

FG1300 Själständigt arbete (ämnesdidaktik), KPU, 15 hp

2022

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 210 hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Ann-Sofie Paulander

John Viklund

Musik – Kunskap

Tre musklärares syn på musik som kunskap

Sammanfattning

Studien undersöker musklärares uppfattning av olika kunskapsformer i musik och hur det formar deras undervisning. Intervjuer genomfördes med musklärare och analyserades med en hermeneutisk metod utifrån Aristoteles kunskapsformer episteme, techne och fronesis. Resultatet visar att de är medvetna om att kunskap i musik uppträder i olika former men de använder inte nödvändigtvis Aristoteles begrepp.

Nyckelord: kunskapsformer, musikdidaktik, tolkning, hermenutik.

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
1.1	Kunskapsbegreppet i skolans styrdokument	2
1.2	Syfte	3
2	Tidigare studier	4
2.1	Ahlman, Vad är kunskap i musik?	4
2.2	Georgii-Hemming, Music as Knowledge in an Educational Context	5
2.3	Mathea Hustad, Vad är kunskap i musik?	7
3	Teori.....	8
3.1	Aristoteles tre kunskapsformer.....	8
3.1.1	Vetenskaplig - teoretisk kunskap	8
3.1.2	Praktisk kunskap, två former.....	9
3.2	Musik och kunskap om, i och som.....	12
3.3	Praxiell teori för musikundervisning.....	13
4	Metod	15
4.1	Hermeneutik som metod	15
4.2	Intervju som metod för datainsamling.....	18
4.3	Urval.....	18
4.4	Forskningsetiska överväganden	19
4.5	Tillvägagångssätt.....	20
5	Resultat och analys	20
5.1	Kunskapsformer	20
5.1.1	Episteme – resultat	20
5.1.2	Episteme – analys.....	21
5.1.3	Techne – resultat	21
5.1.4	Techne	22
5.1.5	Fronesis – resultat.....	22
5.1.6	Fronesis	23

5.2	I undervisningen.....	24
5.2.1	Resultat.....	24
5.2.2	Analys.....	24
5.3	Balans mellan kunskapsformer	25
5.3.1	Resultat.....	25
5.3.2	Analys.....	26
5.4	Sammanfattande analys.....	27
6	Diskussion.....	28
6.1	Resultatdiskussion.....	28
6.2	Metoddiskussion.....	29
6.3	Pedagogiska konsekvenser.....	30
6.4	Framtida forskning	30
	Referenser.....	32
	Bilaga 1 – Frågeguide.....	34

1 Inledning och bakgrund

”I believe that it is the excess of knowledge, not the deficit, which is now the major obstacle of understanding what is going on [...] The most difficult issue is not so much to get more knowledge as to select the relevant knowledge from irrelevant, useful knowledge from rubbish, that is the issue” (Andersson, 2013)

Djupt nedsjunken i en skinnfåtölj presenterar sociologen Zygmunt Bauman sin syn på kunskap i dagens samhälle där information och kunskap produceras, publiceras och tillgängliggörs i en allt tilltagande hastighet. I arbetet med denna uppsats fångade detta uttalande min uppmärksamhet. Trots att Bauman talar om kunskap i ett större perspektiv upplevde jag att han lyckades knyta an till temat för denna studie. Nämligen, vilken kunskap upplever musiklärare är relevant dels att inneha själv i sin lärarroll, dels att förmedla vidare till sina elever?

För att kunna avgöra detta behövs en uppfattning om vad kunskap är och hur den går att kategoriseras. Med utgångspunkt i Aristoteles tankar hittar jag en indelning av kunskap som sedan formuleras vidare för att inbegripa musik som olika kunskapsformer för en undervisningspraktik.

Enligt hermeneutiken grundar människor sina åsikter och kunskaper på tidigare erfarenheter (Gilje, 2020). I mina erfarenheter av utbildning i musik från grundskola och uppåt har innehållet till största del grundats på musikvetenskap såväl som det praktiska och hantverksmässiga utförandet. Ackordet C tar du så här, använd de här fingrarna, rak i ryggen, använd stödet, slappna av, dominanten löses upp till tonikan, tersen leder till grundtonen, sjuan till tersen, PIMA, håll trumstocken så här, ja, bra, nu kör vi, tre, fyr, och så vidare... Samma sak gäller för mina upplevelser av lärarutbildning i musik samt då jag sett och hört andra musiklärare undervisa.

Efter cirka tio års erfarenhet som lärare i kulturskola är min erfarenhet att undervisningen är en balans mellan elevens förväntningar, önskemål och behov. Eleven har en idé om vad den vill med sitt musicerande och jag som lärare har en idé om vad eleven behöver för att

utvecklas vidare, två idéer som inte alltid sammanfaller. Mina erfarenheter som elev, musiker och lärare har format mig och har gett mig tankar om vilka kunskaper inom musik som är viktiga. Med denna studie vill jag se hur andra lärare uttrycker sina idéer om vad som är viktig kunskap att förmedla utifrån deras bakgrund.

1.1 Kunskapsbegreppet i skolans styrdokument

Enligt Skollagen (SFS, 2010:800, 1 kap 4§) är syftet med skolgången:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. (Utbildningsdepartementet, 2010)

Då denna uppsats handlar om musik som kunskapsformer ligger fokus på första meningen i citatet ovan, kunskapsinhämtning och kunskapsutveckling. Dock finns det tillfällen då kunskap sammanfaller med andra aspekter i syftesförklaringen vilket då kan synliggöras.

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2019), fortsättningsvis Lgr11, framhåller att det inte finns någon entydig definition av kunskap, utan nämner fyra kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2011). Denna uppdelning kommer från Läroplanskommittén (1992) betänkande med titeln Skola för bildning. Fakta är av ”kvantitativ karaktär” (Läroplanskommittén, 1992, s. 65) och ska enligt Gustavsson förstås som ”information, regler och konventioner, utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen” (Gustavsson, 2002, s. 23).

Förståelse är av ”kvalitativ karaktär” (Läroplanskommittén, 1992, s. 65) och formuleras av Gustavsson som ”att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen (Gustavsson 2002, s. 23). I Skola för bildning framhävs att ”fakta och förståelse är intimt förbundna med varandra. [...] Det är fakta som vi med förståelse försöker se en mening i.” (Läroplanskommittén, 1992, s. 65).

Med färdighetskunskaper menas att veta ”hur något ska göras och att kunna genomföra det” och kan ses som ”den praktiska motsvarigheten till den teoretiska förståelsen” (Läroplanskommittén, 1992, s. 66)

Förtrogenhetskunskap kan ses som kunskaper lärda genom att delta i praktiska verksamheter där vi genom deltagandet lärt oss regler som vi senare kan tillämpa och anpassa i olika situationer. ”Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på olikheter. Med utgångspunkt från en repertoar av exempel kan vi använda tidigare erfarenheter i nya situationer” (Läroplanskommittén, 1992, s. 66-67). Kunskapsformen fungerar ”som bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension, i en kunskap som är förenad med sinnliga upplevelser och som kommer till uttryck i bedömningar.” (Gustavsson, 2002, s. 24).

I Lgr11 framgår också att kunskap kan ta olika uttryck och att eleverna ska få ta del av och uppleva, prova och utveckla dessa. Det är lärarna som ska ”balansera och integrera kunskaper i sina olika former” (Skolverket, 2019, s. 11).

Hur kunskap inom musik definieras borde då vara avgörande för lärares didaktiska val, val som baseras på lärarens egna erfarenheter och kunskaper vilka sedan återskapas i den undervisning som presenteras för eleverna. Hanken och Johansen (2013) beskriver läraren som en kunskapsagent ”som iscenesätter undervisning på vegne av bestemte ideer om kunnskap og utvikling i faget” (Hanken & Johansen, 2013, s. 194). Utifrån det synsättet torde en lärares syn på sitt ämne vara avgörande för lektionsinnehållet.

1.2 Syfte

Undersökningens syfte är att undersöka tre lärares kunskapssyn i förhållande till musikundervisning.

Forskningsfrågor är:

1. Vilka formuleringar kring de olika kunskapsformerna episteme, techne och fronesis framträder i lärarnas beskrivningar?
2. Vilka kunskapsformer uppger de att de använder sig av i sin undervisning?
3. Vilken balans mellan kunskapsformer uppger lärarna att de förmedlar till eleverna, får någon eller några av kunskapsformerna en större tyngd?

2 Tidigare studier

Detta avsnitt tar upp ett urval av tidigare studier som undersöker lärares syn på musikkunskaper.

2.1 Ahlman, Vad är kunskap i musik?

Isak Ahlman (2014) undersöker i sin uppsats *Vad är kunskap i musik* två musiklärares i grundskolans äldre år uppfattning om kunskap i musik. Båda har varit verksamma under många år vilket Ahlman motiverar med en önskan om informanter med en viss distans från sin utbildning och några års erfarenhet bakom sina utsagor om kunskap i musik.

Materialinsamlingen har gjorts genom kvalitativa intervjuer som analyserats med ett diskursteoretiskt perspektiv.

I undersökningen framgår att det finns en gemensam syn på att musik inte bara är en typ av kunskap utan ett samlingsbegrepp för flera kunskapsdelar. Dock formulerar informanterna två synsätt på vad som är för dem det viktigaste kunskapsområdet. Informanten Charlotte menar att musikalisk uttrycksförmåga är viktigast och lägger mest vikt vid det i sin undervisning. Anne å andra sidan menar att det viktigaste är att eleverna har de verktyg som krävs för att musicera, framför allt tillsammans med andra. Dessa två kunskaper är viktigare än musikhistoria och musikteori enligt dem.

