Tidigare licentiatuppsatser i musikpedagogik

Bengt Ahlbeck:

Sophie A.Ch. Lilja:

Birgitta Ryner:

Berit Lidman-Magnusson:

Anita Granberg:

Birgitta Slonimsky:
"Man var uppe i himmelen". Barns intryck av klassisk musik. Stockholm 2006.

Susanna Leijonhufvud:

Johan Nyberg:
Man kan aldrig kunna allt om musik – det känns verkligen stort

*En pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppslig-görande av kunskap och lärande i musik*

Johan Nyberg

Licentiatuppsats i musikpedagogik
Abstract

Nyberg, Johan (2011) You can never know all there is to know about music – it feels grand. A pragmatic investigation of Swedish Upper secondary school students’ conceptualization and communication of musical knowledge and learning. Licentiate thesis, National School of Research in Music Education, Royal College of Music, Stockholm.

In my profession as a music teacher in upper secondary school, I have often encountered students who express a dichotomy between their association of music in everyday life and music in school. This display of conflict can for instance surface when it becomes obvious to them that working with and learning music may comprise more than performative or aesthetic aspects. The purpose of this research project is to investigate into how students in Swedish Upper secondary school’s music programme conceptualize and communicate musical knowledge and learning, by using pragmatist philosophy and narrative inquiry and analysis. The reason for this is my belief of the need for understanding each other when it comes to learning as well as teaching. This is what constitutes the basis of a democratic society, where every voice has the right to be heard and listened to, but in which this right needs to be made possible. It is also my belief that when this is made possible, making your voice heard also includes a responsibility on behalf of both speaker and listener. This qualitative study has been conducted in parallel with scientific studies at the National School of Research in Education (NFS) and is based on the participation of 29 students attending 4 different schools with National and Specially designed Upper secondary school music programmes. The method for gathering of data consisted of two steps, the first being a questionnaire with open questions answered by the students on their own, which were then analyzed and used as a basis forming a interview template. In the second stage focus group interviews were conducted. The empirical data has then been analyzed using narrative analysis, and the results are presented in two steps, the first being a narrative representation in the form of a dialogue between two voices: a researcher and a student. In the second step this dialogue was analyzed further in comparison with the pragmatist key concepts of experience, action and meaning, and the notion of resistance as a prerequisite for learning. Overall, the results show that regardless of school, form and type of programme, none of the informants state that, during their years as students in school/music education, they have been asked to reflect upon these matters before, what they regard as musical knowledge and how to learn – something they do not express any greater concern about. Furthermore, the results show that the students participating in this research conceptualize musical knowledge as a three-part combination of theory, practice and expression/emotion that cannot be fully separable; knowledge that is manifested through action and valued differently de-
pending on surroundings – hence contextualized. According to the students, musical learning in school is also dependent upon action, and is made possible through the will to practice and thereby develop innate abilities. In this, curricula and teacher(s’) experience(s) are seen as key factors, while musical learning outside school is regarded as less regulated. My hope is that by giving room for the students’ voices to be heard, this research may be of avail to school practitioners, educators and researchers. If learning of music on a deep level is made possible through inclusion of those who are seen as learners, those who are seen as teachers – as well as those who have the power to shape educational prerequisites – need to address this issue, and start making it possible for music students’ voices to be heard in music education. This because – in accordance with what Deweyean pragmatism asserts – it is crucial that the teacher is the one who through his or her professionality takes responsibility for making a dialogue with the students possible, and through this will be able to teach, guide and form the education in accordance and balance with students’ experiences, interests and the demands of musicianship as well as curricula.

**Keywords:** music pedagogy, musical knowledge, musical learning, pragmatism, narrative, Upper secondary school, students’ perspective.
Till
Bo och Barbro
If there were no humps, there would be no getting over.

William "Bootsy" Collins

Problemet med att veta vad man gör är att man gör vad man vet… och det är inte intressant.

Robert Fripp

Your edu-mu-cation ain’t no hipper than what you understand.

Qualified, Dr John

Musiken, fortsatte kyrkoherden, är å ena sidan förnuft och klartänkhet, den låter sig mätas i tonhöjder, intervaller, och takter, den kan återges i skrift. Å andra sidan är den förnuftsvidrig och dåraktig, huvudsakligen endast himmelsskriande oförnuft och känslomässigt, en helt enkelt motbjudande och oanständig känslomässighet.

Kyrkoherden i Torgny Lindgrens Pölsan


Överläkaren i Torgny Lindgrens Pölsan
Förord

"Jaså, det är professor X som talar!" Först förstod jag inte alls kommentaren. Det borde vara uppenbart att det var jag som just hade sagt något, inte minst, och enbart, för att skillnaden mellan mig och professor X rent fysiskt är ganska släende. Sekunderna senare kopplade jag det underförstådda i min samtalspartners ord; tolkningen av vad jag sagt som sträckte sig över tid och rum, buren av tanken och sammanfläted med förförståelsen hos den jag talat med (det var i alla fall min avsikt: att tala med och inte till). Men oavsett – det var ju mina ord och mina ställningstaganden, mina tankar och föreställningar. Eller…?


Först och främst ett stort tack till min vän och kollega Maria Eriksson, utan vars entusiasm och kontinuerliga stöd jag aldrig hade fått "tummen ur" eller kunnat genomföra det här arbetet. Tack också till rektorerna på Scen-gymnasiet i Stockholm – Hans Nordmark (f.d) och Pär Emteryd (nuvarande) – och min dåvarande arbetsgivare Anders Frennberg, vilka godkände och backlight upp min ansökan till Nationella forskarskolan i musikpedagogik (NFS). Utbildningsförvaltningen i Stockholm har också stor del i att mina forskarstudier till slut blev av, då de i februari 2009 tog på sig det ansvar som egentligen var någon ananns.

Min plats i NFS har till stor del möjliggjorts tack vare professor Cecilia K Hultberg och dåvarande koordinator Cecilia Ferm Thorgersen, och de lärare knutna till institutionerna här "hemma" i Stockholm och runt om i landet har gjort resan till ett intressant och spännande äventyr: Ralf Sandberg, Ronny...
Lindeborg, Johnny Wingstedt, Ambjörn Hugardt, Maria Calissendorff, Ingrid Hammarlund, Øivind Varøy, Christer Bouij, Sture Brändström och många andra. För att hålla ordning på NFS-licentiander och doktorander här på KMH myntade jag uttrycken "små"- respektive "stordoktorander", där de senare också är ett mycket trevligt släkte som betytt mycket för mig: Ann-Sofie, Anna, Barbro, J-O, Mats, Per-Henrik, Sören och min rumskompis Veneta, liksom Pia och Lia från Malmö som ”skuggat” oss i NFS. Över hela världen har jag haft möjlighet att träffa personer som befann sig i både motsvarande och helt andra faser av det vetenskapliga arbetet, och med vilka jag haft ett kreativt och ibland hysteriskt roligt utbyte: Alexis, Heidi, Inga, Albi, Lauri, Guillermo, Elin (Du verden!), Cathy, Randall, Patrick. Utan den fantastiska gemenskapen med och värmen från de övriga ”smådoktoranderna” i NFS runt om i landet tror jag inte att det hade varit möjligt för mig att genomföra det här arbetet med vettet i behåll: Anette och Tina, Carina och Katharina, Sverker och Karl (nej, jag tror inte att Dewey rökte hasch), Joa- kim och Jens och så till sist mina KMH-kompisar Annika, Peter, Fredrik och sist men inte minst Susanna, du fenomenala fenomenologiska storasyster!


Kvar återstår att tacka min familj: Mor och far samt systrar med familjer som alltid varit, och fortfarande är den största gåvan av alla. En gåva och ynnest har det också varit att ha Ralf Sandberg som bihandledare och Cecilia Fern Thorgersen huvudhandledare. Cecilia, utan ditt engagemang, tålmod och fenomenala sätt att leda mig framåt i en för mig främmande värld hade det inte varit möjligt för mig att över huvud taget genomföra detta. Tack!

Stockholm, april 2011

Johan

PS Till dig som jag har glömt: Tack och förlåt DS

Detta arbete är genomfört inom ramen för Nationella forskarskolan i musikpedagogik för yrkesverksamma musiklärare.

I forskarskolan, som ingår i lärarlyftet, medverkar Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (vårdhögskola); Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet; Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet; Musikhögskolan, Örebro universitet; samt Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet (partnerhögskolor).
Innehållsförteckning

1. Inledning .................................................................................................................. 11
   Syfte och forskningsfrågor ..................................................................................... 16

2. Teoretisk grund ...................................................................................................... 18
   2.1 Pragmatism ....................................................................................................... 19
       2.1.1 Ett holistiskt och dialektiskt förhållningssätt .................................................. 24
       2.1.2 Handling ................................................................................................... 26
       2.1.3 *Experience* – erfarenhet och upplevelse ..................................................... 29
       2.1.4 Mening och värde ....................................................................................... 32
   2.2 Kunskap och lärande ......................................................................................... 34
   2.3 Musikalisk kunskap och musikaliskt lärande .................................................... 39

3. En dropp i havet eller i en öken? – Genomgång av tidigare forskning... 41
   3.1 Utbildning som grund för ett demokratiskt samhälle ....................................... 42
   3.2 Det estetiska programmet .............................................................................. 50
       3.2.1 Lärare och det estetiska programmet .......................................................... 50
       3.2.2 Elever och det estetiska programmet ............................................................ 52
   3.3 Elevers lärande i musik .................................................................................... 55
       3.3.1 Elevens roll ................................................................................................ 56
   3.4 Avslutning ......................................................................................................... 60

4. Metodisk grund ...................................................................................................... 63
   4.1 Trovärdighet ..................................................................................................... 65
   4.2 Forskarrollen .................................................................................................... 67
   4.3 Ethiska överväganden ..................................................................................... 71
   4.4 Narrativ ............................................................................................................ 72
       4.4.1 Narrativ undersökning ............................................................................... 75
   4.5 Enkät, intervjuunderlag och fokusgruppintervju ............................................ 75
       4.5.1 Enkät .......................................................................................................... 76
       4.5.2 Intervjuunderlag ....................................................................................... 77
       4.5.3 Fokusgruppintervju .................................................................................. 78
   4.6 Informanter ...................................................................................................... 80
       4.6.1 Urval av informanter .................................................................................. 81
       4.6.2 Genomförande av enkätundersökning ......................................................... 82
       4.6.3 Genomförande av intervjuer ...................................................................... 83
   4.7 Bearbetning av material ................................................................................... 84
       4.7.1 Enkätsvar .................................................................................................. 84
       4.7.2 Transkriptioner av intervjuer ..................................................................... 85
       4.7.3 Narrativ analys .......................................................................................... 87
       4.7.4 Genomförande av narrativ analys ............................................................... 88

5. Resultat ..................................................................................................................... 93
   5.1 Dialog ................................................................................................................ 93
1. Inledning


Att gå i simskola för så kallade vuxna visade sig innebära mer än bara ett nytt sätt att uppleva kallsupar. Som lärare hade jag redan tidigare reflekterat över vad det innebär för en elev att möta motstånd i sitt lärande, och som lärare och mentor också fått tillfälle att föra en dialog med mina elever kring detta; hur de uppfattar och upplever motstånd i lärande av skolämnen. Tillsammans har vi berört frågor som: Vad det är som påverkar och influerar lärande? Ett lustfyllt lärande, är det samma sak som att ha roligt när man lär sig? Svaret på dessa frågor är för mig inte otvetydigt ja eller nej, det kan vara både och. Ibland till och med samtidigt. Och det är inte alltid det känns som att det går som på räls då man ställs inför utmaningen det innebär att lära sig. Ur mitt perspektiv är dock motstånd inte nödvändigtvis detsamma som hinder. Betraktelsen ovan är från min första period som licentiand i Nationella forskarskolans i musikpedagogik (NFS), då jag parallellt med mina studier gick två kurser i crawlteknik. Under kursernas gång väcktes med hjälp av instruktörens kommentar följande tankar: För att kunna åstadkomma riktning behövs motstånd, som något att ta spjärn emot; om jag inte fick motstånd då jag trampade vatten skulle jag sjunka; om jag inte fick motstånd av vattnet då jag tog mina simtag skulle jag inte kunna förflytta mig; om jag inte hade motstånd i form av bassängkanter eller botten skulle min simtur bli ett irrande utan möjlighet att orientera mig mot mitt avsedda mål; om jag dessutom har linor som avgärnar det område jag befinner mig inom kan jag ana när jag är på väg ur kurs. Att i början av första kursen kunna veta att jag bottade om jag ställde mig upp gjorde att mina tankar kunde fokuseras på andra saker än att just hålla mig flytande, medan fortsättningskursen, där vi simmades i en större bassäng utan att kunna bottna, innebar ett annat sätt att förhålla mig till vad jag behärskade eller inte. Dessa motstånd och avgränsningar hjälpte oss – som lärande av något för oss tidigare okänt – att få perspektiv på själva lärandet, våra tidigare kunskaper och erfarenheter. Därigenom möjliggjordes växandet som människa, vilket innebär att komma ut ”på
andra sidan" med tillfredsställdheten av att ha överkommit detta motstånd, att inte ha undvikt det.


Till yrket är jag är musiklärare. Efter avslutad utbildning på musiklärarlinjen för grundskola/gymnasium med inriktning elbasmetodik har jag parallellt med mitt arbete som frilansande musiker försökt mig genom att undervisa inom ramen för olika utbildningsformer – mest för ungdomar i tonåren och främst på gymnasiet. Sett till erfarenhet över tid är musiklärarvet till dags dato den sysselsättning för försörjning jag ägnat mig mest åt, utöver musiklärarverksamhet. Jag har gradvis gått från att vara timlärare till tillsvidareanställd, först på deltid och under senare år på heltid, och likaså undervisat i allt större utsträckning på den svenska gymnasiesskolans estetiska program med inriktning musik. I skrivande stund består mitt uppdrag som lärare av att bedriva forskning i musikpedagogik parallellt med undervisning på det estetiska programmet, och denna licentiatuppsats är det skriftliga resultatet av min tid som licentiand i Nationella forskarskolan i musikpedagogik.

Anledningen att jag sökt mig till en forskarutbildning i musikpedagogik är att jag under min tid som musiklärare på gymnasiet i undervisning såväl som i arbetet som mentor – ofta mött elever som gett uttryck för motsättningar mellan sådant de förknippar med musik i vardagen och vad de förvänntas göra i skolämnet musik. På grund av detta har eleverna – av olika anledningar – haft svårt att i skolarbetet se kopplingen mellan ett teoretiserande och reflekterande förhållningssätt till lärande i musik, eller kopplingen till sitt utövande av musik utanför skolan. Motsättningarna blir också tydliga då elever hamnar i situationer där det blir uppenbart för dem att arbetet med musik kan innebära mer än själva utövandet, till exempel inom ramen för styrdokument – ämnes- och kursplaner, examinationer, uppgifter et cetera – eller i musikaliskt uttryck, att spela/sjunga på ett sätt i skolan som skiljer sig från hur de skulle gjort utanför skolan. Det kan också gälla upplevelsen av att de inte hinner med både ”läxor” och ”den egna
att de inte hinner med både "läxor" och "den egna musiken". Min erfarenhet är också att eleven ofta saknar en förmåga att generalisera sitt eget lärande över ämnesgränser, i kärn- (humaniora, naturvetenskap) respektive karaktärsämnen (dans-, musik- och teaterämnen). Om lärare inte har uppmärksammat detta kan det exempelvis ha inneburit ett "dubbelarbete" för eleven, vilket kan leda till förvirring kring syfte och mening med olika ämnen/kurser och ibland en under- och nedvärderande syn på den egna kompetensen. Liknande företeelser har också visat sig i hur eleverna ser på olika musikkurser, exempelvis musikteori, ensemblespel och instrument-/sånglektioner. De använder inte självklart vad de lärt eller gjort/gör i en kurs när de arbetar med en annan. Exempelvis har elever inte förstått att arbetet de gjort med rytmer och skalor i musikteorin används, och kan användas, i kurser som Ensemble och Instrument/Sång – detta trots att begreppen förekommit och använts praktiskt i samtliga kurser. De har i stor utsträckning också visat sig vara ovanna att formulera sig kring det som rör skolämnet musik och lärande, medan de uppvisat en annan förmåga att uttrycka sig mintligt och skriftligt om sitt lärande i kärnämnen. För att kunna möta eleverna i deras skolvardag, har min lösning blivit att försöka förstå och dela deras erfarenheter, det vill säga att själv lära mig mer om hur de ser på lärande och vad som påverkar detta. Att inkludera elever och kollegor genom att föra en dialog har varit till stor hjälp, men inte alltid kännts tillräckligt. O tillräckligheten har gjort att jag också sökt svar på annat håll, vilket har lett mig till forskning om lärande som andra genomfört, och nu också en egen musikpedagogisk forskningsinsats.

Ovanstående är beskrivningar av vad jag ser som det motstånd eleverna möter i sitt lärande, vilket alltså är en uppgift som jag som lärare behöver ta mig an. Oavsett orsak har ett av mina främsta mål som lärare och mentor blivit att göra det möjligt för eleverna att känna och uppleva att de själva kan hantera denna form av motstånd. Detta genom att jag som lärare behövt bli medveten om mitt sätt att undervisa, och eleverna i sin tur behövt bli medvetna om på vilket, eller vilka, sätt de lär sig, och hur de uppfat tar möjligheten att använda sina lärandestrukturer över ämnesgränserna. Olika sätt att komma åt denna separation i ämnen och av kunskap har varit att variera sätten att arbeta, exempelvis ämnesintegrierat eller ämnesneutralt (det vill säga att jag som lärare eller mentor inte anser att andra ämnen är mindre viktiga för eleverna än musik, det är elevernas sak att avgöra). Att försöka efterleva denna målsättning har inte inneburit att jag likställt upplevelser och erfarenheter av det vi, bland annat i skolan, delar in i olika ämnesområden, utan mer att försöka komma fram till vad det är som kan uppfattas som specifikt och utmärkande för dessa ämnesområden.

Medan upplevelsen av musik som skolämne kan jämföras med andra skolämnen, särskiljer sig musik – som företeelse – i andra avseenden gentemot exempelvis humaniora, men också från andra estetiska uttryck. Var
kategori kan vara unik i sig, och Victor Zuckerkandl (1956/1973) beskriver det unika för just musik på följande sätt:

In seeing, touching, tasting, we reach through the sensation to an object, to a thing. Tone is the only sensation not that of a thing. [...] Even in the case of noise, we ask What is making it? It is not so with tones. Language makes av very subtle distinction: we say The leaf is green, the wall is smooth, the honey tastes sweet; but we do not say the string is g, or the flute sounds d-ish. (ibid., s. 70-71)


Following John Dewey’s pragmatist critique of the means-ends-distinction, one can also take a radically different viewpoint that emphasizes the dynamism of the experience of the students within a cultural context. This is not just to claim that teaching should be studentcentered, or that a student’s capabilities and level of skills need to be taken into account. The perspective focuses on the student’s life in its qualitative richness and variety as the channel along which the learning experience flows. Instead of focusing on the written curriculum as the abstraction of past musical achievements (valu-
Helhetssynen på elevens erfarenhet och en undervisning som tar hänsyn till såväl historia, nutid som framtid är en av anledningarna till att jag i arbetet med denna uppsats valt teoretiska perspektiv som erkänner betydelsen av det relationella och det berättande – prämativ och narrativ undersökning och analys. En annan orsak är att dessa perspektiv förklarar och förespråkar en syn på omvärlden som jag anser stämmer väl överens med min egen, och också med mina motiv att genomföra arbetet det innebär att forska i musikpedagogik. Jag menar att mina motiv, i likhet med Moira von Wrights (2000) beskrivning, är politisk-moraliska i det avseendet att jag genom förespråkandet av en viss omvärlds- och människouppfattnings (exempelvis i valet av teori och inte minst i tolkningsarbetet) även har förvänningar på konsekvenserna av detta. "[Vi] själva är [alla] delaktiga i skapandet av vår framtid. Men vi behöver problematisera hur och på vilket sätt vi är delaktiga" (von Wright, 2002, s. 17). Eller som William James (1975) uttrycker det: "Philosophies have characters like men, and are liable to as summary judgements" (ibid., s. 7). Min förhoppning med detta arbete är att resultaten ska vara till hjälp för undervisande lärare och andra i skolfrågor verksamma aktörer, och bidra till förståelse av hur elever ser på kunskap och lärande när det gäller musik; i skolan och generellt. I ett vidare perspektiv hoppas jag att uppsatsen ska kunna ge läsare ingångar till att förstå hur elever uppfattar lärande, och skolan som miljö för detta. Min starkaste förhoppning om konsekvensen av arbeten som det föreliggande – och också en stark drivkraft i genomförandet av studien – är att skolan och elevernas skolgång ska bli till ett kunskapsäventyr. Med detta sagt hoppas jag också att jag har lyckats i min strävan att på ett för dig som läsare tydligt sätt redogöra för mina personliga val och ställningstaganden i denna text.

