



**GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KULTURVETENSKAPER**

Vi vill lira nu!!!

**Musiken som estetiskt mål och
kreativt medel i högstadiets
musikundervisning**

**Peter Stensgård
Kandidatuppsats i musikvetenskap
15hp, 2011/2012
Handledare: Marita Rhedin**

Jag vill tacka de deltagande lärarna, eleverna och min handledare Marita Rhedin.
Scanningsmöjligheterna på institutionen är jag även tacksam för.

Peter Stensgård

”Så mycket nytt dyker upp framför oss under denna vår absolut fria vandring i sångens och musikens värld, att det är lönlöst att profetera om det som skall komma. Först när hela denna värld har visat sig för oss, är det tid att berätta, hur den ser ut, men att den skulle visa sig så överströmmande rik och full av liv, hade jag icke föreställt mig. [---] Varthän vi har färdats? - Vi har funnit vägen till oss själva, och en skönare väg har ännu ingen vandrat.” (Brodin 1935 citerad efter Ryner, 2004: 114)

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	4
Inledning.....	5
Ämnesval.....	5
Syfte och frågeställningar.....	5
Material och metod.....	6
Avgränsningar.....	7
Reflexivitet.....	7
Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.....	8
Resultat.....	18
Fältarbete.....	18
Almskolan.....	18
Dellenskolan.....	18
Musikundervisningens inriktning.....	19
Elevaktivitet.....	23
Repertoarval.....	26
Diskussion och slutsatser.....	29
Referenser.....	34
Källförteckning.....	34
Litteratur.....	34
Internet.....	35
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	36
Bilaga 2 - Observationsmall.....	37
Bilaga 3 – 5 - Undervisningsmaterial	

Abstrakt

Vi vill lira nu!!!

- Musiken som estetiskt mål och kreativt medel i högstadiets musikundervisning.

Peter Stensgård

2011/2012

Den här uppsatsens övergripande syfte är att undersöka huruvida högstadiets musikundervisning i första hand siktar mot *utveckling genom musik* –det vill säga elevernas egna skapande och upplevelse av musik, dess historiska och sociala sammanhang –eller i varierande utsträckning *fostran till musik* som ett estetiskt objekt. Metoderna jag använde var deltagande observationer i två högstadielklasser respektive intervjuer med deras respektive musiklärare efter det andra observationstillfället, vilket gav mig tillfälle att även ställa frågor uppkomna efter första observationen. Detta material relaterades även till skolverkets kursplaner och den musikpedagogiska debatten med Knut Brodin och dåtidens sånglärare på 1930 – 1940- talet. Jag kom fram till att de viktigaste undervisningsmålen är att förvärva *musikaliska kunskaper och färdigheter* respektive att uppnå *musikalisk kommunikation och upplevelser*. Undervisningsmålen *personlig och social utveckling* liksom att bevara *bestående värden och ideal* verkar inte vara lika betydelsefulla idag jämfört med 1930 – 1940- talets sångundervisning. Utbildningstraditioner och lärarens syn på undervisningssyftet kan sammantaget blir en utgångspunkt för tolkningen av läroplanen. Slutligen kan jag säga att musikundervisningens målsättning både är *utveckling genom musik* och *fostran till musik*.

Göteborgs universitet

Institutionen för kulturvetenskaper

Box 200

SE-405 30 Göteborg

Denna uppsats är allmän och offentlig handling.

Författaren har upphovsrätten och uppsatsen får inte

Begagnas annat än för enskilt bruk utan författarens tillstånd

Inledning

Ämnesval

Jag blev intresserad av att undersöka huruvida musikundervisningen för ungdomar i högstadieåldern siktar mot individens upplevelse av musik eller det korrekta reproducerandet av ett musikverk, efter att ha hört ett radioprogram i juni 2011 om Knut Brodin. Det som fick mig intresserad var hans inkluderande hållning, där musiken blev ett medel för individens kreativitet, medan musikverket per se kom i andra hand. Brodins undervisning på Olofskolan liksom hans artiklar i dagspressen satte igång en pedagogisk debatt, där Brodin menade att dåtidens sånglärare var inriktade på att förmedla sångundervisning till eleverna. Brodin tog avstånd från detta synsätt, som däremot bland annat kom till uttryck i en uppräknings av kunskaper inhämtade i en reducerad kurs för fattiga elever ur folkskolestadgan från 1921. I denna kurs behövde inte eleven delta i undervisningen av psalmer och sånger om anlag saknades helt¹. Efter den debatten började musikundervisningen att ändras gradvis till att så småningom aktivera eleverna mer i undervisningen. På 1920- talet benämndes musikämnet ”sång”, medan det efter 1955 kallas ”musik”, vilket kan ses som en vidgning av ämnet². Nästa steg i utvecklingen mot en musikundervisning för alla var 1962, då tidigare nämnt undantag från att delta i musikundervisningen för dessa så kallade ”brummare” avskaffades (Enghag & Ljung, 2003: 40).

Syfte och frågeställningar

Den här uppsatsens övergripande syfte är att undersöka huruvida grundskolans musikundervisning i första hand siktar mot utveckling genom musik –det vill säga elevernas egna skapande och upplevelse av musik, dess historiska och sociala sammanhang –eller i varierande utsträckning fostran till musik som ett estetiskt objekt. Tidsramen för en kandidatuppsats gör att det är omöjligt att besvara den här stora frågan, vilket medför att jag begränsar undersökningen till två högstadielklasser på två skilda skolor.

1 Sveriges allmänna folkskolestadgar 1842 – 1921, 1924: 109

2 Barkefors, 2006: 150; Undervisningsplan för rikets folkskolor. Den 31 oktober 1919.,1948: 233; Skolverket, 2000

Frågeställningar som har funnits under arbetet med uppsatsen har varit: Hur ser förhållandet ut mellan ungdomarnas musikaliska kreativitet och musikaliska initiativtagande i undervisningen, vilket är ställt mot kravet på att ungdomarna skall tillägna sig specifika musikaliska färdigheter och kunskaper? Kan nämnda målsättningar förenas? Går det i så fall att beskriva dessa skilda målsättningar i en modell?

Material och metod

Arbetet med denna uppsats började med litteraturstudier, där litteratur angående Brodin och musikundervisning i Brodins samtid respektive även tidigare och senare skeden behandlades. Därefter gjorde jag ena halvan av mitt fältarbete på Almskolan³ i klass 9x, där fältarbetet bestod av två deltagande observationer av två lektioner och en intervju med läraren. Frågorna var ett urval utgående från en frågelista och frågor uppkomna efter första observationen (bilaga 1). Jag började att observera enligt en observationsmall (bilaga 2), men gick snabbt över till att observera med ett öppet sinne för att se vad som hände.

Efter denna fas av fältarbetet analyserade jag materialet så gott jag kunde, och kompletterade med ytterligare litteraturstudier av styrdokument (kursplaner) för musikundervisningen. Denna analys medförde att jag kunde justera mina frågor efter första fältarbetsfasen. Nu inleddes fältarbetsfas nummer två när jag i stället var på Dellenskolan⁴ och observerade klass 7x och intervjuade dess lärare på ett liknande sätt.

Allmänt kan jag säga om fältarbetet att jag började förberedelserna till fältarbetet med att ringa och presentera mig själv för rektorerna på respektive skola. Båda skolorna ligger i närheten av centrala Göteborg. Dellenskolan besöktes under vårterminen, då det var lugnare i skolan. Alltså var en längre intervju på ungefär en halvtimme möjlig att genomföra, vilket kunde jämföras med den kortare intervjun med läraren på Almskolan i slutet av november. För att återgå till kontakter och bokningar av lektioner med lärarna, vilka gjordes via mobiltelefon och ibland med bekräftande mail efter att rektorerna hade kontaktats.

Undervisningssituationen under respektive lektion fick avgöra hur deltagande observationerna blev (Fangen, 2005: 141). Exempelvis deltog jag delvis genom att sjunga med i en sång, liksom att jag satt med i halvcirkeln. På Dellenskolan bytte jag däremot roll vid två tillfällen och hjälpte några elever.

3 Skolan heter egentligen något annat i verkligheten.

4 Skolan heter egentligen något annat i verkligheten.

Observationerna i fältdagboken renskrevs medan de fortfarande var i färskt minne, och intervjuerna transkriberades i sin helhet så snart som möjligt –relativt noggrant med avseende på talfrasering. En mild redigering i riktning mot skriftspråklighet företogs likaledes, så att citaten blev mer lättlästa. I vissa fall är dialoger som förklarade min fråga vid intervjutillfället bortklippta eftersom de är ”pratiga”, men i stället har jag beskrivit dessa dialoger i bryggorna mellan citaten. Denna noggranna transkribering underlättade dessutom tolkningen, som började redan under transkriptionen. Detta material ställdes mot skolverkets kursplan för musik för grundskolan (Skolverket, 2000), vilken analyserades enligt syftet.

Efter fältarbetsfaserna läste jag litteratur som bidrog med teoretiska modeller, vilket underlättade min tolkning av det empiriska materialet. Mina diskussioner och resonemang växte sedan fram genom en växelverkan av mina tre materialkategorier: intervjuer, observationer och litteratur innefattande kursplaner. Något som också växte fram var min kunskap om musikpedagogik, vilken utgick från min egen bild av musikundervisningen när jag gick på högstadiet. Innan jag började fältarbetet hade jag en svartvit onyanserad bild av dagens undervisning på högstadiet, vilken gradvis ersattes av en mer nyanserad bild av musikundervisningen.

Avgränsningar

Denna studie omfattar analysen av de deltagande observationerna av undervisning samt två intervjuer. Dessutom ingår skolverkets kursplan i musik (Skolverket 2000). Praktisk musikundervisning på andra lektioner och på andra högstadier än de jag har bevistat kan jag inte uttala mig om.

Reflexivitet

Efter min agronomexamen genomförde jag ett pedagogiskt år, vilket betyder att jag både har auskulterat och undervisat tidigare. Alltså har jag viss vana att se undervisning ur olika synvinklar. Dessutom har jag gått två längre dansutbildningar, varav den ettåriga utbildningen innehöll undervisningsmoment. Sist nämnda dansutbildning innehöll även musikteori, transkribering till noter, och att sjunga efter noter. Alltså är jag van att se dans och att höra musik som ett sammanhang, i stället för att jag ser dans och musik åtskilda från varandra. Jag började att lära mig spela blockflöjt och fiol på kommunala musikskolan,

där noterade melodier var regel och ackordspel var obefintligt. Dock är jag mer van att lyssna på folkmusik och äldre musik jämfört med rock och blues. Jag hoppas att detta framgår av uppsatsen.

Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Det finns ett par uppsatser, skrivna vid lärarhögskolor, som har närmat sig samma problemområde som min undersökning. Fredrik Törnvall (1999) har intervjuat två musiklärare om hur de praktiskt undervisar och utvärderar sin undervisning; för att uppnå målen i läroplanen (Lpo 94). Dessa intervjuer har kompletterats med intervjuer med berörda lärares elever. Detta är alltså en uppsats med pedagogisk utgångspunkt.

Markus Enghag & Karin Ljung (2003) skrev en c-uppsats vars syfte var att undersöka sin egen undervisning och andras undervisning med ett givet pedagogiskt material, så att elever med olika musikaliska bakgrunder ges möjlighet att utöva musik tillsammans med glädje. Använda metoder har varit intervjuer med elever och lärare, respektive deltagande observationer och videofilmning av dessa lektioner. Detta är också en pedagogisk utgångspunkt för att utveckla den praktiska pedagogiken och notering respektive tabulatur som underlättar detta.

En av mina främsta teoretiska utgångspunkter är emellertid Knut Brodins pedagogiska idéer tolkade av Laila Barkefors (2006) och Birgitta Ryner (2004). Knut Brodin är bland annat känd för att ha använt schlager i undervisningen, samt hans egna och andras visor. Syftet med detta repertoarval var att respektera och på det sättet motivera eleverna att vidga musikintresset (Barkefors, 2006: 103, 123). Visor skrivna av andra än Brodin inkluderade även traditionella skolvisor till exempel Piae cantiones⁵, sjömansvisor, och den tidens trubadurvisor av Evert Taube med flera. Brodin ville att sånglektionerna skulle uppskattas av eleverna, alltså skulle lektionerna fyllas med lust och glädje. Detta gjorde att det blev angeläget för Brodin att klivna ner från sin position som vuxen och tillsammans med eleverna upptäcka repertoaren. Detta positionsbyte var en av anledningarna till att hans lektioner blev omtyckta att gå till (Gustavsson, 2000: 151; Ryner, 2004: 78).

5 Skolsånger från Sverige och Finland på latin med medeltida ursprung

Hos Brodins föregångare i sångundervisningen var teoriinslaget mer omfattande än när Brodin bedrev undervisningen enligt Olofskolans årsberättelser (Gustavsson 2000: 152). Olofskolan gav endast en skriftlig utvärdering av det som var bra i skolarbetet och vad som behövde förbättras i stället för betyg (Barkefors, 2006: 119), vilket enligt min tolkning var en av anledningarna till att sånglektionerna blev populära. Ett sätt att upptäcka repertoaren var att lyssna på skivor, för att därefter sjunga sångerna, till exempel ”Stormy Weather” (Gustavsson, 2000:150). Att sjunga var huvudsakligen en hälsofråga, så att barnet kunde få sorger och trötthet att lindras i stället för att studera musik som en konstform (Ryner, 2004: 108, 154; Sundin, 1988: 67). Sången var den viktigaste delen i Brodins pedagogik, men han tog dessutom fram former för ensemblespel med instrument. De instrument som förekom i hans elevensembler var bland annat: mandolin, cittra och spilåpipa, vilka ansågs vara lättspelade instrument. Dessutom bildade en grupp elever aktiviteten B.B., Bunny boys, som spelade jazzmusik med assistans av Brodin, vilket inkluderade hjälp med införskaffande av instrument. Denna grupp repeterade en kväll per vecka, men ur denna sammanslutning avknoppades även J.K., (jazzkören) och D.K. (dansklubben) (Gustavsson, 2000: 151f). Barkefors (2006: 151-153) hävdar att psalmodikon*, lillcittra*, spelpipa, mandolin, tamburizza*, munspel, dragspel och piano användes i instrumentalmusiken, varvid stränginstrumenten (här markerade med *) tillverkades på skolan under slöjdlektionerna. Spelpipa (eller spilåpipa) ansågs klinga fylligare än blockflöjten enligt sist nämnda musikforskare.

Brodin sade också att undervisning i musikhistoria i samarbete med andra ämnen och lärare var eftersträvansvärt, eftersom det gav ungdomarna ett illustrativt sammanhang i exempelvis religion och historia. På detta sätt använde han sin repertoar och han kontaktade dessutom olika ambassader angående musik. Detta sätt att ge sammanhang till låtar ur musikhistorien gjorde enligt Brodin att eleverna tog till sig musikhistorien mer positivt än som ett separat undervisningsämne. Hans verksamhet innebar även att medverka och leda sång på exempelvis morgon- och julsamlingar. Ovanstående resonemang visar på att hans roll kunde ses som en musikkonsult för skolan (Barkefors, 2006: 123f).

Nya rytmer fördes enligt Brodin in av schlager- och jazzrepertoaren, vilket enligt honom revitaliserade skolvisan. Denna förnyelse avsåg inte minst rytmiken, men även texterna⁶. Textmässigt närmade sig hans visor barnens erfarenheter mer än lärdomsvisornas ”tantiga jolt” och ”skrämmande uppfostringsraseri” (Sundin, 1988: 68). Detta är enligt mig ännu ett tidigt initiativ till den nya musikpedagogiken, där barnens vardagsvärld åter har blivit betydelsefull genom elevernas samlade erfarenheter i undervisningen (Sundin, 1995: 29).

Barkefors (2006: 106) beskriver reformpedagogernas fokus på modernitet och självförverkligande, där bland annat ”subjektivitet” och ”kreativitet” nämns.⁷ Av detta faller det sig naturligt att Brodin ansåg att alla kunde sjunga med även om sången var ”falsk” i början, vilket enligt hans övertygelse skulle ändra sig efterhand (Barkefors, 2006: 122). Detta var enligt mitt synsätt en föregångare till den nya musikpedagogiken uppkommen under 1980-talet och framåt, där alla skulle ha rätt att ta del av musikundervisning (Sundin, 1995: 27-29). Vidare skulle större tolerans visas för eleverna och deras musikaliska uttryck, snarare än att sträva mot ett ”korrekt” utförande av musikverket. Med det här synsättet kunde eleverna enligt Brodin finna sig själva (Sundin, 1988: 67). Barnen motiverades dessutom till att göra egna sånger, vilka Brodin var behjälplig med att skriva ner på noter vid behov (Barkefors, 2006: 128ff). Detta resonemang kan jämföras med den redan nämnda nya pedagogiken, där kreativitet och lek betonas. I dessa sammanhang kommer de kvalitativa kraven från de som skapar musiken i stunden (Sundin, 1995: 29).

En samtida dansk parallell till Brodin finner vi i Bernhard Christensens reformskola. I denna skolas musikundervisning främjades rörelse till musik genom Gøsselpedagogiken. I denna pedagogik hävdades att den motoriska rytmen uppkom genom samverkan särskilt mellan musklerna i lår och buk. Enligt nämnd pedagog känns rytmen i kroppen och är alltså inte enbart ett ljudmässigt fenomen. Här var musikmaterialet rytmisk musik (jazz). Enligt Bernhard Christensen fanns det motoriska och klangliga uttrycket inte längre i västvärldens musik i någon större utsträckning, men däremot i rytmisk musik.⁸ Christensens pedagogik medförde att rytminstrument, sång och dans ingick redan från början i undervisningen av en liten grupp. Här var det musikaliska utgångsmaterialet sånglekar,

6 Brodin, 1939, 1957 refererad av Sundin, 1988: 68

7 Barkefors (2006: 106) refererar även till Brunkhorst, 1987:48 enligt Ruud 1996: 48f

8 Författaren till denna uppsatsen håller inte med om det nyss skrivna, eftersom rytmiken i musiken beror på hur den spelas.

vilket förändras under tiden det används. Inlärningskrav kom senare, vilket jag tolkar som att undervisningen började med musikupplevelse (Sundin, 1988: 72-74). Pedersen (1999: 115) sammanfattar med att säga att pedagogiken betonade sambandet mellan musik och rörelse.

Ryner (2004) hävdar att lärarna i den traditionella skolsången under 1930 – 40- talet ansåg att deras uppgift var att förmedla kunskaper om musik, vilka ”var nödvändiga för att fullt ut kunna förstå sig på den goda musiken” (Ryner 2004: 70f). Denna diskussion om ”god musik” liknar kanonbegreppet, där rangordningen av musik beskrivs av Sundin (2003: 70f). Han fortsätter med att säga att detta var ett sätt att sätta upp normer för att rangordna kompositörer och deras musikverk inom varje genre, vilket med andra ord innebar att räkna vissa verk och kompositörer till ”mästerverk” respektive ”odödliga” kompositörer i ”kulturarvet eller olika kulturarv” (Sundin, 2003: 70f). Detta kan jämföras med att Bergman (2009: 149f) hävdar att ”Musiken genom tiderna” av Julius Rabe har ingått som kurslitteratur för musklärare i vardande, vilket kan vara en anledning till att i alla fall musikhistoriemomentet har präglats av detta repertoarval med detta rangordnande sätt att se på viktiga tonsättare och musikverk. Hon fortsätter med att hävda att detta sätt att ge kunskap om musikhistoriska eror är allmänbildande enligt lärarkåren. För att återgå till 30 – 40- talet var det enligt Ryner (2004; 70f) vanligt att elever blev uteslutna ur sångklassen om de sjöng falskt vid sångprovet när terminen började. Dessa så kallade brummare skulle i stället få annan sysselsättning vid de tillfällena eller få lyssna på de sjungande eleverna, vilket jag återkommer till. I det avseendet liknar detta i metodiskt avseende utbildningen av yrkesmusiker, vilken vänder sig till elever som bedöms vara ”begåvade” (Sundin, 1995: 29). Skillnaden enligt mig är dock att yrkesmusiker inte behöver göra ett praktiskt musikprov varje termin för att fortsätta utbildningen. Vidare var skal-, och tonträffövningar vanligt förekommande och man gick på ett metodiskt sätt igenom durskalans intervall under skoltiden med dessa övningar (Ryner, 2004: 61f).

Som en jämförelse till ovanstående resonemang vill jag även anknyta till Finnegan (2007: 133-134) som beskriver inlärningsättet för klassisk musik i en engelsk stad. Detta inlärningsätt liknar de stigande svårighetsgraderna i skal- och tonträffövningar genom återkommande uppspelningar till nästa nivå i hierarkin. Denna traditionella pedagogik arbetar med att plocka isär och sätta ihop ”musikaliska byggstenar” enligt estetiken i den europeiska konstmusiken (Sundin, 1995: 29),

vilket liknar skal- och tonträffövningarnas metodiska genomgång och stigande svårighetsgrad. Skolsången under 1930 – 40- talet hade sina rötter från början av 1800- talet eller i varje fall i folkskolan, som infördes infördes 1842 (Ryner: 2004: 46, 71). I 1840-talets musikundervisning och framåt, så var målet ”att eleverna skulle kunna sjunga en melodi efter noter eller efter Dillners⁹ siffersystem” (Ryner, 2004: 51). Repertoaren bestod av psalmer, folkvisor och lärdomsvisor (Ryner, 2004: 49-52).

Anna Bergström var en av de ledande sånglärarutbildarna vid vid kungliga Musikaliska Akademien 1903. Hon verkade för att styra upp musikundervisningen genom att se till att musklärarna både hade pedagogisk utbildning och bra gehör. Röstbehandling och gehör var nyckelord i nämnda pedagogs verksamhet, vilket belyses av att hon tyckte att man sårar kultiverade öron med skrån och plumphet. Enligt Sundin (1995: 29) har de estetiska kraven på musikundervisningen i lägre åldrar påverkats av den högre musikutbildningen, vilket enligt mig har likheter med nämnda sånglärarutbildning. I analogi med Bergströms estetiska krav får de ”tonsvaga” eleverna lyssna, för att så småningom delta i tonbildningsövningar. Med andra ord ville hon förädla den estetiska delen av folkbildningen. Barnen skulle lära sig att sjunga rent utan ackompanjemang och försjungning (Ryner, 2004:53-63).

Musik- och pedagogikforskaren Ralf Sandberg (1996) har undersökt musik- och klasslärares inställning till musikundervisningens syften och hur läroplanens avsikter kommer till uttryck i musikundervisningen på grundskolan. Dessutom tar han upp hur skolan sätter ramar för nämnda undervisning genom fysiska och kulturella villkor. Materialet han använde var enkätsvar från lärare ur de ”nationella utvärderingarna” vårterminen 1989 respektive motsvarande termin 1992 när den dåvarande läroplanen Lgr 80 gällde. Jag har valt att koncentrera mig på svaren till frågan: ”vilka är enligt din mening musikundervisningens främsta uppgifter i dagens svenska skola?”¹⁰ Nämnde forskare har delat in svaren i fyra kategorier, och på det sättet kunna vidareutveckla en existerande analysmodell. Kategorierna är: ”(A) personlig och social utveckling”, ”(B) bestående värden och ideal”, ”(C) musikaliska kunskaper och färdigheter”, och ”(D) musikalisk kommunikation och färdigheter” (Sandberg, 1996: 11, 78, 87-94, 97-99).

9 Ryner hänvisar till Dillners siffersystem i Ensheimer, 1952; Davidsson, 1950 för att beskriva detta system, som är psalmodikonnoter (siffror).

10 Sandberg, 1996: 87 refererar dessutom till Sandberg, 1993: 26

Sandberg (1996) skriver att de lärare som har tryckt på ”*personlig och social utveckling*”, har betonat spel och sång i grupp för att eleverna ska känna glädje och frihet. En annan viktig aspekt är att eleverna känner att de törs musicera instrumentalt och sångmässigt inför varandra. Alltså är dessa lärares viktigaste syfte att eleverna bygger upp sitt självförtroende via ”positiva” kollektiva upplevelser (Sandberg, 1996: 88). Ett antal enkätsvar från musiklärare i årskurs nio som underlättar min analys följer:

”att man ska våga sjunga och spela själv. Allt de lyssnar på är så perfekt att de inte tycker att det låter bra när de själva musicerar.” (Mu Åk 9)

”Att tillsammans med övriga ämnen verka för att ge eleverna självförtroende och livslust! Att utveckla elevernas aktiva deltagande i kreativa aktiviteter och att öppna deras sinnen för kultur i alla former.” (Mu Åk 9)

”Ge dem ett intresse för musik i alla olika former. Att skapa en miljö där alla vågar att sjunga och spela även om man ej är ’duktig’. (MU Åk 9)

”Främja social samverkan, som musikalisk medvetenhet.” (Mu Åk 9)¹¹

Kulturarv och bevarande av specifika traditioner är enligt Sandberg (1996) viktigt, men även musikglädje för lärare som vill bevara ”*bestående värden och ideal*”. Lärarens repertoarval är ett verktyg för att eleverna skall lära sig skilja mellan bra musik och dålig. Med andra ord är bevarande av traditioner i samhället dessa lärares huvudsakliga syfte med musikundervisningen (Sandberg, 1996: 90). På samma sätt följer några enkätsvar som betonar denna inställning:

”Motvikt till den ibland ganska passiva ungdomskulturen. Att skapa själv, inte bara ta emot t.ex. data, kabel-tv, m. m.” (MU Åk 9)

”Att förstå den brutalisering som vill smyga sig in även inom musikvärlden via texter och gruppens/artisens image.” (MU Åk 9) (Sandberg, 1996: 91)

”*Musikaliska kunskaper och färdigheter*” är tyngdpunkten för en grupp lärare, där praktiska och teoretiska färdigheter betonas, hävdar Sandberg (1996). Begrepp som ”puls, takt, rytm melodi”, ”noter” och instrumentkännedom är nyckelord. Här är en allmän repertoarkännedom eftersträvansvärd, där eleverna dessutom tränas i att spela, sjunga, dansa och lyssna noga. Gehör, rytm och musikskapande ingår i musicerandet tillsammans med andra. Dessa lärares syfte är att ge en grogrund till fortsatt musikskapande efter skolan, liksom att ge en allsidig musikutbildning. Med andra ord är musiken ”ett mål i sig” i den här ämnesinriktade undervisningen (Sandberg, 1996: 91). Enkätsvaren som belyser detta följer nedan:

”Att föda intresse för det egna skapandet! Att få igång elever att spela! Har man aldrig hållit i ett instrument utan ’bara’ lyssnat på musik ska skolan kunna erbjuda eleverna tillfälle att få lära sig spela exempelvis enkla ackord på gitarr/piano, trumkomp, basgångar.” (Mu Åk 9)

¹¹ Sandberg, 1996: 89f, originalets kursivering och layout, om ej annat anges.

”Ge inblick, smakprov på annat än det de dagligen konsumerar. I olika former (sång, spel, lyssnande).” (Mu Åk 9)

”Eget musicerande, men det kommer också eget skapande, kvalitativt lyssnande, utveckling tekniskt och konstnärligt. Kunskap om ämnet.” (Mu Åk 9) (Sandberg, 1996: 92)

Den sista gruppen lärare som Sandberg (1996) beskriver är mer inriktade mot ”*musikalisk kommunikation och upplevelse*”. Här skall musiken ses som ett verktyg för eleverna att uttrycka sig, liksom att upplevelser av musiken bör vara intresseväckande. De erfarenheter och upplevelser musikundervisningen avser att ge eleverna är: möjlighet att förstå olika tider och kulturer. Elevernas känslouttryck och erfarenheter blir även viktiga i diskussionerna för att musikupplevelserna skall fördjupas. Kontentan av detta är att musiken kan ses som ett mål, som ökar elevernas musikintresse. Eleverna bör lära sig att uttrycka sig om och med musik, där dessutom aktuellt utbud av barn- och ungdomskultur ingår (Sandberg, 1996: 93). De belysande utsagorna är här:

”Att inte ’utbilda’ denna generation att anse sig ’omusikalisk’ men ändå tycka om musik!!!” (Mu Åk 9)

”Ge god grogrund för nya musikkonsumenter och musikutövare.” (Mu Åk 9)

”Motpol till den tekniskt/intellektuella sidan av livet. Ge eleverna upplevelser och hjälpa dem att hitta dessa stunder av upplevelser oftare i sitt liv. Ge förståelser för andra människors kultur.” (Mu Åk 9)

”Musiken som ett forum där man diskuterar känslor, utvecklar samarbete utifrån musikaliska kriterier. Låta eleverna få uppleva och utöva annan musik och dans än ’sin’ vanliga.” (Mu Åk 9) (Sandberg, 1996: 94)

Den teoretiska modellen bestående av de fyra kategorierna ser ut så här i förenklad form:



Figur 1. *Analysmodell av lärares syn på ämnet och syftet med undervisningen.* (efter Sandberg, 1996: 97)

Sandberg (1996) sammanfattar och vidareutvecklar sitt resonemang i detta och följande tre stycken om olika sätt att se på musikundervisning. En **kommunikativ syn på musik** kan hänföras till de lärares synsätt som huvudsakligen kombinerar *personlig och social utveckling* med *musikalisk kommunikation och upplevelser*.

Musikundervisningen är i det här fallet mer processinriktad. I denna process är elevernas intresse, lust och kreativitet viktiga drivkrafter i undervisningen. Undervisningsstoffet är benäget att förändras beroende på representationen av musikutbudets mångfald och tidens gång (Sandberg, 1996: 98).

I enlighet med Sandbergs (1996) analyser förknippas avdelningarna *bestående värden och ideal* och *musikaliska kunskaper och färdigheter* med **normativ estetisk syn på musik**. Undervisningen som lärarna förmedlar riktas mot specifika ”musikaliska kunskaper och färdigheter”, och ett bestämt urval av inlärningsstoff. Detta inlärningsstoff skall ”reproduceras” på ett produktinriktat sätt. Urvalet av ämnesstoffet är styrt av lärarkompetensen och utbildningstraditioner. ”Musikalitet och allmän begåvning” skattas högt, liksom specifika ”bildningsideal” (Sandberg, 1996: 99).

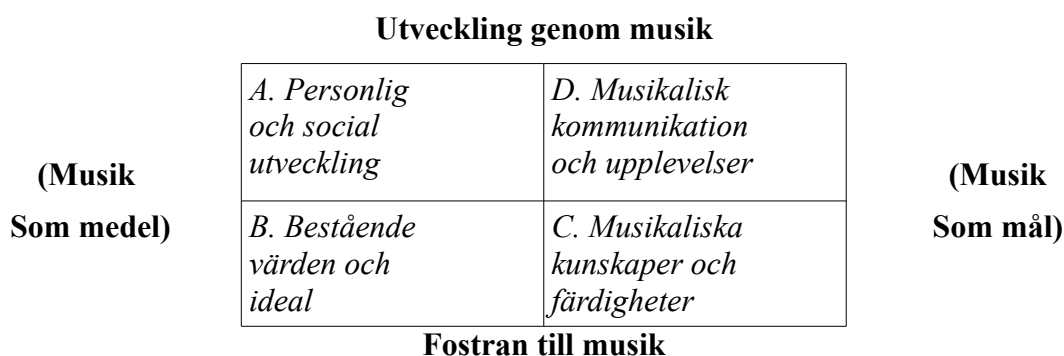
Om fälten *personlig och social utveckling* respektive *bestående värden och ideal* kombineras bildas den utbildningspraktiska och -teoretiska faktorn **musik som medel**. De lärare som strävar efter denna inriktning vill allmänt sett utveckla eleverna och skolarbetet i stort, vilket även kan ses som kunskapsbefrämjande. Musiken har som uppgift att stimulera genom att ge ”glädje och gemenskap”, och för att bygga upp ”självdisciplin, koncentration, lugn och harmoni”. Med andra ord ligger målen för dessa lärare snarast på ett utommusikaliskt plan, där individens behov och bevarande av traditioner är viktiga (Sandberg, 1996: 99).

Den utbildningspraktiska och -teoretiska faktorn **musik som mål** visar sig i de grupperingar av lärare, vilka uttalar påståenden överensstämmande med *musikalisk kommunikation och upplevelse* och *musikaliska kunskaper och färdigheter*. Att spela och sjunga har som syfte i den här undervisningsinriktningen att bli ett verktyg för att ge musikupplevelser, eller att underlätta inläring av specifika teoretiska eller praktiska musikkunskaper. Den huvudsakliga repertoaren är tagen ur ungdomskultur, populärmusik, skolmusikrepertoar från ”läromedel” för skolans musikundervisning alternativt lärarens egna repertoar. Sammanfattningsvis kan sägas att musikens innehåll är tyngdpunkten i gemensamma praktiska övningar, där också teori och lyssningsaktiviteter har nämnda tyngdpunkt. (Sandberg, 1996: 99f).

För att återgå till Brodin kan man på ett generaliserande sätt säga att hans musikerbakgrund bidrog till att hans undervisning satte ungdomarna och deras ”utveckling genom musik” i första rummet.

Däremot var musikpedagogerna upptagna med att planera ingående undervisningsstoff och sätta upp ”ramar” för undervisningen, vilket kan uttryckas som att ”fostran till musik” sattes i högsätet. Barkefors (2006: 125) hävdar att det viktiga i dessa utbildade pedagogers undervisning var att lära eleverna att sjunga vackra folkvisor på ett ”korrekt” sätt. Hon fortsätter med att säga att musikundervisningens utgångspunkt i psykologin även gällde den tidens pedagoger, men bevarandet av traditioner och musikteori var dessutom viktigare för dem jämfört med Brodins synsätt. Brodins synsätt var alltså enligt Ryner (2004: 114) att pedagogen styrdes i större utsträckning av elevernas intresse och lust än av den egna planeringen av undervisningen. Hon säger dessutom att Brodin tyckte att elevernas egna musicerande skulle bli utgångspunkt för lärarens lyhördhet till att fortsätta musikskapandet tillsammans med eleverna. Dessa strövtåg i musiken var en anledning till att Brodin aldrig utarbetade någon allmän musikpedagogisk metod (Barkefors, 2006: 125; Ryner, 2004: 114).

Ovanstående resonemang leder vidare till mina förändringar av Sandbergs analysmodell:



Figur 2. Förändrad analysmodell av lärares syn på ämnet och syftet med undervisningen. (Modifierad efter Sandberg, 1996:97)

Jag har i ovanstående modell ersatt begreppet *kommunikativ syn på musik* med *utveckling genom musik*, respektive *normativ estetisk syn på musik* med *fostran till musik*, eftersom resonemangen för de i detta fall utbytbara benämningarna stämde överens enligt min tolkning. Jag bortser i den här uppsatsen från de utbildningspraktiska och -teoretiska begreppen *musik som medel* respektive *musik som mål*.

Ryner (2004: 90) hävdar att risken med reformpedagogik är att den fastnar i stela mönster, efter att ha börjat på ett framgångsrikt och positivt sätt. Hon fortsätter med att säga att pedagogiska debatter är viktiga för att de rör om i den pedagogiska grytan och är spänningsskapande, så att undervisningen kan stimuleras. Däremot är det meningslöst att ordna ”pedagogiska modeller” som bättre eller sämre,

eftersom det är omöjligt att ta reda på modellernas praktiska funktion i efterhand (Ryner, 2004: 90).

Sundin (1995: 28f) hävdar att musikpedagogiken hela tiden rör sig mellan traditionell och ny musikpedagogik, vilket beror på att individer och generationerna avlöser varandra. Detta beror på att varje individ respektive generation måste göra sina egna erfarenheter för att lära sig. Han hävdar ändå att man numera tar mer hänsyn till barnen än tidigare, då man inte lyssnade på eleverna och deras upplevelser. Den andra ytterligheten är att undervisningen endast utgår från elevens kreativitet, vilket gör att pedagogen får underhållarens roll. Nämnade forskare betonar vikten av dialogen mellan lärare och elever, vilken är obefintlig när pedagogen intar underhållarens roll. Han fortsätter med att säga att elever har setts som objekt att fylla med kunskap, men nu också betraktas som skapande subjekt för läraren att inspireras och att samarbeta med. Enligt Sundin (1995: 29) söker man material av den sort, som stöder ens åsikt.

Resultat

Fältarbete

Nedanstående beskrivning inleder redogörelsen av fältarbetsresultatet:

Almskolan

Lektionsrummet ligger i källaren och belysningen består av lysrör. Väggarna är vita och golvet består av betong med svarta och vita mönster. Längs ena långsidan utmed de skymda fönstren står elpianon i en rad. På andra långsidan står ett skåp med gitarrer placerade ovanpå. När första lektionen börjar låser musikläraren Ellen upp lektionsrummet, varefter jag och Ellen går in följda av eleverna, som går in medan de samtalar ivrigt med varandra. En elev undrar vad de (eleverna) skall göra. Därefter sätter sig eleverna på stolarna i halvcirkeln. Ellen börjar med att säga att vi har en gäst, varefter jag säger att jag skriver en uppsats i musikvetenskap. Därefter frågar jag om det går bra att jag sätter mig på en stol i halvcirkeln.

Intervjun gjordes i samma lokal som lektionen hade skett i. En mindre del av intervjun var avslappnad, vilket kan ha berott på att Ellen skulle informera om något vid lärarrummet efter intervjun. I alla fall i början av intervjun justerade Ellen en gitarr.

Dellenskolan

Musiksalarna ligger på översta våningen. I alla fall den större av musiksalarna har vita gardiner med rektangulära mönster i andra färger, medan golvet består av en plastmatta med en blå rand en bit innanför väggarna. Gitarrerna hänger på en kortsida i rummet och elpianona står längs väggen på långsidan. Det finns dessutom en mindre sal med elpianon i anslutning till det större rummet. Eleverna gick in medan de samtalande högljutt med varandra, medan läraren och jag redan var i lektionsrummet. Gustav, som jag har valt att kalla läraren, säger åt eleverna att inte lägga ytterkläder på elpianot, eftersom det skall användas idag. Efter att han har gjort ett kort uttåg säger han mitt namn och jag presenterar mig. Eleverna är 26 stycken enligt en dialog under andra lektionen, där Gustav betonade aktsamhet med utrustningen.

Jag är tvungen att resa mig upp snabbt när eleverna skall börja spela för att inte bli nersprungnen.

Intervjun gjordes när andra lektionen var avslutad i det stora lektionsrummet. Innan intervjun började fikade jag och Gustav. Större delen av den här intervjun var avslappad, eftersom det var mycket tid kvar till Gustavs nästa lektion skulle börja. Jag kunde bland annat se att Gustavs axlar var nersjunkna. Intervjun var snarare ett mellanting mellan intervju och samtal. Efter intervjun blev det ett ännu mer avslappnat samtal om att det inte finns några ”rätt eller fel” i musik.

Musikundervisningens inriktning

På frågan om vad Ellen vill förmedla i sin undervisning, svarar hon:

E: Ja, nä först och främst så tycker jag ju att, – eller tycker enligt kursplanen och kriterierna så är det ju också så att musik – är ett praktiskt ämne. Så att lära sig spela och sjunga [gitarrljud] och våga göra det – är helt kärnan i ämnet. [...] Så jag vill förmedla det [våga spela och sjunga och genrekunskap] [gitarrljud] både att man – liksom värdet av att kunna uttrycka sig genom musik. Genom att praktiskt kunna utföra det, och sen också – att förstå kanske vad andra menar med sin musik, och i den tiden, varför det låter som det låter. (Ellen intervju)

Här talar hon utifrån sig själv, där det är viktigt att eleverna törs spela och sjunga och att använda musiken som ett uttryckssätt. Förståelse för andra kulturer är också ett av syftena, men ordet ”lära” för tankarna till kunskapsytet. Hon talar dessutom utifrån kursplanen, som indirekt nämns med ordet: [betygs]”kriterierna”. Gustav har liknande tankar:

P: Ja vad vill du förmedla med din undervisning?

[...]

G: Nä men ge dem, Jag försöker ju följa läroplanen så gott det går och – ge dem – det som de ska få helt enkelt – och en annan viktig uppgift är ju också att de liksom ska – finna glädje i det också, att det är kul alltså. [...] – och förhoppningsvis kan det bli – ett fortsatt musicerande från deras håll. (Gustav intervju)

Här nämner Gustav upplevelsen när han säger ”kul” förutom talet om kursplanen. Här fanns dessutom en dialog angående en liknande fråga tidigare under intervjun.

Glädjen i musiken understöds av mina fältanteckningar från Almskolan, där min tolkning är att undervisningssituationen utmärks av en tillåtande stämning. Eleverna får till exempel öva spel fritt när alla tränar olika ackord, där det även finns möjlighet att spela på annat sätt.

På den första lektionen jag bevistade fick dessutom eleverna fritt välja om de ville spela elpiano eller gitarr.

Även på Dellenskolan fick eleverna spela själva eller två och två på elpiano efter en genomgång av lektionens övningar. Gustav sa dessutom i instruktionen före övningen rörande noter och notsystem att ”för att lära sig något skall man inte spela ’Kalle Johansson’, men man skall använda papper och penna och sudd”. Att de spelade annat än de skulle hördes särskilt tydligt den lektion de inte använde hörlurar. Under denna tid när eleverna arbetade självständigt eller i grupper fungerade läraren som en handledare i individuell undervisning. Gustav sa i intervjun att han ”tycker att det viktigaste att - komma till den teoretiska förståelsen är via det praktiska”, och därefter fortsatte han med att säga ”Vi håller bara på med tonhöjd och – inte rytmer och notvärden” (Gustav intervju). Min tolkning av detta resonemang är, att syftet med att skriva ”Blinka lilla stjärna” och ”Lille katt” på noter är att komma underfund med notsystemet inklusive klaver. Med andra ord är notskrivningen i detta skede förenklad så till vida att endast tonhöjden är betydelsefull. Andra lektionen avslutades med en kort gemensam genomgång av övningen.

Att spela mer eller mindre fritt utnyttjades särskilt av killarna på Almskolan, som bland annat ville använda gitarren som ett rytminstrument. Detta gjorde de genom att fråga om de fick slå på gitarrkroppen. Mina anteckningar ger inget stöd om huruvida de gjorde det. Vidare fick eleverna röra på sig där de satt, klappa i händerna och så vidare. Detta gav mig en anledning att fråga Ellen om kroppsrörelser och musik:

P: Jag tror väl just det – jag har ju sett att du – ditt eget kroppsspråk, att du är – pulsen och så vidare. Har du talat någon gång aktivt i undervisningen med kroppsrörelser i samband med musik?

E: Alltså vi har ju gått igenom trummor och då sitter man ju och gör rörelser och så, [...] det har liksom inte känts rätt att göra det [dansa] med de här i högstadiet. (Ellen intervju)

Min tolkning av ovanstående resonemang är att man tar upp detta i lägre årskurser, men att hon ser kroppsrörelser och musik som någonting självklart. Ellen använde för övrigt huvud och händer till att uttrycka pulsen, vilket eleverna tog till sig. Elevernas knäppande i händer, klappande och andra rörelser är, enligt mitt sätt att se det, efterhärmaning av lärarens sätt att göra. De enda korrekationer jag la märke till rörde ytterkläder eller mobiltelefoner, men återkoppling t.ex. ”ja” användes när eleverna tränade själva.

Jag lyckades se åtminstone ett leende hos Ellen, vilket kanske var en reaktion på ett kreativt infall hos någon som spelade.

På Dellenskolan rörde korrektionerna användning av hörlurar, varsamhet om utrustning, sen ankomst samt allmän ordning i klassrummet.

Vi skall då se vad skolverkets kursplaner har att säga om upplevelse och glädje i musikundervisningen. Under rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” står det att:

Utbildningen i musikämnet syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet och få uppleva att kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt. (Skolverket, 2000)

Under rubriken ”Mål att sträva mot” förtydligas musikaliteten och sångförmågans utveckling:

Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven

[...]

- utvecklar tillit till den egna sångförmågan och blir medveten om dess utvecklingsmöjligheter och sociala betydelse, (Skolverket, 2000)

Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” står det talat om musikaliskt uttryckssätt, vilket kan skilja sig från vedertagen estetik i västeuropeisk noterad konstmusik:

I såväl musicerande som skapande ges också successivt utrymme för utvecklingen av en mer personlig och estetisk medvetenhet hos eleverna. Det metriskt och tonalt korrekta skall, liksom i lyrik, kunna vika för ett friare, mer personligt uttryckssätt. (Skolverket, 2000)

Det är värt att lägga märke till att denna tydliga formulering inte finns i så uttalad form i den nya läroplanen från 2011 avsedd för alla årskurser utom årskurs nio det här läsåret (2011/2012), men under rubriken syfte kan man läsa följande:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet. [...]

Genom undervisningen i ämnet musik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att [...]

- skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och [...] (Skolverket, 2011: 100)

Detta preciseras under rubriken ”Centralt innehåll i årskurs 7-9 musicerande och musikskapande”:

- Rytmisk och melodisk improvisation till trumkomp, ackordföljder eller melodislingor med röst och instrument [...]
- Musikalisk gestaltning där olika uttrycksformer kombineras. (skolverket, 2011: 102)

Under rubriken ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret” i den tidigare kursplanen står det följande:

- kunna använda musik, text och andra uttrycksformer i skapande och improvisation för att gestalta tankar och idéer (Skolverket, 2000)

Detta kan kontrasteras mot intervjumaterialet, där Gustav betonar att eleverna ska tillåtas att göra egna tolkningar:

P: -så jag tänkte att toleransen mot original och variationer, den är hög eller hur?

G: Ja det tycker jag – alltså musikämnet är ju ändå ett – skall man säga – ett ämne som är väldigt, liksom det ligger ju nära att de som man, de måste ju ha sina tolkningar, all musik är ju tolkningar av någonting, så det är ju jätteviktigt att få med det också, att det inte bara det som, att de skall spela precis som det står utan om de, om de har egna varianter så – så lyssnar jag självklart på det – får man en stjärna. (Gustav intervju)

En kommentar till denna uppföljande fråga kan vara om den gick att besvara på mer än ett sätt. I samtliga citat från kursplanerna betonas musikalitet och lust. men ett något motstridigt exempel fanns i min fältdagbok när till exempel Ellen sa: ”försök spela i takt”, även om det inte sades på ett mästrande sätt. Detta är en mild tillsägelse för att ökas spelglädjen, vilken förmodligen hade blivit lidande med osynkroniserat spel av gruppen. Noter användes inte, men dock ackordsanalys och tabulatur producerade av läraren till blueslåten på Almskolan (bilaga 3). Däremot användes noter gjorda av läraren på de lektioner jag bevistade på Dellenskolan (bilaga 4, bilaga 5). I en av dialogerna med eleverna under musikhistorielektionen, där jazzens historian gick igenom nämns dessutom ett prov under vårterminen. Praktiska och teoretiska kunskaper betonas dessutom i min första fråga till Gustav:

P, Ja du kan ju börja med att beskriva dig själv som musiklärare!

[...]

G: Jag tänker att jag – min uppgift i musikämnet det är att jag skall ge dem en – grund i väldigt många olika delmoment när det gäller musiken då, att dels det praktiska att ha lite få hum om, och de enklaste grunderna i de instrument vi har i klassrummet, gitarr bas trummor piano och – sång, [...] – att de får en grund i hur man spelar de här olika instrumenten, [...]

– Och sedan i åttan och nian, så, – åttan kommer det tillbaka en gång till, går vi igenom det lite mer noggrant och på en lite högre nivå, även då lägger vi till trummor och bas och i nian då så är tanken då att de skall försöka praktisera det i ensembler, och i nian har jag halvklass, och det betyder då att jag kan spela mer – ensembler med i årskurs nio då. Så då skall de – använda den kunskapen de har fått i i de övre årskurserna – till att spela tillsammans då. [...] Och så är det den teoretiska [delen] självklart att de har koll på alla musikaliska begrepp och så när – det gäller just – instrument – och att de vet vad takt och tempo och puls och allt sånt där är. (Gustav intervju)

En dialog angående tankar och arbete föregick Gustavs längre svar. Gustavs tal om kunskaper kan jämföras med den aktuella kursplanen, men Gustav belyser även den övergripande planeringen under högstadieårens musikundervisning. I samband med en fråga om utläring av rytmer nämnde Gustav att: ”Pauser det nämner jag att det finns – men går inte igenom det”, vilket skulle kunna ses som ett sätt att betona musikteori något mindre. I intervjun med Ellen betonar hon på samma sätt lärandet av ”grunderna” i musikutövandet, som svar på en fråga om improvisation. Begreppet improvisation förtydligades i intervjun genom uttrycket ”fritt spel”, vilket liknar Gustavs tankar.

Under rubriken syfte i den nya kursplanen står det följande:

Genom undervisningen i ämnet musik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer, (Skolverket, 2011: 100)

I ”centralt innehåll i årskurs 7-9 musikens verktyg” står bland annat följande följande:

- Ackord- och melodiinstrument, bas och slagverk för spel i olika ton- och taktarter.
- Rytym, klang och dynamik, tonhöjd, tempo, perioder, taktarter, vers, refräng och ackord som byggstenar för att musicera och komponera musik i olika genrer och med varierande instrumentation.
- Musiksymboler och notsystem, noter, tabulatur, ackordbeteckningar och grafisk notation. (Skolverket, 2011: 102-103)

I både intervjuerna och kursplanen betonas praktiska men även teoretiska kunskaper, vilket med andra ord är musikteori. I kursplanen liknas även de musikaliska begreppen vid musikaliska byggstenar.

Elevaktivitet

Ellen sa angående elevernas roll:

P: Okej, Hur ser du på elevernas roll i musiken!

[...]

P: Ja spel och sång och ...

E: Ja de måste vara aktiva, alltså det är väldigt väsentligt, man kan inte bara sitta av tiden på musiken, det håller liksom inte, man måste delta och – spela och sjunga (Ellen intervju)

Gustav höll med om att det är viktigt att eleverna är aktiva, men han sa dessutom att det inte är lika mycket prov i de praktiska ämnena:

P: – Och, Ja hur ser du på elevernas roll i undervisningen!

G: Ja den är ju viktig: Hur menar du?

[...]

G: Ja alltså – det är ju jätteviktigt med aktivitet speciellt när vi håller på med den praktiska delen och så, så det är ju oerhört viktigt att eleverna liksom jobbar, det är ju liksom att de deltar aktivt det är ju jätteviktigt, så att om de inte gör det då, då uppfyller de inte målen liksom, – så att – det är jätteviktigt, – så deras deltagande i lektionerna det är, det är ju alltså överhuvudtaget de praktiska ämnena tror jag att, att visa aktivitet på lektionerna, det är stor del i musikämnet som slöjd och gymnastik, att man visar aktivitet på lektionerna, det är oerhört viktigt då, (Gustav intervju)

Ännu en gång nämns även kursplanen när Gustav säger ”målen”. Jag förtydligade att jag menade delaktighet i undervisningen, men aktiviteten visar sig genom att undervisningen utmärks av dialog mellan lärare och elever. Detta bekräftas av mina fältanteckningar från båda skolorna. Ytterligare exempel från Almskolan är att Ellen fyller i en egengjord bluestext med en elevs förslag: ”My baby left me and I just want to *die*”.

På Dellenskolan rör dialogen före och efter elevernas egna arbete i stället noter och notsystem. De elever på Dellenskolan som tog för sig under det egna arbetet spelade dessutom andra låtar –bland annat ”Satisfaction” på gitarr, trummor eller elgitarr –men en del elever tillbringade mycket tid med att vänta på hjälp. Ett exempel på detta kunde jag höra från en elev: ”ingen hjälper mig”. Men när en elev på Almskolan förknippar Frank Sinatra med jul efter att en låt där nämnde artist har spelats, ger detta anledning för Ellen att spela upp en jullåt med denne. Detta belyser elevernas roll att tillsammans med Ellen upptäcka repertoaren. Detta sker delvis genom att hon frågar eleverna hur de tycker att musiken låter. Därefter fyller hon i med att säga att ”det är för långsamt” som ett svar på elevens utsaga: ”tråkigt”. Denna dialog utspelade sig under en musikhistorielektion. De sista tio minuterna på denna lektion med musikhistoria spelade eleverna ”Hound Dog”, men hälften av eleverna turades dessutom om med att sjunga till klasskamraternas spel. Jag kan se att Ellen ler när hon ser till att musikens puls ökar, medan hon sjunger med. Troligtvis var detta en ändring av lektionsplaneringen i stunden, där eleverna gav en impuls till att spela.

Detta kan jämföras med vad som står i den äldre kursplanen. Under rubriken ”Mål att sträva mot” står följande:

Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven

[...]

-använder sina musikkunskaper i gemensamt musicerande och därigenom utvecklar ansvar och samarbetsförmåga, (Skolverket, 2000)

Här betonas dessutom samarbetsförmåga i ensemblespelet, men den nya läroplanen är inte lika tydlig i ”Centralt innehåll i årskurs 7-9 musicerande och musikskapande”:

- Sång, melodispel och ackompanjemang i ensembleform med genretypiska musikaliska uttryck. (Skolverket, 2011: 102)

I slutet av intervjun gav jag Gustav möjligheten att lägga till något som han hade kommit på under intervjun:

G: Kommit på ja det är mycket som jag har kommit på

[...]

G: – Ja den frågan i så fall är väl. Hur – om jag låter mina elever få vara kreativa i ämnet musik, gör jag det eller inte [lågmlt skratt] så att säga, det är väl den frågan kanske som man skulle ställa också då, Hur ser du på att kreativt, att eleverna själva är kreativa och skapar musik eller är med och medbestämmer om liksom ämnesval i musikämnet och så det skulle jag tänka mig att, att det skulle vara [en] intressant fråga – Och där kan jag svara att jag gör inte så mycket av det egentligen, – Jag har gjort det också i perioder. Jag har haft projekt och så där låtskrivarprojekt och så vidare. Så att där eleverna har helt fritt fått skapa text och musik själva – men ändå från en slags slags mall – vi – innan vi började med det projektet förra året, då så pratade vi om ackordsföljder och så, så att de fick ett antal olika ackordsföljder då som de kunde använda sig av, och utifrån det så kunde de skriva en låt med text och musik, och sedan satte de ihop band och – sedan så spelade de upp det inför klasskompisarna, och vi spelade även in allas låtar [...] Det tog väldigt lång tid [lågmlt skratt] kan jag säga, men det var roligt och det var väldigt kreativt tror jag – varför jag inte gör det oftare, det är ju för att det är så få elever, som kanske får ut någonting av det, för att i en klass, så, så har man kanske 5 6 stycken som är väldigt drivande, och som verkligen tycker att det är roligt och så, då sedan har vi ett stort gäng då som, tyvärr inte alls tycker att det är roligt eller kan. [...] Sedan i årskurs nio då när de skall spela i ensemble så, det är också ett väldigt kreativt inte på samma sätt ändå de, de jag delar in i grupper – de – ibland får de välja själva om det funkar liksom [jämn nivå], [...] men där de får ju låtar själva, men det är ju också mina förslag självklart för det mesta, - men det blir ju ändå en, en process där de – kreativt jobbar liksom [...] Sen är väl det mesta ganska styrt tycker jag väl ändå. (Gustav intervju)

Uppsatsens syfte –alltså kreativitet, styrning och reproduktion fanns med i dialogen före Gustavs längre svar, vilket han dessutom med flera ord berör i det här uttalandet. Här beskriver Gustav låtskrivande och ensemblespel inom de ramar som bland annat ackordsföljderna satte, men han tar även upp att särskilt låtskrivande inte passar alla elever.

Från min egen erfarenhet kan jag säga att improvisation i danskurser underlättas om ledaren har satt upp ramar inom vilka kreativiteten kan blomstra, ty det finns inget så begränsande för kreativiteten som att säga: ”gör vad du vill”¹².

Repertoarval

I min fråga till Ellen angående repertoarval till musiklektionerna, svarade hon:

P: Det vore intressant att höra hur du väljer repertoar till musiklektionerna också!

E: Ja ibland så får eleverna önska vilka låtar de vill spela, om, – om, – huvudfokus bara skall vara att de skall spela. Så kan man ju känna att ja men då kan ni få välja, och så försöker jag få dem att förstå att technolåtar kommer kanske inte att låta likadant, när ni har akustisk gitarr piano *trummor och bas* [rytmiskt sagt] liksom. [...] – men annars så väljer jag – annars som nu går igenom musikhistoria, så försöker jag ta dem några kända låtar liksom ur olika tider, alltså ”Hound Dog” bara för att spela en Rock'n roll låt som ändå är en Bluestolva och så vidare, äh man försöker väl ha nån sorts kanon, som jag försöker utgå från ändå. – Även om det är fullt att prata om kanon har jag förstått, men det finns ju hävdar jag. Sen måste man så klart tänka på svårighetsgrad, alltså beroende på vilken ålder och vilken nivå de är. Vilken låt man väljer liksom. De måste ju kunna lyckas med det man väljer. Det tycker jag är viktigt. (Ellen intervju)

Ellen talar om att välja ett antal kända låtar från varje tid, men dessutom nämner hon det omdiskuterade [och fula?] begreppet kanon. Detta liknar resonemanget för Gustav:

P: - Just det, Jag tänkte på musikhistorian [sic!]. Hur – några tankar om hur du väljer din repertoar – skulle vara kul att höra!

G: Ja – den är ju jaa – skall säga hur jag menar hur jag väljer min repertoar – det är ju när det gäller musikhistoria – det är ju även här att det är mest en, en smak av musikhistorien [sic!] de får, [...] Vi har ju kort om tid och så, går igenom till exempel 50- 60- talet kanske på 2-3 lektioner. – Så att man får ju ta med de allra största banden och artisterna [...] som liksom påverkade musiken – och liksom trots att det jag följer väl ganska mycket liksom de här historieböckerna liksom så. Sen är det självklart egen att det kanske blir mer, tenderar kanske att bli mer av vissa artister då som jag själv tycker om och så. (Gustav intervju)

Gustav säger också att urvalet kan styras av eget intresse delvis, men även här kommer begreppet kanon in när historieböckerna nämns. Repertoarvalet blev även berört när elevernas roll i undervisningen togs upp i Gustavs intervju:

[...]

P: Jamen jag ställer medvetet rätt öppna frågor för att jag tror att jag kan ha ställt nån lite ledande fråga, men jag försöker att ställa frågor så att jag inte lägger orden i munnen på dig.

[...]

G: Sen alltså annat deltagande är ju till exempel om vi håller på med – ensemblespel i nian och så då – då får ju eleverna välja låtar och så alltså det – och när vi håller på med instrumentkunskap då i både åttan och sexan sjuan. [...] Så där är jag väldigt öppen [...] Det händer att ofta en eller två elever i varje klass har egna låtar eller väljer någon annan låt som jag inte – har valt då – så att det uppmuntrar jag. (Gustav intervju)

12 Egen erfarenhet eller någon dansledare som har sagt något liknande.

Gustav och Ellen är öppna till att låta eleverna påverka repertoarvalet, där även nutida populärmusik ingår. Ellen gör även en estetisk kommentar angående att vissa låtar får ett annat ljud när de spelas av eleverna på de tillgängliga instrumenten, kanske beroende på att eleverna ska förstå det annorlunda ljudet. Förutom det säger hon att det är viktigt att eleverna klarar av att spela den självvalda låten. I mina fältanteckningar från Almskolan finns det en notering om att en kille undrade om de kunde lyssna på en viss artist eller låt, vilket inte beviljades denna gång. Ellen valde sina egna låtar, så att eleverna skulle lyckas med att spela dem. Ett annat sätt är att förenkla svårare låtar och därefter spela dessa med eleverna. Detta kom inte upp, kanske beroende på upplevd tidsbrist eller frågans formulering vid intervjun med Ellen. På frågan: ”Hur ser du på förenkling av låtar?” svarade Gustav bland annat ”förenklingar gör vi hela tiden, det måste man ju” (Gustav intervju), men han sa inget specifikt om förenkling av svårare låtar. Kontentan av detta är att eleverna får ett visst inflytande på repertoaren.

Att välja några kända låtar från olika epoker stöds i den äldre kursplanen under rubriken ”Mål att sträva mot”:

Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven

[...]

- utvecklar sitt musicerande och lyssnande till att omfatta musik inom olika epoker och genrer, sin förmåga att kritiskt granska och värdera musik samt sin förståelse och respekt för andra människors musikpreferenser, (Skolverket, 2000)

I den nya kursplanen står det följande under ”syfte”:

Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras.

Genom undervisningen i ämnet musik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att [...]

- analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang. (Skolverket, 2011: 100)

Detta preciseras i ”centralt innehåll i årskurs 7-9 Musikens sammanhang och funktioner”:

- Konstmusik, folkmusik och populärmusik från olika epoker. Framväxten av olika genrer samt betydelsefulla tonsättare, låtskrivare och musikaliska verk. (skolverket, 2011: 103)

På andra lektionen fick eleverna lyssna till många exempel och berätta hur de tyckte det lät, men Ellen gav även sin tolkning. Hon demonstrerade dessutom ett C-dur ackord respektive ett C-maj ackord och beskrev det sistnämnda som ”svävande”. Ellen närmade sig dessutom repertoarvalet när syftet med undervisningen togs upp:

P: Du kan ju börja med att berätta om - vad du vill förmedla i din undervisning!

[...]

E: Sen så är det ju också det här med musikhistoria som jag har hållit på med nu idag till exempel. – Att man skall känna till lite olika stilar och genrer – och musik genom tiderna sådär (Ellen intervju)

Här säger Ellen att hon vill föra ut allmän kunskap om musikhistoria, vilket överensstämmer med båda kursplanerna. Gustav berörde urvalet i musikhistoria när han svarade på min fråga: ”Traditionell och modern musik, tänker du i de termerna, eller hur?” Efter en ordväxling där jag sa att det är relativa begrepp och undrade om han tänkte att begreppen fanns, svarade han bland annat: ”så det jag känner jag att det är min uppgift att locka fram den, att det intresset av äldre musik, så, att äldre då menar jag liksom ja all 1900-talsmusik överhuvudtaget liksom inom – populärmusiken liksom.” Min tolkning av detta är att han vill föra fram äldre musik, eftersom han dessutom sa: ”det är ju sådant, det finns ju sådant enormt utbud med Spotify YouTube och så vidare” (Gustav intervju).

Diskussion och slutsatser

I de följande fyra styckena kommer jag att använda Sandbergs (1996: 87- 94) tidigare beskrivna indelning för att diskutera och kategorisera mitt material. Här blir denna indelning ett teoretiskt verktyg för att renodla musiklärarnas sammansatta målsättningar för deras undervisning. De fyra kategorierna är musik som mål för:

- att elevernas personliga och sociala utveckling underlättas.
- att musiken är ett mål och ett verktyg för musikalisk kommunikation och upplevelse.
- att bevara bestående värden och ideal.
- att eleverna skall förvärva musikaliska kunskaper och färdigheter.

Jag har i mina intervjuer hittat ett uttalande som jag för till kategorin **personlig och social utveckling**, som är ett av lärarens syften med undervisningen och dennes syn på musikämnet. Här är det uttrycket ”att våga spela och sjunga”, som i uttalandet kombineras med tankar stödjande även andra målsättningar med musikundervisningen. Nämnade synsätt antyds även, enligt mitt sätt att se, av den tillåtande stämningen i alla undervisningssituationer, vilket beroende på gruppstorlek och lektionsinnehåll var lättare att lägga märke till för en utomstående under i alla fall en eller två av lektionerna. Sammantaget kan jag säga att denna målsättning med musikundervisningen endast antyds.

De utsagor där förståelse för andra kulturer, och att uttrycka sig genom musiken ingår visar att **musikalisk kommunikation och upplevelser** är en viktig målsättning i musikundervisningen. Sådana uttalanden finns rikt representerade i min undersökning. Tydliga exempel är när ”kul” och ”glädje” nämns i intervjuerna. Särskilt diskussionerna under musikhistorielektionen som jag bevistade är exempel på denna målsättning. Här fick både lärare och elever ge uttryck för sina erfarenheter och upplevelser. I intervjumaterialet framkom också att egna tolkningar i det praktiska utförandet av låtar är välkomna, vilket antyder att toleransen är hög för egna tolkningar av musik. Av intervjuerna framgår det att eleverna delvis får välja musik att spela själva vid vissa tillfällen, där deras val av modern populärmusik belyser att även aktuellt musikutbud används i undervisningen. Min tolkning av det här resonemanget är att undervisningssyftet *musikalisk kommunikation och upplevelser* är rikt företrätt i den här undersökningen.

Under intervjuerna framkom och diskuterades kanonbegreppet och historieböckernas syn på musik nämndes. Denna diskussion kan relateras till undervisningssyftet där **bestående värden och ideal** konserveras. Men denna målsättning är dock lagd i bakgrunden. I detta sammanhang hördes i intervjuerna inte några värderingar där kulturarvet skulle bevaras, eller åsikter rörande ”bra” eller ”dålig” musik. Inte heller under de lektioner jag bevistade märkte jag något sådant. En annan förklaring kan vara att det inte anses ”fint”, speciellt i akademiska kretsar, att ansluta sig till traditionen med ett värdefullt kulturarv och en rangordning av musik. Detta skulle kunna vara en tolkning till att kanon ansågs vara ”fult” under en av mina intervjuer. En anledning skulle även kunna vara att lärarna visste att jag hade läst musikvetenskap. Alltså tolkar jag det som att det här undervisningssyftet inte är lika framträdande som de andra målsättningarna.

En målsättning som siktar på att eleverna skall förvärva **musikaliska kunskaper och färdigheter** är rikligt företrädd i den undersökningen. Uttryck som ”lära”, ”försök spela i takt” och så vidare från intervju respektive observationer kan med enkelhet räknas in här. Spel och sång tillsammans är en metod som utmärker den här musikaliska synen, vilket förekom under mina observationer. I intervjun nämndes dessutom ett projektarbete där eleverna skulle arbeta fram en låt, liksom att läraren önskade att eleverna fortsatte med musik även efter skolan. Under några sådana speltillfällen såg jag kroppsrörelser i takt med musiken hos läraren och eleverna. Dans är kroppsrörelser i förhållande till musikens puls, vilket skulle vara en anledning till att räkna kroppsrörelse till detta undervisningssyfte. Kunskaper om noterna och var de ligger på notsystemet kan definitivt räknas till denna kategori, vilket var målsättningen med en övning under ett lektionspass. De praktiska, men även de teoretiska grunderna, betonades i intervjuerna med bägge lärarna och en upplysning till eleverna om ett kommande prov förekom under min observation. Vad repertoaren anbelangar kan jag konstatera att musikundervisningen präglas av ett allsidigt repertoarval enligt intervjuerna. Här kan nämnas att läraren i intervjun vill visa på att det finns alternativ till samtidsmusiken, som alla ändå lyssnar på.

Härnäst skall jag diskutera dagens undervisning i förhållande till Brodins och den dåvarande musikundervisningen i den ”vanliga” skolan,

vilket egentligen är svårt bland annat beroende på att det inte går att veta hur hans undervisning fungerade i praktiken. Om jag börjar med undervisningsplaneringen har Brodin i alla fall hävdat att han, så som jag tolkar det, i större utsträckning låtit elevernas intresse styra undervisningen än uppgjorda planer (jfr Ryner, 2004: 114; Barkefors, 2006: 125). För att återvända till dagens skola finns kursplaner, där det sägs vilka moment och betygskriterier som skall ingå respektive gälla. Enligt min tolkning har den senaste kursplanen mer uttalat betonat musikalisk formalia och praktiska kunskaper jämfört med den föregående och i motsvarande grad något mindre betonat lust och glädje. Detta kan vara ett exempel på på musikpedagogikens pendling mellan traditionell och ny musikpedagogik (Sundin, 1995: 28f). Det ”friare” personliga musikaliska musikuttrycket är också tydligare uttryckt i den förra kursplanen. I intervjumaterialet behandlas lärarens långsiktiga planering, medan jag har upplevt att planeringen i stunden däremot påverkas av det som händer i undervisningssituationen. Exempel på sistnämnda improvisation är när en musikhistorielektion avslutas med elevernas spel och sång av ”Hound Dog”. Detta spelinslag kan ses som att musikhistorien även får upplevas genom att teori och praktik varvas. I den praktiska undervisningen har jag sett spelträning, där eleverna spelat med lust och glädje. Denna träning har ibland fått lärarens positiva återkoppling till exempel med ordet ”ja”. Alltså har även formell undervisning där instrumentalspel kan inkluderas informella inslag, där bland annat individuell spelträning ingår. Den kortsiktiga och föränderliga planeringen under lektionen liknar Brodins informella upplägg med att följa elevernas intresse och lust. Att inte bevilja spelandet av en viss artist eller låt varje gång kan vara ett uttryck för synsättet att bevara dialogen med eleverna, men att inte pedagogen går över till bli en underhållare (jfr. Sundin, 1995: 28-29). Däremot tolkar jag det som att balansen väger över i riktning mot den långsiktiga planeringen, där kursplanen tolkas av läraren.

Om jag tolkar mina empiriska resultat strikt i förhållande till litteraturen om Brodin så var tendensen att han troligtvis la större vikt vid *personlig och social utveckling* än vad mitt material antyder, vilket kan beläggas av påståendet att se sången som ett sätt att lindra sorger och trötthet (Ryner, 2004: 108, 154; Sundin, 1988; 67). I motsvarande grad blev musikteoretiska kunskaper nedtonade i Brodins undervisning (jfr Gustavsson, 2000: 152). Som jag tidigare har skrivit är det svårt att jämföra skriftliga utsagor av Brodin själv med mina egna intervjuer och observationer.

Lärare kan fortfarande enligt mina observationer och intervjuer lägga mer eller mindre vikt vid exempelvis musikteori. Ett exempel från intervjumaterialet är att pauser endast nämns och från observationerna följer exemplet när tonhöjd lärs ut för sig utan att ta upp rytmen. Det sistnämnda exemplet kan även tolkas så att tonhöjden ses som en byggsten, vilken skall sammanfogas med de andra musikteoretiska begreppen efterhand. Detta ”bygge” kan jämföras med nedmontering och montering av musikaliska byggstenar enligt den traditionella pedagogiken, vilken är präglad av den europeiska konstmusiken (Sundin, 1995: 29). I den senaste kursplanen är för övrigt de musikteoretiska begreppen liknade vid byggstenar. Med detta sagt kan jag ändå säga att arbetsformen aktiverade eleverna, när de själva skulle skriva ner melodierna på noter. Repertoaren värderas inte uttryckligen moraliskt längre, vilket skedde på 1930–1940-talen enligt Ryner (2004) och Barkefors (2006). I alla fall i musikhistoriemomentet följer urvalet en kanon eller delvis lärarens smak vilket liknar en rangordning, dock utan någon tydlig moralisk värdering (jfr Sundin, 2003: 70 f; Bergman: 2009: 149f). Detta har förändrat sig sedan 1930- talets allmänna sångundervisning, vilket kanske kan ses som att Brodins pedagogiska debatt utgjorde startskottet för denna process. Ryner (2004: 90) påstår att pedagogiska debatter på lång sikt medför förändringar i pedagogiken genom att ”röra om i grytan”, vilket Brodins och Olofsskolans reformpedagogik är exempel på.

Fundering väckt under fältarbetet: elever är olika. Det är viktigt att undervisningen anpassas till eleverna, gruppstorleken och undervisningssituationen, utan att låsa fast undervisningens innehåll mer än nödvändigt till respektive lärares tolkning av kursplanen. På liknande sätt anpassas undervisningens utformning utan att låsas fast i en specifik metod, där eleven både är ett subjekt att samarbeta med och i varierande grad ett objekt att fylla med kunskap.

Slutsatser: Alla undervisningssyften i Sandbergs modell finns representerade i mitt material i större eller mindre utsträckning. I likhet med Brodins undervisning har målsättningen att bevara *bestående värden och ideal* tonats ner. Teoretiska musikkunskaper, som ingår i undervisningssyftet *musikaliska kunskaper och färdigheter* har blivit viktigare, både i kursplanen och den praktiska undervisningen. Mindre vikt har alltså enligt min tolkning lagts på *personlig och social utveckling* medan *musikaliska kunskaper och färdigheter* har ökat i betydelse.

Med detta sagt är även *musikalisk kommunikation och upplevelser* ett viktigt mål för undervisningen. Undervisningssyftet beror mer på lärarens syn på detta, vilket delvis kan vara en utbildningstradition. Denna tradition och lärarens syn på musikundervisningen är, enligt mitt sätt att se, en utgångspunkt för lärarens tolkning av kursplanen. Sammantaget kan jag säga att musikundervisningen både betonar *utveckling genom musik* och *fostran till musik* i varierande utsträckning.

Referenser

Källförteckning

Två intervjuer med:

Ellen (E) den 25/11-11, Almskolans musiksalsal, Göteborg. Ljudinspelning och transkription finns hos författaren.

Gustav (G) den 31/1-12, Dellenskolans stora musiksalsal, Göteborg. Ljudinspelning och transkription finns hos författaren.

Fyra deltagande observationer:

Almskolans musiksalsal, Göteborg den 18/11-11

Almskolans musiksalsal, Göteborg den 25/11-11

Dellenskolans stora musiksalsal och intilliggande rum, Göteborg den 24/1-12

Dellenskolans stora musiksalsal och intilliggande rum, Göteborg den 31/1-12

Litteratur

Barkefors, Laila. (2006) *Knut Brodin – Musik som livsämne*. Södertälje: Gidlunds.

Bergman, Åsa. (2009) *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Skrifter från musikvetenskap, Göteborgs universitet nr 93. Diss.

Enghag, Markus. & Ljung, Karin. (2003) *Musikens språk. En studie av ett undervisningsmaterial i musik år 7-9 med intentionen att förkorta transportvägen till musikupplevelse och direkt samspel*. Skriftserie uppsats 2003:04. C-uppsats i musikpedagogik. Musikhögskolan. Örebro universitet

Fangen, Katrine. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

Finnegan, Ruth. (2007) *The hidden musicians. Music-making in an English town*. Wesleyan University Press: Middletown, Connecticut.

Gustafsson, Jonas. (2000) *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 91. Uppsala.

- Pedersen, Peder Kaj. (1999) Faser og temaer i Bernhard Christensens musikpædagogik. I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 3 1999. NMH-publikasjoner 1999:3* sid. 109-148.
- Ryner, Birgitta. (2004) *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig.* Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH förlaget. Diss.
- Sandberg, Ralf. (1996) *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema.* Doktorsavhandling 1996. HLS förlag. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Sundin, Bertil. (1988) *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetisk områdets pedagogik.* Stockholm: Natur och kultur.
- Sundin, Bertil. (1995) *Barns musikaliska utveckling.* Stockholm: Liber utbildning.
- Sundin, Bertil. (2003) *Estetik och pedagogik. i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Sveriges allmänna folkskolestadgar 1842-1921. (1924) Utg. Av B. Rud. Hall. Lund. *Årsböcker i Svensk undervisningshistoria 4 (1924): 3;13*
- Undervisningsplan för rikets folkskolor. Den 31 oktober 1919. (1948) Stockholm: Svenska Bokförlaget. P.A. Norstedt & Söner.

Internet

- Skolverket, 2000. SKOLFS: 2000:135 www.skolverket.se besökt 20111129
- Skolverket, 2011. skolverkets föreskrifter (SKOLFS:19) om kunskaper för grundskolans ämnen www.skolverket.se besökt 20120126
- Törnvall, Fedrik. "Musikundervisningens mål och utvärdering. Två musklärares undervisning. Institutionen för tillämpad lärarkunskap. Linköpings universitet. Hämtad 20120210 på <http://uppsok.libris.kb.se/sru/uppsok> med sökordet: musikpedagogik.

Intervjuguide

1. Beskriv dig själv som musiklärare!
2. Beskriv hur du väljer repertoar till lektionerna!
3. Beskriv textens roll i valet av sånger!
4. Tänker du på musik som traditionell eller modern?
5. Ge exempel på traditionell och modern musik!
6. Tycker du att det är viktigt att vara uppdaterad med ungdomarnas musik?
7. Berätta om vad du vill förmedla i din undervisning?
8. Hur ser du på musik och upplevelser?
9. Hur ser du på elevernas fria spelande?
10. Hur ser du på fritt spelande i musikundervisningen?
11. Hur ser du på okonventionella uttryckssätt i sång och spelsituationer?
12. Har undervisat på ett annat sätt tidigare? Hur?
13. Beskriv din första lektion med en ny grupp!
14. Hur gör du sedan?
15. Vad är syftet med musikundervisningen?
16. Händer det att du talar om rörelse i samband med musik? Varför (inte)?
17. Använder du rörelse aktivt i undervisningen?
18. Berätta om syftet med transkriptionsövningarna!
19. Har du några tankar kring rättning och återkoppling av transkriptionerna? Egna versioner?
20. Beskriv en lektion du minns!
21. Berätta om ett ensemble-/ sångtillfälle som du minns!
22. Hur ser du på elevernas roll?
23. Beskriv hur du motiverar eleverna!
24. Du får förslag på en komplicerad låt ifrån en av eleverna. Hur gör du?
25. Brukar du förenkla komplicerade låtar i undervisningssyfte? Varför (inte)?
26. Hur lär du ut rytmer!
27. Beskriv hur du ser på och musik och rörelse?
28. Hur ser du på solosång och unison sång?
29. När händer det att elever sjunger solo?
30. Är det viktigt att sjunga rent?
31. Hur gör du när någon sjunger orent?
32. Är det något du vill tillägga?

Observationsmall

Eleverna

Får eleverna föreslå musik?

Rör eleverna på sig när de sjunger?

Feedback Hur?

Uppmärksammas kreativa ändringar? Hur?

Musiken

Reaktion på falsksång

Talas det om uppsjungningar och framträdanden?

Användning av rytmik?

Ovana rytmer

ojämna rytmer

Tonträffövningar och skalor

Skolsångböcker eller andra källor?

Traditionell musik eller modern musik

Sång med eller utan noter

Inslag av improvisation

Solo – grupsång

Musikteori

Ev träning inför uppträdande

Övrigt

Belysning

Möblering

Elev-Lärare

Before you accuse me

Bilaga 3

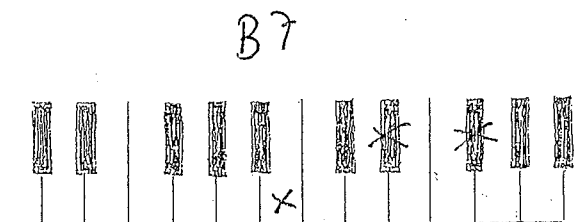
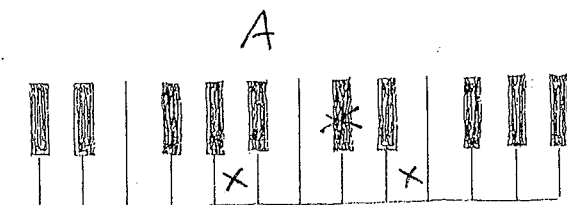
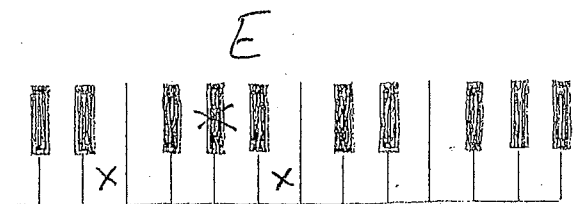
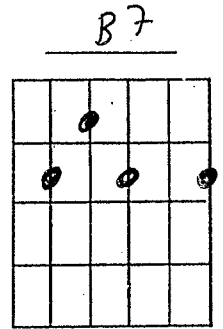
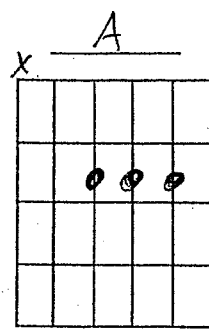
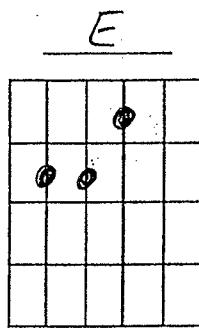
Before you accuse me, take a look at yourself
 Before you accuse me, take a look at yourself
 You say I've been spending my money on other women
 You've been taking money from someone else

I called your mama 'bout three or four nights ago
 I called your mama 'bout three or four nights ago
 Well your mother said "son"
 "don't call my daughter no more"

Come back home baby, try my love one more time
 Come back home baby, try my love one more time
 If I don't go on and quit you
 I'm gonna lose my mind

Bluestolva

E	A	E	E
A	A	E	E
B7	A	E	E



Grupppuppigt (2 pers)

En spelar ackorden, en spelar melodin.

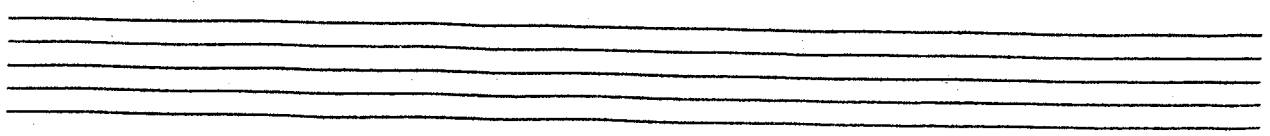
Bilaga 4

Melodi

Handwritten musical notation for the melody, consisting of three staves. The first staff contains measures 1-4, the second staff contains measures 5-7, and the third staff contains measures 8-9. The notation includes various note values, rests, and a final measure with diagonal hatching.

Ackord

Handwritten musical notation for the chords, consisting of three staves. The first staff contains measures 1-3, the second staff contains measures 4-6, and the third staff contains measures 7-9. The notation shows chord structures with stems and notes, and a final measure with diagonal hatching.



Vers (2x)

Handwritten musical notation for the first staff of the 'Vers' section. It features a treble clef, a 4/4 time signature, and a series of chords. The chords are labeled with letters: C, E, D, B, A, E, C, C, E, F, C, B, D, B, and C. The notation includes stems and dots for notes, with some chords appearing as vertical lines of notes.

Handwritten musical notation for the second staff of the 'Vers' section. It features a treble clef and a series of chords. The chords are labeled with letters: F, C, E, D, F, C, E, D, B, D, B, C, F, C, and C, E, F. A double bar line with repeat dots is present. The word "Refång" is written above the staff.

Handwritten musical notation for the third staff of the 'Vers' section. It features a treble clef and a series of chords. The chords are labeled with letters: C, E, F, C, D, B, D, B, C, F, E, D, and C, E, F. The notation includes stems and dots for notes.

Four sets of empty musical staves, each consisting of five lines.