2.2 Georgii-Hemming, Music as Knowledge in an Educational Context

Eva Georgii-Hemming (2013) frågade ungefär 50 musiklejarstuderter vad de anser om kunskap i kontexten musikundervisning, vilken karaktär olika kunskapsformer har och hur de tar form i sin utbildning till musiklejare. Studenterna delades in i diskussionsgrupper om 8–10 personer som träffades 3 gånger å 90 minuter under ett år. Diskussionerna tematiserades kring tre utgångspunkter, konst (eng. art), utbildning (eng. scholarship) och undervisning, som kunskapsformer. För den här studien utgår Georgii-Hemming från Aristoteles tre kunskapsformer episteme, techne och fronesis. I resultatdelen struktureras studenternas svar i förhållande till dessa tre kunskapsformer.

Episteme:

När det gäller episteme ställdes frågan om kvalitativ forskning kan ses som vetenskap. Studenternas första reaktion var att vetenskap var synonymt med naturvetenskaperna och att det finns en hierarki mellan discipliner vilket även är synligt mellan skolämnen. Dock kunde de se att när vetenskap kopplas till funktion och värde så finns det ett värde i att vetenskapligt undersöka till exempel musikundervisning för att förstå till exempel saker som "how teachers think and act and when it comes to things like gender issues" (Georgii-Hemming 2013, s. 23).

I studenternas utbildning är episteme tydligast i teorikurser, till exempel pedagogik där det karaktäriseras av "framing of concepts and reflections on (and by means of) theory" (Georgii-Hemming 2013, s. 24). De ser en nytta i och med att de får ett gemensamt språk med lärare i andra ämnen. Det leder också till ett reflekterande tänkande som ett viktigt verktyg för att kunna göra välgrundade pedagogiska avgöranden. Det framgår två typer av reflektion, ett som syftar framåt, vad är målet med undervisningen och hur kommer vi dit och ett annat som syftar bakåt, en utvärderande reflektion om vad som hände.

När det gäller musik utanför en undervisningskontext ser studenterna en nytta med episteme om kunskapsformen appliceras som utvärdering, analys och förklaring. Det blir verktyg för att skapa en egen bild av ett musikstycke. En kognitiv process för musikalisk problemlösning och analys av musikaliska och tekniska problem, olika tolkningar av verk både som interpret och lyssnare. Studenterna ifrågasatte dock om verbal och reflekterande kunskap kunde ses som karaktäristiskt för konstnärlig kunskap.

Techne:

Enligt studenterna är musikens konstnärliga (eng. artistic) egenskaper en av de mest avgörande. De förtydligade denna kunskap som "creativity and imagination and the expression for ideas and emotions" (Georgii-Hemming 2013, s. 26). Störst fokus i deras utbildning ansåg de låg på reproduktion av musik, dock önskade de mer av improvisation och komposition.

Det var tydligt i undersökningen att studenterna ser att musikkunskaper utgörs av förmågor och hantverk som kan förbättras genom träning. Likaså ser de musikundervisning som en form av praktisk kunskap, en kunskap i och om metoder och strategier som kan användas i undervisningssituationer.

Fronesis:

I undersökningen samtalade studenterna mest kring fronesis i ett undervisningsperspektiv. Då framgick den komplexa samverkan mellan normer som genus, demokrati, etnicitet och musiksmak och att agera omdömesgillt och etiskt som lärare för att i stunden göra det som är bäst. Samtidigt avgöra vad som är bäst för gruppen i stort, för varje individ och i det långa loppet. Där är erfarenhet avgörande för att kunna "think and act wisely" (Georgii-Hemming 2013, sid. 32). Studenterna menade att "experience and concepts, practice and theory, are interlinked and interdependent. Yet in order to put yourself in someone else's shoes, or to view yourself as others see you, what you need is 'imagination'" (Georgii-Hemming 2013, s. 32). Med andra ord, för att kunna se dig själv utifrån som andra ser dig så behövs det fantasi. Georgii-Hemming menar att erfarenhet är intersubjektiv utöver att vara subjektiv. För att utveckla sin praktik och sina perspektiv är det viktigt att anta att våra erfarenheter är unika och jämförbara. Då är det möjligt att se andras erfarenheter och lära sig från.

Sammanfattningsvis menar Georgii-Hemming att musik och musikundervisning är alla tre kunskaper, "techne [...] by virtue of their craft and artistry", "episteme [...] to systemize ideas, to prompt reflection" och "phronesis by dint of their interpersonal character" (Georgii-Hemming 2013, s. 33). Kunskap tar tid, förutsätter nyfikenhet och fantasi vilket kan få oss att se saker ur olika perspektiv som i sin tur ger upphov till reflektion och större möjligheter till bra beslut. Kunskap ska inte ses som ett verktyg för att nå ett specifikt mål.

2.3 Mathea Hustad, Vad är kunskap i musik?

I uppsatsen *Vad är kunskap i musik – En studie om musiklärares didaktiska val* (2018) undersöker Birgit Mathea Hustad tre grundskolemusiklärares uppfattning om ”kunskap i musik och vad de uttrycker som musikämnets kärna” (Mathea Hustad, 2018, s. 2).

Ostrukturerade, icke deltagande observationer och semistrukturerade intervjuer utgör det empiriska underlaget. Mathea Hustad menar att lärarnas val av undervisningsinnehåll speglar vad de anser vara viktiga musikkunskaper. I undersökningen framgår att lärarna framför allt utgår från sina egna önskemål som de tar in i kursplanen i samtidigt som det finns utrymme för elevpåverkan. Lärarna placerar ensemblespel centralt i undervisningen och genom den undervisar de alla musikkunskaper. Orsaker verkar, förutom att vara tidseffektivt, vara tillgång till utrustning, lärarnas egna erfarenheter och idéer om vad som är viktigt att kunna baserat på sin egen utbildning och erfarenheter. Dock menar Mathea Hustad att det finns en risk att elever missar hur enskilda delar är sammankopplade och därmed missar både helhet och delar. Informanter berättar om hur de ofta får påminna elever i högre årskurser om saker de lärt sig tidigare vilket författaren ser vara ett tecken på att ”elevers teoretiska lärande blir av tillfällig karaktär (Nielsen, 2006), eftersom de lärt sig reproducera låtar snarare än att använda beståndsdelarna i relation till ett specifikt innehåll” (Mathea Hustad, 2018, s. 50)

Mathea Hustad ser även en risk i att en övervägande del av undervisningsmaterialet baseras på västerländsk populärmusik och önskar ett mer diversifierat innehåll. Elevernas trivsel och upplevelse av att det är roligt är viktigt för informanterna vilket även det påverkar lektionsinnehåll. Mathea Hustad ser att lärarna fokuserar på hantverksaspekter och instrumentala färdigheter framför ”konstnärliga dimensioner” (Mathea Hustad, 2018, s. 48). Lärarnas fokus på att det ska vara roligt och att alla ska vara med menar författaren kan ge goda villkor för lärande men samtidigt ifrågasätter hon om det utvecklar elevernas förmågor.

3 Teori

Detta kapitel redogör för centrala begrepp och utgångspunkter som är relevanta för uppsatsen. Då uppsatsen handlar om lärares kunskapssyn klarlägges vilken syn på kunskap som studien tar sin utgångspunkt i. Efter detta formuleras musikkunskaper utifrån Aristoteles som utvecklas vidare med tankar av Olle Tivenius och Thomas A. Regelski samt hur detta kan ta form med Regelskis ord en praxiell teori för musikundervisning (Regelski, 1996, 1998, 2005, 2018).

3.1 Aristoteles tre kunskapsformer

Som kunskap är formulerat i styrdokumentet nämnda ovan framgår inte de olika kunskapsformernas syften. Aristoteles var enligt Gustavsson (2002) en av de första som i en bok om etik presenterar en tredelning av synen på kunskap i *episteme*, *techne* och *fronesis* och vad dessa kunskapsformer syftar till. Denna tredelning synes fortfarande vara aktuell och som med vardagliga ord kan formuleras som ”att veta, att kunna och att vara klok” (Gustavsson, 2002, s.16). Aristoteles syn på kunskap kan också beskrivas som ”kunskap som knuten till olika verksamheter” (I: Gustavsson, 2002, s.13). Kunskapens tre former bar enligt Aristoteles på olika kännetecken: *Episteme*, är teoretisk kunskap förbunden med det reflekterande och undersökande livet, *techne* är praktisk kunskap knutet till hantverk och skapande verksamheter samt *fronesis* vilket är praktisk kunskap knutet till det etiska och politiska livet. Gustavsson omformulerar i sin tur dessa former till vetenskaplig-teoretisk kunskap, praktisk-produktiv kunskap och etisk-politisk kunskap (Gustavsson, 2004).

3.1.1 Vetenskaplig - teoretisk kunskap

Episteme, vetandet eller den vetenskapliga och teoretiska kunskapen utgår enligt Gustavsson (2004) från det vi kan hålla för sant utifrån det vi säkert vet om något. Verksamhet, forskning och den vetenskapliga processen med syfte att ”beskriva och förklara hur världen, naturen, samhället och människan är uppbyggda och fungerar” (Gustavsson, 2004, s. 54). Vi mäter, väger och studerar för att få fram teoretiska fakta för att förklara och förstå. Färdighet att bedriva vetenskap och teori som verksamhet är mänskliga aktiviteter som är knutna till *episteme*. En viktig egenskap som utmärker *episteme* är intellektuellt arbete. ”Inte endast ett vetande om att något är på ett visst sätt, utan också varför” (Gustavsson, 2004, s. 85). Det går

även att beskriva som veta att-kunskap, att vara övertygad om saker varför de är som de är. Episteme kan delas in i naturvetenskap samt samhälls- och humanvetenskap (Gustavsson, 2000). Dessa har i sin tur olika vetenskapsteoretiska traditioner som bygger på olika ontologiska och epistemologiska utgångspunkter.

3.1.2 Praktisk kunskap, två former

Aristoteles ansåg enligt Gustavsson (2000) att det finns två typer av handlingar, en riktad mot tillverkning och skapande, *poiesis* och en där ett gott liv för människan är målet, *praxis*, vars ”själva syfte med handlingen är inbyggd i den” (Gustavsson, 2000, s. 32). Denna indelning ger de två formerna av praktisk kunskap *techne* och *fronesis*.

Techne, kunnandet eller enligt Gustavsson (2000) praktisk-produktiv kunskap. Den praktiska kunskap som utgörs av *poiesis*, alltså handlingar syftande till tillverkning och skapande produktion av förutbestämda objekt och med ett förutbestämt resultat där kunskap och skicklighet ses som ett medel för ett ändamål utanför handlingen (Gustavsson, 2009). Ordet teknik har sitt etymologiska ursprung i *techne*. *Techne* kan exemplifieras som den kunskap som krävs för att bygga ett hus. Det krävs hantverkskunnande för att få sakerna att sitta ihop men också kunskap om varför man gör som man gör, ”en produktionsberedskap i förening med ett sant resonemang” (Gustavsson, 2000, s. 33).

I mitten av 1900-talet kom Gilbert Ryle fram med begreppet ”knowing how”, med vilket han menar veta hur-kunskap och färdigheter att kunna utföra vissa handlingar berättar Gustavsson (2000). Översättningen till svenska tappar dock nyansen av verbet *knowing* här som belyser kunskapens karaktär av att vara en aktivitet menar han. (Gustavsson, 2000, s. 104). Ryle betonar enligt Gustavsson att medvetande och kropp, reflektion och handling hänger ihop. Kunnandet utgörs av att vi har förmåga att göra något och förstå varför. En intelligent praktik där den praktiska kunskapen innefattar reflektion och vilja att lära nytt och förbättra. Motsatsen är vanemässig praktik som en icke-kunskap: ”Kunskap i praktiken, eller praktisk kunskap, vilar inte på en skarp åtskillnad mellan kunskap och handling. Därmed inte heller på en skiljelinje mellan forskning och praktisk verksamhet, eller mellan medel och mål. [...] Vi tänker inte först och praktiserar sen [...] vi reflekterar i själva handlingen, i praktiken” (Gustavsson, 2000, s. 108). Grundläggande teorier för *techne* rör enligt Regelski (1998) frågor kring varför, hur och ifall vissa metoder kan ge förväntat utfall, det är dock inte avgörande

vem som utför handlingen. För att kunna avgöra om en viss teknik kan leda till önskat resultat kan det dock krävas ett visst mått av grundläggande formella/teoretiska kunskaper, till exempel behöver en elektriker vissa kunskaper i ellära. Dock är det framförallt genom träning och praktiskt görande, informell kunskap, som techne tillgodogörs och utvecklas hos individen, vanligtvis genom att gå i lära hos en mästare menar Regelski.

Nyttan med techne är att uppnå rätt eller förväntat resultat menar Regelski (1998), något som kräver metakunskaper för att kunna övervaka tillverkningsprocessen. Det ger även möjligheter att justera processen om det behövs för att nå önskat resultat eller om det blir fel, vilket ger en möjlighet att lära vad som gick fel och sedan göra om och göra rätt. Regelski kallar dessa processer för "action feedback" och "learning feedback" (Regelski, 1998, s. 27). Sammanfattningsvis formulerar Regelski detta så här: "techne is a matter of *instrumental* and *operational* knowledge and skill used in achieving the most efficient methods of reaching traditional results that are accepted without question as being 'good' (Regelski, 1998, s. 28).

Fronesis, klokhets eller med Gustavssons (2000) ord politisk-etisk kunskap. Praktisk kunskap som i handling utgörs av *praxis*. Syftet för handlingen är här inte att producera något med mening att användas utan "det som är eftersträvansvärt för sin egen skull" (Gustavsson, 2002, s. 105), "att handla i förening med en tanke om vad som är gott och ont för människan [...] Här är det goda handlandet självt ett ändamål" (Gustavsson, 2000, s. 170). Fronesis syftar till ett gott liv för människan (*telos*), och med ett gott liv menar Aristoteles att "människor får utveckla sina möjligheter och slumrande förmågor" (I: Gustavsson, 2002, s. 105). Lycka är ett ord Aristoteles använder i detta sammanhang, motsvarande det grekiska ordet *eudaimonia*, vilket innefattar en betydelse av att "blomstra som människa" och att leva ett fullödigt liv som människa både som individer och i de gemenskaper vi ingår i. För att det ska uppnås behöver vi leva i ett "samhälle som ger människor möjligheter att blomstra" (I: Gustavsson 2009, s. 148; Gustavsson 2000, s. 163), ett sådant samhälle är ett gott samhälle. Då finns det möjlighet att uppnå människans syfte och ändamål vilket som citerat ovan är att utveckla sina slumrande anlag.

Aristoteles menar att en människa som besitter praktisk klokhets handlar utifrån en sorts dygd, *areté* "en disposition att handla på ett visst sätt [...] något vi måste ha införlivat i oss och ha förmågan att praktisera" (I: Gustavsson, 2000, s. 165), "en avsiktlig karaktärsinställning" (I: Gustavsson, 2000, s.167). Detta sätt att handla lärs genom erfarenhet och går ut på att handla

med lyhördhet och fantasi i konkreta situationer, att utgå från det enskilda och inte generella principer. Dessa tankegångar utgår från en etik där handling är avgörande, vi frågar efter syftet med en handling och handlingens kvalitet och avser att utveckla ett gott omdöme: ”Vi blir rättvisa genom att handla rättvist” (Gustavsson, 2002, s. 105). Det kräver en god uppfattning om situationens konkreta och komplexa detaljer och en god portion klokhet för att avgöra vad som är rätt att göra för att uppnå ett gott liv för människan. Handlingar som kräver ett gott omdöme för att kunna göra nyanserade avgöranden om vad som är rätt att göra vid rätt tidpunkt och på rätt sätt (Gustavsson, 2004, s. 13). På så sätt är känsla och fantasi knutet till vårt förnuft.

Klokhet är med andra ord starkt knutet till kunskapsformen *fronesis*, Sven-Erik Liedman beskriver klokhet så här ”vardagsnära, och den förutsätter ofta precisa och mångskiftande insikter. Det kloka omdömet är inte resultat av en slutledning från ett stort faktamaterial. Klokheten kräver förvisso kännedom om sakförhållanden men också förståelse för komplexa och oförutsägbara processer och för mänskliga relationer” (Liedman, 2001, s. 44). Gustavsson betonar att klokhet och kloka bedömningar kräver kunskap om de möjligheter som finns i olika sammanhang (Gustavsson 2000)

Som nämnt ovan karaktäriseras kunskapsformen *fronesis* av handlingar präglade av praxis, vilket enligt Regelski (1998) kännetecknas enligt följande:

... a broad category of knowledge that is developed through and only seen in action [...] It is a phronesis of practical wisdom that includes 'know how', 'how to', and 'can do' guided by discernment of 'right results' for the benefit of the doer or others. It is based on facts, information, theory, and concepts functioning as cognitive skills and involves practiced techniques of various kinds particular to the phronesis in question. But such *theoria* and *techne* are transformed by the "experiments" of praxis [...] into personal, individuated knowledge, intuition, wisdom and cleverness, resourcefulness and savvy of praxial knowledge. All these are developed "in action" where simply 'doing' equals 'practicing' or progressing in ever-ideal directions. (Regelski, 1998, s. 47).

Genom handling transformeras episteme och *techne* till en individuerad form av kunskap vilken gör det möjligt att se sig själv i förhållande till sammanhanget.

Filosofen Hans-Georg Gadamer menar att **syftet** med fronesis är ”att gripa omständigheterna i deras oändliga variation”, **tillämpningen** är att kunna ”hantera och förstå sin verklighet” (I: Gustavsson, 2000, s. 215) och det som ger fronesis legitimitet som en självständig kunskapsform är att det ”kräver ett gott omdöme för att kunna tillämpas” (I: Tivenius, 2004, s. 122-123, 2005, s. 10).

3.2 Musik och kunskap om, i och som

I det här avsnittet utvecklas Aristoteles tankegångar i förhållande till ämnet musik baserat på tankar av Regelski (1998) och Tivenius (2004, 2005).

Musikalisk episteme formuleras av Tivenius (2004) i detta sammanhang som *kunskap om musik*, vilket exemplifieras av musikvetenskap där musik ses som artefakter som kan analyseras (Tivenius, 2004).

Musikalisk techne formulerar Tivenius (2004) som *kunskap i musik*. Det innefattar grundläggande aspekter som psykomotoriska färdigheter, gehör och det som Regelski (1998) kallar ”’technical knowledge’ (i.e. basic theory rudiments, historical background, and other cognitive or formal ’training’) ’practiced’ as cognitive skill” (Regelski, 1998, s. 38) med andra ord uppförandepraxis. Detta belyser också att techne ses som kontextberoende då olika musikaliska sammanhang ställer sina egna krav på kvalitet. I det hänseendet är inte techne här frikopplat från praxis men inte heller självändamål. Techne karaktäriseras som nämnt ovan av poesis, där det finns en färdig idé eller mall om vad som är det rätta resultatet och hur det uppnås genom en särskild metod (Regelski, 1998). Övning i musiksammanhang kan utgöra ett exempel på hur techne realiserar, tekniska och musikaliska kunskaper övas in som en standardkunskap för att nå vissa förutbestämda mål. Här är det också lätt att se ’action feedback’ och ’learning feedback’ ta form för att träna upp psykomotoriska kunskaper ofta lärt i en mästar-lärlingsituation.

Musikalisk fronesis eller *musik som kunskap*. Tivenius (2004) förklarar begreppet som ”den intuitiva och självständiga kunskap inom musikhantering som går utanpå, men samtidigt refererar till, det noter- och mätbara som innebär en reflexion över det egna jaget (Tivenius, 2004, s. 128). Med andra ord något som inte är de vetenskapliga eller tekniska hänseendena utan snarare vad som är den etiska **nyttan** med musik. Ett sätt att ”uttrycka sig själv i musik”

(Tivenius, 2004, s. 128) antingen genom att utöva eller lyssna: ”Musik som kunskap förutsätter att man erkänner att människor i grunden spelar för att formulera sig själv – i första hand inför sig själva – inte för att tillfredsställa andras behov” (Tivenius 2004, s. 146). En kunskapssyn som även tar med musikalisk fronesis leder till ett interagerande lyssnande, spelande, med helhetssyn och intuition karaktäriserat av den högra hjärnhalvan vilket leder till ett förhållningssätt till musik och musicerande präglat av interaktion, deltagande, självreflektion och självbejakande menar Tivenius (2004).

3.3 Praxiell teori för musikundervisning

Ovan konstaterades av Regelski att kunskapen fronesis omsätts i handlingen praxis. Han har utifrån fronesis och praxis sedan formulerat en teori om musikundervisning kallad *A praxial theory of music education* (Regelski, 2005) översatt som praxiell teori.

Praxiell teori har som sagt fått sitt namn och är utformad efter *praxis*, handlingar utifrån kunskapen fronesis. Utifrån praxiell teori är musik en social handling och värderas utifrån sin funktion i sammanhanget (Regelski, 2018, 2005), ”the Being-in-the-world of music is praxial in terms of the many and varied existential, social, cultural and intellectual intentions served” (Regelski, 1996, s. 32). Med musik som handlingar menar han allt människor gör som har med musik att göra, till exempel framföra, lyssna samt komponera i förhållande till ett oändligt antal situationer och syften ”any actions of performing, listening, composing—in relation to an infinite range of possible ’goods’ or intentions” (Regelski, 1998, s. 47).

Men han menar också att musik är ett substantiv ”a thing or result done or produced ... a product of the process of action ... changes constantly according to the situatedness of individual circumstances and other governing conditions of time and place ... it is the ’good’ served, the ’good time’ thus created, the human condition of the moment thus ’made special’” (Regelski, 1998, s. 47). Med andra ord är det snarare resultatet av den musikaliska handlingen som är substantivet mer än musikens fysiska form i detta sammanhang.

Här framkommer tre faktorer som styr musikalisk praxis. De är inte hierarkiska utan påverkar varandra kontinuerligt.

Det goda resultatet/Right results/The goods

Det Regelski menar är av stor vikt är värdet av det musikaliska handlandet, det goda handlandet, ”the goods” eller ”right result”, vilket i sig är beroende av en mängd faktorer men uttrycks av Regelski bland annat som ”to pass time in meaningful ways that manifest the listener’s Being through the active esthetic process by which the music is ’in-formed’(inwardly formed) by each listener in unique ways for each listening, according to and for equally unique intentions.” (Regelski, 1996, s. 31). Vad som är rätt resultat är alltså inte ett fast värde utan måste förstås utifrån varje unikt sammanhang och för varje unik individ. Ordet *esthetic* är en neologism av Paul Valery, tolkad av Regelski som ”any contemplation of music as the primary intention of listening praxis will be a matter of esthetic ”in-formation” rather than esthetic reception” (Regelski, 1996, s. 33).

Situeradhet

Situationen styr vad som är det goda resultatet musikhandlingen syftar till.

A specific consideration of the meaning and value of ”the music” in this time and place, as created or produced in the present for contemporary human or social needs, goals, and ends ... the praxial view understands the value of music as centrally conditioned by its relation to life and the specific conditions of it’s use (Regelski, 1996, s. 25).

Just unikheten för varje händelse och person ger stora möjligheter till meningsskapande men även en risk för relativism, dock menar Regelski att ljud och uppfattningen av ljud har fysiska begränsningar samtidigt som möjliga tolkningar snävas in av det sociala sammanhanget ”The range of possible states of human awareness and meanings are flexible but finite” (Regelski, 2018, s. 25)

Intentionalitet

Varje individ bär med sig en intention i sina musikaliska handlingar, medvetet eller omedvetet. En typ av syfte som styr process- och produktkvaliteter, en idé om vad som är det goda resultatet för handlingen, ”the intentions of musical praxis determine musical process-qualities and these, in turn, determine musical product-qualities [...] means and ends, process and product are inseparable and are jointly conditioned by the intentionality governing the situated context of music-making” (Regelski, 1996, s. 32). Det kan exemplifieras av en person

som lyssnar på en körrepetition, beroende på vilken intention lyssnaren har ser lyssnandet som praxis olika ut. Om lyssningen är för avkoppling är det goda resultatet annorlunda jämfört med ifall lyssnandet syftar till att utveckla en körs klang eller tolkning av ett verk. Processkriterier kan exempelvis vara tillämpningen av musikalisk uppförandep Praxis, en violinist spelar utifrån sin intentionalitet olika om det är folkmusik som det ska dansas till eller om det är en andrastämman i en symfoni av Mahler. Intention och situation samverkar för att nå det goda resultatet.

Sammanfattningsvis går det att se i en praxiell teori för musikundervisning ett försök att se musik och undervisning som en handling i en social kontext. Handlandet ses som en strävan efter att skapa ett gott liv för människan utifrån aristoteles kunskapsform fronesis. Med andra ord handlingar som styrs av ett etiskt förhållningssätt där syftet med handlingen är att göra gott i den konkreta föreliggande situationen med allt vad det innebär. ”Praxiell teori tillhandahåller en bred grund för förståelse av oändligt många olika roller som musiken spelar i världen.” (Tivenius, 2005, s. 74).

4 Metod

Detta avsnitt redogör för den metod som valts för detta arbete samt en kort beskrivning av urvalet av undersökningsdeltagarna, materialinsamling, analys och slutligen etiska överläggningar i förhållande till forskningen.

4.1 Hermeneutik som metod

Förförståelse

I denna undersökning iklädes jag som författare många kostymer. Utöver att vara den som skriver är jag bland annat intervjuare, transkribent och inte minst uttolkare. Som uttolkare är jag dessutom det i två betydelser, först tolkar jag vad intervjupersonerna sagt och sedan tolkar

jag resultatets konsekvenser i ett musikpedagogiskt perspektiv (Bergström & Boréus, 2005). Gadamer menar att det är vår förförståelse som gör tolkning möjlig. En del av förförståelsen består av våra ”för-domar – en dom vi fällt på förhand och som styr vårt sätt att tänka (Gilje 2020, s. 176). Med det i bakhuvudet företer det sig omöjligt att presentera någon objektiv information i undersökningen. Det som står till förfogande är att sträva efter en reflexiv objektivitet där jag ”reflekterar över [mina] egna bidrag till produktionen” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 292) av information. Med andra ord måste jag vara medveten om mina för-domar och mitt bagage som utgör min förförståelse inför ämnet. Delvis utgörs detta kunskapsbagage av det som framgår i teorikapitlet men samtidigt bär jag med mig mycket annat som påverkar min tolkning av intervjupersonernas berättelser. Enligt hermeneutisk tradition är kunskap ”beroende av hela det betydelsesammanhang vi finns i och varur vi har vår förståelse. Vi är nedsänkta i och en del av den värld vi lever i och har att försöka förstå” (Gustavsson 2009, s. 64).

Den hermeneutiska cirkeln

Gustavsson förklarar att Gadamer ser tolkning som en resa där vi genom att vi gör oss främmande för det hemmastadda och hemma i det främmande vidgar vår tolkningshorisont, vi länkar det tidigare kända till det okända. Vi reser ut och distanserar oss från det tidigare kända och våra tidigare erfarenheter, vi upplever och tar till oss nya okända saker som blir till nya det kända, med andra ord nya erfarenheter, som när vi återvänder kan använda för att på nytt tolka det som tidigare var känt (Gustavsson 2009). Den hermeneutiska cirkeln är ett sätt att formulera denna resa för ett tolkningsförfarande. Begreppet innebär att vi först utifrån en vag och intuitiv uppfattning om helheten tolkar en text för att utifrån dessa tolkningar i sin tur relatera delarna till helheten. Varje läsning av texten fördjupar och nyanserar tolkningen. Gadamer menar att förståelse rör sig från helhet till delar och sedan tillbaka till helhet (I: Gilje 2020, s. 177). Detta kräver också att den som tolkar måste se texten som en koherent helhet och att den hänger ihop på ett förståeligt sätt (Gilje, 2020, s. 177). Detta brukar kallas för ett holistiskt kriterium (Gilje, 2020, s. 177). På så sätt går det att undvika att tolkaren styrs av personliga och kulturella fördomar och gör oreflekterade tolkningar.

Tolkningsarbetet

Bergström och Boréus (2005) ser fem väsentliga element i en tolkningssituation, dessa är: texten vilket i föreliggande fall utgörs av transkriptioner av intervjuer, den sociala kontexten, avsändaren, mottagaren och slutligen uttolkaren. Dessa fem element leder vidare till fyra strategier för tolkning. Första strategin behandlar texten som uttolkaren ser att den betyder. Uttolkaren använder sin förförståelse och erfarenhet i samspelet med texten, avsändarens mening är inte huvudsyftet. Den andra strategin riktar in sig på avsändaren och den kontext texten producerats i. Bergström och Boréus (2005) tar hjälp av Quentin Skinner för att formulera tre råd för denna slags tolkning. Första rådet är att förstå talhandlingen, vilken slags text eller uttalande det är som avsändaren producerat. Detta kräver genrekännedom och förtrogenhet med vilken typ av talhandlingar som normalt brukar utföras i sammanhanget. Andra rådet är att man som uttolkare måste utgå från avsändarens språkanvändning och argumentation. Viktigt är att inte lägga in sin egen betydelse i orden som används. Tredje rådet är att kontexten inte är bestämmande men kan vara till hjälp att ställa upp ramar som kan hjälpa för rimliga tolkningar. (Bergström & Boréus, 2005). Den tredje strategin är inriktad mot mottagarna och vilken innebörd texten kan ha för dem. I fjärde och sista strategin tolkas texten som en del i ett större sammanhang. Meningen ska alltså förstås ”utifrån andra omgivande texter som denna relaterar till och utifrån en ’ordning’ som texterna är uttryck för” (Bergström & Boréus, 2005, s. 28) och vice versa. En slags hermetisk cirkel i ett större perspektiv, delar och helhet tolkas utifrån varandra.

Tolkningssarbetet är med andra ord inte en rak och prydlig process mot ett klart slutmål, snarare en spiralformad process där varje steg leder mot en koncentrerad mening. Det finns dock steg att följa för att förtydliga arbetet. Kvale och Brinkman nämner 5 steg i meningskoncentreringsprocess. Första steget är att läsa hela texten för att få en helhetskänsla, nästa steg är att fastställa naturliga meningsenheter. Därefter formuleras ett dominerande centralt tema för varje meningsenhet utifrån intervjupersonens perspektiv som uttolkaren ser det. I nästa steg ställer uttolkaren frågor till meningsenheterna utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Slutligen knyts det hela ihop till en deskriptiv utsaga (Kvale & Brinkman, 2014).

4.2 Intervju som metod för datainsamling

Undersökningens syfte är att undersöka lärares syn på musikkunskaper. En kvalitativ undersökning har möjlighet att studera människors inställningar och tankar kring ett givet ämne. Därför ses intervjuer som en lämplig metod att samla in information på. Kvale och Brinkmann jämför intervjuandet med en resa där resenären/intervjuaren samtalar med andra för att höra deras berättelser. För att ur berättelserna skilja ut möjliga innebörder och tolka dem för att eventuellt hitta något som kan leda till ny kunskap (Kvale & Brinkmann, 2014). För att få så djupa berättelser som möjligt utförs intervjun som semistrukturerad med förberedda frågor med hög grad av flexibilitet för att följa intervjupersonernas idéer och tankar.

Intervjuerna i denna undersökning har som mål att få fram intervjupersonernas berättelser om sin kunskapssyn och sina didaktiska val. Genom att be dem berätta om sin bakgrund, hur de tänker på musikkunskaper, vilka kunskapsbegrepp de tror sig använda och hur de tror sig använda dem i sin undervisning vill jag se ifall det finns skillnader och likheter mellan intervjupersonerna.

4.3 Urval

Det empiriska underlaget utgörs av 3 legitimerade musklärare med erfarenheter av olika typer av skolmiljöer som klasslärare i reguljär grundskola, instrumentallärare i profilskola mot klassisk musik med grundskola och gymnasium samt klasslärare i grundskola med musikprofil. Detta placerar intervjupersonerna som experter i och med att de kan ses ha särskilda kunskaper i den specifika sociala praktiken musikundervisning i grundskolan (Kvale & Brinkman, 2014). I resultatdelen strävas efter att i stor grad som möjligt bortse från kön och fysisk ålder för att fokusera på intervjupersonernas utsagor, därför benämns de Intervjuperson 1, 2 och 3 vilket förkortas IP1, IP2 och IP3.

Intervjuperson (IP 1) är utbildad musklärare 4,5 år vid Örebro Universitet. Har varit verksam som högstadielärare och kulturskolelärare, vid intervjuens tidpunkt är IP 1 musklärare vid grundskolans åk 4–6 delat med resurstjänst i svenska och engelska. Totalt ca 10 år som lärare. Intervjuperson 2 (IP2) har läst musikerutbildning med kompletterande pedagogik.

Senare har IP2 läst vidareutbildning av lärare (VAL) vid Stockholms universitet för att få lärarlegitimation. IP2 har undervisat som gitarrlärare vid en grund- och gymnasieskola med profilutbildning inom klassisk musik. Vid intervju tillfället är IP2 klasslärare i musik i grundskola. Intervjuperson 3 (IP3) har läst lärarutbildning mot grundskola och gymnasium (GG) varav 3 år i Göteborg och 2 år i Stockholm, med fördjupningskurser i elgitarrmetodik. IP3 har undervisat sedan 2007, först i studiefrämjandets regi sedan vidare i kommunal musikskola. IP3 undervisade även vid musikgymnasium, till en början som elgitarrlärare men allteftersom utvidgades uppdraget med ensemble, gehörs- och musikleära och mentorskap. Sedan 2016 har IP3 undervisat på en grundskola med musikprofil, framför allt inriktat på ensemblespel.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet har i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, u.å.) sammanställt ett antal forskningsetiska principer och rekommendationer. De utgår från två krav, forskningskravet och individskyddskravet. Med forskningskravet menas att det finns ur ett samhälleligt perspektiv ett krav på att forskning ska bedrivas av hög kvalitet med inriktning på frågor som är väsentliga och innebär en utveckling och fördjupning av tillgängliga kunskaper samt att metoder förbättras. Ställt mot detta finns individskyddskravet som stipulerar att individer ”inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning”. För att förtydliga detta har Vetenskapsrådet fyra huvudkrav. Informationskravet säger att alla deltagare måste informeras om forskningens syfte, vilken eller vilka uppgifter de har i forskningen, vilka villkor som gäller, att det är frivilligt att delta och att det går att avbryta sitt deltagande när som helst. Samtyckeskravet innebär att deltagaren själv har rätt att bestämma över sin medverkan utan risk för påtryckningar eller repressalier. Konfidentialitetskravet säger att deltagare ska ges största möjliga konfidentialitet och att uppgifter om dem ska förvaras säkert så ingen utomstående kan ha tillgång. Nyttjandekravet innebär att uppgifter endast får användas i forskningsändamål. Vidare rekommenderar Vetenskapsrådet att forskaren ger deltagare möjlighet att ta del av forskningsresultatet innan publikation samt att de informeras om var publikationen sker.

4.5 Tillvägagångssätt

Eftersom intervjupersonerna är spridda geografiskt utfördes intervjuerna via telefon vid ett tillfälle som passade dem. Intervjuerna spelades in och transkriberades till en text som utgör det empiriska underlaget. Guidad av Bergström och Boreus strategi ett nämnd ovan har jag iklädd uttolkare och med hjälp av kunskapsformerna presenterade tidigare försökt att se vad avsändarens budskap betyder. Därefter har jag följt Kvale och Brinkmanns fem steg i en meningskoncentreringsprocess nämnda ovan vilka är: läsa texten för att skapa en helhetskänsla, fastställa naturliga meningsenheter, formulera ett dominerande tema för varje meningsenhet, ställa frågor till meningsenheterna samt slutligen en skriva deskriptiv utsaga vilken finns nedtecknad i detta arbete.

5 Resultat och analys

Detta kapitel redogör för och analyserar intervjupersonernas utsagor utifrån studiens forskningsfrågor. Kapitlet tematiseras utifrån forskningsfrågorna. Resultat och analys ställs i direkt anslutning till varandra för tydlighet och struktur. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

5.1 Kunskapsformer

Detta avsnitt struktureras utefter kunskapsformerna episteme, techne och fronesis och svarar på frågan om vilka formuleringar kring kunskapsformerna som framträder i intervjupersonernas utsagor.

5.1.1 Episteme – resultat

Alla intervjupersoner uttrycker att de ser en teoretisk del i musikkunskaper som helhet. De använder ord som ”musikhistoria” (IP1 & 2), ”musikteori” (IP 1,2 &3) och ”musikvetenskap” (IP1). Instrumentkännedom och genrekännedom likväl som samspelet mellan musik och samhälle och hur musik kan användas för att påverka känslor och beteenden i exempelvis dataspel, film och reklam ges som exempel på epistemisk kunskap i musik. Det framgår också i utsagorna att intervjupersonerna inte ser episteme som en isolerad kunskapsform. Att

praktiskt göra kan bidra till att den teoretiska kunskapsutvecklingen blir bättre och djupare. Detta exemplifieras av IP1 med att elever får prova sångtekniken i opera, att sjunga så pass starkt för att kunna höras över en orkester. Det menar IP1 ger eleverna en praktisk erfarenhet för att intellektuellt förstå varför sångtekniken finns till.

5.1.2 Episteme – analys

Resultatet ovan sammanfaller väl med Tivenius uttryck ”kunskap om musik” nämnd tidigare där musik ses som artefakter som kan analyseras genom intellektuellt arbete. Med hjälp av lärarnas uttryck för musikens epistemiska kunskaper går det att se syftet med kunskapsformen. För att parafrasera Gustavsson – att beskriva och förklara hur världen, musiken, samhället och människan är uppbyggda och fungerar.

5.1.3 Techne – resultat

Denna kunskapsform framträder hos alla intervjupersoner med uttryck som ”förtrogenhet på ett instrument” (IP3) och tekniska färdigheter (IP2). De uttrycker alla att denna kunskapsform kräver övning och är något som måste tränas upp och som ”inte bara har med intellekt att göra” (IP2). Kunskap och kännedom om instrumentet krävs för att uttrycka det som önskas.

IP3 ser en skillnad mellan ”att göra och [att] kunna” (IP3). Med ”att göra” menar IP3 att elever härmar och gör men kan inte ta kunskapen vidare eller transferera den till andra domäner. ”Att kunna” exemplifieras med en elev som förstår att om en pentaskala finns på en plats på gitarren borde den också finnas på fler ställen på instrumentet.

Även hur gehör tränas upp genom övningar och kan knytas till teoretiska begrepp som intervall ges som exempel på samverkan mellan att göra och att kunna. I omvänt fall kan erfarenheten av att göra något förklara varför en viss teknik utförs på ett visst sätt som i exemplet ovan med sångtekniken i opera. IP1 med bakgrund som sångare betonar vikten av kunskapen om kroppen som instrument för att kunna förutse och hantera kroppens reaktioner av nervositet vid framträdanden.

Nyttan med techne är att uppnå ett rätt eller förväntat resultat. Dock framstår en diskrepans mellan det hantverksmässiga utförandet och det musikaliska resultatet, IP3 uttrycker det som ”det handlar ju inte om vem som är bäst på att spela utan det handlar om vem som prickar in liksom sättet att spela på vilket kan vara hantverksmässigt sämre än en annan” (IP3).

5.1.4 Techne

Intervjupersonernas uttryck för techne går att knyta till det Regelski skriver om kunskapsformen och frågor kring varför, hur och ifall vissa metoder ger förväntat utfall. Som tidigare nämnts utvecklas och tillgodogörs denna kunskapsform genom träning och praktiskt görande. Utifrån Ryles begrepp knowing-how som har innebörden att kunskap är en aktivitet vilken innefattar att medvetande och kropp hänger ihop kan det tolkas som att den motoriska färdigheten att spela något, *att göra*, kan kopplas till teoretiska sammanhang och formuleringar vilket leder till ett djupare *att kunna*, detta kunnande kan vidare användas för att förfina och utveckla verktyget eller färdigheten och hitta nya vägar för att lära nytt och förbättra. En intelligent praktik för att använda Ryles ord. *Att göra* kan här jämföras med vanemässig praktik som en icke-kunskap.

Diskrepansen mellan hantverksmässigt utförande och det musikaliska resultatet kan förstås med hjälp Tivenius uttryck *kunskap i musik* och att kvalitet och rätt resultat när det gäller techne är kontextberoende då olika musikaliska sammanhang har sina egna krav på kvalitet. Regelskis praxiella teori är även den applicerbar i detta exempel, situationen och det sociala sammanhanget med andra ord situeradhet, begränsar och styr vad som ses som det goda resultatet. Spelar du en bebop-fras i en madrigal kan det bli fel oavsett hur avancerat du spelar.

5.1.5 Fronesis – resultat

Alla intervjupersoner framhåller att viktiga kunskaper att inneha, framför allt som lärare men även som musiker, är sociala kunskaper. Uttryck som ”människokänedom [...] människoinsikt” (IP1) och ”mellanmänsklig kommunikation” (IP2) visar på olika kunskaper för att kunna leda en grupp människor, elever och musiker, mot ett gemensamt mål framgår som viktigare än djupa ämneskunskaper, framför allt i en klassrumsmiljö.

Intervjupersonerna är även överens om att dessa kunskaper förvärvas i praktiken och genom erfarenhet. Genom att känna till de elever de undervisar, deras personlighet, eventuella neuropsykiatriska diagnoser, inlärningssvårigheter eller funktionsnedsättningar, går det att förutse och anpassa undervisningssituationen för att nå ett så gott resultat som möjligt. Detta gäller även i en situation som musiker.

Intervjupersonerna ser musik som en möjlighet att ge människor ett värde. Som IP3 uttrycker det, ”status i meningen att du har en plats där du kan känna att du får ta plats [...] bara njuter av att vara med i ett sammanhang” (IP3). Dock kan det bli konflikter när en lärare presenterar musik för elever som krockar med deras identitet och ”ligger utanför komfortzonen” (IP2), IP3 menar dock att det går att ”bjuda in till såna arenor också där det är så här totalt prestigelöst och det handlar bara om att lyssna och känna och mindre om att tycka och kunna”(IP3).

5.1.6 Fronesis

När episteme och techne framträder tydligt i intervjupersonernas utsagor verkar fronesis inte ses som en kunskap de reflekterat över eller kategoriserat per se. I deras berättelser framträder kunskaper och förmågor, ”människokännedom” och ”människoinsikt, som sammantaget används för att nå ett så gott resultat som möjligt i undervisningen.

Genom undervisningshandlingen transformeras epistemiska kunskaper om elever och deras eventuella svårigheter samt praktiska kunskaper i konflikthantering och anpassningsstrategier till en individuerad form av kunskap, *fronesis*. Syftet med fronesis är inte instrumentellt utan ett gott liv för alla människor och handlandet i sig självt är ett ändamål.

Dygd, *areté*, styr handlingarna hos en som besitter praktisk klokhet, denna dygd lärs genom erfarenhet. Intervjupersonernas utsagor samstämmer med detta i och med att de framhåller att kunskaperna förvärvas i praktiken och genom erfarenhet.

Intervjupersonerna ser musik som något som kan ge människor ett mer fullödigt liv genom att skapa sammanhang och identitet samt med Tivenius ord ”en reflektion över det egna jaget” (Tivenius 2004, s. 128). Tivenius menar att *musik som kunskap* förutsätter att musik används av människor för att formulera och uttrycka sig själva för sin egen skull inte för att tillfredsställa andra (Tivenius 2004). IP3 menar att den konflikt som kan uppstå när elever möter musik utanför deras identitets komfortzon kan undvikas ifall den nya erfarenheten presenteras som en möjlighet att uppleva snarare än att analysera. Genom att flytta musiken

från episteme till fronesis ges möjligheter till nya erfarenheter och ett fullödigare liv, med andra ord *eudaimonia*.

5.2 I undervisningen

Detta avsnitt redogör för svaren på frågan om vilka kunskapsformer intervjupersonerna uppger sig använda sig av i undervisningen.

5.2.1 Resultat

Den kunskapsform som framträder tydligast hos intervjupersonerna berättelser om rollen som lärare framstår att vara fronesis. Även om det är viktigt med episteme för att ge trygghet och djup i sina undervisningshandlingar så är klassrumsklimatet och den sociala kompetensen i den miljön av större tyngd för att bedriva en god undervisning. Att kunna hantera olika elevers skiftande behov och att förutse deras reaktioner men samtidigt vara beredd att reagera och anpassa undervisningen i ögonblickens varierande och föränderliga värld. IP3 säger att ”ju bättre du känner gruppen desto mer realistiska förväntningar kan du ha” (IP3) och IP1 menar att ”kanske framför allt ha kunskap om eleverna, den kunskapen kanske är den allra viktigaste” (IP1). Det är också viktigt att som lärare kunna skapa en bra miljö för lärandet och få eleverna att uppleva ”hur roligt det är när det är en tillåtande och kreativ miljö”(IP3). Detta framställs som extra viktigt i en ensemblesituation.

Techne eller kunskap i musik är för intervjupersonerna inte lika viktigt i klassrumsundervisning. Det är inte avgörande ifall du som lärare är bättre än eleverna på alla instrument, det är av större vikt att du som lärare kan leda eleverna fram mot ett gemensamt mål. IP3 med bakgrund som gitarrist och som undervisar mycket ensemble i en profilskola säger ”jag har ju absolut elever som spelar bättre trummor och keyboard än vad jag gör [...] men det är ju mitt uppdrag som övergripande [...] som liksom har det yttre örat och ögat att få ihop det så det låter bra” (IP3).

5.2.2 Analys

Att fronesis framställs som den viktigaste kunskapsformen kan vid en första anblick te sig förvånande. Problemet uppstår ifall undervisning likställs med att spela musik. Enligt praxiell

teori är det tre olika faktorer som styr, det goda resultat, situeradhet och intentionalitet. Även om läraren spelar tillsammans med sina elever så kommer lärarens faktiska musicerande att skilja sig åt jämfört ifall det är i en konsertsituation på grund av att situation, intention och tanken om vad som är ett gott resultat skiljer sig åt vid de olika tillfällena. För att läraren ska kunna anpassa sitt musicerande krävs kunskap om eleverna och de förutsättningar som föreligger och att dessa kunskaper med gott omdöme kan anpassas i stunden. Samt att dessa anpassningar görs för att nå ett så gott resultat som möjligt. Detta kräver klokhet, känsla och fantasi. Regelski framhåller dock att episteme och techne är en grund för fronesis, genom att göra och träna sig i undervisnings transformerar teori och techne till erfarenhet och kunskap som kan användas i sammanhanget (Regelski, 1998).

5.3 Balans mellan kunskapsformer

Detta avsnitt redogör för svaren på frågan om vilken balans intervjupersonerna uppger att de förmedlar till eleverna.

5.3.1 Resultat

Här framträder skillnader mellan lärarnas berättelser. De är verksamma i olika undervisningskontexter och det är tydligt att det får konsekvenser på innehållet i undervisningen. Därför struktureras avsnittet i tre stycken utifrån de sammanhang de undervisar i.

I klassrumsundervisning framgår det i utsagorna att de framför allt vill förmedla epistemiska kunskaper. Uttryck som musikhistoria, instrumentkännedom och musikstilar är tecken på kunskapsformen episteme. De vill även förmedla en förståelse för hur musik påverkar oss människor i film, spel och reklam samt hur musik samspelar med andra estetiska uttryck. Till detta kan även knytas musikens påverkan på mående, humör och känslor. Detta framställer IP1 och IP2 som kunskaper de har nytta av i framtiden och för att "kunna hänga med i samhällsdebatt" (IP2).

Techne framträder framför allt när de vill förmedla säkerhet i sång och att träna sin röst. Instrumentalspel verkar vara något i synnerhet IP1 är ambivalent till. Även om IP1 ser att kunskaper i att kunna spela ett eller flera instrument kan ge många positiva effekter för individen så framgår det att IP1 tycker att undervisningstiden och läroplanen är utformad på

ett sätt som gör att det blir kontraproduktivt att undervisa elever i melodi- och ackordsspel, slagverk samt basstämma, det är för många elever en ”pina”(IP1), det skulle räcka med att spela ett instrument. Snarare än att lära elever att spela instrument tycker IP2 det är ”viktigt att uppleva att musicera”.

I undervisningskontexten spetsutbildning i klassisk musik där IP2 verkar vilken utgörs av mer traditionell än till en undervisning framstår *techne* vara den enskilt viktigaste kunskapsformen. Med uttryck som ”tekniska kunskaper” och ”noggrann med fingrarna” samt ”spela i den stil det är meningen att spela i” syns faktorer som tydligt visar att *techne* är en stor del av undervisningen. Men även episteme finns med, med ”förstå hur ackord är uppbyggda” exemplifieras musikteori som en del i undervisningen. IP2 betonar dock att det ändå är lust att lära och uttrycka sig som är det viktigaste.

IP3 undervisar framför allt i en ensemblekontext. I utsagan framstår en beskrivning av undervisning som en träning för eleverna att utveckla *fronesis*, att hjälpa eleverna att lära sig samarbeta, se varandra styrkor och svagheter, få dem att förstå hur de ska göra för att ta sig vidare i sin egen musikaliska utveckling. Detta har eleverna sedan nytta av i framtiden menar IP3. Ensemblesituationen kan också ge eleverna ett sammanhang och ett värde, eller status som citerat ovan, se 5.1.5.

5.3.2 Analys

IP1 och IP2 som vid intervjutillfället är verksamma vid grundskolor med traditionell klassrumsundervisning anser att de epistemiska aspekterna av musikens kunskapsspektrum ger mer nytta för eleverna i ett framtida perspektiv. Allmänbildning verkar ses att framför allt tillhöra den epistemiska domänen. När det gäller *techne* framstår det att prestationskraven på eleverna skapar en konflikt med *musik som kunskap*, att människor främst spelar för att formulera sig själva och inte för att prestera ett betyg. IP1 anser att det förmodligen skulle vara mer konstruktivt för eleverna att fokusera på ett instrument och göra det mer lustbetonat och givande. Detta klingar väl ihop med Tivenius begrepp *musik som kunskap* där en förutsättning är att människor spelar för sin egen skull, inte för att tillfredsställa något yttre (Tivenius, 2004).

I den traditionella en till en-undervisningen i den klassiska spetsutbildningen IP2 verkat vid ses Tivenius formulering *kunskap i musik* tydligt. Instrumentspecifik teknik och uppförandep Praxis framställs som dominerande i undervisningen.

I ensembleundervisning betonar IP3 samarbetet och den sociala kontexten i lektionstillfället och att det ger eleverna verktyg de kan använda i framtiden. Enligt Regelskis praxiella teori så är musik en social handling och får sitt värde i förhållande till sin funktion i sammanhanget. Alla handlingar människor gör i kontexten musik räknas som musikhandlingar och resultat som nås är av lika stor vikt. Utifrån detta perspektiv går det att förstå IP3s utgångspunkt med att det inte spelar någon roll hur avancerat eleverna spelar, viktigare är det sociala samspelet och funktionen eleven upplever att den fyller i sammanhanget.

5.4 Sammanfattande analys

Vad gäller kunskapsformer så går det att se att alla informanter har en uppfattning om att det finns kunskaper som kan kopplas till episteme och techne. Episteme med uttryck som musikhistoria och musikteori. Techne kopplas till kunskap som kräver träning men även en insikt om rätt resultat. Dock framställs inte fronesis som en separat kunskapsform, snarare talas det om interpersonella kunskaper och egenskaper. Dessa kunskaper är dock viktiga delar i fronesis för att kunna sträva efter det goda resultatet som kunskapsformen har som syfte. Med Liedmans ord ”förståelse för komplexa och oförutsägbara processer och för mänskliga relationer” (Liedman, 2001, s. 44).

I mångt och mycket framställs i intervjupersonernas utsagor musikundervisning som aktivitet som en praxiell handling. Regelskis praxiella teori lägger fokus på musikundervisningen som en aktivitet där det goda resultatet, situeradhet och intentionalitet bör styra undervisningshandlingarna. Intervjupersonernas framställan av sin undervisning och de kunskaper som krävs genomsyras av praxiella strävanden. IP3 kallar det bland annat för status, IP2 talar om upplevelse och vilja att uttrycka sig och IP1 talar om hur musik påverkar oss och kan få oss att modulera vårt mående. Ingen av intervjupersonerna säger att det finns något syfte i undervisningen att lära eleverna vad som är rätt eller fel, vad som är det korrekta sättet eller vad som är allena rådande praxis. Syftet med musik och musikundervisning

framställs som en strävan efter att förmedla upplevelser och insikter. De ser olika hinder för detta. IP1 talar om läroplanens krav på prestation, ett för stort fokus på rätt resultat lägger krokben för det goda resultatet. IP2 talar om att musikämnet ses utifrån sina instrumentella värden eller enbart för de som vill ha en framtid som artister. Det finns också krockar mellan allmänbildning och identitet där musikupplevelser utanför elevernas komfortzon skapar motstånd. IP3 säger dock att det finns ett värde att presentera allmänbildning om den erbjuds som ett tillfälle där upplevelse och lyssnande ses som musikaliska handlingar vilka kan skapa kunskap, eller ett minne av en upplevelse som kunskap.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat utifrån tre olika teman. I resultatdiskussion speglas resultatet mot de tidigare studierna som nämnts i uppsatsen. Metoddiskussionen behandlar för och nackdelar med teorin och metoden i denna studie. I avsnittet pedagogiska konsekvenser funderas kring vad undervisningspraktiken kan ha för nytta av studien.

6.1 Resultatdiskussion

Liksom Ahlman ser i sin studie framgår det att intervjupersonerna i föreliggande undersökning har en uppfattning att det inom ämnet musik finns olika kunskapsformer. Ahlmans informanter anser att *techne* är viktigast att undervisa, detta står i kontrast till resultatet i denna undersökning där det framkommer att informanterna tycker att *episteme* är viktigare än *techne* i klassrumsundervisning. I en mer traditionell en till en-undervisning där IP2 varit verksam ligger dock fokus på *techne*.

Jämfört med Georgii-Hemmings undersökning nås i båda undersökningarna ett liknande resultat. Informanterna ser musik och musikundervisning som bestående av alla tre kunskapsformer. Dock ser Georgii-Hemmings informanter kunskapsformerna främst i sammanhangen lärarutbildning och undervisning, det framgår inte hur de ser på att förmedla olika kunskaper till elever vilket gör jämförelser lite haltande. Det är dock möjligt att dra paralleller mellan Georgii-Hemmings informanter och denna undersökningens intervjupersoners

utsagor i det att episteme kan ge ett gemensamt språk. Lärare får i sin utbildning ett gemensamt vetenskapligt språk med sina kollegor och eleverna får ett gemensamt allmänbildande språk kring musik i olika sammanhang.

I Mathea Hustads undersökning framgår det att informanterna främst undervisar ensemblespelsform och på så sätt förmedlar de alla kunskapsformer. De fokuserar dock på techne vilket kan leda till att elever i högre årskurser glömt saker de tidigare arbetat med. Att göra verkar inte ha lett vidare till att kunna för att använda IP3s ord. Mathea Hustad ser det som att eleverna riskerar att missa helhet och delar. IP3 menar att ensemblesituationen är ett bra verktyg för elever att utveckla fronesis genom att lära sig samarbeta samt kontextualisera kunskaper. Här går det att se att ensemblespel som verktyg kan användas till olika saker med olika syfte.

6.2 Metoddiskussion

En av fördelarna med intervjuer är att det går att få djup kunskap om individens förhållningssätt till saker och ting. Halvstrukturerade intervjuer ger möjlighet för intervjuaren att efterfråga samma teman från intervjupersonerna men samtidigt möjlighet att ställa ytterligare frågor för att fördjupa informationen ytterligare. Nackdelar är att det är tidskrävande att transkribera och analysera materialet och att urvalet av intervjupersoner är avgörande för undersökningens innehåll. Undersökningen blir också sårbar då intervjupersonerna när som helst under processen kan dra tillbaka sin medverkan. Denna undersökning hade från början fyra intervjupersoner med olika bakgrund och undervisningskontext. En av deltagarna valde i ett sent stadium att dra tillbaka sitt bidrag vilket medförde att en fjärdedel av materialet försvann. Detta leder till en minskad allmängiltighet i undersökningen när faktaunderlaget minskar.

Ytterligare en svag punkt i intervju som metod är hur intervjuarens skicklighet påverkar utfallet. Kan jag i intervjusituationen ställa de frågor som verkligen låter intervjupersonen uttrycka sig kring det undersökningen handlar om? Har frågorna formulerats på ett sätt att de kan tolkas olika? I analysarbetet kände jag att det hade varit intressant ifall det funnits mer berättelser kring hur de lägger upp och utför sin undervisning.

Det finns en risk inbyggd i upplägget för denna uppsats och det är kopplat till mitt bidrag i tolkningsprocessen. Det är lätt att bli blind inför sin egen förförståelse med följden att jag tar

min utgångspunkt för sanning. Den reflexiva objektivitet som nämns i avsnitt 3.1 blir lätt en munnens bekännelse när det i realiteten är jagets svaghet inför sin egen felbarhet som styr. Det finns inte heller något kritiskt förhållningssätt till Aristoteles kunskapsformer, Tivenius utveckling av dessa och Regelskis praxiella teorin. Risken för tendentiös forskning är överhängande i ett arbetssätt som försöker hitta filosofiska argument för att sortera och tolka utsagors innehåll. Bekräftar den framlagda bakgrundsteorin enbart det forskaren vill se utan att det samtidigt finns en kritisk analys av den kunskap som förhoppningsvis skapas?

6.3 Pedagogiska konsekvenser

I intervjupersonernas utsagor framkommer ett centralt tema där musikens betydelse för människans välbefinnande betonas. Prestationskrav som finns i att kunna hantera flera olika instrument och roller i ett samspelsmanhang kan vara kontraproduktivt i den mening att det blir ett för stort fokus på musikkunskap som utövande syftande till ett rätt resultat, *poiesis*. Undervisningen med stort fokus på *techne* riskerar att missa att musikhandlingar enligt praxiell teori och Tivenius idé *musik som kunskap* även kan vara till exempel att lyssna och låta musiken ge upphov till känslor och upplevelser. Ensemblespel kan dock vara värdefullt ifall det fokuserar på att lära eleverna att samarbeta och sätta befintliga färdigheter i en kontext. Med andra ord mer fokus på *fronesis* än *techne*. Då alla intervjupersoner framhåller att musik ger stora möjligheter för människor att finna välbefinnande, samhörighet och glädje kan det vara värt att sträva efter en musikundervisning utefter syftet med *fronesis*, nämligen ett gott liv och *eudaimonia*. Förvisso måste lärare förhålla sig till läroplanen och de bedömningskriterier som finns. Dock finns det en konflikt inbyggd i systemet när elever måste prestera för betygets skull snarare än att som Tivenius formulerar det ”uttrycka sig själv i musik” (Tivenius, 2004, s.128). När det goda resultatet, *the goods*, är instrumentellt snarare än för att individen ska blomstra och nå sin fulla potential.

6.4 Framtida forskning

Det finns flera intressanta frågor som uppstått i processen med denna uppsats. En är att gå vidare i frågan kring lärares bakgrund, vilka följder det får i tolkningen av läroplanen och hur det gestaltas i undervisningen. En studie som kräver intervjuer och observationer. Det skulle även vara intressant att gå vidare med musik som olika kunskapsformer och hur det förhåller sig till musik som konstform för att sedan se hur det skulle kunna påverka musikundervisning.

Det finns också ett värde ur ett musikleäarperspektiv att jobba vidare med argument kring varför det är viktigt med musik i grundskolan. Där tror jag det finns viktiga saker att hämta huruvida det går att komplettera musikutövandets instrumentella värden med konkreta bidrag kring hur musik skapar värden för oss som människor, *eudaimonia*, och det goda resultatet framför det rätta resultatet.

Referenser

- Ahlman, Isak. (2014) *Vad är kunskap i musik? - En intervjuundersökning av två musiklärares uppfattning om kunskap i musik*. Masterprogrammet i musik, magisteruppsats. Örebro Universitet.
- Andersson, M. (Producent). (2013) *Zygmunt Bauman om kunskap, bildning och ansvar* [TV-program]. UR.<https://urplay.se/program/183749-larandets-idehistoria-zygmunt-bauman-om-kunskap-bildning-och-ansvar>
- Bergström, G. & Boréus, K. (red) (2005) *Textens mening och makt*. Studentlitteratur
- Ferm Thorgersen, C. (2009). *Lärares didaktiska val i relation till deras levda erfarenhet av musikdidaktik*. Didaktisk Tidsskrift Vol 18, No1, 2009. Jönköping University Press
- Georgii-Hemming, E. (2013). *Music as Knowledge in an Educational Context*. I Georgii-Hemming, E (ed) (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Ashgate.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi, Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B (2002). *Vad är kunskap?. En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Gustavsson, B. (red) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor - nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm, Liber
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr – Om människans kunskaper*. Bonnier, Viborg
- Mathea Hustad, B. (2018). *Vad är kunskap i musik? - En studie om musiklärares didaktiska val*. Insitutionen för musik, pedagogik och samhälle, KMH
- Nielsen, F. V. (2010) *Almen Musikdidaktik*. (2. utg.) Akademisk Forlag, Köpenhamn
- Regelski, T.A. (1996). Prolegomenon to a praxial philosophy of music and music education. *Musiikikasvatus*, 1(1), 23-38.
- Regelski, T.A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis, *Philosophy of Music Education Review* 6 (1), 22-59
- Regelski, T.A. (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference' *Educational Philosophy and Theory*, 37 (1), 11-27

- Regelski, T.A. (2018). Curriculum Traditions, Music Education, and the Praxial Alternative. *TOPICS for Music Education Praxis*, 2018:01. http://topics.maydaygroup.org/2018/Regelski_2018.pdf (hämtad 2018-02-28)
- SFS 2010:800 *Skollag* (SFS2010:800). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Tivenius, O. (2004). *Musik som kunskap*. I Gustavsson, B. (red) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Studentlitteratur.
- Tivenius, O. (2005) *Leve musiken - Ner med estetiken! - Ett transformerat demokratibegrepps musikpedagogiska implikationer*. Bilaga till doktorsavhandling *Musiklärartyper* av Olle Tivenius 2008. <http://www.sensibus.se/upl/10913/Nedmedestetiken.pdf> (hämtad 2019-02-19)
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro Universitet 2008
- Utbildningsdepartementet. (1992) *Skola för bildning* (SOU 1992:94) Norstedts Tryckeri, Stockholm
- Vetenskapsrådet. (u.å) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2019-03-29)

Bilaga 1 – Frågeguide

Studiens syfte är att utforska några lärares kunskapssyn inom/på ämnet musik.

Forskningsfrågor är:

1. Vilken kunskapssyn framträder i lärarnas beskrivningar?
2. Vilka kunskapsformer uppger de att de använder sig av i sin undervisning?
3. Vilka förhållanden mellan kunskapsformer uppger de att de representerar för eleverna?

Tema 1 Bakgrund:

Berätta om:

- din bakgrund
- Vad ledde fram till att du blev musiklärare
- Utbildning vad
- Utbildning var
- Utbildning När
- Din musikaliska bakgrund utöver lärare
- Vad musik är för dig
 - Vad fyller musik för funktion?
 - Bra/dålig, rätt/fel, osv.
 - Varför tror du musik finns, syftet med musik?

Tema 2 Kunskap:

Berätta om:

- kunskap är för dig?
- vilka sätt ser du kunskap/olika typer av kunskap?
- Vad du tänker när jag säger musikalisk kunskap?
- Vad du tänker om vilka kunskaper som är viktiga för dig?
 - Generellt
 - Som musiker
 - Som lärare

Tema 3 Elevers (kunskaps)utveckling

Berätta om:

- hur du ser på elevers musikaliska utveckling
- vilka musikkunskaper du **vill** förmedla till dina elever?
- vilka musikkunskaper du **faktiskt** förmedlar till dina elever?
- Vilka kunskaper du vill att eleverna utvecklar?
 - Gradering viktigare/mindre viktigare kunskaper?

- Vilka kunskaper du ser att eleverna utvecklar?
- Vilka kunskaper upplever du att eleverna själva vill utveckla?

Innan intervju:

Informera om:

Syftet med forskningen

Deras uppgift

Frivilligt att delta, går att avbryta när som helst.

Konfidentiellt

Används enbart i studien

Publiceras i DIVA