Syfte och forskningsfrågor
Mot bakgrund av inledningen ovan, är det övergripande syftet med föreliggande licentiatuppsats att hitta och belysa vägar till elevers musikaliska lärande på gymnasieskolans estetiska program (inriktning musik). Det specifika syftet är att ur ett prämatikt perspektiv utveckla kunskap om elevers

---

1 Ordet kunskapsäventyr har jag lånat från Ralf Sandberg, verksam på Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
uppfattning om och begreppsliggörande av musikaliskt lärande, genom att ställa följande forskningsfrågor: 

• Hur begreppsliggör elever på det estetiska programmet, med inriktning musik, musikalisk kunskap och musikaliskt lärande?
• Hur beskriver elever mötet med (var)andra inom ramen för musikaliskt lärande?
• På vilka sätt uppfattar elever sina möjligheter att vara självstänliga (med)skapare av musikalisk kunskap inom skolans ramar?

— Begreppsliggöra innebär och omfattar i denna text att beskriva, förklara, sätta ord/begrepp på – att i text eller tal visa på hur någonting uppfattas och förstås.
2. Teoretisk grund


Att valet föll på ett pragmatiskt och narrativt förhållningssätt beror på beröringspunkterna med synen på kunskap, lärande och sättet på vilket undersökningens empiri kunde tillhandahållas och relateras till syfte och forskningsfrågor, där fokus ligger på elevernas erfarenheter och berättelser. Valet är också baserat på mina egna erfarenheter som människa och yrkesman, och en därur utvecklad uppfattning av världen samt hur vi människor lever och verkar i denna. Detta utöver det ovan nämnda behovet som forskare av en teori som verktyg för att få perspektiv på undersökningen. I följande del av kapitlet redogörs därför för pragmatismen som filosofi, det vill säga pragmatismens syn på hur världen är uppbyggd (ontologi) och vad som konstituerar kunskap och lärande (epistemologi).

3 Utövligare resonemang kring sambandet mellan pragmatism och narrativ sker i uppsatsens metodavsnitt (4.).
2.1 Pragmatism

But if pragmatism doesn’t have a real world payoff, if it is of no help when the next crisis comes your way, what’s the use of it? Why should anyone be interested in it? Behind these questions is a larger one: why should anyone be interested in philosophy in any of its versions? The usual answer is that philosophy, by identifying first principles, can serve both to guide and justify our actions. When pragmatism tells us that there are no first principles, it not only disqualifies itself as the source of guidance and justification; it disqualifies the whole enterprise, at least in its more ambitious forms. What it leaves are the pleasures of doing philosophy, the pleasures of thinking about thinking freed from the burdensome expectation that we will finally get somewhere. [...] Pragmatism takes [our] hope away and tells us that all we can do is muddle through. (Fish, 2010, March 15)


Etymologiskt hänger ordet pragmatism från grekiskans pragma – handling, gärning, verksamhet – och ordstammen prak- ur vilken orden praxis, görande/handling, praktós, det som skall göras och praktikós, det som rör

5 Ketil Thorgersen (2007) placerar pragmatisk ontologi mitt emellan positivismens (verkligheten är absolut varför världen kan studeras och förklaras på ett objektivt sätt) och socialkonstuktivismens (all uppfattning om världen och verkligheten är socialt konstruerad) dito.

6 Se också Thorgersen (2007, kapitel 2).


7 Peirce menade att han använde termen pragmatism i "filosofisk konversation alltsedan – låt oss säga – mitten av sjuttitalet" och att det förekom i tryck första gången 1902 men då endast i ett filosofiskt uppslagsverk (Peirce, 1990, s. 120). I manus för publicering användes det första gången av Peirce år 1905, som menade att "det mest slående draget i den nya teorin [är erkännandet av] det oupplösliga sambandet mellan rationell kognition och rationellt syfte; det var just det övervägandet som fick mig att föredra namnet pragmatism." (1990, s. 117). Peirce gör också tillägget att han ämnar lansa ett nytt begrepp, pragmaticism, som bättre beskriver vad han avser och menar med sin teori; en term han dessutom anser vara "så ful att den gör säker för kidnappare" (ibid., s. 120).

8 Jag tolkar i detta fall ”svenska” som svenskfödda.
10 Se också Partti (2010) vad gäller aspekter kring deltagande och ägarskap i musikalisht lärande och online music communities.
Utifrån ovanstående ser jag därför en pragmatisk syn på utbildning som högst aktuell också idag, inte minst vad gäller Deweys arbete och syn på utbildning som grunden för ett demokratiskt samhälle. Orsaken till aktuali-
eten är inte enbart beroende på att han rör sig på en generell nivå – han kommer inte med konkreta förslag på lösningar i konkreta situationer – utan också i hans hävdande av skolan som avgörande för samhällets och individens gemensamma utveckling. Deweys påverkan på svensk skola behandlas därför utförligare nedan, och senare i detta kapitel.


Att utförligt undersöka orsakerna till att en person kan bli så betydelsefull och fortfarande vara så aktuell faller utanför ramen i ett arbete som detta, men det är ändå ett faktum att Dewey ofta förekommer som referens i pedagogiska texter – också i dem som inte berör pragmatism som filosofi – och att han ständigt verkar vara aktuell också i den musikpedagogiska debatten. En förklaring till aktualiteten kan vara relationen till dagens samhällsklimat och den generella nivån i hans arbeten, hans vida perspektiv och obenägenhet att ge förslag på konkreta lösningar samt hans omfattande produktion av texter. Detta utöver det att dagens samhälle ställs inför liknande problem som under förflutna sekelskiftet. Deweys syn på kunskap, lärande, utbildning

---

\(^{11}\) Som exempel kan nämnas att Deweys *Democracy and Education* (1916) har röstats fram som världens femte farligaste bok (http://www.humanevents.com/article.php?id=7591), och förordet till *How we think* (1910) är, trots att det skrevs för över hundra år sedan, som jag ser det en högst adekvat och aktuell beskrivning av dagens problematik kring skola och utbildning.
och demokrati går som en röd tråd genom detta arbete, och även om andra texter utöver hans har, och har haft betydelse för undersökningen, utgör han på ett sätt stammen på det vetenskapsteoretiska och kunskapsfilosofiska trädet som jag lutar mig mot och under vars krona jag valt att slå mig ner.

I följande delar av kapitlet betonas och lyfts de delar av pragmatisk ontologi och epistemologi fram som är relevanta för undersökningen, det vill säga ett pragmatiskt perspektiv på kunskap och lärande, samt musikalisk kunskap och musikaliskt lärande. Detta tillsammans med en redogörelse för orsakerna till valet av just denna inriktning, samt hur det har påverkat undersökningens utformning och genomförande. Implikationer av teorin för uppsatsens syfte och forskningsfrågor följs sedan upp utförligare i diskussionsdelen.

2.1.1 Ett holistiskt och dialektiskt förhållningssätt


börden av detta förringande och indelande att man isolerar det skapade från dess ursprung. Det estetiska har enligt Dewey sina rötter i vår vardagliga erfarenhet, och att separera det estetiska objektet från det estetiska arbetet med att framställa det och hur det påverkar oss – the work of art – är som att försöka skilja ett berg från själva jorden (Dewey, 1934/2005): ”Mountain peaks do not float unsupported; they do not even just rest upon the earth. They are the earth in one of its manifestations” (ibid., s. 2).


Nor without resistance from surroundings would the self become aware of itself; it would have neither feeling nor interest, neither fear nor hope, neither disappointment nor elation. Mere opposition that completely thwarts, creates irritation and rage. But resistance that calls out thought generates curiosity and solicitious care, and, when it is overcome and utilized, eventuates in elation. (Dewey, 1934/2005, s. 62)

senare år kämpade för en mer varierad syn på sin utveckling av den pragmatiska filosofin, är det något som än idag brukar citeras och betonas. Orsaken till detta ligger dels i användandet av frasen – exempelvis i utformandet av undervisningsrelaterade dokument – separerat från övriga delar av Deweys texter, dels i kopplingen till Deweys tidiga – och övriga föregångares inom pragmatismen – verk, där fokus i större utsträckning låg just på att grundläggande begrepp måste kopplas till hur de används och till begreppens nytoaspekt (James, 1975; Peirce, 1990, 1998; Englund, 1997; Ståhlhammar, 1997; Gustavsson, 2000; Thorgersen, 2010).

2.1.2 Handling

Den gemensamma nämnaren för de olika betydelserna av begreppet pragmatisk är handling varför det kanske inte är förvånande med kopplingen till engelskans doing. Men på vilka sätt kan vi handla/göra och vad menas med handling? Om man – utöver det faktum att Dewey ansåg doing vara mer än fysisk handling – ser till ordet praktikós (”det som rör handling”), öppnas andra möjligheter att problematisera begreppet handling. Von Wright (2007), som utgår från Meads tankar om intersubjektivitet, menar att de tre, som hon ser det, i början av detta århundrade dominerade utbildningsfilosofiska perspektiven – konstruktivism, sociokulturell teori och pragmatism – tenderar att undvika sammanhang där begreppet handling inte kan ses som annat än märkbara rörelser, ”perceptible movement[s]” (ibid., s. 223).13

Pragmatismens fokus på vad hon beskriver som public action är enligt von Wright en av orsakerna till att tystnad och vila, något som kan tolkas som inaktivitet, sällan uppmärksammas i utbildningssammanhang. Hon menar att pragmatisk teori gällande utbildning har gjort en glidning från betydelsen av kroppsspråk och fysiologiska processer till en betoning av det verbala, språk och diskurs.14 Von Wright (2007) påpekar att om det sociala samspellet och sammanhanget reduceras till språk och diskurs hämmar det vår förståelse av fenomen och händelseförlopp i skärningspunkten mellan fysiologi och socialitet, exempelvis sömn, kontemplation, fantasi, rädsla, smärta och välbefinnande. En elev som sover eller uppvisar rädsla under en lektion ger sannolikt intrycket av att vara aktiv på ett icke-produktivt sätt (ibid.). Vidare menar hon att det inte finns någon tydlig separation mellan aktivitet och passivitet, annat än att passivitet vanligtvis anses vara lika med frånvaro av aktivitet. Deweys uppfattning av handling (inklusive kommunikation) som grundläggande för utbildning liknar hon vid ett tåg i ständig rörelse, ”of constant motion and process” (von Wright, 2007, s. 227). För att komma bort från

13 von Wright benämner Meads teori som ”classical pragmatism” (von Wright, 2007, s. 223).
likställandet av aktivitet (action) med observerbar handling (activity) hänvisar hon i stället till Mead och hans uppfattning av handlingen (the act) som det som utgör grunden för existensen, och inte handlandet (the activity).

"'The unit of existence is the act, not the moment'" (ibid., s. 227) – en skiftnings från handling som något kronologiskt till kronologiskt och topografiskt. Genom att fokusera på handlingen i relation till mening och erfarenhet i stället för aktivitet som en serie av kommunkativa aktioner i rörelse (motions-activities), erbjuder detta synsätt inte enbart att vi kan slå av på tempot utan faktiskt ”step off the chronological train, at least for a short while” (ibid., s. 227). Denna skiftnings möjliggör därigenom en vidgad syn på vad aktivitet kan innebära i lärandesituationer:  

A relocation of activity can be done in at least two different ways. One would be to polarize different states on a continuum, for instance with activity at one pole and passivity at the other. [...] A continuum creates no definite dividing line between them, only different distances. Thus "being at ease" or "resting in oneself" could be part of slowing down the "moving train" that is so inclined to gather ever greater speed in education. Or one could hold that activity as such can be understood on a continuum where public appearance is one pole and private existence the other. [...] [This is made possible] by moving from the question of what, which asks for punctual categories that define the limits of what is and what is not, to the question of where, which asks for a relational place or space [...]. (von Wright, 2007, s. 224)


betingat (von Wright, 2000, 2007). Dialog och handling i Heikinheimos respektive von Wrights mening, är som jag ser det utvecklade variationer på begreppen kommunikation och handling vilka rymms inom Deweys pragmatism och hans syn på världen som uppbyggd av dialektiska relationer. Dewey (1958) skriver att ”of all affairs, communication is the most wonderful” (s. 166), medan hans filosofi sammanfattas av Hartman, Lundgren och Hartman (2004) som intelligent action, ett uttryck Dewey använder som representation för att tanke och handling ”bör ses som ett, eller stående i dialektiskt förhållande till varandra” (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004, s. 16-17).  

16 Dewey (2004) skriver vidare om skillnaden mellan intelligent action och action:

När man överbetonar aktivitet som ett syfte i stället för intelligent aktivitet, leder det till att man tror att frihet är lika med att man omedelbart kan verkställa sina impulser och önskningar. Denna syn på friheten rättfärddar man genom att blanda ihop impulser med syftet [men] det finns inte något syfte om inte ett omedelbart verkställande skjutits upp tills man kan förutse vilka konsekvenserna blir om impulsen förverkligas – ett förutseende som är omöjligt utan observation, information och bedömning. (s. 202-203)


För att beskriva individens utveckling och växande används inom pragmatismen begreppet experience, på svenska översatt till erfarenhet. Detta tillsammans med mening utgör centrala begrepp inom pragmatismen, begrepp som är kopplade till det individuella i relation till andra individer och omgivning, genom kontinuerligt handlande – exempelvis in form av reflek-

---

att behandla utförligare i kommande del av uppsatsen, som en introduktion och bakgrund till pragmatisk epistemologi, synen på kunskap och lärande.

2.1.3 Experience – erfarenhet och upplevelse

På svenska är betydelsen av orden erfarenhet tadelad – erfarenhet som upplevelse, att erfara (i nuet) och erfarenhet (samlade och bearbetade upplevelser över tid). Westlund (2002) beskriver erfarenhet i Deweys pragmatiska filosofi på följande sätt:

A pragmatistic understanding of experience is not the same as consciousness, subjective phenomena or inward occurrence; it is not merely what goes on, a sudden sensation, or Erlebnis, but a much richer and thicker concept that needs to be examined in the context of interaction […] or transaction. (Westlund, 2002, s. 46-47)


Varje erfarenhet är ett resultat av att individen interagerar med omvärlden, påverkas, anpassar sig och erövrar denna oavbrutet, där brister och behov är signaler om vad vi behöver för att nå balans i tillvaron. Dewey (1934/2005) menar att erfarenhet är det som konstituerar människan som varelse – hon består inte bara av sin kropp, utan också av de erfarenheter hon gjort ”by the grace of struggles and achievements of a long line of animal ancestry” (s. 12) – och att ”kombinationen av vad tingen gör med oss och vad vi gör med tingen når de förändrar våra handlingar, främjar vissa av dem

17 Engelskans experience härstammar från latinets experiri (utpröva), medan svensks- kans erfarenhet är sprunget ur tyskans Erfahrenheit, med konnotationer till resande (som i att vara berest) (www.word-origins.com; http://g3.spraakdata.gu.se/saob/).
renhet är det som kan störa varseblivningen av erfarenhetens passiva och aktiva element. Vidare betonar han betydelsen av den handlande, aktiva människan avseende detta: "For to perceive, a beholder must create his own experience" (Dewey, 1934/2005, s. 56). Denna helhetssyn präglar hela Deweys filosofi liksom betydelsen han ger förmågan att se samspelet mellan de olika aspekterna av erfarenhet, det dialektiska. Han menar exempelvis att medvetenhet om en erfarenhet möjliggörs i mötet mellan tidigare skapad menig och en ny situation som förändrar dessa (både mening och situation). Denna förändring är definitionen av fantasi (Dewey, 1934/2005).

Varför är då denna definition av fantasi viktig att ta upp? Det har att göra med Deweys kritik av teorier om konst som något förlagt till just fantasin – konst som något separerat från den materiella och objektiva världen – och det faktum att denna uppsats berör konstens musik, både som ämne och företeelse. Dewey ägnade en rad föreläsningar åt temat ”Philosophy of Art” i vilka han redogör för vad han kallar estetisk erfarenhet (esthetic experience). Estetisk erfarenhet skiljer sig från annan form av erfarenhet i att den är direkt: alla aspekter av vårt varande som kan uppenbara sig i form av betoningar och insiker i andra former av erfarenhet är i estetisk erfarenhet sammanmält på så sätt att de framstår som en direkt och allomfattande helhet. Det är en utveckling av hans grundläggande erfarenhetsbegrepp till vad han anger som erfarenhet i fulländning, ”freed from the forces of that impede and confuse its development as experience; freed that is, from factors that subordinate an experience as it is directly had to something beyond itself” (Dewey, 1934, s. 285-286). Även om Dewey ville undvika beteckningen ren erfarenhet – han ansåg ordet ren som alltför behäftat av implikationer på en bakomliggande som går utöver erfarenheten själv – ansåg han detta vara utmärkande just för estetisk erfarenhet. Filosofiska förklarningar av vad som konstituerar estetisk erfarenhet faller ofta på eget grepp, menade han, då sådana försöker ”superimpose[s] some preconceived idea upon experience instead of encouraging or even allowing esthetic experience to tell its own tale” (Dewey, 1934/2005, s. 286). Han gör jämförelsen med hur lek, över tid och med gjorda erfarenheter, transforrreras till spel; något som har regler. Som jag förstår Dewey är konst och estetisk erfarenhet att likna vid att barn inte skiljer på, eller ser någon motsättning mellan lek och arbete. En sådan motsättning är en konstruktion av vuxna, där aktiviteternas delas upp i vissamt respektive arbets- och slitsamt, allt baserat på hanterandet av materiella ting relaterat till tidigare gjorda erfarenheter (Dewey, 1916/1997, 1934/2005). Han betonar vikten av estetisk erfarenhet också i form av skapande, i balans mellan inre behov och yttre krav – vilket överensstämmer med synen på människan som handlande varelse – och balansen mellan intresse och yttre krav och ramar i fråga om utbildning (De-

18 Föreläsningarna gavs efter en inbjudan år 1931 på Harvard University, senare samlade i boken Art as Experience, utgiven första gången 1934.
Inom konst och skapande av konstverk finns heller ingen motsättning mellan individen och materiella aspekter av världen omkring, mellan subjekt (*organism*) och objekt (*environment*). Skapande baseras på intresse, och allt intresse är en identifikation av individen med någon materiell aspekt av den objektiva världen. Denna identifikation satt i handling menar Dewey är *syfte*, vars betydelse för både skapande och uppskattning av konst ofta förbises då det likställs med förhoppning och ”what is sometimes called a motive” (Dewey, 1934/2005, s. 288). Detta sistnämnda är något som får mig att dra paralleller till balansen mellan intresse och regelverk i utbildning.

2.1.4 Mening och värde

Inom pragmatismen ses mening som något som skapas i samspel mellan individen och objektet och/eller andra individer, i mötet mellan tidigare och aktuell erfarenhet och medvetenheten om detta möte (Dewey, 1916/1997, 1958; Westerlund, 2002; Andrén, 2008; Thorgersen, 2010). Handling och konsekvenser av handling kopplas samman genom varseblivning, där Dewey (1916/1997) menar att användandet av ett föremål fyller det med mening; inte endast genom sinnenas intryck kan man få en karakteristisk bild av föremålet. Användandet möjliggörs av handling i dess olika former, och mening blir därmed något som inte enbart tillhör tanke eller objekt, utan främst beteendemönster (behavior). ”[P]ragmatism identifies meaning with formation of a habit, or way of acting having the greatest generality possible, or the widest range of particulars” (Dewey, 1923, s. 303). Eftersom en händelse uppkommit genom användande av ett föremål påvisar potentiella följder, är mening enligt Dewey (1958) huvudsakligen intention – men också en direkt reaktion på relationen mellan individ och omgivning skapar mening:

> A directly enjoyed thing adds to itself meaning, and enjoyment is thereby idealized. Even the dumb pang of an ache achieves a significant existence when it can be designated and descanted upon; it ceases to be merely oppressive and becomes important; it gains importance because it becomes representative; it has the dignity of an office. (ibid., s. 167)

Denna direkthet är också kännetecknet för en estetisk erfarenhet (Dewey, 1934/2005), varför musik enligt pragmatisk filosofi torde äga en kraftfull meningsskapande potential. Mening (eller resonemanget om mening) är inte kopplat enbart till objekt utanför en erfarenhet, utan också till erfarenhet relaterad till objektet och dess möjliga konsekvenser, vilket ger objektet en särprägel och möjliga potentialer (Westerlund, 2002). I fråga om musik uttrycker Westerlund (2002) det på följande sätt: ”Music ’makes sense’” (s. 43). Den relationella aspekten i pragmatismens syn på meningsskapande gör också att det finns ett oändligt...
antal potentiella meningar i möten mellan individ och/eller omgivning, och de meningar som skapas är inte heller av permanent karaktär, ”[they] rejoin the main stream, and color, temper and compose its course” (Dewey, 1958, s. 167). De är inte permanenta lösningar, utan omformas och skapas genom att uppmärksamma vad som saknas för att mening skall upplevas som stabil och konsistent. Denna strävan efter det meningsfulla leder fram till förståelse (Westerlund, 2002). Meningskapande och förståelse gör dock inte att erfarenheter, exempelvis av musik, tappar sin föränderliga potential. ”In music this would mean that anticipation of musical meaning through use leads to a search for further meaning and understanding” (Westerlund, 2002). Ny mening kan också uppstå tack vare kommunikation, då det som kommunikationen gäller – en handling, företeelse eller ett objekt – på så sätt blir föremål för revidering och förnyat övervägande, vilket enligt Dewey (1958) sker eftersom detta krävs för att kunna möta ”the requirements of conversation, whether it be public discourse or that preliminary discourse termed thinking” (s. 166).

I ett pragmatiskt perspektiv är mening inte något enbart individuellt eller enbart förlagt till tanken. Mening skapas i interaktion mellan individer och är därför delad, där det personliga och därför unika meningsskapandet bidrar, påverkar och påverkas av den värld vi föds in i – en redan meningsfull värld. Mening ses därför också som kontextualiserad, vilket i musik exemplifieras av att ett sound kan ha olika mening beroende på i vilket sammanhang det hörs eller används. Som exempel nämner Westerlund (2002) att om en Grieg-komposition används i en rap-kontext får den senare en ny mening, om än baserad på den föregående. Andra exempel på skapande av ny mening kan vara att omarbeta låtar från en genre eller stil till en annan, något som exempelvis har blivit till en tradition i den svenska Melodifestivalen. Liknande beskrivningar vad gäller kontextualiserad mening, och meningsskapande i musik och musikutbildning beskrivs av Steve Dillon (2007) som möjligt att se i form av tre kategorier: *the personal* ”[which] refers to the relationship we have with music making” (s. 146), *the social* som skapas exempelvis genom användandet och utövandet av musik och slutligen *cultural meaning* som berör hur en kultur påverkar musikaliska värden och hur produktion av musik struktureras. Dessa kan ur ett pragmatiskt perspektiv inte ses som helt åtskilda, men är av vikt då Dillon påpekar att det musikaliska meningsskapandet i utbildningssammanhang sker genom att dessa kategorier möts, och att oavsett undervisningsform (en-till-en- eller klassundervisning eller i ensembler) så upplevs detta meningsskapande – som av deltagarna i hans studie beskrivs som ökad skicklighet, kunskap och förståelse – som möjliggjort genom ett deltagande i ”a wide range of activities [and this] despite the seeming discontinuity of the experiences” (ibid., s. 72). Detta menar Dillon är det mest släende och användbara vad gäller musikutbildning, att meningsskapande både kan användas och främjas på detta sätt. Därigenom kan individen växa i mötet med andra individer, i en miljö där dessa kategorier av
mening tillåts samverka och påverka, något han betonar som en av Deweys grundläggande idéer.

Enligt Dewey (1916/1997) har begreppet värde två olika betydelser, där den ena betecknar attityden att uppskatta något, finna något värt besväret för sakens egen skull. Värde är då att ses som något inneboende, och ”betecknar en hel och fullständig upplevelse” (ibid., s. 298). Att värdera är i detta avseende att uppskatta, något han kopplar till estetiska kvaliteter och därigenom också, i min tolking, estetisk erfarenhet. I den andra betydelsen innebär att värdera en ”intellektuell handling” (ibid., s. 299), något som innebär att göra jämförelser och sedan bedömnings som leder fram till ett värdesättande. Det senare förekommer enligt Dewey när den förra betydelsen – värde som upplevelse – saknas. I fråga om lärande och utbildning, exempelvis inom ett ämnesområde, menar Dewey (1916/1997) att dessa betydelser behöver ses i relation till varandra och inte delas upp i inneboende eller instrumentella värden. Han ser det som att varje ämnesområde vid något ”utvecklingsstadium” (ibid., s. 299) äger en estetisk kvalitet, det vill säga att i likhet med litteratur, konst, dans och musik kunna erbjudas den som ägnar sig åt detta ämne ett värde i form av uppskattning ”i dess renaste form – en insikt av mening som förhöjs genom urval och koncentration” (ibid., s. 299). Att tillskriva separata värden för varje ämne, och att betrakta en utbildning som en blandning av olika kvaliteter (i form av värderingar) menar han är resultatet av social klass- och gruppendelning med tillhörande isolering grupperna emellan. Genom att upphäva och bekämpa en sådan isolering och åtskillnad i värdering, kan olika intressen ”förstärka och samspel med varandra” (ibid., s. 299).

2.2 Kunskap och lärande

Kunskap och lärande kan beskrivas på många olika sätt och därigenom kläs i många olika språkräker. I vetenskaplig litteratur förekommer formuleringar gällande exempelvis praktisk och teoretisk kunskap, tyst kunskap och kunskapsprodukt, och lärande beskrivs exempelvis i termer som kunskapsprocess eller kunskapsutveckling. Återkommande begrepp är teoretisk och praktisk kunskap, en förklaringsmodell vars rimlighet och innebörd jag återkommer till. Dessa begrepp är något som använts i studiens empirinsamling och analys eftersom de använts av informanterna själva. I följande del av texten redogörs för hur kunskap och lärande beskrivs ur ett pragmatiskt perspektiv, främst baserat på John Deweys texter.

Enligt Dewey (1916/1997) bygger kunskap och lärande på erfarenhet, och har därigenom en grund i handling – handling sammanfattat som intelligent

19 Detta korrigerar med Deweys (1916/1997) syn på konsekvenserna av en indelning i högre, rationell och empirisk kunskap.
action, där tanke och handling "bör ses som ett, eller stående i dialektiskt förhållande till varandra" (Hartman, Lundgren & Hartman, s. 16-17) – och ett dialektiskt förhållningssätt mellan individ och omgivning. Pragmatismens kunskapssyn utvecklades kring det förröra sekelskiftet som ett svar till den då rådande dualistiska kunskapssynen i västerländsk kultur, där kunskap delades upp och avgränsades i teoretisk och praktisk kunskap – som Dewey (1916/1997) kritiserar genom att använda termerna högre rationell kunskap och empirisk kunskap – där en åtskillnad gjordes mellan ett "tänkande" och ett "görande". Tidiga pragmatiker som Dewey och Mead förhöll sig kritiskt till kunskap som en fast och fixerad produkt; något särskilt frånt en kunskapsprocess. Teori och praktik ses i pragmatismen inte som motsatser utan som varandras förutsättning, och bör därför ges lika värde.20 Väkevä (2007) sammanfattar pragmatismens holistiska syn på kunskap genom att komplettera aforismen "there is nothing so practical as a good theory" på följande sätt: "What may be more uncommon is the insistence that there is nothing so theoretical as a good practice – if, that is, theory is interpreted as a tool that helps practice to become more critical, and thus, more educative” (ibid., s. 7).21 Detta är vad Dewey (1910) menar med frukten av ett dialektiskt förhållningssätt mellan tänkande och görande, vilket han beskriver som att "it does not pay to tether one’s thought to the post of use with too short a rope” (ibid., s. 139). Ett kunskapsintresse för kunskapens skull och ett tänkande ämnat att frigöra tanken utan fullt fokus på nytta och användbarhet, är enligt Dewey frigörande och nödvändig för praktikens del och djup. Kunskap i ett pragmatistiskt perspektiv kan beskrivas som en del av världen och inte enbart något som enbart tillhör tanken (Thorgersen, 2007), vilket innebär att kunskap därför är föränderlig genom relationen mellan kropp, tanke och omvärld, något Pentti Määttänen (2010) sammanfattar på följande vis: "Knowledge is about what changes in the world can be brought about with controlled operations" (s. 58). Kunskap ses som en del av en process, sammanflätad med erfarenhet som grund för reflektion och grundad i handling.22

Eftersom erfarenhet ändras över tid, och kunskap baseras på erfarenhet, utvecklas den levande organismen till sin fulla potential genom att hela tiden utmanar, införliva och omforma tidigare erfarenheter, varför kunskap inte är absolut utan ständigt definieras och omdefinieras av oss själva i och över tid

20 Något som också i högsta grad är aktuellt i dagens samtal om skola och utbildning.


---

23 En mycket musikintresserad vän brukar enligt vänta: "Det har inte skrivits några nya låtar sedan 1984. Och inga bra heller, för den delen."

Deweys tankar om lärande bottnar i den dualism som i hans uppfattning upprätthålls mellan empirisk kunskap och högre rationell kunskap, och nedvärderingen av den första genom att den anses vara utan kulturell betydelse. Lärande, menar han, är inget som kan delas upp i aktivt eller passivt, i enbart tänkande och görande, utan sker i ett dialektiskt förhållande där emellan (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004) och möjliggörs genom upprepningar och avbildningar av verkligheten, och införlivandet av dessa i den egna erfarenheten:


26 Gustavsson (2004) jämför vanor med ”our intellectual scope” och reflektion med ”our ability to be open to strange or different situations” (s. 70).
[Det] finns inte något syfte om inte ett omedelbart verkställande skutits upp tills man kan förutse vilka konsekvenserna blir om impulsen förverkligas – ett förutseende som är omöjligt utan observation, information och bedömning. (ibid., s. 202-203)

Lärande möjliggörs enligt pragmatisk filosofi genom reflektion och ständig prövande och utvärderande, vilket omfattar mer än kontroll av resultat, det är "en metod för att vinna kunskap i det vardagliga arbetet" (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004, s. 40). Balansen mellan mål och utvärdering är enligt Dewey (2004) grunden för förändring genom lärande, och utbildning bygger på värderingar som hela tiden uttrycks i verksamheten, vilken i sig utvecklas genom ett ständig prövande – precis som att "varje tanke förändras när den skall omsättas i handling" (ibid., s. 41).²⁵


Därför har vi spektaklet med lärare som fördömer intressets lockelse samtidigt som de med stor värdighet förvarar systemet av examinationer, betyg, upp- och nedflyttning, stipendier och bestraffningar. Att allt detta urholkar lärarnas sinne för humor är något som inte har fått den uppmärksamhet det för tjänar. Allt detta når sin kulmen i separeringen mellan att veta och att göra, teori och praktik, mellan medvetandet som handlingens mål och väsen och kroppen som dess organ och medel.²⁶ (Dewey 1916/1997, s. 389-390)

Dewey (2004) skriver också om förhållandet mellan lärare och lärande, att det i en utbildningsfilosofi inte finns något viktigare än att de lärande deltar i planeringen av det som styr deras lärandeprocess, vilket är i enlighet med hans tankar om demokrati som inte enbart ett styrelseskick utan också ett sätt att leva. Detta innebär att individer hela tiden behöver reorganisera och omformulera samarbete och samexistens, något som också kräver specifika kontextuella konfliktlösningar, inte universella. Sett till att i kommunikation

²⁶ Inte minst denna syn på lärande gör att Deweys pragmatiska filosofi känns aktuell i dagens diskussion och debatt kring standardisering och tydligt måtbbara kunskaper i skolan.

2.3 Musikalisk kunskap och musikaliskt lärande


Moreover, the educational results that are achieved need to be personal ends for the students, not merely for the teacher. As Dewey argues, the students need to have an insight into the social aims of their learning and to invest
personal interest and will in them in order for their learning to be liberating and not simply a case of achieving skills […]. (s. 103)

Detta innebär att också musikaliskt lärande behöver innehålla en balans mellan intresse och krav. Dewey (1934/2005) betonar att det som fångar vårt intresse och vår fascination – vad han kallar ”esthetic in the raw” (s. 3) – inte sker enbart i relation till exempelvis musik, utan också i vardagsliga situationer, vilket lärares behöver beakta i fråga om vad detta kan innebära för en elev. Varför har att göra med risken att se det estetiska som en företeelse kopplat något väsensskilt från det vardagliga. ”As works of art have lost their indigenous status, they have acquired a new one – that of being specimen of fine art and nothing else” (Dewey, 1934/2005, s. 8). Jazzpianisten Keith Jarrett beskriver på följande sätt sitt eget musikaliska lärande:

One of the biggest fallacies I think, in ahm, in… art circles and in music circles, maybe… when people talk about it is that ”music comes from music”… It’s like saying ”babies come from babies”, that is not true, it isn’t what happens. (Jarrett, 2005)

Om elevers ”vardagliga” estetiska erfarenheter, eller preferenser, inte betraktas som hemmahörande i en utbildning finns risken att det musikaliska lärandet stannar vid imitation och upprepning utan att erfarenheten av detta transformeras till förståelse eller skapande av mening. Pedagogens uppgift är enligt Dewey (2004) att vägleda, styra och organisera samspelet mellan en växande individ och en föränderlig omgivning, och detta genom att inte ställa elever inför godtyckligt valda utan som arbetsredskap tjänande symboler, som presenterade utanför sitt sammanhang bara blir en massa utifrån påtvungade, meningslösa och godtyckliga idéer. Jag ser i detta jämförelser mellan musik och vad Dewey (2004) skriver om språk: om det enbart blir ett ”medel för att visa upp vad man har lärt sig, föröra det sitt sociala liv och syfte” (s. 52). Pedagogen behöver därför också vad gäller musikaliskt lärande ha kunskap om eleven och elevens förutsättningar och behov, och reflektera över undervisningens innehåll och utformning vad gäller musik och musikalisk kunskap så att de representerar ”potentials in the future of the student […] so that music in its various forms can become a part of their life” (Westerlund, 2002, s. 187).

3. En droppe i havet eller en öken? – Genomgång av tidigare forskning

Beroende på vem man frågar, vad man läser och var man söker framstår mängden forskning om ett specifikt område antingen som en droppe i havet eller en öken. Den forskning som relateras till i följande del av uppsatsen har samlats in med hjälp av sökmotorer och databaser, men är också sådana arbeten som varit aktuella i olika faser inom ramen för studierna i Nationella forskarskolan i musikpedagogik (NFS). I den avgränsning denna vetenskapliga undersökning utgör ryms elevens roll som ansvarig för sitt eget lärande, elevers uppfattningar och begreppsliggörande av musik som skolämne och livsintresse och av lärande i och utanför skolan (inkluderar skolformer med styrdokument såväl som friare former). Detta speglar den mångfacetterade och komplexa verklighet (vi som) lärande individer lever i, och kan också ses som områden av intresse i relation till uppsatsens teoretiska perspektiv. Kärnan i Deweys pragmatiska filosofi kan förenklat sägas bestå av två kategorier: individens och det sociala sammanhanget (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004), varför urval och sammanställning av tidigare forskning – också baserat på undersökningens syfte och forskningsfrågor – är gjorda utifrån följande områden:

- Utbildning som grund för ett demokratiskt samhälle
- Det estetiska programmet
  - Lärare och det estetiska programmet
  - Elever och det estetiska programmet
- Elevers lärande i musik
  - Elevens roll

Gymnasieskolan är det intresseområde inom vilket denna undersökning har sin upprinnelse – och där resultaten förhoppningsvis kommer att användas och omsättas i praktiken – varför också bakgrundsöversikten börjar där, för att sedan gå vidare till forskning kring det estetiska programmet. Gymnasieskolan och estetiska programmet är ett av de sociala sammanhang av betydelse för musikalisk kunskap och musikaliskt lärande vad gäller informanterna, varför forskning om de som möts i musikundervisning i detta sammanhang är av vikt: lärare och elever. Slutligen redogörs för forskning om
elevers lärande i musik – vilket är denna underöknings huvudsakliga fokus – och hur elevens roll belyses och problematiseras.

Balansen mellan texter med musikpedagogisk inriktning och övriga är under vissa rubriker ojämnt fördelad då mängden publicerad forskning direkt relaterad till intresseområdet är liten. Bland svenska avhandlingar i musikpedagogik har enbart en (1) fokus på elever på det estetiska programmet med inriktning musik (Karlsson, 2002).

Då en av förutsättningarna som licentiand inom ramen för Nationella forskarskolan i musikpedagogik (NFS) har varit att undervisa parallelt med forskarstudierna, har ett övervägande gjorts kring den litteratur som införlivats i denna del av arbetet, och en gränsdragning är gjord utifrån relevansen för respektive praktiker. Det som tas upp under denna rubrik har själv bäring på arbetet som undervisande lärare – det är av den anledningen jag forskar – men urvalet är gjort iollen som forskare. Gränsdragningen mellan innehållet i rubriksättningarna är inte alltid knivskarp, men det speglar också komplexiteten som rymms i forskningsfrågorna och det empiriska materialet.

3.1 Utbildning som grund för ett demokratiskt samhälle

individuella, och dessutom formulerades under ”skeden i historien när demokratin satt trångt, både i USA och på annat håll” (ibid., s. 153).27


[...]

Undersökningen visar dessutom att estetiska programmet ingår i den grupp gymnasieprogram där eleverna i mindre utsträckning upplever undervisningen i samhällskunskap och historia som deliberativ. Också Anders Frödriksson (2008) förhåller sig kritisk till de deliberativa samtals potential då han menar att forskning behövs som fokuserar på ”empirisk genomlysning, inte minst vad gäller effekterna av deliberativa samtal i klassrumssituationer” (ibid., s. 137).

27 Jämför exempelvis fotnot 11, att Deweys Democracy and Education röstats fram som världens ”larmaste farliga bok”.

28 Larsson utgår från Tomas Englund's (2000) teorier kring deliberativa samtal och använder följande definition: ”Deliberativa samtal karakteriseras av att de är öppna och övervägande samtal som utmärks av en strävan att alla ska kunna komma till tals på lika villkor. Ömsesidig respekt mellan deltagarna och en vilja att sätta det gemensamma bästa för en grupp människor framför egenintressen är andra viktiga inslag vid deliberation” (Larsson, 2007, s. 18).

What seems clear is the need for the conflictual, without the immediate response and draw to the oppositional, and thus the dualistic: that is, the conflictual that invites, disputes, even disrupts; one that creates without having to create in reaction to something to which it stands opposed (ibid., s. 13).

Viktigt är dock att dialog kommer till stånd, men också att dialog ses som något annat än (enbart ett) samtal. "Conversation seeks equilibrium, while dialogue instead aims at disequilibrium", där varje argument väcker ett motsargument "that pushes itself beyond the other and the other beyond itself" (Schmidt, 2008, s. 11). Schmidt (2010) menar att om konflikt och motsättning kan ses som något positivt, erbjuder dialog en möjlighet att belysa problem snarare än att komma fram till en direkt lösning, något han benämner konflikt som agent, konflikt som en utgångspunkt för utveckling.31 I detta finns en koppling till kommunikationsdimensionen i undervisning, där Larsson (2007) påvisar möjligheter för elever att utveckla och fördjupa förmågan att samtala och argumentera, "att föra en öppen dialog och inte en debatt som ska vinna" (s. 162). I gymnasieskolan har dock en förskjutning skett i styr-

29 Se exempelvis Heikinheimo (2010).
30 Anledningen till min egen syn på detta kan vara arbetssättet på den skola där jag i skrivande stund är anställd, Scengymnasiet i Stockholm, där vi ibland arbetar ämnesöverskridande mellan de så kallade kärn- och karaktärsämnena, och har utformat en gemensam betygssystem för samtliga ämnen och kurser. Som exempel på vår tolkning av kunskapssynen i betygskriterierna G till MVG (i alla ämnen) har vi satt rubriken "Ju högre upp, desto vidare horisont".
dokumenten, där tonvikten idag ligger mer på kvalifikation än på medborgarfostran, något Sten Båth (2006) benämner som ett fokus på den konkurren- rande individualisten framför den samarbetande kollektivisten. Kunskapen har förändrats från ett mål i sig till att ha blivit ett redskap.32


liga skolformer, exempelvis musik- och kulturskolor, är att den regleras av skollagen, vilket behöver beaktas i relation till denna undersökning. Sett till det som nämnts om manipulation (Bladh & Heimonen, 2006), kan gymnasieläraren genom det fria valet på ett annat sätt inkludera eleven i en demokratisk process, där den senare också har andra valmöjligheter i sin utbildning än under tiden som elev i grundskolan. Det som inte sorteras in under denna frivillighet är villkoren för gymnasieskolans verksamhet, exempelvis i form av skollag och styrdokument. Viktigt i sammanhanget är också att påpeka den möjlighet som finns för gymnasieskolor i Sverige att anordna inrädesprov som komplement till betygspoäng för att få tillgång till en plats på det estetiska programmet, vilket påverkar (principerna för) urvalet.33


Lärare har inte längre monopol på kunskaper eller på uppfattningen om vad som är kultur. Elever måste få göra sina egna erfarenheter av musik – kroppsligt och motoriskt, intellektuellt och emotionellt – och ges möjlighet att få förståelse för kulturella processer och strukturer i samhället, även i skolan […]. Däremot har lärare ett både etiskt och demokratiskt ansvar att ge eleverna såväl ett socialt som kulturellt kapital som de kan behöva för att möta, förstå och samarbeta med andra människor från en mångfald kulturer i dess vidaste bemärkelse. (ibid., s. 319)

34 När detta krävs ska det heller aldrig ske som en demonstration av personlig makt.


35 Detta är också något Dewey problematiserar ur ett estetiskt perspektiv i Art As Experience (1934/2005).
rätt och riktigt, utan mer i enlighet med ”vår tro på att något specifikt är rätt och riktigt” (s. 79).


De lyfter fram Deweys tankar om vad utbildning möjliggör på följande sätt: ”[I]nstead of conceiving of the past as a fixed and ideal basis of values, [it] is reaching from the actual to the possible” (Väkevä & Westerlund, 2007, s. 103). Vidare beskriver de två tankesätt som enligt dem legitimerar musikens plats som skolämne i ett demokratiskt skolsystem: dels ett kulturellt värde fastslaget av omvärlden, dels med utgångspunkt i elevers situation och ställningstagande (se också 3.3.1, s. 56).


En forskningsstudie kring estetisk utbildning – vilken inkluderar 35 länder (Bamford, 2006) – har påvisat att musikutbildning som inte baseras på professionell basis (exempelvis att lärare är utbildade inom det ämne som ska undervisas i) eller elevernas möjlighet att ta ansvar för sitt lärande, samt har bristfälliga resurser innebär att elevers kunskaper i musik till och med

36 I likhet med vad Bladh och Heimonen (2006) beskriver med utgångspunkt i deliberativ demokrati.


rubrik, denna gång med tanken riktad mot vad det skulle kunna innebära också på ett utbildningspolitiskt plan.

3.2 Det estetiska programmet

Som en bakgrund till det fält där denna undersökning genomförs och där informanterna befinner sig i sin skolvårdag, kommer i detta avsnitt en redogörelse för forskning om det estetiska programmet, där beröringspunkter med föregående avsnitt tas upp, bland annat frågor om lärarprofessionalism i ett decentraliserat skolsystem.


3.2.1 Lärare och det estetiska programmet

I Skolverkets utredning från 1998 fastslås att den nya gymnasieskolan över lag kraftigt förändrade den svenska skolans ansvarssystem i och med att kommunerna tog över ansvaret för skolans arbete och lärarnas anställning från staten. Där en myndighet tidigare agerat lyftes läraren – bland annat genom de nya styrdokumenten – fram som en expert. Fokus i verksamheten vändes också från ett ”vertikalt hierarkiskt system” till ett ”mer horisontellt”, vilket avser fokus på elev och lärare (ibid., s. 21). Förändringarna ses i utvärderingen som omfattande och betydelsefulla, och reformen som placerad i händerna på lärarna i den lokala skolan (detta har av en kollega beskrivits som att lärare i ett slag blev ”chockprofessionaliserade”). Vidare framhålls det att utfallet i verksamheten på det estetiska programmet påverkas av den klувnenhet som uppstår i praktiken mellan den officiella

klassningen som studieförberedande och den faktiska möjligheten av programmet som yrkesförberedande. Denna dubbeltet utgör ibland ett frustationsmoment för lärare då ingen av ”klassningarna” upplevs som genomför till fullo, samtidigt som lärarnas sätt att arbeta inom kärn- och karaktärsämnena vid vissa tillfällen uppges krocka.39

Ett antal år har gått sedan utvärderingen genomfördes, men kanske framträder konsekvenser av skiftningen i fokus – ”chockprofessionaliseringen” – i Olle Zandén avhandling från 2010. Där visar resultaten att musiklärares syn på, och samtal med varandra om, vad som anses viktigt för måluppfyllelse i kurserna Ensemble A och B i vissa avseenden faller utanför ramen för vad som stipuleras i kursplaner och betygsritningar. Samtidigt uttrycker Zandén själv tveksamhet angående hur tolkning av innehåll i och mellan kurserna kan göras (ibid., s. 175). Marie-Helene Zimmerman Nilsson (2009) menar i sin tur att musikaliska och kreativa aspekter i lärares val och handhavande av undervisningsinnehåll är marginaliserade, vilket tydliggörs av att musiklärarnas musikaliska avsikter inte återspeglas i undervisningen. I de fall då lärarna fokuserar på musikaliska dimensioner i klassrummet, anges dessa inte som avsikter med undervisningen och vice versa. Zimmerman Nilsson drar också slutsatsen att då motsvarande musikaliska aspekter anges i kursplanerna spelar de sammantaget en undanskymd roll undervisningen, något hon finner stöd för i tidigare internationell forskning som visar att musiklärare snarare besvarar frågor utifrån sin egen identitetsuppfattning än från ett tydligt kunskapsperspektiv.40


39 Också eleverna påpekar i senare studier att det finns en uppdelning – dubbeltet om man så vill – mellan de som verkligen satsar på musik och de som går mest för nöjes skull, vilket påverkar studierna framför allt under det sista skolåret (Scheid, 2009).

3.2.2 Elever och det estetiska programmet

Som beskrivits i inledningen av detta kapitel är vetenskapliga undersökningar med fokus på elever på gymnasieskolans estetiska program få – färre än exempelvis de som undersöker lärare och/eller lärares och elevers interaktion – och de musikpedagogiska avhandlingar som publicerats med fokus på det estetiska programmet tar, som beskrivits ovan, i första hand upp lärares age-rande och överväganden. När det gäller elevers syn på sin skolgång på estetiska programmet med inriktning musik finns en avhandling inom musikpedagogik (Karlsson, 2002), och en inom pedagogik (Scheid, 2009).

Maria Karlssons (2002) undersökning har syftet att utifrån ett motivationsteoretiskt perspektiv ge en bild av elevernas bakgrund och deras studie-

Ungdomarnas flexibla förhållningssätt påvisas också av Manfred Scheid (2009), då han i sin avhandling söker svar på tre forskningsfrågor: hur gymnasieelever relaterar till musik i och utanför skolan, vilken funktion

Fokus i mitt eget forskningsprojekt är eleven, vilket inkluderar elevens roll som ansvarig för sitt lärande, och deras uppfattningar och begreppsliggöranden av musikalisk kunskap och musikaliskt lärande som elever på ett musikestetiskt program. Den ovan beskrivna forskningen berör det estetiska programmet, och när det gäller forskning med fokus på lärarnas framträdja en splittrad bild, inte bara vad gäller resultaten som rör musikundervisningen
utan också i bakomliggande kunskaps- och undervisningssyn hos forskarna.\footnote{Orsakerna till detta kan som jag ser det vara många – förförståelse, tidigare erfarenheter och bakgrund, syfte med mera – och att behandla detta går utanför den möjliga ramen för min egen undersökning.} I fråga om forskningen kring eleverna framträder i resultaten en, om än inte kongruent, så mer samstämmig bild av förhållningssätt och attityder hos informanterna. Med detta i åtanke avslutas denna del, för att i nästa avsnitt beröra forskning kring elevers lärande i musik.

3.3 Elevers lärande i musik

Många undersökningar såväl nationellt som internationellt berör den roll musik spelar i ungas liv, och påvisar att den är betydande. Förklaringarna till varför det är så varierar liksom förklaringarna till vad musik egentligen är, betyder, och har för funktion i människors liv. Syftet med urvalet av de arbeten som presenteras här är att, i likhet med övriga delar av detta kapitel, skapa en bakgrund för denna undersökning, där fokus ligger på vad ungdomar själva säger och berättar om lärande i musik – ungdomar som i Sverige är i åldrarna 16-20 år då de studerar musik på gymnasiet, och under nio år har haft musik som ämne i grundskolan.

"Music may be an element that supports the transformation from child to adult" konstaterar Patricia Shehan Campbell, Claire Connell & Amy Beegle (2007, s. 1) medan Stålhammar (2004) i sin studie visar att ungdomar inte har ett passivt förhållningssätt till musik. Tvärtom är de aktiva och deltar i och påverkar musiksamhällets förändringar, vilket framkommer genom deras egna berättelser. Likheter finns med resultaten i Scheids avhandling från 2009, där ungdomar på tre gymnasieprogram med olika musikinriktning själva beskriver vikten av musik och vad som påverkar deras olika förhållningssätt till denna.\footnote{Se också Sandberg (2006, s. 52)} Som musikstuderande rör de sig dagligen i en miljö med musiken i starkt fokus, något som tillsammans med det tidigare beskrivna aktiva förhållningssättet kanske kan förklara varför de anger att kompisar har det enskilt största inflytandet över vilken musik de lyssnar på – inte media som TV, radio eller Internet. Minst inflytande har lärande och familj, vilket skiller sig från hur ungdomarna i Karlssons (2002) undersökning ser på attributioner för framgångar och misslyckanden i musikstudier.

Ungdomar gör skillnad på musik och musikämnet, trots att svenska läroplansreformer sedan länge – till skillnad från övriga länder med liknande samhällsstruktur – rört sig bort från en specifik skolmusik, och möjliggjort att ungdomarnas "egen" musik kan och ska vara en del av undervisningsstoffet i skolan (Erisson, 2002; Stålhammar, 2004; Sandberg, 2006). Orsaken är enligt ungdomarna att musikämnet måste begränsas och anpassas för att

3.3.1 Elevens roll

Provided that it is the pupils themselves who make the effort required to learn, we ought to hear their voices to know whether the teachers’ efforts for improvement are successful or not. (Rusinek, 2007)


Då ungdomarna i Stålhammars (2004) undersökning fick möjlighet att under intervjuer reflektera över musik i och utanför skolan, gjorde de efter en stund *kontextualiseringar* (ibid.) av den egna musiksynen inom ramen för skolan, det vill säga den egna musiksynen (musik utanför skolan) mötte deras syn på skolämnet musik (musik i skolan). Resultatet blev att de genom att reflektera över sin musikundervisning och det musikaliska lärandet började kritisera och ge förslag på förändringar för att förbättra musikundervisningen. Huvuddragen i de föreslagna förändringarna utgjordes av ett laborativt synsätt, där lärandet i större utsträckning ansågs kunna komma från eleverna själva genom att lära av varandra, exempelvis om musik- och spelstilar. Lärarens funktion sågs då mer som handledande och mindre av styrande karaktär. För att denna contextualisering av synen på musik ska ske krävs alltså att ungdomarna får möjlighet att reflektera över skolan som praktik. I Scheids undersökning (2009) påvisas att svarsfrekvensen på varje enskild

43 Andrén påpekar visserligen i sin avhandling att den av henne undersökta utbildningen med tiden har fått mer av en högskoleförberedande karaktär. Den är dock att se som en eftergymnasial utbildning.
44 Studenten tar i ett sådant fall, i mitt tycke, ett visst ansvar för sin egen del genom att uppnå kriterier för att bli godkänd och gör i min tolkning ett val.
fråga ökade, jämfört med övriga frågeställningar, när eleverna fick uttrycka sig med egna ord, exempelvis kring hur de ser på relationen mellan musik och identitet. Kanske är detta den nyckel eleverna behöver för att i större utsträckning kunna ta ansvar för sitt lärande och också nå djupare kunskaper?


Samtidigt som de flesta elever i svensk skola uppskattar musikundervisningen, och ser den som ett viktigt inslag i skolarbetet (Skolverket, 2004; Sandberg, 2006; Strandberg, 2007), problematiserar Ericsson och Lindgren (2010) att arbetssättet i grundskolans musikundervisning baseras på elevers självständiga arbete, om än i grupper. De hävdar att eleverna de observerat på grundskolan saknar den hantverksklicklighet som krävs för att kunna
fokusera på, och utveckla musikaliska kvaliteter utan handledning. Vad de övas i är i stället att planera och organiserar tiden de har till förfogande. Möjlichen när de alltså inte sådana musikaliska resultat som kan kopplas till Dil- lons (2007) resonemang om upplevelser genom ett självreglerat och auto- nomt arbete, utan risken är att de är ”kvar” i den fas där det sociala – att skapa musik tillsammans – utgör basen för upplevelserna. Om detta i nämnda undersökningar ska eller kan relateras till mognad och ålder, musikalisk erfarenhet eller en kombination därav, tillåter tyvärr inte utrymmet för detta arbete. Däremot verkar eleverna tillskriva lärare en stor betydelse för, och påverkan på, aktiviteten i en undervisnings situation – liksom för resultaten av denna.43


Lärarens roll och funktion har beskrivits av elever i den undersökning som citeras i inledningen (Rusinek, 2007), där elever i en spansk skola under en period på lektionstid fick prova på att i grupper, på egen hand utan lärare, komponera ett eget stycke musik. Stycket skulle sedan framföras på skolan inför en jury, i en tävling där de främst placerade skulle få delta i en motsvarande regional final. När det inte fanns någon lärare att vända sig till, kände sig eleverna nödgade att försöka hitta lösningar på egen hand när saker inte fungerade, och trots att arbetsklimatet upplevdes som stöckigare och rörigare var känslan hos eleverna att de hade lärt sig mer än om en lärare hade styrt upp dessa problemsituationer. De som saknade en lärare närvaro och upplevde misslyckanden i projektet, menade ändå att de på ett annat sätt insåg lärarens betydelse, och uppskattade ändå att de tvingades till, och betroddes med, att arbeta på egen hand. Utöver synen på lärarens roll fann eleverna i detta projekt (Rusinek, 2007) både för- och nackdelar med detta sätt att lära sig musik i skolan. Bland fördelarna nämndes att man fick fokusera på det man själv ville göra och ansåg vara stimulerande, på egen hand och tillsam-


Vad gäller elevers lärande visar den forskning jag redogjort för ovan, att då elever på olika plan och sätt får uppleva delaktighet och ansvar i musikundervisning händer alltså något både med deras uppfattningar kring lärande och musik och deras faktiska lärande. Liksom Dewey (1916/1997) skriver är det inte alltid, och enbart, positiva upplevelser och erfarenheter som påverkar lärandet, men genom att tillåtas reflektera över skeenden så kan också vad som uppfattas som misslyckanden leda till utveckling. Så långt sträcker sig min genomgång av tidigare forskning, och då återstår att samlar upp dessa ”droppar” i ett kärl, och i en avslutning se på vilket sätt de har betydelse för min egen forskning.

3.4 Avslutning

Ovanstående genomgång startade i den demokratiska aspekten av utbildning. Enligt läroplanen, och inte enbart i ovanstående forskning, är det fastslaget att gymnasieskolans som utbildningsform ska vila på demokratiska principer och främja ett demokratiskt samhälle. Hur detta ska eller kan genomföras råder det delade meningar om både i den akademiska och utbildningspolitiska sfären. Utöver den redan komplexa uppdrag som själva undervisningen innebär, har man i den praktiska sfären – den där undervisningen sker – genom läroplansförändringar hamnat i en form av autonomi som visar sig komplex att hantera. I denna sfär är det i musikpedagogiskt avseende ämnesföreträdarna – musiklärarna – som i verkligheten innehar det reella uppdraget och ansvaret att forma, genomföra och styra undervisningen i demokra-

I denna sammanfattning vill jag återknyta till Larssons (2004, 2007) forskning om undervisning. Utöver det han benämner kommunikationsdimensionen i undervisning (se 3.1, s. 42), menar han att det finns andra dimensioner i undervisning som rör innehåll – där demokratiskt medvetenhet som ämnedidaktiskt begrepp kan användas för att nå större djup, förutsatt att val av innehåll i undervisningen sker med utgångspunkt i de ungas egna intressen och erfarenheter – och delaktighet, i vilken han påpekar skillnaden mellan att tala om elevers delaktighet i stället för inflytande. Exempel är att erbjuder elever att vara delaktiga i en process i sin helhet, exempelvis kursplanering, i stället för att de får rösta på färdiga alternativ. Vilka möjligheter lärare har att realisera detta beror på en mängd faktorer, där musik utgör en unik kontaktyta gentemot elever och elevers erfarenheter. Cecilia Ferm Thorgersen (2010a) skriver följande om detta:

A possible suggestion is to have Langeveld’s four forms of experience in mind when offering musical experience in educational settings. The first, everyday experience, where students interact with agreed structures, could encourage teachers [to] consider students’ everyday musical activities and let these constitute the basis for further learning. The second, “non-obligatory” experience – play – could give energy to activities where students get the opportunity to get into different roles and experience themselves as different musical beings in various unfamiliar and familiar settings. The third, artistic experience, should underline the importance of letting the students use and develop musical skills in performing and composing activities to make the unheard hear-able. Finally, the fourth category, the personal, should inspire to activities where students get the chance to find their own musical identities. (ibid., s.14)

Lärare och elever behöver därför möjliggöra en kommunikation som fungerar så till vida att rättigheter och skyldigheter läggs i dagen, att situation och förutsättningar tillåts påverka och att identiteterna som elev respektive lärare genomlyses. Georgii-Hemming (2005) menar, liksom i Larssons (2004, 2007) delaktighetsdimension, att ”[l]ärare behöver involvera eleverna i den pedagogiska processen och även om alla deras upplevelser inte kan ligga till grund för undervisningen är många av dessa en viktig resurs för interaktion och kommunikation” (ibid., s. 316). Vidare menar hon att det inte självklart är av godo att det som rymms i elevernas privata sfär av intressen alltid tas tillvara inom skolan. Ansvaret för innehåll i och utformande och genomfö-
4. Metodisk grund

För att kunna ta del av gymnasieelevers erfarenheter kring musikalisk kunskap och lärande beslutade jag att göra en undersökningsstudie där eleverna själva skulle få komma till tals. Valet fälldes på en kvalitativ studie i två delar – en enkät som sedan följs upp med fokusgruppintervjuer – vilka kommer att beskrivas i större detalj i kommande del. För att kunna få variation i empirin blev målsättningen att deltagarna skulle representera olika inriktningar i genre och ”profil” och instrumentgrupper. En listning av gymnasieskolor som erbjuder det estetiska programmet med inriktning musik togs fram med hjälp av sökmotorn google.com, där fem skolor sedan valdes ut i en första omgång och kontaktades. Slutligen har sammanlagt trettiotvå elever på fyra gymnasieskolor deltagit i undersökningsen; skolor som geografiskt ligger i innerstad, närförort, ytterförort och kranskommun. I denna del av uppsatsen redogör jag utförligare för insamling och bearbetning av det empiriska materialet, något Jenny Kitzinger (2004) beskriver på följande sätt:

Any research is a snapshot in time and space, prioritizing an examination of some processes at the expense of others. (ibid., s. 177)


Exempelvis är en av skolorna är den där jag själv undervisar, vilket beskrivs och problematiseras utförligare i en senare del av uppsatsen.

Och dessutom ett perspektiv (det pragmatiska), som idag finns representerat i grunden till den verksamhet inom vilken denna undersökning genomförts: den svenska gymnasieskolan.

Sanningshalten i resultaten kan enligt Alvesson och Sköldberg (2008) i relation till en ontologi ses som tre koncept, där sanningsbegreppet har ett 1) representationsförhållande, 2) applikationsförhållande och 3) meningsbärande förhållande till sagda verklighet. Pragmatisk ontologi och epistemologi erkänner sanning som föränderlig och byggd på relationer mellan individer och genom detta ett meningsskapande, varför alla tre koncepten kan ses som representativa för resultattolkning i denna undersökning. Uttagorna i empirin kan på motsvarande sätt ses som representativa för informanterna (det är deras uttalar), de har ett applikationsförhållande till metoden för analys (narrativ) och är meningsbärande i förhållande till vilken grupp informanterna tillhör (elever på den svenska gymnasieskolans estetiska program). Inom denna grupp är informanterna representativa för sig själva och i undersökningssituationen, där det kan vara relevant att ta del av deras begreppsliggörande eftersom de är elever i en (påstått) likvärdig utbildning, och där resultaten kan jämföras av andra i förhållande till sin egen verksamhet/erfarenhet (Göransson & Nilholm, 2006).


48 Jag ser giltigheten som knuten till trovärdighetsaspekten, vilken problematiseras i en senare del av detta arbete.


I följande del av mitt arbete redogör jag för de tillvägagångssätt som används för att kunna ta del av erfarenheter om hur elever på gymnasieskolans estetiska program begreppsliggör musikalisk kunskap och lärande, det vill säga metod – ”det sätt man går tillväga när empirin upprättas” (Åsberg, 2001, s. 273), och analys – en ”djupgående och noggrann undersökning av abstrakt företeel ses beståndsdelar” (www.ord.se), och uppsatsens metodologi – ”läraren om de olika sätt man går tillväga vid genomförandet av vetenskapliga undersökningar och upprättandet av vetenskaplig kunskap” (Åsberg, 2001, s. 272). Som inledning till dessa delar problematiserar jag det som berör trovärdighet, forskarroll och etiska aspekterna i detta arbete.

4.1 Trovärdighet

Hur kan vägen fram till resultatet beskrivs och följas av dem som tar del av en undersökning? Trovärdighet i forskning med kvalitativa data riktar fokus mot hur väl informanternas utsagor och forskarens sätt att bearbeta och presentera dessa korrelerar, varför det krävs vissa mått och steg för att kunna visa på insamlings- och bearbetningsprocesserna.

Trovärdigheten kan i en undersökning som denna ifrågasätta båda i fråga om forskare och om informanter/deltagande skolor (Tobin & Begley, 2004; 49 Vad de bygger följande slutsats på framgår tyvärr inte i deras artikel: “[V]i tror framförallt att det oftast är svårare att genomföra intressanta studier med kvalitativa data än med kvantitativa” (Göransson & Nilholm, 2006, s. 142, min kursivering).

50 Orden härstammar från grekiskans méthodos – en sammansättning av meta (efter) och ho´dos (väg) och kan tolkas som ”längs en väg” eller ”steg längs en väg” (Åsberg, 2001, s. 271) – respektive analysis (upplösning) (www.ord.se; http://g3.spraakdata.gu.se/saob/).
Swahn, 2006; Möllås, 2009). Frågor om trovärdighet behandlas löpande i denna text, där exempelvis de deltagande skolornas roll och agerande i undersöknings problematiseras, och där forskarrollen belyses i kommande del. Att som ensam forskare arbeta med en undersökning förutsätter öppenhet och delgivning av processen. Även om det inte kan bli fråga om en tri- angulering, på så sätt att empiriska data analyserats av andra forskare, kan ett utbyte ske med andra i form av bland annat handledning, seminarier och presentationer eller redovisningar (Tobin & Begley, 2004). Detta tillsammans med noggrannhet i forskningsarbetet kan borga för trovärdigheten.

Utöver trovärdigheten i det empiriska materialet kan ytterligare tre kvalitetskriterier ställas upp: authenticitet, representativitet och meningsfullhet (Swahn, 2006). I dessa avseenden anser jag att min empiri i form av dokument och intervjuer håller god kvalitet. Elever och/eller kontaktpersoner har själva överlämnat enkätsvar till mig och det finns i enkätsvaren inga synbura förökar att ändra eller kommentera innehållet. Under intervjuerna har endast jag och eleverna deltagit, och de har genomförts under skoltid på deras skolor. Jag ser därför ingen anledning att anta annat än att materialet är repres- tentativt för de deltagande eleverna, och att de i stor utsträckning svarat ärligt och öppet. Endast ett fåtal enkätsvar har varit korthuggna och orreflekt- rade, och ingen av de i intervjuerna deltagande eleverna har suttit helt tyst genom hela intervjun. Detta utöver det faktum att alla former av svar äger giltighet i förhållande till syfte och forskningsfrågor. Min erfarenhet av och kännedom om skolmiljön uppfattar jag också ha varit till fördel i mötet med informanterna och de deltagande skolorna.

Vad gäller förberedelser för att få tillgång till, och efter detta bearbeta det empiriska materialet har mitt arbete kontinuerligt och regelbundet handletts och granskats av interna och externa handledare/forskare och doktorander. Det har presenterats och kommenterats på seminarier och konferenser såväl nationellt som internationellt som inom och utom hemmainstitutionen. De kommentarer och synpunkter som vid eller inför dessa tillfällen givits munt- ligt och skriftligt har sedan behandlats i samråd med mina handledare och i diskussioner inom doktorandgemenskapen. Dessa gemensamma reflektioner har bidragit till upprätthållandet av ett självkritiskt förhållningssätt och en vaksamhet över vilka fällor jag som forskare riskerat att hamna i. Då min erfarenhet av forskning och förståelse av vetenskapsteori kontinuerligt växt har det ibland uppstått tvetksamhet över tillförlitligheten i mina tolkningar av sammanhang och företeelser. Vid dessa tillfällen har jag varit noga med att genomföra djupare studier och diskuterat dessa frågeställningar med andra för att hitta lösningar som kan garantera större tillförlitlighet.

Vid transkribering av intervjuer har noggrannheten varit hög, dels för att kunna upptäcka nyanser – också i omvandlingen av tal till skrift – och dels för att det ska vara möjligt för en utomstående att följa dialogen. Omfånget av det empiriska materialet har ställt krav på systematisering och bearbet- ning, och mycket tid har ägnats åt att sortera, strukturera och arkivera data
för att därigenom kunna hantera materialet under senare analys, och vid återkopplingar och kontroller, exempelvis vid resultatskrivning. För att ytterligare stärka tillförlitligheten har jag presenterat tillvägagångssättet för planering, genomförande och i analys och ut- och bearbetat metoden i samråd med handledare. Samarbetet med handledare, forskarkollegor och lärare har underlättat också i fråga om att inta en självreflexiv hållning. I följande avsnitt beskrivs problematiken kring detta utförligare, liksom trovärdighetsaspekter förenade med forskarrollen.

4.2 Forskarrollen

Rollen som forskare i denna undersökning har varit dubbel i den bemärkelsen att jag – genom Lärarlyftet och studierna i Nationella forskarskolan i musikpedagogik (NFS) – inom ramen för min tjänst som lärare har haft i uppdrag att bedriva forskning; forskning som sedan på något sätt är tänkt att omsättas i/komma undervisningspraktiken till del. I programbeskrivningen för NFS betonas att förutsättningarna för att bli antagen till utbildningen med råge uppfylls av yrkesverksamma musiklärare (KMH, 2008). Under rubriken Praxisrelaterad kritisk reflektion – ämnesdjup och didaktik i förening beskrivs licentiandernas egna erfarenheter av det valda temaområdet – i mitt fall kunskap och lärande i musik på gymnasieskolans estetiska program – som en viktig grund för vetenskaplig reflektion. Forskningen som bedrivs kan alltså sägas ha kravet från bagge huvudmännens att vara praxisnära. I fråga om utbildning definieras detta av Utbildningsvetenskapliga kommittén som "forskning som bedrivs i nära anslutning till pedagogiska verksamheter" (Vetenskapsrådet, 2003, s. 5), och beskrivs av Evaldsson (2003) ha en "stor betydelse i utforskningen av vardaglig skolverksamhet 'inifrån' på en konkret nivå. Den kan visa på innebörder, strukturer och inbyggda dilemman hos verksamheter som vi ofta på förhand tror oss känna till" (s. 26). Jag har under min tid i Nationella forskarskolan i musikpedagogik inte varit anställd av, utan setts som studerande på, den institution jag knutits till i min forskning: Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS), Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, i sin tur tillhörande Humanistiska fakulteten på Stockholms universitet.

Syftet med min undersökning är alltså redan från starten kopplad till den organisation och verksamhet där jag undervisar, vilket gjort att jag ofta behövt reflektera över i vilken av mina roller jag handlat – handling i detta fall sedd ur ett pragmatiskt perspektiv. Detta inte minst eftersom informanterna är elever i den verksamhet där jag är yrkesverksam som lärare. Jag har också

---

51 Inom denna typ av forskning menar visserligen Ann-Christine Wennergren (2009) att risken finns att en forskare som har stor yrkeskompetens i den praktik hon be- forskar, kan förväntas sitta inne med "facit".
bemödat mig om tydliggörandet för informanter och representanter från de medverkande skolorna av att forskningens resultat inte är avsett som kritik av specifika grupper, verksamheter eller områden.

Lennart Svensson (2002) beskriver praxisnära forskning, inkluderat relationen mellan forskare och de av forskningen berörda "deltagare/praktiker" (s. 9), som interaktiv forskning. Denna delar han in i fyra kategorier: att för- forska på, att förska för, att forska åt och att förska med.52 Som jag ser det kan min forskning ses som tillhörande den första kategorin och till viss del den andra.53 Skillnaden mellan de två förstnämnda ligger i objektssynen, hur forskaren frångår en akademiskt traditionell hierarkisk miljö (förska på) till ett synsätt "där direkt nytta och aktivt deltagande är centrala målsättningar" (ibid., s. 10) (förska för). Informanterna i denna undersökning ser jag som aktivt deltagande i och med att de för en dialog med mig som forskare, vilket kan ha påverkat deras syn på kunskap och lärande, medan en "direkt nytta" däremot inte är uttalad eller åsyftad. Det är däremot tänkt att resultaten skall återkopplas till verksamheten (gymnasieskolan), om än inte direkt till eller på de deltagande skolorna. Det kan mycket väl bli på en övergripande nivå, eller enbart på den skola där jag själv undervisar – om det alls blir av.54


53 Endast i en eventuell förlängning/fortsättning av undersökningen – efter det att uppsatsen är publicerad – kan det bli aktuellt med de två senare kategorierna. En av de deltagande skolorna har exempelvis uttryckt intresse för att få ta del av resultaten.
54 Se Ferm Thorgersen (2011) och nedan.

Ur ett högskolepedagogiskt perspektiv undersöker Ferm Thorgersen (2011) sambandet mellan huvudmännen och den Nationella forskarskolan, med hänvisning till vad Etienne Wenger benämner som praxisgemenskaper (communities of practice) och de lärandebanor (learning trajectories) utvecklade däremellan, som tillsammans bildar ett så kallat lärardesystem. Resultaten visar på följande: "På de flesta håll finns inte ens en tanke hos huvudmännen på hur den nyvunna och köpta kompetensen skulle kunna utnyttjas ens vid den egna skolan eller inhemska kommunen" (Ferm Thorgersen, 2011, s. 15), det vill säga resultatet av vår forskning som licentiander verkar i de flesta fall vara ointressant, och vi är av huvudmännen opassade – åtminstone hittills under den tid våra undersökningar pågått. I mitt eget fall uppfattar jag "hotet uppförifrån", sett till min arbetsgivare, som i princip obefintligt då jag i interaktionen med min rektor och Utbildningsförvaltningen i Stockholm (min skolas huvudman) uppmannats att redogöra för min forskargärning utan några som helst försök till påverkan på det innehållsrika, eller krav på specifikt användningsområde i skolans verksamhet. Min skolledning ser det som en senare fråga att föra en dialog kring, lokalt och internt. Jag har helt enkelt fått en innehållsmässigt villkorslös uppbackning, och mötts med stor respekt och nyfikenhet från såväl förvaltning, som skolledning som kollegor. Det finns utöver detta inget krav stipulerat inom ramen för Lärarlyftet på att fullfölja den påbörjade utbildningen, inte heller i förhållande till den ekonomiska satsning som gjorts på denna.

Så sett till den akademiska utbildningskontexten har arbetet med denna undersökning varit djupt rotat i framför allt den gemenskap som utgjorts av NFS. Arbetet inom forskarskolan har inneburit en gemenskap med målsättningen att stödja och utveckla varandras vetenskapliga arbeten. Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS) på Kungl. Musikhögskolan har som min "vårdinstitution" och med godkännandet av min forskningsplan och handledning av mitt arbete påverkat detta vad gäller riktning och akribi, men aldrig efter min antagning begärt ändringar i huvudinriktning eller resultat, annat än vad gäller just trovärdighetsaspekter och förbättrandet av hantverksklickligheten som forskare.
Vad gäller "hotet nerifrån" har de tillfrågade skolorna gått med på de förutsättningar jag ställt upp i enlighet med de etiska riktlinjerna för forskning. Efter genomförandet av enkätundersökning och intervjuer har inga krav på redovisning ställts eller önskats. I ett fall, utöver redovisningarna för kollegiet på min egen skola, har ett önskemål lagts fram om att få ta del av den pågående undersökningen, vilket inte beviljats med hänsyn till forskningsetiska regler. Inte heller informanterna har, då de bjudit på sig själva, ställt några krav på motprestation eller försökt påverka hur jag ska använda informationen jag erhållit. I interaktiv forskning, som i genomförandet av intervjuer, finns också risken forskaren löper av att "köpas" av intervjupersonerna genom att antingen så starkt identifiera sig med informanterna eller knyta sådana vänskapsband att den professionella distansen inte upprätthålls (Kvale & Brinkmann, 2009). I mötet med informanterna har jag varit noga med att inte agera som lärare i den meningen att jag aldrig sett det som att vi mött i en undervisningssituation. Däremot har jag använt mina erfarenheter som lärare i sätten att formulera frågeställningar och agera i mötet med informanterna, exempelvis i min roll som moderator under fokusgruppintervjuerna. Jag har utövat en form av ordförandeskap baserad på mina erfarenheter som lärare, intervjuer ha utvecklats delvis genom min erfarenhet från de delar av min lärarpraktik som rör samtal med elever (utvecklingssamtal, ämnessamtal, betygssamtal, mentorssamtal, handledning) och delvis ur vetenskaplig analys och metod, men min roll och mitt syfte har under intervjuerna alltid varit forskarens (Broman Kananen, 2009). Min lärarfunktion anser jag också ha varit till hjälp på det sättet att jag i min lärgärning ständigt måste överväga och upprätthålla en professionell distans, inte minst på grund av kraven på bedömning i form av kursbetyg. Vad gäller det Kvale och Brinkmann (2009) skriver om "att tolka och rapportera allt ur undersökningspersonernas perspektiv" (s. 91) – detta sett som en risk för att distansen kan raseras – skulle man visserligen kunna se hela min undersökning som problematisk. Vad jag undersöker är just elevers på estetiska programmet utsagor och i och med att jag är lärare kan det innebära ett ställningstagande för och identifikation med eleverna, även om jag inte undervisar just de som deltar i undersökningen. Detta ser jag dock som mindre problematiskt då jag relatert till, och har följt en vald och noga redovisad metod och teori, något Strandberg (2007) påpekar då han skriver att "kunskap om och närhet till forskningsområdet inte bara [är] problematisk utan kan också vara viktigt för professionell forskning" (s. 51). Man kan säga att det i all forskning finns en relation mellan forskaren och det fält som forskaren väljer att undersöka. I praktikbase-rad forskning, till skillnad från praxisnära forskning, finns och krävs en relation som är aktiv – det skall ske aktion inom det fält som beförskas – och den skall vara uttalad från start. Detta har inte varit fallet i denna undersökning, även om forskningsfältet inte är "obebott" och delvis kan ses som ett
föremål inte enbart för forskarens undersökning. Initiativet till forskningen har dock inte tagits inom praktiken som beforskas.


4.3 Etiska förväganden

Att genomföra en studie med persondeltagande ställer andra etiska krav än exempelvis litteraturstuder. I min undersökning har jag för att uppfylla kraven följt de etiska riktlinjer som tillhandahålls av Codex, utifrån vilka Skolporten (2009) har sammanställt fyra huvudprinciper för etiskt korrekt genomförda så kallad informerat samtycke (Forsman, 1997).

Informationskrav innebär att berörda uppgiftslämnare (inklusive skolans ledning) bör informeras om en studies syfte. Vid användande av enkäter och intervjuer i undersökningar bör information lämnas om syfte, och hur det insamlade materialet kommer att brukas. Jag har i skrift och muntligt informerat såväl skolledning, kontaktpersoner och informanter om syfte och användande av enkätdata och inspelade intervjuer, vilket också uppfyller kraven som ställs på ett så kallat informerat samtycke (Forsman, 1997).

Berörda deltagares medverkan i en studie regleras i samtyckeskravet. De undersökte är i mitt fall över 15 år gamla, därför har samtycke inhämtas från skolledning, kontaktpersoner och deltagarna själva, men inte från föräldrar/vårdnadshavare. Informanterna har både skriftligt och muntligt fått information om att de når som helst fram till dess uppsatsen är publicerad kan välja att avbryta sin medverkan med den påföljden att jag då makulerar allt material som de bidragit med till undersökningen. De har alla samtyckt till att mina handledare kan komma att få del av obearbetat empiriskt material,
det vill säga ljudinspelningarna och icke anonymiserad text. I de fall då kontaktpersonerna handhavt enkäter/enkätsvar har informanterna givit sitt samtycke till detta.

**Konfidentialitetskravet** innebär att namn på person och plats anonymiseras och avidentifierats och förvarats på ett sådant sätt att inte obehöriga kan ta del av dessa uppgifter. De enda som känner till informanternas verkliga identitet utöver dem själva är kontaktpersonerna på respektive skola. Mina transkriptioner av intervjuerna är alla anonymiserade.

Uppgifter om enskilda personer får enligt nyttjandekravet enbart användas för forskningens ändamål. De får inte användas för beslut och åtgärder som direkt påverkar de deltagande utan deras medgivande. I mitt fall gäller det arbetet med just denna uppsats. Materialet får inte, och kommer inte, att användas i eller lämnas ut för andra studier utan medgivande av informanterna själva.

I vissa fall önskade kontaktpersoner/skolledning få reda på vilka övriga skolor som deltog och jag tillfrågades också om enkätsvaren från de egna eleverna kunde komma undervisande lärare tillhandan. Då jag förklarade att det inte var möjligt att delge den informationen med hänvisning till forskningsetiska regler var det ingen som insisterade på, eller ställde som krav för medverkan, att jag skulle frångå dessa. Alla samtyckte till att medverka på de villkor som uppfylldes de etiska reglerna. Om skolorna sedan använt enkätfrågorna för egen del har inte följts upp, då det är svaren, inte frågorna, som omfattas av ovan beskrivna regelverk.

### 4.4 Narrativ

Denna uppsats bygger på erkännandet av narrativ som ett sätt att beskriva och hantera tillvaron. Narrativ ska i denna text ses som ett samlingsbegrepp för de former av berättelser, stora som små, som vi människor konstruerar uthåvt vårt behov av att bringa ordning på händelser och de erfarenheter vi gör (Bowman, 2006; Kristiansen, 2009). Den narrativa strukturen grundar sig inte på händelserna i sig, utan på människans behov av, och förmåga att, berätta en berättelse (Georgii-Hemming, 2005), där ”[s]tory, […] is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful (Clandinin & Murphy, 2009, s. 598). Berättelser och historier använder vi som förklaringsmodeller och beskrivningar av och i tillvaron, inte enbart på individnivå utan också inom ramarna för större sammanslutningar som exempelvis organisationer, etniska grupper, kulturer eller nationer. Narrativ kan alltså ses som en konstruktion ämnad att kommunicera, en konstruktion att likna snarare vid ett prisma än en spegel, skapande en bild av ett förflutet där fantasi och strategi påverkar hur den berättande väljer att sammanflåta berättelsens delar och göra den meningsfull för andra (Kohler Riessman, 2005). Detta är alltså
ett sätt att påverka och forma de sammanslutningar, stora som små, som utgör ett samhälle eller en samhällelig kontext som skolan. Pragmatisk ontologi och epistemologi erkänner betydelsen av samexistens och demokratiska principer, och därigenom också kommunkationens betydelse för lärande. I fråga om narrativ skriver Dewey (1910) följande om berättelsens kraft och betydelse för just lärande:

Much assistance in the selection of appropriate material may be derived by considering the eagerness and closeness of observation that attend the following of a story or drama. Alertness of observation is at height whenever there is "plot interest." Why? Because of the balanced combination of the old and new, of the familiar and the unexpected. We hang on the lips of the storyteller because of the element of mental suspense. Alternatives are suggested, but are left ambiguous, so that our whole being questions: What befell next? Which way did things turn out? (ibid., s. 193-194)


Att se tillvaron som full, eller till och med enbart bestående av berättelser samt att förhålla dessa till en vetenskaplig kontext kräver precis som i övrig forskning en viss sortering och kategorisering. I forskning där berättelser är i fokus beskrivs dessa exempelvis med termer som livshistorisk metod, biografisk ansats, narrative, stories, little story, grand theory (Georgii-Hemming, 2005; Bowman, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Gemensamt för så pass diversifierade begrepp och texter är berättelseformens sequence and consequence (Kohler Riessman, 2005): händelser väljs ut och organiseras, länkas ihop och bedöms som meningsfulla för en specifik målgrupp, medan skillnaden kan beskrivas i storlek och ansats, där ”little story [tells] a story” och står i kontrast mot ”grand theory [that] seeks to tell the story” (Bowman, 2006, s. 9, min kursivering). Skillnaderna mellan narrative och story beskriver Bowman (2006) som följer:

At one end of a continuum lies “mere” narrative; toward the other end lies story. As we progress toward the storied end of this narrative continuum, we add, successively, considerations like explanation, teleology, unity of purpose or intentionality, plot, and so forth. Story is narrative that is designed, among other things, to invoke emotional response: to be persuasive. (ibid., s. 7)
På motsvarande sätt menar han, med hänvisning till Deweys erfarenhetsbegrepp, att *narrative* beskriver erfarenhet (*experience*), medan *story* beskriver det som på svenska skulle översättas att erfarannde/en upplevelse (*an experience*). I intervjuomständigheter beskriver Kvale och Brinkmann (2009) skillnaderna på liknande sätt: fokus kan ligga på enstaka händelser från intervjupersonens liv eller i denneslivshistoria ( motsvarar *a story/an experience*), eller på intervjupersonens historia i förhållande till samhällets historia ( motsvarande *narrative alternative the story/experience*).

Perspektiven blir alltså olika, och innebörden i narrativ som forskningsbegrepp tolkar jag utifrån detta som ett fokus på ett mindre format. Det faktum att berättelsen – också i det lilla formatet – har betydelse och en plats i forskning beskrivs som (en del av) *the narrative turn* (Kohler Riessman, 2000; Squire, 2005; Bowman, 2006; Clandinin, 2006; Søreide, 2007). Det är en nyckel till information om människors intentionalitet, som i sin tur erbjuder möjlighet att förstå människors förhållningssätt (*conduct*) i motsats till deras beteende (*behavior*) (Bowman, 2006).


> Using this set of terms, any particular inquiry is defined by this threedimensional space: studies have temporal dimensions and address temporal matters: they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry: and they occur in specific places or sequences of places. (Clandinin, 2006, s. 47)

Även om fokus på dessa parametrar kan skilja sig beroende på ansats får forskaren aldrig bortse från någon eller några av dem (Bowman, 2006; Clandinin, Murray Orr & Pushor, 2007).


I detta arbete ryms narrativ i både metodologi- (4.4.1 Narrativ undersökning, s. 75) och metodavsnitt (4.7.3 Narrativ analys, s. 87), med den åtskillnaden att det föregående omfattar en helhetssyn på arbetet med forskning och till exempel kan inkludera analys av diskurs, "the kind of things [...]
society and its power structures encourage or permit [people] to say" (Bow-

---

55Alltså dessutom en ontologisk och epistemologisk vändning (*turn*) i synen på vetenskap, vilket *the narrative turn* som begrepp innefattar (Kohler Riessman, 2005; Squire, 2005; Bowman, 2006).
man, 2006, s. 8), medan narrativ som analysmetod stannar vid uttalanden, "the things people say" (ibid. s. 8), eller en form för forskaren att skriva sin analys. Narrativ undersökning omfattar dessutom vad Clandinin, Murray Orr och Pushor (2007) beskriver som "a framework for designing, living out and presenting narrative inquiry” (s. 24), en omfångsrikare metodologi utöver narrativ analys.

"Why narrative? Why now?" Frågorna Bowman ställer i sin artikel från 2006 känns i allra högsta grad relevanta, och med förklaringen att "telling stories is how people everywhere make sense of and share meanings" (ibid., s. 7) kunde en kompletterande fråga till den musikpedagogiska delen av forskarvärlden bli "What took us so long?" 56

4.4.1 Narrativ undersökning

Inom ramen för de pedagogiska och musikpedagogiska forskningsfälten beskrivs narrativ undersökning (narrative inquiry) som studiet av erfarenhet som berättelse, ett sätt att se på erfarenhet omfattande mer än enbart berättelser och återberättelser; ett forskningsfält för design, genomförande och (re)presentation av (ett) narrativ. I korthet: att undersöka berättelser på ett berättande vis. Narrativ undersökning delar särdrag inte enbart med andra kvalitativa forskningsansatser utan också med filosofiska inriktningar när gäller ontologiska och epistemologiska ställningstaganden i fråga om erfarenhet, temporalitet, kontext och socialitet (Bruner, 1996/2002; Bowman, 2006; Clandinin, Murray Orr & Pushor, 2007; Clandinin & Murphy, 2009). Definitionen av narrativ stannar inte vid den enskilda berättelsen, utan är något som utgör ett konstituerande element för individen i världen och är del av relationer mellan individer eller för den delen system (visserligen representerade av individer). 57 Ett sådant system är forskning om utbildning, som trots en mängd olika utgångspunkter ändå påverkas av narrativ som "a fact of life, not only […] in narrative studies but in educational studies in general" (Bruner, 1996, s. xiv).

4.5 Enkät, intervjuunderlag och fokusgruppintervju

Metodvalet för en vetenskaplig undersökning är avhängigt forskarens vetenskapsteoretiska ställningstaganden, och i mitt fall omfattar dessa pragmatism och narrativ undersökning (se 4. Metodisk grund, s. 63). På vilka sätt kan jag

56 Clandinin, Murray Orr och Pushor (2007) skriver: "The term narrative inquiry was first used in the educational research field by Connelly and Clandinin (1990)” (s. 22).

då som forskare få tillgång till erfarenheter och berättelser som berör mitt syfte och mina frågeställningar?


I kommande avsnitt görs en genomgång av enkät, intervjuunderlag och fokusgruppintervju relaterat till för undersökningen relevant forskning gällande valda metoder för att få fram empiriskt material. Genomgången innehåller också till viss del problematisering av dessa metoder.

4.5.1 Enkät
Inför uppbringandet av empiriskt material till denna undersökning skapades som steg ett en enkät som en av källorna (se Bilaga 2, s. 158). Syftena med enkätsvaren var dels att kunna ta del av informanternas berättelser genom användandet av öppna, genuina frågor där frågeställaren inte erbjuder färdiga svarsalternativ eller på förhand vet vilka svar deltagarna kommer att ge, dels att få informanterna förberedda för steg två i undersökningen (fokusgruppintervjuer), något som Krueger och Casey (2001) menar är av vikt inför en intervju – att förbereda deltagarna på vilka huvudfrågor som kommer att ställas.


Bjørndal (2005) anger tre kriterier för vetliga svar på en enkät:
• Informanterna ska uppfatta de begrepp som används i enkätfrågorna på samma sätt
• De ska få tillräcklig information om det man vill att de uttalar sig om
• De ska ha reda på vilken beskrivning de ska ge då de besvarar frågorna.

Det första kriteriet anser jag på ett sätt vara mer relevant för en kvantitativ studie/enkät, medan det i detta fall rör sig om att få fram var och ens egen berättelse, med variationer eller inte. Sedan kan jag som forskare aldrig med säkerhet veta hur, eller garantera att, var och en uppfattar frågorna på samma sätt.58 Det gäller dock att ordval och formuleringar är passande för målgruppen, samtidigt som kännsbegreppen "kunskap" och "att lära" behövde lämnas öppna eftersom elevernas definitioner av och syn på dessa är de relevanta. Kriterierna två och tre har jag försökt vinnlägga mig om att uppfylla genom att använda min erfarenhet som lärare för att formulera frågor på ett sätt som elever känner att de kan besvara (om än med något huvudbry, vilket kanske kan ses som ett syfte i sig). Inte heller här hade jag några garantier för hur de skulle uppfatta frågorna.

De två huvudspåren jag ville undersöka genom enkätan var hur gymnasieelever på musikestetiska programmet beskriver kunskap och lärande i musik, samt elevernas syn på detta relaterat till lärandesituation/plats för lärandet: i och utanför skolan. Av den anledningen valde jag att ta med frågor som rör deras uppfattning om sin musikundervisning i grundskolan, och kunskap och lärande i andra ämnen på gymnasiet.

Utöver detta användes enkätssvaren som material för att skapa ett intervjuunderlag inför mötena med fokusgrupperna.

4.5.2 Intervjuunderlag

För att lättare kunna få igång ett samtal i en intervju situation – som av informanterna kan upplevas som ovan eller obekväm – kan olika strategier användas, exempelvis en återkoppling till tidigare utsagor (Kirsch, 2001). I detta fall hade majoriteten av informanterna besvarat den ovan beskrivna enkätan vilket, efter presentation och genomgång av intervjuens upplägg och förutsättningar, blev utgångspunkten för intervjun. För att vidare stimulera samtalen i gruppen konstruerades ett intervjuunderlag bestående av A4-blad med text, figurer och bilder, baserade på och framtagna utifrån en sammanställning av enkätssvaren (se Bilaga 3, s. 159). Detta underlag fyllde till viss del också funktionen av vad Kvale och Brinkmann (2009) benämner som ett intervjumanus, något som baserat på en sondering av terrängen (ibid.) kan

58 I detta fall svarade eleverna på enkäten på egen hand eller i närvaro av kontaktpersonen på respektive skola, vilket gjorde att de inte hade möjlighet att fråga mig vid osäkerhet kring frågor och svar.
ge riktning och fokus i en intervju. De begrepp som använts i intervjuunderlaget är, utöver de från enkätfrågorna, tagna från informanternas svar på enkäten, tillsammans med kursnamnen från det estetiska programmet med inriktning musik. Tanken med detta var att genom att använda deras egna begrepp kunna återkoppla enkätvaren till intervjuSituationen (Kirsch, 2001). De bilder som användes visar olika miljöer där musicerande förekommer, enskilt eller i grupp, på eller utanför scen och med eller utan publik.

4.5.3 Fokusgruppintervju


När skall man då använda sig av fokusgrupper och vilken sorts information är möjlig att få ut av detta? Genom den gruppdiskussion som uppstår inom en fokusgrupp är kunskapsutvecklingen gemensam, inte individuell (Broman Kananen, 2009), medan datainsamlingen sker på individnivå, om än i grupp. "The participants in a focus group are not independent of each
other, and the data collected from one participant cannot be considered separate from the social context in which it was collected” (Hollander, 2004, s. 602). David L Morgan (1996) menar att man genom att sortera deltagare i grupper efter kategorier (det kan till exempel gälla kön, klass, kultur eller etnicitet) kan säkerställa att de känner trygghet i att dela sina erfarenheter då de har tillräckligt med gemensamma erfarenheter, samtidigt som en moderator vars bakgrund ger trygghet åt gruppen och kan få den att slappna av, är viktig då det gäller känsliga ämnen. Samtidigt som det inte alltid är tillräckligt för att få deltagarna att bidra – de kan ändå välja att förbli tysta – anses ett tydligt definierat mål med fokusgruppen och en kompetent moderator minimeras risken för att detta inträffar (Hollander, 2004).


Vilka garantier för forskarens/moderatorns genuina intresse gäller då i denna undersökning? Trygghet och öppenhet i intervjuerna har kunnat skapas då dessa genomförs på elevernas egna skolor och under ordinarie skoltid, där deltagarna har sina roller som elever tillhörande elevgrupper (exempelvis klasser eller ämnes-/instrumentgrupper). Jag har som moderator presenterat mig som forskare och lärare – det vill säga jag är en för dem främmande person men med kännedom om deras situation, förutsättningar och eventuella roller – och de frågor och fokus-/impulsmaterial som ligger till grund för intervjuerna (och den besvarade enkäten) berör och hänvisar i störst utsträckning till skolämnet musik (och andra skolämnen). Frågeställningar om musik och lärande utanför skolan kan ha underlättat för deltagarna att frångå eventuella roller de tar på sig i skolsammanhang, liksom betoningen av att jag som moderator är forskare, någon som inte är knuten till just deras undervisning eller skolgång. Därmed är det inte sagt att de inte upplever att de svarar ”som elever” i vad de kan betrakta som relaterat till skolarbetet på just ”deras” skola. Med detta i åtanke är ändå alla svar intressanta för mig som forskare att analysera, just för att det gäller elever på gymnasieskolans estetiska program.

59 Gäller inte i fallet med fokusgrupperna på den skola där jag själv undervisar.
Problemet med anpassande av utsagor härstammar ur ett existentialistiskt perspektiv, antagandet att individen är vad som skall analyseras, och att ”her ‘real’ or ‘underlying’ views (conceptualised as the views she would express ‘in private’) represent the purest form of data” (Hollander, 2004, s. 611). Individen anses besittra information som är ”real”, äkta. Vad som skall analyseras i denna undersökning är informanternas utsagor som elever på estetiska gymnasieprogrammet, med inriktning musik. Det går inte att bortse från att de är individer, men det är deras, i sammanhanget uttalade tankar som ligger till grund för analysen. Ur ett pragmatistiskt perspektiv utgör det relationella, bland annat det intersubjekativa, grunden för kunskap och lärande: vi är inte varandra, vi möter varandra. Utsagorna formas genom interaktionsprocesser, där eventuellt grupptänkande inte utgör något problem. Detta kontaminerar inte, utan utgör data eftersom interaktionsprocesser är viktiga element i individernas dagliga liv. Hollander (2004) menar att spänningen mellan dessa två synsätt, med pragmatisk terminologi det subjektiva och det intersubjekti-
va (se bland annat von Wright, 2000), ligger till grund för möjligheten att på skilda sätt använda sig av fokusgrupper inom samhällsvetenskaper.

4.6 Informanter

För att kunna ta del av gymnasieelevers erfarenheter kring musikalisk kunskap och lärande ville jag från det estetiska programmet med inriktning musik få deltagare från ett så brett spektrum som möjligt, och ett antal så stort att det möjliggjorde ett meningsfullt genomförande av en kvalitativ undersökning baserad på den valda sortens empiri och ett arbete av denna storlek (se 4. Metodisk grund, s. 63). Antalet informanter planerades till sammanlagt trettiotvå för hela undersökningen, från fyra olika skolor och följaktligen med en fördelning om åtta elever per deltagande skola.

Eleverna som deltagit i studien kommer från sammanlagt fyra olika skolor i två kommuner, båge tillhörande ett storstadsområde. Skolorna tillhör både den frittstående och den kommunala sektorn, och programinriktningen är såväl nationell som specialutförd. I urvalet finns representerat olika inriktningar i genre och ”profil” och instrumentgrupper, samt geografiskt sett innerstad, närörort, ytterförort och kransekommun. En av skolorna är den jag själv undervisar på och skälet till att jag tar med material också därifrån är möjligheten att ställa information från andras praktik mot den från min egen; andra elevens utsagor mot de från elever jag har en lärarrelation till. Jag kan då också belysa den förförståelse och erfarenhet jag har som lärare i förhållande till min roll som forskare.
4.6.1 Urval av informanter

Med hjälp av sökmotorn google.com listade jag gymnasieskolor som erbjud
estetiska programmet med inriktning musik i det aktuella området. Av det
första urvalet om fem skolor (inklusive min egen arbetsplats) fick jag positiv-
va svar från fyra. Jag tog en första kontakt via e-post, antingen med dem som
stod som ansvariga för programmet eller lärare som jag under åren som yr-
kesverksam lärare, musiker och under senare tid forskare kommit i kontakt
med. Alla i undersökningen deltagande skolors rektorer/ansvariga skolledare
kontaktades och gav tillstånd att genomföra undersökningen. Den femte
skolan på min lista föll bort då jag inte fick svar inom tidsramen för insam-
lingen av det empiriska materialet, till vilken den planerade omfattningen av
antalet deltagare och skolor redan uppfyllts. Inriktning och skolform på den
skola som föll bort ur det första urvalet finns representerad på övriga skolor i
undersökningen, varför bortfallet, om än tråkigt, inte ses som avgörande för
resultatet.

Urvalet av informanter överlät jag åt skolorna och respektive
kontaktpersoner. I fråga om den skola där jag själv undervisar överlät jag åt
kollegor att sköta förfrågning och urval. De krav jag ställt på skolorna är att
deltagarna medverkar på frivillig basis, att antalet deltagare inte skall över-
el eller underskrida den kritiska mängden för att kunna genomföra
fokusgruppintervjuer och att skolan gör en bedömning om deltagarna klarar
av att delta i undersökningens bägge moment, det vill säga av olika
anledningar inte riskerar att komma till skada eller skada andra. I och med
detta förfarande fanns möjlighet för skolor att ”skräddarsy” deltagande
grupper, men jag anser att svaren från en eventuell sådan grupp är lika
relevant som från andra. För att undvika snedfördelning vad gäller
inriktning, instrumentval, årskurs och kön stämde jag av med
kontaktpersonerna då de återkom med information om informanter, och det
föll sig så i tidsplanen, att de planerade grupperna hade ett tillräckligt stort
”spann”. I tabellerna nedan visas utfallet över deltagande informanter.

Sammanlagt deltog trettio informanter (fördelade på skolorna enligt Tabell 1
och 2), det vill säga bortfallet blev slutligen två av trettiofem. Instrumen-
grupperna sträng-?, blås-, klaviatur-, slagverk och sång finns repre-
senterade bland informanterna, liksom gymnasieskolans alla tre årskurser.
Könsfördelningen i informantgrupperna är blandad, men med en majoritet
pojkar. Jag anser också här att alla svar, oavsett informantens könstillhörig-
het, instrumentval eller årskurs, är relevanta för mina forskningsfrågor och
för syftet med uppsatsen.

81
Tabell 1: Utfall deltagande informanter i undersökningen

| Skola 1 | 2 | 3 | 1 | 7 | 4/0 | 1/0 | 5/2 |
| Skola 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3/0 | 2/1 | 4/1 |
| Skola 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 5 | 0/3 | 2/0 | 3/2 |
| Skola 4 | 2 | 7 | 7 | 7 | 5 | 13 | 4/3 | 4/3 | 8/5 |
| Summa   | 8 | 30 | 25 | 30 | 30 | 20/10 | 20/10 |

Tabell 2: Utfall deltagande informanter i undersökningen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Årskurstillhörighet i intervjueerna</th>
<th>Huvudinstrument per intervju grupp 1 respektive grupp 2</th>
<th>Övrigt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skola 1 äk3(3) åk1(1) sång(2); elgitarr (1)</td>
<td>Grupperna sammansatta för interjutillfället</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skola 2 äk3(1); åk2(2); åk okänd(1) åk2(1); åk1(2) elgitarr (4) trummor(1); sång(1); gitarr(1)</td>
<td>Grupperna sammansatta för interjutillfället</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skola 3 Samtliga äk3 Samtliga äk3 sång(3) trummor(2)</td>
<td>Grupperna sammansatta för interjutillfället</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Skola 4 Samtliga äk1 Samtliga äk1 sång(1); trombon(1); piano(1); tvärlöja(1); ej angivet(2) sång(2); elgitarr(1); trombon(1); euphonium(1); saxofon(1); fiol(1)</td>
<td>Grupperna redan etablerade i undervisning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.6.2 Genomförande av enkätundersökning

Enkäten tillhörande undersökningen skickades via e-post till kontaktpersonen på respektive skola som sedan distribuerade den till deltagarna. I två fall hjälpte jag till med distributionen på plats; en gång för att kontaktperson och skolledning ville träffa mig inför undersökningen liksom på min egen skola i de fall där deltagarna hade missat den första utdelningen. Svaren samlade jag sedan in via e-post (eleverna skickade dokumentet till mig) eller genom att hämta enkäterna på respektive skola. Detta intervjutillfälle dök endast en av fyra elever upp. Tre (3) enkäter kom in efter det att intervjueerna genomförts och två (2) elever som besvarat enkäten deltog inte i någon intervju.

Eleverna ombads då skriva namn, klass och huvudinstrument på sina enkäter. I det medföljande informationsbrevet beskrivs att deras anonymitet kommer att bevaras i det fortsatta arbetet, exempelvis under intervjueerna. Jag har inte vid något tillfälle i
sätt han/hon ville göra. Alla hade vid intervjutillfället inte svarat på enkäten och några som svarat på enkäten deltog heller inte i fokusgrupperna. Sammanlagt fick jag in 28 enkäter och antalet deltagande i intervjuer var 30 (se Tabell 1 och 2 ovan). Vid ett intervjutillfälle var bortfallet av anmästa elever så stort att intervjun skedde med en elev, vid ett annat fylldes de frånvarandes platser av frivilliga informanter som tillfrågades av skolornas kontaktperson på plats. Dessa, och de som inte svarat på enkäten i förväg, fick innan intervjun påbörjades information om undersökningens syfte, anonymitet/konfidentialitet och tillfrågades ånnu en gång om de ville delta. Ingen avböjde, varefter de som inte gjort det tidigare fick läsa igenom frågorna för att få en uppfattning om fokus för samtalet och tillfrågades ytterligare en gång om de fortfarande kunde tänka sig att delta, med samma resultat som tidigare: ingen avböjde ett deltagande.

4.6.3 Genomförande av intervjuer
I undersökningen har sammanlagt genomförts sju fokusgruppintervjuer och en intervju med en enskild elev.63 Grupperna har varierat i storlek från 2 till 7 deltagare per grupp, och jag har vid varje tillfälle deltagit som moderator. Inga övriga har deltagit i, under eller direkt efter samtalen än jag och informanterna. Samtalen har skett under deltagande elevers ordinarie skoltid, det vill säga inte vid något tillfälle utanför de ramtidernas skolplan för undervisning. Två av intervjuerna skedde på lektionstid, men då som ersättning för vad som annars skulle ha blivit utebliven undervisning på grund av lärarens ledighet.

Vissa elever som anmält sig för att delta i undersökningen genomförde inte båda momenten (enkät och intervju), vissa kom till intervju utan att först ha svarat på enkäten, två deltagare bestämde sig på plats vid tiden för intervjun att inte delta på grund av skolarbetet, två som inte anmält sig i förväg valde att delta för att efter det fylla i enkäten. En av dessa lämnade sedan inte sina svar. Uppföljningen av avvikelser från ursprungliga överenskommelser (som uteblivna enkätsvar och frånvaro från intervjuer) gjordes av mig tillsammans med kontaktpersonerna på skolorna. Alla i undersökningen deltagande elever har givit sitt samtycke till att använda materialet jag samlat in i form av enkäter och inspelade intervjuer.

mötet med elever och skolpersonal refererat till personer eller skolor vad gäller svar- ren på enkäten.

63 Intervjun med den enskilde eleven är inte transkriberad, och alltså inte införlivad i materialet. Detta har skett genom min önskan att få tillgång till en eventuell dialog mellan deltagande informanter – och därigenom ett eventuellt rikare material – varför jag har valt att transkribera gruppintervjuerna i första hand. Arbetet som licentieand på NFS har sedan inneburit att tiden helt enkelt inte räckte till för att hinna med denna enskilda intervju – ett bortfall som, om än tråkigt, inte ses som avgörande för studiens resultat.
Efter inhämtat tillstånd från informanterna – vilket skedde muntligt vid intervjuutbildena – har jag spelat in alla åtta elevintervjuerna i mp3-format på hårddisk med hjälp av bärbar inspelningsutrustning (Zoom H-4 Recorder).64 Intervjuerna inleddes alltid med en återkoppling till deras upplevelse av att ha svarat på frågorna i enkäten, med syftet att få igång samtalet utan att direkt gå in på vad de svarat och i stället få dem att reflektera över själva deltagandet samt vad detta kunde ha inneburit för dem. På detta sätt hopparades jag undvika en oro från deras sida av att jag var där för att presentera ett ”facit” med rätt och fel svar på enkäten. Därefter utgick intervjuerna från det förberedda intervjuunderlaget, och avslutades med en påminnelse om möjligheterna att de ångrat sig kunde välja att avbryta sitt deltagande i undersökningen – varpå jag i så fall skulle bortse från/makulera deras svar – eller att höra av sig till mig, kontaktpersonen på skolan eller mina handledare om de önskade ändra eller komplettera något. Ingen av informanterna har gjort så.

4.7 Bearbetning av material

Nedan redogörs för bearbetningen av det material jag fått tillgång till genom enkätundersökning och fokusgruppintervjuer.

4.7.1 Enkätvar

Den information jag fått tillgång till i form av text via enkät har varit i två format: digitalt (Word-filer) och i pappersformat. Eleverna har lämnat in i olika format beroende på tillvägagångssättet på respektive skola och enligt egna önskemål (jag frågade vid de tillfällen jag personligen ansvarade för distributionen vad de själva föredrog). Svaren har jag sedan i anonymiserad form fört in i en tabell i ett Word-dokument:

---

64 Eleverna informerades om att de som skulle få tillgång till dessa inspelningar var jag och eventuelt mina handledare, och att de – liksom enkätvaran – i transkriptioner och den slutgiltiga texten anonymiseras.
1. Vad anser Du att man kan, när man kan musik?
   … … … …

2. Vad anser Du att musikalisk kunskap är i olika sammanhang?
   a. I skolan … … … …

Figur 1: Tabell för sammanställning av enkätsvar

4.7.2 Transkriptioner av intervjuer


I behandlingen av materialet krävs också hänsynstagande till de intervjuade, varför jag i mina transkriptioner anonymiserat informanterna och kopplat dem till de svar som de lämnat i enkätsundersökningen. Anonymiseringen är alltså gjord så att den korrelerar med enkätsvaren. Exempelvis är ”Elev1” på ”Skola 1” i transkriberingen namngiven efter motsvarande angivelse på den inlämnade enkäten. I de fall då deltagande elever inte svarat på enkäten är detta anmerkt i transkriptionsmodellen, och eleven betecknas i stället som "Jag har gjort tillägg för att få fram skillnaden mellan informanternas hastighet i talet, då det visade sig att de hade olika tempi för sitt talspråk. Då jag markerar snabbare talade avsnitt med > >, relaterar det till skillnaden i hur just den personen talat tidigare. När orden ”går ihop” utan avbrott skrivs också orden samman: exempelvis frasen ”Första året jag gick här”, blir i talspråktext ”första åre ja gick här”, och för att påvisa att det inte finns pauser mellan orden "förstaåreujagickhär". Utöver detta har jag också lagt till symbolen ’ för att markera bortfall av stavelser eller ljud som inte beror på avbrott i talet, samt vid sammandragningar av ord där delar försvunnit.

65 Jag har gjort tillägg för att få fram skillnaden mellan informanternas hastighet i talet, då det visade sig att de hade olika tempi för sitt talspråk. Då jag markerar snabbare talade avsnitt med > >, relaterar det till skillnaden i hur just den personen talat tidigare. När orden ”går ihop” utan avbrott skrivs också orden samman: exempelvis frasen ”Första året jag gick här”, blir i talspråktext ”första åre ja gick här”, och för att påvisa att det inte finns pauser mellan orden "förstaåreujagickhär". Utöver detta har jag också lagt till symbolen ’ för att markera bortfall av stavelser eller ljud som inte beror på avbrott i talet, samt vid sammandragningar av ord där delar försvunnit.
"Elev X/Y/nn". Alla hänvisningar till kön har tagits bort i transkriptionen vad gäller refererande deltagarna emellan, och till personer som nämns vid namn eller kön, exempelvis lärare.

Efter att ha fört över ljudfilerna med de inspelade intervjuerna till programmet Garageband markerades för orienteringens och analysens skull de ställen ut där intervjuunderlagets olika "bilder" växlar (se Bilaga 3, s. 159). I ordbehandlingsprogrammet Word konstruerades sedan en tabell där tid, plats, deltagarnas placering i rummet, händelser, utrymme för kommentarer och transkriptionen av intervjun förls in enligt följande modell:

**TRANSKRITION ELEVINTERVJU SKOLA X**

**Intervju 1**

**Datum:** 2009-xx-xx **Tid:** kl. xx.xx **Längd:** xx min **Plats:** På Skola x, grupprum m glasväggar (kärnämnen)

![Diagram](image)

**Figur 2: Transkriptionsmodell elevintervjuer**

I ovanstående transkriptionsmodell har jag skapat kolumner, bland annat för varje intervjudeltagare, vilket skiljer sig från utskrifter jag läst som använder sig av Jeffersons (2004) teckensystem. Kolumnerna ger en annan grafisk överblick av konversationen som äger rum under intervjuerna och en för mig tydligare överblick av det polyfona i samtalen, medan symbolerna i transkriptionssystemet står för samma sak. Kate Millett (1975) har på liknande sätt använt kolumnsystem för att respektera olikheterna i de deltagandes karaktärer och röster och liknar systemet vid ett partitur där rösterna beskrivs som "instruments expressing their diverse experiences" (Millett, 1975, s. 23).

Det finns när det gäller transkription av intervjuer inte endast ett giltigt sätt, och i detta fall är transkriptionen gjord på två olika nivåer. De först analyserade intervjuerna (tre stycken) transkriberades på mikronivå för att kunna uppfatta så många nyanser som möjligt i vad som sägs. Utifrån detta skapades en första preliminär analys inför ett delseminarium i form av ett "test"-narrativ. Vid det fortsatta arbetet med intervjutranskriptionerna lämnades sedan mikronivån för hela transkriptionen av varje inspelad intervju.

---

66 Antalet kolumner för elever varierar med antalet i varje fokusgrupp.
67 Se också Kohler Riessman (2002).

Parallellt med transkriberingen har jag också skapat dessa tidigare nämnda preliminära koder, och också sökt efter teman, genom att med färger och kommentarsfunktionen i programmet markera de ställen där jag vill kommentera på ett sätt som inte (direkt) har att göra med vad som hörs i intervjun. Det har varit saker jag minns från intervjuttillfället, kommentarer kring terminologi och liknande, och på detta sätt har jag fått möjlighet att bland annat reflektera över min roll i intervjuerna och hitta nyckelcitation. Det har blivit ett sätt att bekanta sig med materialet. Transkriberingen har till sist i nästa steg, analysen, av- och omkodats. Detta för att informanternas berättelser – visserligen i mitt urval – ska kunna bli begripliga och tydliga för en (tänkt) läsare.

4.7.3 Narrativ analys

Narrativ analys används för att beskriva och belysa erfarenhet ur ett subjektivt perspektiv i en form öppen för andra genom skapandet av berättande text.68 Det är en metod där berättelser (av informanter) återberättas (av forskare) inte nödvändigtvis i samma form, men alltid med fokus på tid, plats/situation och socialitet i ursprungsberättelserna. "Storytelling, to put the argument simply, is what we [researchers] do with our research materials and what informants do to us" är det sätt som Catherine Kohler Riessman beskriver det analytiska momentet i narrativ forskning (2002, s. 218). Vidare menar hon att objektet som undersöks i narrativ analys är berättelsen i sig, och att det kan röra sig om förstapersonperspektiv lika väl som forskares fältbeskrivningar eller 'master narratives' of theory (ibid., s. 218).69 I denna uppsats faller fokus på det förstnämnda – den mindre situationen, elevens skildring av (erfarenheter av) musikalisk kunskap och lärande – med fråge-

---

68 Med text menas i detta fall det som Kohler Riessman (2002) beskriver som "work that is reproducible (e.g. transcripts of interviews, drafts, publications)" (s. 263).
69 Se även 4.4 Narrativ, s. Fel! Bokmärket är inte definierat.


4.7.4 Genomförande av narrativ analys


På grund av forskningsfrågorna och informanternas berättelser ligger i detta fall materialets fokus – även om alla parametrar behöver tas i beaktande inom ramen för en narrativ undersökning (se kapitel 4.4.1, s. 75) – mer på parametrarna plats och musik än på tid och socialitet, vilket också är visuellt synligt i exempelbeskrivningen nedan (Tabell 3).

Tabell 3: Analysparametrar

| Tid | Grundskolan:  
|     | Jag tog piano lektioner, och gick i [xxxxx-ortens] orkesterklasser där fick spela ganska simpla och tråkiga stämmor, så tyckte jag att det verkade roligt med gitarr i 8an började spela gitarr i ett band som jag fortfarande spelar i lite annan uppsättning bara.  
| Gansa dåligt! Mest Kör sång. Spela barnlåtar.  
|     | Den var dålig. Man spelade bara låtar och lärde sig inget egentligen förutom nya låtar.  

70 Detta är enbart ett exempel och inte den slutgiltiga, kompletta sammanställningen.
I skolan
Gymnasiets (och grundskolans...?)
I skolan får man vissa genre att spela som man kanske inte lyssnar på annars, det är mycket teori

I skola bör man göra teoretiskt rätt [...]

Alla kurser ger kunskap som man ska kunna använda som musiker. Gehörs och musiklära är i princip bara teori om olika skalor osv medan andra kurserna är ofta att man spelar musik enskilt eller i större grupper

Det man kommer ihåg efter gymnasiet och faktiskt kan ta med sig när man söker vidare till nåt jobb är kunskap.

Det man lär sig under den kursen [är den kunskap man har med sig i kärnämneskurserna].

Mer teori

Likheter [i kunskapen i de olika musikkurserna] är väl att man använder sig av teorin under alla musiklektioner. Skillnaden är hur man lär ut på dom olika lektionerna.

I skolan får man veta varför allt hänger ihop.

Man måste ha intresse för musik. Andra ämnen kan vara så att man måste veta för att man lär sig de i grundskolan.

I skolan: teoretisk musik, noter, gehör osv. men även spela tillsammans med andra.

Man tar ut låtar till ensemble, man klarar sig bättre på gitarrlektionerna osv.

på gehör och music lära lär man sig teori, instrument lär man sig både teori och praktiskt och på ensemble lär man sig praktiskt. [Andra kurser är] bara teori typ.

I skolan lär man sig mer [...]

Utanför skolan
När jag spelar i mina band utanför skolan spelar vi det främst den musiken vi lyssnar på och den vi tycker mest om att spela.

[... ] utanför skolan har man ingen som säger till hur man bör göra.

Det man kommer ihåg efter gymnasiet och faktiskt kan ta med sig när man söker vidare till nåt jobb är kunskap

Utanför skolan: Mer fritt

Utanför förstår man inte riktigt varför de låter som de låter och varför de hänger ihop.

Utanför skolan: mindre teori och mer spela, ensam eller tillsammans med andra.

[... ] men hemma tar man ut låtar och övar.

Samband skolan – utanför skolan

På gitarrn i skolan får jag lära mej olika sätt att spela, och när jag skriver musik till mina band kan man använda sig av dom spel sätten

Till ensemble när vi spelar i grupper [användandet av sina MK som elev i skolan]

Man tar det man kan och använder det utanför också [och i skolan använder jag kunskaper jag har lärt mig. Jag] Plankar låtar, skriver noter osv

Öva, analysera, lyssna och utför! [Det är så man lär sig musik]

Om du kan det du lär dig i skolan så kan du göra det du gör hemma bättre öva, öva, öva [det är så man lär sig musik]
Socialitet

Orkester
Band
Skolan
[skol]Klasser
Spela tillsammans med andra

Musik

Man kan vara duktigt musikaliskt t ex att vara duktig på att spela, vissa kanske är duktiga på musik historia och kan kanske mycket fakta om olika musiker, man kan ju också vara kreativt duktig t ex att vara bra på att skriva musik. Om man är duktig på de ena måste man inte vara duktig på det andra.

I skolan får man vissa genre att spela som man kanske inte lyssnar på annars, det är mycket teori

När jag spelar i mina band utanför skolan spelar vi det främst den musiken vi lyssnar på och den vi tycker mest om att spela.

På gitarren i skolan får jag lära mej olika sätt att spela, och när jag skriver musik till mina band kan man använda sig av dom spel sätten. [Jag kan använda mina musikalska kunskaper oavsett om de är förvärvade i eller utanför skolan] Till ensemble när vi spilar i grupper


[Att kunna musik är att] förstå lite teori och veta varför musik skrivs. [I skolan är MK] mer teori. Utanför skolan: Mer fritt

Man kan spela ett eller flera instrument/sjunga och förstå musik på något sätt (noter/gehör)

Musik måste man öva mycket mer [än andra ämnen]. Man måste öva på båda men musik måste man öva mer.

Ovanstående sammanställning fungerade som en första ingång till informanternas berättelser, ett sätt för mig som forskare att bekanta mig med materialet. I den fortsatta analysen har den primära utgångspunkten dock varit intervjuerna: frågeställningen utifrån intervjuunderlaget (Bilaga 3, s. 159) och samtalen mellan mig och informanterna. Med de första intervjutranskriptionerna som utgångspunkt skapades ett delseminarium ett narrativ på prov, i form av ett samtal mellan två personer: en representerande forskaren och en representerande informanten, att ses som en uppföljande, imaginär intervju. Idén föddes ur tanken på resultatets läsbarhet och tillgänglighet, och har med två tillfällen lästs av på det estetiska programmet yrkesverksamma musiklärare, och också presenterats på internationella musikpedagogiska konferenser (Nyberg, 2010b). Detta sätt att bearbeta och presentera materialet fick dock inte innebära ett avkall på akribi, och för att inte gå emot det pragmatiska synsättet – där varje individ och enskild röst ska, och har rätt att få höras – har jag i det fortsatta arbetet med denna form varit noggrann med att föra in de olikheter i syn på musikalisk kunskap och lärande informanterna
uttrycker, samt att de begrepp som informantrösten använder gällande detta är informanternas egna, hårrörande från transkriptioner och enkätvar. På det sättet har min egen röst editorats ut från informanternas svar – bortsett från tolkning och sammansättning – i arbetet med att omvandla talspråk till ”line-ar-language” (Millet, 1975; Kohler Riessman, 2002). Denna dialog – i en utbyggd version – följs upp av en andra del i uppsatsens resulat, skapad genom en analys av dialogen för att upptäcka skönjbara övergripande teman kopplade till pragmatiska huvudbegrepp, vilket ligger till grund för det sista steget i analysen och som utgångspunkt för diskussionen. Dessa teman har jämförts med de tidigare nämnda markeringarna/koderna/noteringarna i intervjuuttranskriptionerna. Under arbetet med att utöka och färdigställa dialogen i del ett, har intervjuuttranskriptionerna korsrefererats med kategoriseringen i Tabell 3 (s. 88). Det visade sig då att det var lättare att få ett naturligt flöde i berättelsen genom att gå direkt mellan intervjuuttranskriptionerna och enkätsammanställningarna (Figur 1, s. 85). I arbetet med den slutgiltiga versionen har sedan alla transkriberade intervjuer stämts av del med dialogen, vilken på så sätt har byggets ut och kompletterats till en utförligare och fullödigare version ända tills det att empirin känts ”mättad”.

vad det är i det empiriska materialet, och även om dialogen är fiktiv har stor möda lagts på att begreppen hos informantrösten är sådana som verkligen förekommer hos informanterna i det empiriska materialet.

Del två i resultatdelen är en utförligare analys utifrån pragmatiska huvudbegrepp och de teman som kunnat skönjas i det empiriska materialet.
5. Resultat

Resultatkapitlet består av två delar. Del ett (5.1) är den dialog som utgör resultatet av den narrativa analysen av det empiriska materialet, och del två (5.2) en sammanfattande analys och problematisering av resultaten, vilken fungerar som en överledning till den efterföljande diskussionsdelen.

Texten i del ett är konstruerad med intervjuunderlaget som stomme, och är att ses som en fiktiv dialog – det vill säga den är skapad för denna text och har aldrig ägt rum i denna form – där stor noggrannhet och möda lagts ned på att utsagor och begrepp ska vara de som informanterna själva använt, även om det kan vara så att de kommer från olika intervjuutfall, personer eller enkätsvar. På detta sätt ger dialogen, tillsammans med den uppföljande analysen, möjlighet att ta del av informanternas begrepsliggöranden.


5.1 Dialog


DF: Tack för att du ville delta i min undersökning.
DS: Varsågod.
DF: Hur känns det att svara på frågorna?
DF: Vad är det för saker du kommer på?
DS: Oj, det är mycket!
DF: Om du skulle ge ett första exempel? Vi kommer ju säkert att prata om många andra saker vad det lider.
DF: Ok. Svaren var ju tänkta att vara just dina egna, men det förstår jag att det inte var lätt om frågorna var ovana, såna som ingen ställt till dig förut. Eller var de bara svårt formulerade?
DS: Ja du, den kan du ju fundera på ett tag, he. De var ju väldigt lika, frågorna, som sagt, tycker jag. Har du kommit på dem själv (skratt)?
DF: Aldeles själv, med hjälp av kloka vänner förstås. Men på vilket sätt var de lika? För att ställa ytterligare en fråga...
DF: Ja, det kom ju fram i dina svar på enkäten och i intervjun att du ser på musikalisk kunskap och musikaliskt lärande som både mångfacetterat och personligt. Men i stort så kändes det alltså OK att vara med i en sån här undersökning?
DF: Det var kul att höra. Men också lite oroande. Får du verkligen inte göra det annars?
DF: Betyder det att det inte är relevant att tänka på de sakerna?
DS: Det vet jag inte. Ännu i alla fall.
DF: Det kanske är något som kommer fram när vi pratar om resten? Så om vi stämmer av då, dina svar – vad du har kommit fram till när det gäller frågorna, är det OK?
DS: Visst. Har jag något val, förresten?
DF: Det har du alltid. Men i det här fallet har du gått med på att dina svar kommer att presenteras i någon form av arbete, och jag kan bara hoppas att det inte känns besvärligt för dig att andra kan ta del av det. Du kommer inte att vara igenkännbar på ett övergripande plan; du kanske känner igen dina uttryck i min sammanfattning, men ingen kommer att kunna "leta sig tillbaka" till just dig genom det jag skriver.
DS: OK.
DF: Rätt, hur menar du då?
DF: Berätta mer om hur du tänker kring det i förhållande till de olika delarna, och om de då ”räknas” på olika sätt, om de blir olika viktiga.


DF: Vad har de för kunskap då? Om de nu inte har den tekniska förmågan?


DF: Om du beskriver den grundläggande nivån?


DF: Känslan, finns den hos den som spelar?

DS: Mer eller mindre.

DF: I vilken utsträckning? På vilket sätt?

DS: Eeh, det får du återkomma till senare. I nästa undersökning kanske...? Jag kan beskriva mer om praktisk kunskap och olika nivåer av kunskap i stället om du vill?

DF: Gärna. Hur tänker du kring det?

DS: Jo när man skapar någonting, genom att spela eller skriva, gör man ju någonting, även om man inte är medveten om det själv att det är en kunskap man har. Den kunskapen kan vara mer eller mindre djup.

DF: Så utifrån vad du säger så visar sig teoretisk kunskap och praktisk kunskap i att man gör någonting praktiskt, som att skriva musik eller utöva musik, eller pratar om det?

DS: Det är en sammanfattning, ja.

DF: Djupet i kunskapen då, du pratar om olika djup och nivåer inom de olika kunskapskategorierna?

DF: Vad omfattar praktisk kunskap enligt dig?

DS: Att man även om man vet teorin ändå måste öva in händerna och hjärnan. Så det blir väl mest tekniskt...? Men sen har vi ju allt det här med kunskap om stärkare och sladdar och så, det blir ju också en del av det praktiska.

DF: Om man "tar bort" det praktiska, kan det fortfarande vara musik?


DF: Hur märker man det, om någon försöker göra sig märkvärdig?


DF: Bilden gör det lättare att avgöra vad syftet är med att skapa musiken?


DF: Och det teoretiska då, "teorin bakom" som du sa tidigare?

som jag sa tidigare. Teorin hjälper dig att bli bättre på det praktiska och
därför också på att uttrycka dig, även om det inte är så att det räcker
bbara med det teoretiska. Noter är ett exempel på det teoretiska i musiken,
och också ett sätt att lära sig, det vill säga att kunna bli bättre på det
praktiska. På det sättet för man över det teoretiska i det praktiska, genom
att läsa eller skriva noter. Teori, det är ju också om du vill lära dig att
spela, då är det där du börjar. Men det finns en risk med teori som jag ser
det, och det är väl att det man kan bli överkunnig.

DF: Överkunnig?

DS: Ja, som i att fokus då kan hamna så mycket på det teoretiska att det
påverkar det praktiska och känslan i musiken. Liknande det jag sa förut,
när det kan upplevas som att känslan tar överhanden. Om du kan en
massa om hur musik är uppbryggd men inte kan omsätta det i praktiken,
så spelar det ju ingen roll hur mycket du kan. Man kan jämföra det med
språk, till exempel. Om du har läst jättemycket franska, men inte vågar
använda dig av det så får du inte hela bilden av språket. I svenska kanske
du lär dig jättemycket om hur språket är uppbryggd, men om du sedan inte
provar att omsätta det för att kunna utveckla ett mer avancerat språk, så
spelar det ingen roll hur mycket du kan. Man kan inte bara lära sig gram-
matiken, man måste ju ändå kunna utföra det och lära sig från olika
vinklar.

DF: Så grammatikens motsvarighet i musiken är alltså den teoretiska
kunskapen, och den kan ta överhanden om man fokuserar för mycket på
den och inte omsätter den med hjälp av någon form av praktisk kunskap?
DS: Visst, den jämförelsen kan man göra. Men det kan ju också vara så
att man fokuserar för mycket på det praktiska. Man märker om nån inte
bryr sig utan bara står och spelar skalor under ett solo till exempel, även
om den är hur duktig som helst. Det gäller att kunna skilja på tekniken
och musiken, att kunna få fram känslan i det man har övat då man spelar.
Att i sitt utövande kunna länka teori och praktik – att använda dem som
redskap – kan hjälpa dig att hämta uttryck och känsla inifrån dig för att
skapa musik.

DF: Återigen: kunskapen i de olika kategorierna påverkar varandra, också
känslan och uttrycket.

DS: Ja, och utan känslan, då blir det ”klassiskt” (skratt). Nå, jag skojar
bara. Det spelar ingen roll vilken typ av musik det är, för om man – oav-
sett instrument – medvetet spelar eller sjunger lika hårt hela tiden, pro-
grammerar det så eller spelar upp musik direkt från ett notskrivningspro-
gram, då låter det ju mekaniskt och riskerar att bli tråkigt. Men det är ju
fortfarande musik. Det där hänger ihop med skillnaden i hur man ser på
kunskap i musik.

DF: Hur skulle du beskriva de skillnaderna i synen på kunskap?

DS: Man kan dela in det i två olika sorts syn på kunskap, där den ena är
att kunna mycket om begrepp, genre, smak och nyanser i musiken med
mera. Att kalla det för att ”känna till” musik kanske är bättre? Den andra har att göra med om man själv kan bli berörd av musik, eller förmedla en känsla genom ljud så att man lyckas beröra eller påverka någon annan med hjälp av musik.

DF: Och det är då att kunna musik, att kunna bli berörd och beröra andra?
DS: Jo, men om du frågade någon annan så skulle den kanske inte hålla med om vad jag säger, för det handlar inte bara om att kunna eller inte kunna, det är för stort och för individuellt för att kunna ge ett svar som täcker in allt och alla. För mig kan musik vara alla möjliga sätt att uttrycka sig, och som sagt, att förmedla en känsla med ljud. Och det kan alla i hela världen.

DF: Är det något som alla kan bara sådär?

DF: Hur kopplar du det till känslor då, det du sa om att alla i hela världen kan uttrycka sig med ljud?

DF: Hur skulle du beskriva just det: det personliga och individuella i musiken, som jag – även om det är lite mer komplex än så – kopplar till det du kallade för att ”kunna” och att ”känna till” musik?
DS: Eftersom musik påverkar, och egentligen mest handlar om vad man själv känner, blir det personligt och individuellt. Det är ju det som är grejen, och som gör att det blir svårt att säga att viss musik är bra och annan dålig.

DF: Det blir en fråga om tycke och smak?

DF: Hur tror du att det går till, den förvandlingen?
DS: Genom att man på något sätt får chansen att upptäcka det, att man kan. Det är en sak som är bra med skolan, att man får möjlighet att upp-
täcka nya saker som man inte visste att man var bra på och nya saker man kan tycka om – få lite tips. I skolan kan man utveckla sin personlighet på ett annat sätt än om man bara sitter själv, genom att hjälpa och få hjälp av andra.

DF: Och hur lär man sig att tycka om nya saker?
DS: Om man får och tar möjligheten att fundera, så kan det ju bli så.
DF: Hur hör det ihop med kunskap som ”att kunna” och ”att känna till”?

DF: Att du säger emot dig själv, vad kan det bero på, tror du?
DS: Oj, jag vet inte… Kanske att jag har den inställningen att det kan vara olika för alla. Och att jag tycker att det är viktigt, det här att ändå vara personlig – att ha ett eget uttryck?

DF: Hur kommer man fram till det egna uttrycket då?
DS: Men det är ju olika. Dels för att man hela tiden lär sig nya saker, men också för att de kunskaper man har betraktas på olika sätt i förhållande till omgivningen. Till exempel i och utanför skolan.

DF: Berätta mer om det – om vad som är kunskaper i och utanför skolan.

DF: Vad tror du det beror på?
DS: Så är det ju i alla ämnen i skolan när det gäller betyg, att om du inte är där på lektionerna och har större begävning än den som hänger med på lektionerna och läser extra, så kan man få samma betyg. På det sättet är det mer strikt än utanför skolan – det är mycket ”regler”, kriterier för att

DF: Hur kan de kraven se ut?

DS: Det handlar ju om många olika sidor av musikalisk kunskap i skolan, allt från instrumentspel till komposition av låtar och analys av musiktycken till hur man hanterar ljud i musikprogram och inspelning och mixning. För mig är det viktigt att alltid kunna hänge med i musiken jag spelar eller sjunger och veta vad som händer. Och det, kom jag på nu, är också musikalisk kunskap för mig: att veta vad som händer och hänge med i musiken när jag spelar eller sjunger.

DF: På vilket sätt gör du för att hänga med?


DF: Utbildning?

DS: Ja, det jag gör utanför skolan är ju en utbildning också. Genom att välja själv och följa min egen kapacitet så får jag den musikaliska kunskap jag letar efter, vare sig det har att göra med teori eller praktik. Jag och mina kompisar har i och för sig lite olika uppfattning om det där, som att det är i skolan man lär sig, och utanför får man chansen att använda sig av kunskaperna "i verkligheten". Men det är ju mer fokus på att "lära sig" i skolan än utanför, så det stämmer ju på det sättet.

DF: Vad tror du det beror på?
DS: Vi går ju i skolan för att lära oss. Utanför skolan beror det antagligen på vilka samanhång vi spelar i. Kanske mest på hur mycket vi tänkt på hur och var vi lär oss.

DF: Hur skulle du beskriva skillnaden mellan utbildningen i och utanför skolan?


DF: Det är ju en annan av de sakerna jag tycker är spännande att få höra dig berätta om. Hur lär man sig musik?

DS: Den frågan hade du i enkäten, eller hur (skratt)?

DF: Det stämmer, det blir lite samma sak. Men det är viktigt för mig att diskutera det du har skrivit, dels för att du kanske har kommit på mer och dels för att det blir en annan sak att prata om det. Är det OK?

DS: Visst.

DF: Så tillbaka till frågan: hur lär man sig musik?

DS: Man övar.

DF: Inte mer komplicerat än så?


DF: Det verkar som att ”öva” kan innebära olika saker, med det gemensamt att man då på något sätt ”gör”, också för att kunna avgöra om man lärt sig?

DS: Och det beror också på hur man definierar vad det är att kunna musik, och på vad man ska lära sig. Är det till exempel att man ska förstå känslorna, då lär man sig genom att öva och lyssna mycket på musik. I ensemble handlar det om att spela tillsammans, och det kan man ju inte göra ensam eller utan att spela. Men om man med att kunna musik menar att det är att kunna all teori som är möjlig, då är det mer ett pluggämne.

DF: Då är det alltså skillnad på att öva och att plugga?


DF: Hur skulle du beskriva ett "pluggämne"?

DS: Ett ämne där det är mycket som ska läsas. Som jag sa, så finns det inte så många böcker att läsa i ensemble, till exempel, medan teorin bok- om musiken inte är nånting du bara kan lyssna dig till direkt.

DF: Att plugga är alltså mer kopplat till det teoretiska? Börjar det alltid i den änden när ni har teoriundervisning, i att läsa?


DS: Vad vill du veta?

DF: Allt! För mig finns inga dumma eller ointressanta svar när det gäller det här.

DS: OK. Men det är ju individuellt, det här hur man lär sig, precis som med uppfattningen om vad musik och kunskap är. Alla har olika sätt.

DF: Men för din del, då, hur skulle du mer beskriva lärande?

DS: Ja då måste man förstå alla de där tre delarna i kunskapen själv. Det hänger ihop med att man inte kan säga "jag kan musik" eftersom det är individuellt. Det handlar mer om att utveckla sin förståelse för olika saker.

DF: Förståelsen, innebär den att man lärt sig?

DS: Jo, men man blir aldrig fulländ, så det är svårt att säga nånting allmänt om "när man kan" och "hur man lär sig musik", det är mer upp till en själv att förstå de olika delarna. Om man nu ska göra skillnad på att lära sig och att förstå det.

DF: Hur gör man för att kunna förstå?

DS: I princip genom att utveckla det här med det teoretiska, praktiska och känsla/uttryck.

DF: Då finns det som jag ser det ett sätt att förklara "hur man lär sig musik", men att det är individuellt och därför kanske inte giltigt på samma sätt för alla.

DS: Kanske det. Det beror ju på vad som är i fokus, vad man ska lära sig av teoretiskt, praktiskt och uttryck/känsla. Man lär sig inte bara genom att spela och sjunga, och det kan finnas andra mål än det också. En annan grej som gäller för de flesta är väl att det kan vara bra att först hitta nåt
som man trivs med, ett instrument kanske som känns bra, där man sen
kan hitta ett sätt att spela på som man tycker är kul.
DF: Att börja med det man gillar och tycker är intressant?
DS: Ja, eller börja med nåt lätt, liksom. Det är väl bra om man lär sig
noter direkt från början, också, för då förstår man mer och kan ta hjälp av
det teoretiska. Blir det mycket “pluggande” så går det liksom ut över spe-
landet och känslan, man får inte chans att vara på samma nivå där. Känns
det igen, det där med att allting hänger ihop?
DF: Verkligen. Det är, som du säger, komplicerat det här med musik. Och
med larning. Vad finns det som påverkar lärandet, när man väl börjat
med något?
DF: Berätta mer.
DS: Hmm, det hänger ju ihop med om det är i skolan eller inte. Där måste
man lära sig vissa saker och då blir det att man måste lära sig det
strukturerade, medan det är friare utanför. Men om man då jobbar på
samma saker hemma så blir det ju en blandning av lite friare och mer
strukturerat.
DF: På vilket eller vilka sätt kan metoden vara friare?
DS: Man kan ju lära sig genom att lyssna, då man är på konsert eller
hemma.
DF: Och i skolan?
DS: Inte lika fritt, men hur hänger ju också ihop med det jag sa tidigare:
*Vad* är det man ska lära sig? Och *Var*? Ska man lära sig om ett band eller
teori, eller ska man lära sig spela? Är det i skolan eller inte? Då använder
man ju olika sätt.
DF: Varför tror du att det blir olika sätt?
DS: I skolan så är det ju beroende på ämnet – vad det handlar om – hur
man gör för att lära sig. Det känns ibland som att till exempel Gehörs- och
musiklära inte handlar så mycket om uttryck och känsla, trots att det kan
vara ett sätt att beskriva och lära sig det. Det är mer som ett hjälpmedel,
medan exempelvis Musik och kommunikation mer handlar om att framföra
något och mycket om en själv. Som jag sa förut: inte många böcker i
kursen Ensemble. Eller i en orkester.
DF: Och de kurserna eller grupperna är då inte hjälpmedel eller verktyg
för att lära, på samma sätt?
DS: Om jag tar det här med att ha koll på vad som är teknik och vad som
är musik när man spelar på sitt instrument, så är det man lär sig på in-
strumentet något man kan tolka som musik. Tekniken och instrumentet i
sig är mest verktyg för att kunna göra det; att lära sig och skapa det som
can tolkas som musik. Ett sätt att göra det lättare, det är att öva upp
tekniken på sitt instrument. Då hjälper det yttre instrumentet det inre,
ungefär som det där att teorin, praktiken och känslan/uttrycket hjälper
varandra.
DF: Kan det vara tvärtom, att det inre hjälper det yttre?
DS: Det har jag inte pratat om med min lärare, den som sa det där med inre och yttre.
DF: Men om du tänker utifrån dina egna erfarenheter av dem, hur förhåller de sig till varandra?
DF: Var finns den grunden? Har man den från början, eller är det något som man kan hitta eller lära sig?
DF: Är det någon skillnad beroende på vilket det yttre instrumentet är, påverkar det en på något sätt?
DF: Är det en fördel då, som sångare har?
har det väl också lite att göra med hur det är upplagt, om flera lär sig samtidigt.
DF: Påverkar det hur man gör när man lär sig, vilket det yttre instrumentet är?
DS: Det beror ju på vad man kan. År man till exempel bra på noter så kan man använda det till allt, och använder man visualisering spelar det ingen roll vilket instrument det är. Sen finns det väl mer av vissa saker för vissa instrument, på Internet och i böcker. Med sången blir det väl av den anledningen mer att man lyssnar kanske?
DF: Hur kan det se ut i skolan, den skillnaden?
DS: Hur menar du då?
DF: Jag tänker i de olika musikkurserna, om det blir skillnad i sättet att lär sig beroende på vilket det yttre instrumentet är?
DF: Men man kan höra om det låter bra eller inte?
DS: Ja. Sen är det en fråga om hur man hanterar det.
DF: Jag antar att samma sak gäller omvändt, att det hänger på hur pass väl man behärskar spelteknik på det yttre instrumentet?
DS: Ja, men det kan vara grymt kul! Alltså att spela instrument man inte kan. Om man gör det tillsammans med andra kan man hjälpa och tipsa varandra om hur man själv gör. Jag och en annan hade varandras instrument, så vi hjälpte varandra och helt plötsligt låt det bra fast vi aldrig hade spelat varandras instrument förut!
DF: För mig hänger det du just berättade ihop med en annan av mina frågor. Vi har pratat om musikalisk kunskap inom de olika musikkurserna som du läser på det estetiska programmet, och hur de kan hänga ihop på det sättet. Finns det någon liknande koppling mellan kurserna i hur du lär dig? Och i så fall, kan den kopplingen vara till hjälp när du lär dig?
DF: Hur kan ett sådant se ut?
DF: Hur mycket sker det på egen hand?
DS: Det är olika beroende på. Lärare finns ju alltid att fråga och få hjälp av i såna projekt.

DF: Du sa att det beror på vad man gillar också, utöver möjligheten att koppla ihop kurserna.

DS: Jo men det handlar ju om att man är intresserad av det kursen innehåller.

DF: Hur blir man det?

DS: Som jag sa förut så kanske man hittar nåt som är coolt, eller att man känner att “det låt ju bra”. Och om man kan hitta kopplingarna till annat man gör i skolan och utanför. Det kanske är lättare för en som har sång som huvudinstrument att känna att Körsång är viktigt, och då blir det kanske intressantare också.

DF: Hur blir man det?

DS: Som jag sa förut så kanske man hittar nåt som är coolt, eller att man känner att “det låt ju bra”. Och om man kan hitta kopplingarna till annat man gör i skolan och utanför. Det kanske är lättare för en som har sång som huvudinstrument att känna att Körsång är viktigt, och då blir det kanske intressantare också. Det är ju också beroende på ur långt man tycker att det är vårt att utveckla saker. Är det så att jag tycker jag har lärt mig tillräckligt för att kunna använda det vardagen redan i sjuan, och om jag inte kommer att jobba med det efter skolan, då kan det känna lite onödigt att ha det i skolan flera år till. Visserligen stöter man ju på saker i skolan man annars inte skulle ha gjort eller hört. Men vi är ju olika, i vad vi gillar och hur vi ser på kurserna och kopplingarna. Vi har olika sätt att lära oss.

DF: Kan du ge exempel?


DF: Vad kan det bero på?


DF: Vad är viktigast, det konkreta eller att dra paralleller? Och vad innebär det om man får ”spela upp” i ett ämne?

DS: För att börja med den andra frågan så är det väl det där med att få chansen att använda det som ingår i en kurs eller ett ämne, som i projekten jag pratade om förut. Och när det gäller den första frågan så är inget precis som i att hjälpa varandra att lära sitt eget instrument – ”delar lärdom”.
av dem är viktigast. Man behöver kunna dra parallellerna, men också ha nänting att dra dem emellan. Att bara ha koll på det konkreta, då blir det inte intressant.

DF: Hur gör man för att en kurs eller ett ämne och innehållet ska bli intressant?


DF: Som i att ”spela upp” då kanske. Har du nån ny sport på lager?

DS: ”Jag ska nu uttrycka mina känslor genom fot-pingsis!” (Skratt)

DF: Det låter ju lysande (skratt). Och som att fantasin har kommit till användning. Vilka andra saker finns det som har betydelse för intresset?

DS: Det är viktigt vem man har som lärare i ett ämne. En lärare behöver ha teoretisk kunskap att läras ut, och sen praktiskt kunna lära ut det och samtidigt också ha en känsla och ett uttryck så att eleverna blir intresse-rade. Som att kunna förklara saker på ett tydligt sätt så att man förstår, och inte gå vidare utan att veta att eleven har kunskapen.

DF: På vilket eller vilka sätt kan en lärare veta eller få reda på det?

DS: Lärare måste ha en social förmåga och kunna lyssna och prata med eleverna så att de förstår. Om läraren har det, och verkligen brinner för sitt ämne och för att undervisa, samtidigt som den är intresserad av vad jag tycker och tänker, då kan det funka riktigt bra.

DF: Funka på vilket sätt?

DS: ”Stämmer” man med sin lärare, då blir det bättre. Om läraren är trevlig och snäll och förstår hur vi har det, hur ungdomar lever idag.

DF: Hur påverkar det då dig som elev, om en lärare är på det sättet som du beskriver?

DS: Det kan vara kul fast jag egentligen inte tycker att ett ämne är det, eftersom jag blir intresserad.

DF: Är det olika beroende på ämne?

DS: Nej. Jo, om man ser till vad man gillar från början, förstås. Men blir jag intresserad av nåt jag inte gillar från början lägger jag ner mer tid, och lägger jag ner mer tid lär jag mig mer. Men det får ju inte bli så att det enda man får höra av en lärare är allt antingen bara är ”bra” eller ”dåligt”. Man måste få beröm samtidigt som man får reda på om något kan bli bättre. I alla ämnen måste man få reda på hur man ligger till så att man kan förbättra sig om det behövs. Det måste finnas en balans mellan positivt och negativt och att alla vet målen, vad man bör kunna. Att det är tydligt. Och att man utifrån det kan sikta in sig på vilket betyg man vill ha. Då gäller det också att läraren har koll på vilken nivå eleven ligger på, och inte sätter ribban för alla vid de duktigaste eleverna, att det liksom blir MVG som är ”mallen” som gäller för alla. Alla kanske inte kan nå alla nivå-
er, så ett läxförhör till exempel som innehåller det man bör kunna, ska ligga på en sån nivå att alla kan klara det även om de behöver kämpa lite. Att det inte blir, och känns som, att man behöver nåt magiskt sätt för att kunna ta sig dit.

DF: Berätta mer om hur du ser på vilken ”nivå” man ligger på och hur man ”lägger ribban”?

DS: Det känns som att det är lättare i ämnen som musik och idrott att veta och märka vilken nivå man ligger på. I dem kan det kännas lättare att utgå från ens egna förutsättningar eftersom alla har olika nivåer och kan så mycket olika saker från början. Men ribban måste som jag sa förut läggas efter vad man bör kunna i ämnet, och att det inte är MVG-nivån för alla för alla kanske inte kan eller vill komma dit.

DF: Får ni vara med och bestämma vad man bör kunna?

DS: Njäe, vi får komma med förslag på vad vi vill spela eller sjunga.

DF: Vem bestämmer då?

DS: Det är ju mer vad som är bra att kunna som bestämmer det. Ibland kan det ju bli så att läraren ställer fram noter och säger att ”det här ska du kunna till nästa gång”, så då är det bara att gå hem och öva. Är det så att man inte kan noter så bra så får man plugga på det, helt enkelt, så man inte kommer till lektionen med ett ”ööh, vet ingenting”. Om man inte kan det till nästa lektion kan det bli att man är körd.

DF: Vad händer i så fall?

DS: Läraren blir Godzilla. (skratt)

DF: Och det vill man inte? (skratt)

DS: Näe, inte direkt.

DF: Är det därför du övar, för att läraren inte ska förvandlas till Godzilla?


DF: Det kan alltså finnas olika anledningar till varför du läter dig saker, som intresse, vad som är bra att kunna och då ibland för att ställa upp för andra eller för att en lärare inte ska förvandlas till Godzilla, om vi nu får kalla det för det.

DS: Stämmer bra tycker jag, och är helt OK för min del.

DF: Hur blir det om du inte har en lärare då, till exempel utanför skolan?

DS: När det gäller att lära sig musik, menar du?

DF: Precis.

DS: Då blir det mer ens egna intresse som styr.

DF: Jag tänkte på vilket sätt du gör för att lära dig.

DS: Aha, okej. Man lär sig utifrån sina egna kunskaper, och man kan utforska ”vad kan jag” och ”vad kan jag göra bättre”, och på det sättet lär
man sig nya saker. Med lärare, då tar man ju del utav deras erfarenheter och tar in deras kunskap till sitt lärande och lär sig på det sättet av någon som har längre erfarenhet.

**DF:** Vad gör det för skillnad att lära sig utifrån sina egna erfarenheter eller sin egna tillsammans med andras erfarenheter?


**DF:** Och vad händer då?

**DS:** Ja, i det ena fallet blir det att man bara övar på ett stycke eller en skala och det andra att du kanske lever dig in i musiken som du får inspiration av, du får känslor liksom och övar på det sättet. Hittar nya tekniker eller nya sätt du kan uttrycka dig på.

**DF:** Jag ser det som att det hänger ihop med det du sa förut om risken att ha koll på vad som är teknik och musik när man övar, och intresset. Det verkar som att spela tillsammans med andra är viktigt, att det är där den här "speligen" i andra kan ske, också utanför skolan.

**DS:** Jo men samtidigt är det här med att få ta del av andras kunskaper, och vad som är bra att kunna och vad man bör kunna i musik. I skolan får vi till exempel spela genrer som vi kanske aldrig skulle lyssna på annars.

**DF:** Som i det vi pratade om, att det är mer "strikt" i skolan?

**DS:** Jo, på det sättet är det strikt, samtidigt som vi får komma med egna förslag också och spela låtar vi gjort självt. Det där beror också på vilken skola man går på, vilket instrument man har och vilka grupper man spelar med, om det är en orkester, ett storbånd eller en mindre gruppo.

**DF:** Den personliga påverkan begränsas om man är i större grupper?

**DS:** Jo, men det är väl vad det innebär att gå i skola också? Samtidigt som man får möta många olika musikstilar och komma med egna förslag, tänker jag att i skolan blir det så att musikalisk kunskap baseras på traditionell musik, musikteori och gehörsära – allt kunnande om den musiken som medel-Svensson lyssnar på idag – och att kunna spela den tillsam-

DF: Det låter som att det finns mindre utrymme för det egna inom andra ämnen än i musik. Finns inte de ramarna musikkurserna?

DS: Mja, det är i alla fall inte lika tydligt. Möjligtvis i musikteori. Det beror också på hur kursplanerna är skrivna, det är mer konkret i de andra ämnen. Så upplever jag det, i alla fall. