte behöver spela piano alls på mina lektioner. [...] Alltså jag är musiklektör, men det viktigaste är ju inte musiken. Utan det viktigaste är ju just: hur ska eleven klara sig efter skolan?

(Intervju, pedagog A)

Pedagog B svarade som följer:

[...] innebär det ju då rent praktiskt att den musik vi jobbar med och helt enkelt att jag försöker jobba med att förbereda dem för situationer utanför kanske konserttillfällen, att konserterna, det kan handla om när de skall spela i grupp med andra musiker, i ensemble, och sen alla möjliga praktiska saker kring det också. [...] Det kommer an ganska mycket på saker som eleverna själva tar upp. [...] Jag tänker inte att jag ska bedriva en undervisning som lappar in på andra områden fast jag är medveten om att det blir det automatiskt och jag tycker det är positivt. Det för något gott med sig.

(Intervju, pedagog B)

Och pedagog C menar:

[...] då får man ju först fråga sig, är det livet närmast, [...] en kort period efter skolan som det här ska "hålla" eller vad man ska säga, eller är det för resten av livet då som man jobbar här nu då? [...] Man kan inte ha på sitt ansvar att lägga en grund som håller livet ut där liksom. [...] Men det låter mer som att det är en kollektiv insats här då, ett arbetslag eller så, att man inbegriper då alla lärare som jobbar med en elev under de tre år den går här, tillsammans ska göra en grund som den kan stå på, vad den nu ska hitta på efter skolan då, för att där måste ändå andra ta vid då.

(Intervju, pedagog C)

5.1.2 Sammanställning av observationer

Pedagog A

Då vi genomförde observationen med pedagog A hade eleven fått i läxa att skriva ett eget musikstycke. Med detta som utgångspunkt diskuterade sedan pedagogen och eleven de termer som skulle kunna användas för olika musikaliska delar av stycket,

termer som te.x intro och outro. Eleven fick själv bestämma vad som skulle benämnas med vilken term efter förslag från läraren. Vidare diskuterades dynamik och interpretation av musik. Pedagog och eleven samtalade om vad som eleven ville uttrycka med sitt musikstycke och vilken "stämning" som eleven eftersträvade, och även hur allt detta skulle kunna benämnas eller noteras.

Vid detta moment uppmanades eleven att själv spela och lyssna efter den harmoniska uppbyggnaden, rytmik och hur melodin skulle artikuleras. Efter en tid passerat av lektionen nämnde eleven värk i händerna och detta ledde till ett samtal om överansträngning och ergonomi.

Slutligen diskuterade pedagog och eleven på vilket sätt eleven skulle kunna gå vidare i sitt musikskapande. Detta genom att, som läxa, använda sig av, och filosofera över de termer som samtalats om under lektionen, samt att skriva färdigt en del av musikstycket som eleven själv uttryckte missnöje över. Lektionen avslutades med en uppmaning från pedagog att eleven bör avstå från musicerande när värken i händerna uppstod och helst även uppsöka läkare för att ta reda på orsaken till värken.

Pedagog B

Vid denna lektion lyssnade först eleven och pedagog tillsammans på musik med en sångare och diskuterade, med musikstycket som utgångspunkt, olika typer av sångtekniker denna sångare använde samt hur den musikaliska fraseringen och hur dynamik användes. Därefter följde en röstuppvärmning som utgick från att pedagog demonstrerade genom att använda sin egen röst och eleven härnade.

Efter uppvärmningen samtalade pedagog och eleven tillsammans om den första av två läxor där eleven fått i uppgift att lära sig att sjunga en specifik tonskala. Eleven får dels sjunga skalan med olika namn för varje enskild ton, och dels på onomatopoetiska ljud. Den resterande tiden av lektionen användes till att arbeta med den andra av de två läxorna, där eleven fått i uppgift att sjunga ett musikstycke på svenska. Pedagog och eleven diskuterade och arbetade med moment som hur tonen bildas i kroppen, musikalisk frasering och hur man som sångare kan arbeta och tolka olika texter. Detta presenterades av pedagog genom att eleven fick härma de olika alternativ pedagog visade hur ett musikstycke kunde framföras.

Slutligen valdes en ny sångläxa som eleven önskade och pedagog gav i uppgift att eleven skulle fortsätta öva på samma tonskala som arbetats med under den gångna lektionen.

Pedagog C

Pedagog C inleder sin slagverkslektion med att tillsammans med eleven diskutera vidareutbildning och hur arbetsmarknaden för slagverkare ser ut idag. Efter detta bestämmer pedagog och eleven tillsammans att de skall fortsätta arbeta med ett musikstycke för marimba som eleven haft i uppgift under terminen.

Under hela lektionen samtalar de om vad som behöver förbättras och kommer fram till att de båda tycker att stycket behöver "flyta" bättre musikaliskt, alltså ett jämnare rytmiskt flöde. De utgår sedan från notbilden av musikstycket och delar upp den i olika delar, fokuserar på och spelar några passager som eleven upplever som svåra.

Pedagog uppmanar slutligen eleven att utgå från gehöret för att lära sig passagera då notbilden kan upplevas som svårläst enligt pedagog. Eleven får i uppgift att

fortsätta arbeta med stycket och utgå från det som pedagogen och eleven arbetat med under lektionen.

5.2 Resultatanalys

5.2.1 Analys av instrument- och sångundervisningen

Som tidigare nämns finns det tre olika nivåer på InSå-undervisningen, en kurs för varje årskurs. Skolverket har valt att dela in kursen i tre olika nivåer, detta tolkar vi som att skolverket förutsätter att varje elev skall, och förväntas ha en utvecklingskurva som överensstämmer med de utsatta målen och kraven för varje InSå-kurs. Frågan vi ställer oss i detta läge är: hur blir det för de elever som inte uppnår målen för varje kurs i kronologisk ordning?

InSå 1

Vi upplever att kursen riktar sig till att ge eleven instrumentaltkniska-, instrumentfysiologiska- samt notkunskaper. I denna kursplan nämns inget om elevens egen upplevelse kring musik, utan endast att eleven ska ha grundläggande principer för interpretation. Kraven på denna kurs är enligt oss förvånansvärt låga om man tittar på kraven från Lpf94 där pedagogen ställs inför omfattande uppgifter, att exempelvis "det arbete eleven deltar i [skolan] skall förbereda för livet efter skolan" (Skolverket, 2006:8). Enligt Schenck skall dock undervisningen vara balanserad utifrån eleven. Gällande gehör och notkunskap drar Schenck paralleller med språk- och skrivkunskaper där talspråket lärs innan skriftspråket. För att lära sig att återskapa en notbild på ett önskvärt sätt anser Schenck att gehöret skall vara ett delmoment i inläringen (Schenck, 2000:237-244). Utifrån hur vi tolkar Schencks metodik om hur undervisning bör bedrivas skall det skapande momentet och musikaliska uttrycket finnas med från första början. Detta ingår i det öppna spelrum som han förespråkar för sång- och instrumentalundervisning. Enligt vår uppfattning tror vi att elevens utveckling gynnas av att gehörsmoment integreras i undervisningen från början och anser att detta borde finnas med tydligare i kursplanen för InSå 1.

InSå 2

Det är först i den andra InSå-kursen som det egna musikaliska skapandet presenteras. Vi uppfattar att kursplanen inte berättar om en värdering i vilken av de två delarna, not- eller gehörsspel, som skulle kunna vara viktigare än den andra. I och med detta har vi dragit slutsatsen att de bör få lika stort spelrum under lektionerna, jämnt fördelat över kursens totala studietimmar. InSå 2-kursen talar dock, till skillnad från InSå 1, om analyserande och lyssna till det egna musicerandet.

Vi upplever att målen som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs är svårtolkade och allt för vida. Vi menar att det skolverket syftar till som "ett stycke" (Skolverket, 2008, *Mu1206*) att spela eller sjunga prima vista är allt för otydligt. I nuläget menar vi att det är upp till pedagogen att avgöra vad "stycket" ska innebära. Det är restriktioner, utan hänvisningar, i kursplanerna som vi anser vara till hinder för att pedagogen ska kunna fullborda sitt uppdrag. Visserligen skulle många säkerligen hävda att om vi istället gav tydliga hänvisningar till redan utarbetat arbetsmaterial, skulle synen på lärande alltmer dras tillbaka mot mästare-lärlingrollerna. Detta tror vi skulle ske med tanke på att det då är pedagogen som besitter de "rätta" svaren och eleven förväntas internalisera detta. En påföljd av detta skulle kunna resultera i att pedagogen därigenom "formar" sina elever utefter hur samhället, skolan och den kommande verkligheten efter skolan skulle kunna se ut.

Det tolkningsutrymme som vi upplever från kursplanen beskriver pedagog A som något positivt i den mån att det går att utgå ifrån elevens kunskaper och forma en undervisning som passar individen. Detta är något även vi ser på positivt på. När vi istället ser på Lgy70 upplever vi att fokus ligger på pedagogen och att restriktionerna som skall följas är alltför specifika för att ge en undervisning som kan med fördel anpassas efter eleven. Dock anser vi att det finns en problematik i dagens styrdokument där vi ser att det är svårt att tolka vad som egentligen skall ingå i undervisningen. Då är vi även medvetna om att skolan skall vara likvärdig oberoende vilken skola eleven tillhör. Vi ser det vara svårt att kontrollera om det faktiskt existerar en likvärdig utbildning då vi finner det svårt att tolka vad den egentligen skall innehålla. Dock anser vi att Lpf94 ger allt mer fokus på eleven till skillnad från Lgy70, vilket vi menar vara något positivt och att det utrymme som vi ser i styrdokumentet ger en god möjlighet för att anpassa undervisningen efter den enskilda eleven.

InSå 3

Den sista av InSå-kursen är den kurs, vars kursplan är enligt oss som är bäst utformad av de tre. Detta menar vi eftersom denna kurs talar om att ge eleven kunskaper om instrumentets uttrycksmöjligheter och en musikalisk kommunikationsförmåga. Efter avslutad kurs uppfattar vi det som att kursens innehåll och målen från Lpf94 bör överensstämma för att man skall kunna ha betraktat skolan som "laglydig". Dock menar vi att kraven som ställs från skolverket är allt för höga vilket vi tror gör att många skolor idag då borde anses bryta mot styrdokumentets regler.

5.2.1.1 Sammanfattande analys av Instrument- och Sångundervisningen 1, 2, 3

Vi upplever att de inledande kurserna, dvs. InSå 1 och InSå 2 fokuserar allt för mycket på de instrumenttekniska färdigheterna. I kursbeskrivningen för InSå 3-kursen beskrivs musik som ett uttryckssätt för unga människor, och då vi upplever att detta anses vara utgångspunkten för musikundervisning menar vi att även denna formulering borde finnas med i kursmålen för InSå 1 och 2.

Då vi jämför InSå-kursplanerna och Lpf94 upplever vi ett stort glapp mellan de två. I Lpf94 beskrivs att undervisningen inte entydigt skall betona kunskapsbegreppet. I InSå 1 och 2 anser vi att det existerar en obalans då de instrumenttekniska och musikteoretiska grunderna betonas som de huvudsakliga målen. För att uppnå en undervisning som betonar kunskapsbegreppet på ett mångfaldigt sätt anser vi att gehörsmomenten måste få större utrymme i kursbeskrivningen för InSå 1 och 2.

5.2.2 Analys av intervjuer

Inledningsvis berättar två pedagoger, A och B, att de har problem med att både få elever motiverade och att frånvaron är förvånansvärt hög. Pedagog C däremot, menar att lektionerna fungerar bra på arbetsplatsen. Frågan vi ställer oss, då vi tittar på de vitt skilda svaren, är: Jobbar pedagogerna på ett likvärdigt sätt? Vi tror att om det pedagogiska arbetet skulle vara identiska vid de olika skolorna skulle resultatet ändå skilja sig åt eftersom eleverna eller pedagogerna inte har samma erfarenheter eller utgångspunkt i undervisningen. Trots att pedagogerna verkar ha olika uppfattningar kring undervisningens slagkraft är ändå samtliga pedagoger överens om att InSå-undervisningens huvudsakliga uppgift är att, på ett eller annat sätt, stärka elevernas instrumentkunskap. Den huvudsakliga uppgiften tolkar vi i så fall vara att läraren intar rollen som Schenck beskriver som *instrumentalläraren* (Schenck, 2000:22).

Pedagogens huvuduppgift vid undervisning blir i så fall att hos eleven utveckla teknisk färdighet, kunskap om instrumentets funktion samt och hur man fysiskt spelar ett instrument.

Utifrån svaren i intervjun upplever vi att pedagogerna arbetar på olika sätt från elev till elev. Detta är något som vi som författare ställer oss frågande till: ska man anpassa lektionerna efter elevens kunskap? I så fall, kan man tala om en utbildning som är nationellt likvärdig? Pedagog C nämner dock att en av de viktigaste delarna av InSå-undervisningen är att tända en låga hos eleven som får brinna. Detta uttalande tolkas av oss som att pedagogen anser att InSå-undervisningens huvudsakliga uppgift inte längre behöver vara att utveckla en elevs instrumentfärdigheter utan istället att fokusera på upplevelsen av musik och musicerande. Pedagogens roll menar vi då förflyttas från det som, enligt Schenck, beskrivning som *instrumentalläraren* till det som han beskriver är *musiklärarens* roll (Schenck, 2000:22). Den roll som utgår från att undervisa musikalisk kommunikation och uttryck samt glädjen i att musicera blir, enligt hur vi tolkar Schenck den roll pedagogen antar när denne försöker få lågan att brinna.

De övningar som pedagog B och C anser viktiga för att tillgodose en fullständig utbildning är dels rytmiska övningar samt stilkänedom. Dock säger pedagog A att det inte finns en del som är viktigare än den andra på grund av att eleverna har olika kunskaper. Här önskar vi belysa en problematik som vi tycks se i och med pedagogernas resonemang. Eftersom undervisningen förväntas vara nationellt likvärdig upplever vi en problematik i att pedagogerna anser olika delar av undervisningen vara i olika grad relevanta. Eftersom två av de tre pedagogerna bekymras av frånvaro och bristande motivation bland eleverna menar vi även att en eventuell lösning för bättre undervisning inte alltid härstammar från avsaknaden av moment i undervisningen. Däremot tycker vi oss uträna en problematik mellan pedagogens och elevens målsättningar och prioritering av dessa. Det yttersta ansvaret för att få undervisningen att fungera på ett önskvärt sätt, i linje med styrdokumentet, anser vi ligger på pedagogen. Dock ser vi att elevens målsättning måste tas på stort allvar när undervisningen planeras. Detta ser vi vara avgörande för att pedagogen över huvudet taget skall kunna bedriva sin undervisning. Den problematik som pedagog A och B upplever tolkar vi kunna vara en följd av att elevens mål inte är tydliga eller uttalade för pedagogen.

Fortsättningsvis säger pedagog A att om en elev inte når upp till kraven för alla olika delar i kursen så struntar denne i att följa kursplanen. Just den situationen är något vi tror att många pedagoger kan känna igen sig i: känslan att helt enkelt inte lyckas med alla moment i en kurs. Men vi frågar oss, är då kraven och målsättningarna i kursen för höga och riktade på ett sätt som gör det möjligt att förhålla sig till i praktiken? Eller är begreppen och uppdragsbeskrivningarna så vida och övergripande att det blir omöjligt att innebörden skall kunna praktiseras till fullo? Pedagog B nämner också tidsaspekten som en påverkan för hur undervisningen utformas och fortlöper.

Det vi har utläst av intervjuerna är att pedagogerna försöker att anpassa sin undervisning i bästa möjliga mån till elevernas fördel utan att strida mot styrdokumentet. Detta menar vi är något svåruppnåeligt. Anledningen till detta anser vi bero på, åter igen, allt för trubbigt definierade krav i Lpf94. Då vi inte kan se hur det flersidiga kunskapsbegrepp som Lpf94 beskriver finns med i kursmålen ser vi inte

hur pedagogerna skall kunna uppnå målen för Lpf94 gällande att undervisningen inte ensidigt får betona kunskapsbegreppet (Skolverket, 2006:6).

Eftersom vår studie riktar sig till att undersöka om gehörs- och teorimomenten får lika stor plats i undervisningen behöver vi pedagogernas definition av begreppen. Det vi vaskade fram av svaren var att de olika pedagogerna ser på begreppen på olika sätt. Detta tror vi kan bero på att det, som med många andra begrepp, inte finns ett enkelt och entydigt svar. Denna typ av problematik tror vi kommer att fortleva så länge skolan har ansvaret för utformningen av skolans kurser. Borde det, på nationell nivå, finnas delmoment i kurser som skall ingå och i så fall, vad skulle dessa moment kunna innebära och innefatta? Eftersom varje pedagog har sitt sätt att se på olika begrepp är den individuella tolkningen ofrånkomlig.

Då pedagogerna berättar om vilka moment de arbetar med under sina lektioner, vilka även skiljer sig åt pedagogerna emellan, tycker vi oss se olika utgångspunkter i hur de diskuterar och till synes planerar sin undervisning. Detta menar vi beror på att läroplanen ger utrymme för skillnader mellan pedagogers undervisning då läroplanen går att tolka på mer än ett sätt. Genom de vida målbeskrivningarna ur Lpf94, samt att varje pedagog har unika erfarenheter och utgångspunkter, ser vi att momenten kan skifta utan att gå emot läroplanen. Pedagogerna har även olika uppfattningar kring hur mycket gehörs- och teorimoment som finns med under lektionerna. Även detta anser vi har att göra med vem eleven eller pedagogen är, och vilka erfarenheter de besitter. Åter igen upplever vi att pedagogerna anpassar sin undervisning från elev till elev, som även vi uppfattar som en positiv handling, samtidigt tror vi dock att det i värsta fall finns en risk för konkurrens bland likväl eleverna som hos lärarna då de inte arbetar med samma moment under lektionerna. Pedagog A uttrycker att denne anser det stora tolkningsutrymmet i styrdokumentet vara något positivt då denna upplever att detta ger utrymme för att anpassa undervisningen utifrån eleven.

Trots att pedagogerna spretar i sina uppfattningar om vad InSå-undervisningen innebär och vad den bör innehålla, anser ändå både pedagog B och C att undervisningen antagligen ser likadan ut på andra skolor. Dock menar pedagog A att de förmodligen skiljer sig åt. På grund av det stora tolkningsutrymmet i Lpf94 har vi svårt att se hur undervisningen kan upplevas som något annat än just skilda åt. Även då denna studie endast innefattar tre respondenter har vi ändå uppfattat att svaren pedagogerna emellan drastiskt skiljer sig åt. Problematiken kring vad som får klassas som en nationell utbildning kvarstår.

"Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan" (Skolverket, 2006:8) var det citat som gav starkast kontrast bland pedagogernas svar. Eftersom citatet är hämtat ur läroplanen uppfattar vi det som att alla verksamma pedagoger vid en svensk gymnasieskola bör, och förväntas, vara förtrogna med läroplanens innehåll och utformning. Därigenom är det möjligt att ställa krav på en skolas undervisning. Det krävs alltså av den enskilda pedagogen att följa citatet ovan, men huruvida de fullföljer sin uppgift eller ej uppfattar vi endast vara kontrollerbart av pedagogen själv. Eftersom den lokala skolan och de verksamma pedagogerna är de som tolkar styrdokumentet väljer de alltså själva vad som är viktigt och relevant utifrån styrdokumentet, för att skapa en utbildning för alla.

Citatet i föregående stycke tolkar vi som att gymnasieutbildningen, för eleverna, dels skall fungera som en överbryggare mellan grundutbildning och dels den samhällliga

verkligheten efter skoltiden. Pedagogerna tolkar detta citat på tre olika sätt: Pedagog A menar att detta citat innebär att pedagogen själv skall finnas som stöd för eleven när den är i behov av det för att hjälpa eleven att bygga sin person och utveckling för framtiden. Vi tolkar svaret från pedagog A som att denne i detta fall fungerar som ett stöd där elevens behov som individ skall i största möjliga mån tillgodoses. Utifrån Schencks beskrivning av lärarens tre roller ser vi detta svar som en indikation på att pedagog A ser sig som *musiklärare* i första hand.

Vi upplever att Pedagog B tolkade citatet på så sätt att den värld eleven möter i undervisningen verkar i stor del fokuseras på musikutövande och de situationer som hör samman med detta. Som Säljö beskriver, verkar tolkningen av pedagog B vara att huvudsyftet är att förmedla kunskap för att förbereda eleven för det som väntar efter gymnasiet. Här ser vi en stor skillnad mellan pedagog A och B i hur de tolkar citatet. Pedagog A anser i sin tur den största frågan vara just hur eleven skall klara sig efter gymnasiet.

Pedagog C's svar anser vi beröra samma område som svaret från pedagog A. Pedagog C berättar om att etablera en grund för eleven som kommer att fungera som stöttepelare för vad eleven senare väljer att ägna sig åt. Vad denna grund sedan består av och hur den skall byggas beskriver Schenck som en balanserad undervisning utifrån eleven där InSå-läraren använder sig av alla de olika rollerna som *instrumentlärare, pedagog och musiklärare*.

Vi anser att citatet från Lpf94 lägger ett allt för stort ansvar som pedagogen förväntas uppfylla. Vad livet efter skolan innebär kan pedagogen enligt oss endast spekulera kring. Däremot tycker vi oss kunna uttröna att skolverkets beskrivning av estetiska programmet beskriver tre olika delar gällande vad förberedelserna på musikestetiska programmet skall innefatta. En av delarna avser vidareutbildning efter gymnasiet. I och med det menar vi att eleverna skall få en grund som ger möjlighet till att vidareutbilda sig inom musik där vi bl.a. syftar till alternativ som folkhögskolor och högskolor.

En annan del tolkar vi vara yrkesliv efter gymnasiet. Eleverna skall då få en inblick i vad det innebär att arbeta som musiker eller på ett eller annat sätt arbeta med musik, efter gymnasiet. Hur en grund skall byggas för att eleven skall kunna bli yrkesverksam musiker tror vi skiljer sig från elev till elev och vi anser också att parametrar som exempelvis elevens musikgenre kan spela en roll för hur detta skall förberedas. I båda dessa delar har konkurrens betydelse, vilket vi anser kan leda till att pedagogen även ansvarar för att förbereda eleven på att den kommer att stå inför situationer där eleven kommer att jämföras med andra i sitt musikutövande och uttryck.

Den sista delen ser vi vara alternativet att utöva musik på sin fritid. Där ser vi att konkurrens inte är av samma betydelse och elevens egna mål styr möjligtvis i ännu större mån hur undervisningen planeras. Pedagog C svarade angående citatet att det handlar om en kollektiv insats, vilket vi ser har störst möjlighet att uppnå målet med detta citat.

5.2.3 Analys av observationer

Utifrån de observationer vi genomfört ser vi se att pedagogernas lektioner skilde sig åt vid några punkter. Alla tre, kan vi se använde sig av både musikteori och gehör men på olika sätt och med olika utgångspunkter.

Vi upplever att Pedagog A utgick från elevens eget musikskapande under den observerade lektionen. Eleven hade fått i uppgift att skriva ett eget komponerat musikstycke och på lektionen gick pedagogen igenom hur stycket skulle noteras på tydligaste sätt. Vi upplevde att samtalet mellan eleven och pedagogen, om hur stycket skulle komponeras utifrån elevens önskemål och hur pedagogen och eleven upplevde "stämningar" i olika delar av stycket, låg som grund för lektionen. Pedagoggen uppmuntrade eleven att lyssna och känna efter medan eleven spelade stycket, för att sedan komma med förslag på hur eleven kunde arbeta vidare eller notera stycket. Här tycker vi oss se undervisningen ofta relatera till det Helgesson beskriver som associativt klangfärgsgehör, då pedagogen uppmuntrade eleven att lyssna och känna vad eleven associerade till samt träning i relativt tonhöjdsgehör för att sedan förankra gehörsläran genom att definiera begreppen och använda sig av befintliga musiktermer.

Pedagog B utgick till stor del från att eleven fick lyssna till hur pedagogen gjorde för att sedan själv försöka härma. Denna metod ser vi gynna klangfärgsgehöret då sångläraren agerar som förebild för den klang som eleven sen skall försöka härma. Att agera som en förebild, visa före och be eleven härma förekom hos denna pedagog i större utsträckning än hos de andra pedagogerna och vi tolkar detta som en reaktion av vilket instrument eleven och pedagogen utövar. Vi tror att på grund av att sångens funktioner sitter inuti kroppen kan leda till att en sångelev måste förlita det den inte kan se, utan istället på vad den hör och känner istället.

Genom att ibland förklara och definiera problem som uppstod, eller svårigheter som eleven upplevde, använde pedagogen sig av olika musikteoretiska begrepp. Eleven hade i uppgift att sjunga en specifik skala på olika sätt och pedagogen förklarade vad som skiljer den skalan från andra skalor använde sig pedagogen av gehörslära. Dock fick eleven ingen notbild framför sig vilket ledde till att eleven fick utgå från vad den uppfattade genom lyssnandet och det som Helgesson benämner som konkret tonhöjdsgehör.

Till att börja med talade pedagog C om framtiden gällande vidareutbildning och yrkesverksamhet. Här anser vi att pedagogen följer läroplanen gällande att eleven skall förberedas för den värld som väntar genom det arbete den deltar i skolan (Skolverket, 2006:8). Denna målformulering från läroplanen ser vi ligga utanför det som Schenck beskriver som *instrumental-* eller *musiklärarens* roll, men ingår i det som Schenck benämner som *pedagogens* ansvarsområde.

Pedagog C utgick från ett noterat musikstycke som eleven arbetat med under den gångna terminen. Stycket delas upp i mindre beståndsdelar och de delar som eleven upplever svåra lägger pedagogen mer tid på. I slutet av lektionen uppmanas eleven att lära sig stycket med hjälp av endast gehöret. Vi menar att pedagog C använde sig av gehörslära i detta fall då vi tolkar denna uppmaning vara till för att få eleven att förstå och uppleva notbildens tydligare.

5.3 Sammanfattning av Resultatanalys

Vårt syfte med denna studie var delvis att undersöka på vilket sätt vi skulle kunna strukturera ett arbetsmaterial som tillförde fler gehörsbaserade moment i InSå-undervisningen. Efter att vi sammanställt vår undersökning har vi kommit fram till att den uppfattning vi i utgångsläget hade, alltså innan studiens genomförande, om InSå-undervisning och gehörsbegreppet inte stämde överens med resultatet vi kommit fram till i denna studie. Då vi intervjuade pedagogerna och observerade deras undervisning innehöll den i alla tre fallen fler gehörsmoment än vad vi tidigare trodde. Alla tre pedagoger arbetade medvetet med gehör och musikteori, men dock på olika sätt. Vår uppfattning om att gehörsmomenten behövde utökas ser vi bero på att våra egna erfarenheter av instrument- och sångundervisning. Dock ser inte dagens undervisningen på gymnasiets estetiska program ut som när vi utbildade oss.

Vad vi kan se idag är att InSå-undervisningen ser olika ut från pedagog till pedagog, instrument till instrument och elev till elev. Detta är något som vi ser som ett resultat av hur styrdokumenterna är definierade. Begreppen och formuleringarna i Lpf94 anser vi är så pass vida och trubbiga att det tolkningsutrymmet som uppstår skapar en mer individualistisk undervisning. Vi ser att tolkningsutrymmet berör pedagogens undervisning på så sätt att den enskilde pedagogens tolkning av läroplanen, enligt vad vi kan se kommer att styra hur undervisningen planeras och därmed formas efter pedagogens synsätt och tolkning. Detta tror vi kan vara till fördel för eleven dock ser vi det vara svårt att granska om pedagogerna når upp till läroplanens målbeskrivningar då vi anser att det finns mer än ett sätt att tolka läroplanen.

6. Slutdiskussion

6.1 Diskussion

I startskedet av studien levde vi med föreställningen att InSå-undervisningen i mångt och mycket dominerades av musikeoribaserade moment. Dock har vi, som nämns i studien, upptäckt att så var inte fallet. Vi har själva funderat över om en anledning till vårt antagande kan bero på den undervisning vi själva har genomgått. Eftersom den tiden då vi själva undervisades dominerades, upplever vi, av musikeoribaserade moment, kan detta ha kommit att påverka oss i dagsläget. Kanske är det till och med så att många med oss har liknande funderingar och förutfattade meningar om InSå-undervisningen, som även dessa inte helt överensstämmer med vad verkligheten förtäljer.

Det är inte alltför länge sedan vi själva studerade vid gymnasieskolans musikestetiska program, men ser att något förändrats gällande gehörsmomenten i instrument- och sångundervisningen sedan den tiden. Vi finner även att vår definition av gehörsbegreppet är allt för snäv i förhållande till de definitioner Helgesson förklarar i sin avhandling. Efter att genomgått åtskilliga års musikutbildning finner vi att gehörsbegreppen inte till fullo förklarats eller synliggjorts. Detta tror vi kan bero på flera faktorer såsom tradition, ämnessyn och undervisningsformer som skulle vara intressant för oss att undersöka vidare i en ny studie.

InSå-undervisningens huvudsakliga uppgift är, enligt en av de intervjuade pedagogerna, att tända en låga hos eleven. Detta uttalande är något vi själva tycker belyser kärnpunkten i vad instrument- och sångundervisningen bör innefatta. Även då

Lpf94 belyser vikten av att eleven skall få stimulans att växa med uppgifterna, att utvecklas efter sina egna förutsättningar och ges nya insikter om förutsättningarna för personlig utveckling, tror vi att det som pedagogen nämner som "lågan" är avgörande för om utveckling över huvud taget kommer att inträffa. Vi tror att man, precis som nämns ovan, behöver möta eleven på dess villkor och utifrån dennes förutsättningar för att skapa ett utrymme för utveckling.

Vi upplever att skolans uppdrag är att utbilda och hjälpa människor ut i livet och i arbetslivet. Anledningen till att vi i det här fallet har valt att skilja på arbetslivet och "det vanliga" livet kan kanske tyckas otydligt, men på många sätt upplever vi att skolan har som ambition att bilda människor för livet, men riktar sig istället till arbetslivet. Då vi läser i styrdokument och kursplaner upplever vi ofta att innehållet är relaterat till att skapa möjligheter för elever att klara sig i det verkliga livet, alltså livet som människa, men då vi tittar på den faktiska verkligheten, alltså undervisningssituationerna, ser vi något annat. Vi upplever istället skolans uppdrag, utifrån de intervjuerna och observationerna vi genomfört, att den gymnasiala utbildningen förbereder för vidareutbildning på högre nivå, och/eller arbete.

Så vad innebär då egentligen livet efter skolan? Hur kan en människa, institution eller skolverkets regelverk någonsin veta vad som väntar eleven efter tiden vid skolan? Givetvis finns det inget svar på den frågan då vi hävdar att människor är oförmögna att se in i framtiden, trots detta står det formulerat i Lpf94 att undervisningen skall förbereda eleven för livet efter skolan. Vi tror uteslutande att skolverket i detta avseende syftar på, som nämns i föregående stycke, att eleven kommer att vidareutbilda sig på högre nivå. Dock upphör inte det pedagogiska arbetet med att bilda och undervisa elever i och med avslutande av studierna vid en frivillig instans. Detta är även något en av de intervjuade pedagogerna understryker då denne menar att man som enskild pedagog inte kan ansvara för att grunden som läggs på gymnasiet skall hålla livet ut. Vad pedagogen menar uppfattar vi som att ansvaret inte endast ligger hos de pedagoger som berörs av Lpf94, utan även hos de pedagoger som möter eleven i eventuell vidareutbildning.

För att som pedagog ha möjlighet att ge eleven så goda förutsättningar som möjligt för livet efter skolan tror vi att detta förberedande arbetet är en kollektiv insats, alltså tillsammans med skolans övriga personal. Detta är även något som en av de intervjuade pedagogerna nämner i intervjun. Vi hävdar att kravet för att få den kollektiva insatsen att fungera på bästa möjliga sätt behöver pedagoger i samklang ständigt uppdatera synen på skolans verksamhet utifrån styrdokumentet. Vi tror att verksamma pedagoger kan ha olika sätt att se på hur man bör omvandla de formulerade målen och regleringarna i Lpf94 till den praktiska verksamheten. I och med detta tror vi att det finns en risk för kollision mellan olika pedagogers åsikter, eftersom texterna från Lpf94 är, anser vi, för vagt formulerade. Vi tror att många med oss upplever texterna angående undervisningens syfte, ambitioner och målsättningar, ur Lpf94 som positiva och relevanta. Vi menar även att texterna är av allra största vikt nödvändiga för skolans överlevnad och utveckling. Dock menar vi att skolorna i Sverige i och med utformningen av Lpf94 blir allt svårare att observera och granska. I och med trubbigt formulerade regler och förmaningar tror vi å ena sidan att eleven ges större utrymme att utvecklas utifrån sina egna villkor och förutsättningar, samtidigt anser vi å andra sidan att detta kan skapa en allt för otydlig roll för skolan i samhället.

Enligt oss krävs det, för att skolan skall kunna behålla sin funktion som en av samhällets grundpelare, att alla typer av grundläggande utbildningar i samhället skall vara genomskinliga och granskningsbara av befolkningen. För att kunna granska något krävs det även, av dem som granskar, att förhålla sig till parametrar eller tydliga frågeställningar för att få ut den information man söker. I detta fall tror vi att de vaga formuleringarna i Lpf94 kan ge upphov till en problematik då en specifik skola skall närmare granskas. Vi tror att det som pedagog är mer eller mindre omöjligt att förbereda alla elever för livet efter skolan, eftersom livet bland eleverna kommer att se vitt skilda ut. Detta är även något vi tror att författarna till Lpf94 även är medvetna om. Dock tycker vi det en god ambition och ett välformulerat mål; att alla elever skall förberedas för livet efter studierna, men samtidigt menar vi att målet är för högt för att någonsin kunna införlivas. Å ena sidan menar vi att dessa mål är en nödvändighet för skolans utveckling, å andra sidan ser vi det som en omöjlighet. I detta läge uppfattar vi att det är upp till pedagogen att på bästa sätt försöka uppnå målen och stärka ambitionerna, samtidigt som denne inte anses ha misslyckats om målen inte förverkligas. Vi talar här om en balansgång, förmågan hos pedagogen att sälla bland all information för att på bästa möjliga sätt skapa en utvecklande miljö för barn och ungas lärande. Med andra ord tror vi inte på ett tydligt och allt för strukturerat regelverk från politisk nivå.

Men har man då möjlighet att arbeta som pedagog idag och ständigt förhålla sig lagtydligt till de lagar och regler som finns skrivna? Vi upplever hela det regelverk som existerar för lärarkåren, alltså i vårt fall Lpf94, är för vagt för att kunna ge en jämn och likvärdig utbildning i samhället. Vad vi i så fall önskar skulle vara tydligare regler och förordningar som gör det lättare för den enskilda pedagogen att arbeta. Vi önskar med andra ord att gå bakåt i tiden, bakåt mot de äldre sätten att undervisa. Men då vi ser på äldre läroplaner eller styrdokument, exempelvis Lgy70, upptäcker vi att undervisningen just sker med hjälp av färdigtryckta mallar och förordningar, så upplever vi en allt för snäv begränsning. I det läget kan vi inte undgå att se på aspekten: är det verkligen bakåt vi vill?

Vi menar att ju fler regleringar som införs i kurs- och läroplaner, ju mer likvärdig kan utbildningen bli utifrån informationsaspekten sett, vi tror i och med detta alltså att samma information kommer att presenteras på ett likvärdigt sätt över hela landet. Detta tror vi eftersom all undervisning skulle ske med allt större precision och exakthet än det gör i dagsläget. Visserligen skulle undervisningen och lektionerna se allt mer likadana ut, men till vilket pris? Vi tror att priset ett samhälle får betala för att uppnå en allt mer nationellt identisk skola, är att eleverna i mångt och mycket negligeras.

Något som vi ser som positivt i det stora tolkningsutrymme som vi tycker oss utröna från Lpf94 är att detta kan, enligt oss göra det möjligt att utforma undervisningen efter elevens behov och utveckling i större utsträckning än om styrdokumentet definierats mer specifikt och med snävare begrepp. Detta är även något som en av de pedagoger framhåller som positivt då detta möjliggör en att pedagogen kan utgå från elevens förutsättningar och kunskaper. Vi tror att detta kan gynna en mer allsidig undervisning gällande musikaliskt uttryck och kommunikation. Gällande förberedelse inför livet efter skolan drar vi slutsatsen utifrån vår undersökning att en balanserad undervisning är det bästa sättet att lägga en så god grund som möjligt för eleven. Vad en balanserad undervisning innebär tolkar vi vara individuellt för eleverna då de bär med sig olika kunskaper och erfarenheter. Dock anser vi att en musikalisk

medvetenhet gällande strukturer, uttryck och tolkning inom musikaliska sammanhang borde ligga som grund för undervisningen. Genom att som pedagog både lära ut musikteoretiska begrepp och jobba medvetet med gehörsmoment. Genom att inte enbart fokusera på notbilder och musikteori, utan istället uppmuntra eleven att "lyfta blicken" och lyssna till det ljud som skapas av eleven själv, andra eller de som eleven musicerar med tror vi en djupare förståelse både i känsla och förstånd kan utvecklas.

Som vi nämner i studien menar vi att alla elever, och pedagoger, är unika och oavsett hur man arbetar kommer denna skillnad alltid att bestå. Därigenom tror vi att det finns en otrolig svårighet att utforma en kurs- och läroplan som dels belyser eleven och dels innehållet. Detta menar vi då vi tror att olika elever behandlar skilda typer av information på olika sätt.

6.2 Vidare forskning

Vi finner att det finns ett behov av vidare forskning på gehörsbegreppen för att få en så balanserad undervisning som möjligt. Den undervisning vi har tagit del av genom observationer och intervjuer med pedagoger ser vi innehålla flera gehörsmoment, dock ser vi inte att InSå 1 och 2 innehåller så många gehörsmoment som vi, utifrån studien ser är önskvärt. Vilka moment som skulle ingå ser vi behov av att undersöka närmare.

Eventuell vidare forskning kring ämnet skulle även kunna vara att vidare undersöka hur fler och andra skolors pedagoger förhåller sig till specifika utdrag från läroplanen. Detta för att i allt större utsträckning se på hur verksamma pedagoger arbetar utifrån kraven från läroplanen. En något större studie skulle kunna fokusera på huruvida kursplanens utformning påverkar undervisningen i den riktning skolverket ämnar, med andra ord: undersöka huruvida läroplanen verkligen fungerar som man tror och önskar.

REFERENSLISTA

Litteratur

Andersson, Bo & Hellstrand, Åke (2007). *IPD Rapporter nr 2007:4*. Göteborg: Univ.

Bonniers Musiklexikon (2003). Albert Bonniers förlag AB: Stockholm

Grahn, Margareta & Öfverström, Christel (2007). *Musiskt lärande - ett förhållningssätt för alla lärare*. Linköpings: Univ

Helgesson, Kenneth (2003). *Absolut Gehör*. Göteborg: Univ.

Ottelin, A.K (1931) *Pedagogikens Historia*. Stockholm: Bonniers

Nationalencyklopedin (1993). uppslagsord: *läroplan*. Höganäs: Bra böcker

Pedagogisk Uppslagsbok (1996) Stockholm: Lärarförbundets Informationsförlag

Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS Förlag

Skolverket (1986). *Supplementet för Musik, estetisk specialisering till den första läroplanen för gymnasiet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag

Skolverket (2000). *ES 2000:05 - Estetiska programmet - Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Borås: Fritzes

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

Stålhammar, Börje (1995). *Samspel: Grundskola- Musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Univ.

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

Intervjuer

Intervju, pedagog A. 2008-12-02

Intervju, pedagog B. 2008-12-04

Intervju, pedagog C. 2008-12-02

Inspelningar och transkriptioner finnes hos författarna

Observationer

Observation 1, pedagog A. 2008-12-11

Observation 1, pedagog B. 2008-12-04

Observation 1, pedagog C. 2008-12-09

Anteckningar finnes hos författarna

Internet

NE Online (2008). uppslagsord: *behaviorism*. <http://www.ne.se/artikel/1145859>

NE Online (2008). uppslagsord: *gehör*. <http://www.ne.se/artikel/180791>

NE Online (2008). uppslagsord: *gehörslära*. <http://www.ne.se/artikel/180792>

NE Online (2008). uppslagsord: *musikteori*. <http://www.ne.se/artikel/260739>

Oxford Music Online, uppslagsord: *ear training*. <http://www.oxfordmusiconline.com>

Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/468/a/1841>

Skolverket (2008). Länk 1: <http://www.skolverket.se/sb/d/2433/a/3466>

Skolverket (2008). uppslagsord: *Mu1205*. <http://www.skolverket.se/sb/d/726>

Skolverket (2008). uppslagsord: *Mu1206*: <http://www.skolverket.se/sb/d/726>

Skolverket (2008). uppslagsord: *Mu1207*: <http://www.skolverket.se/sb/d/726>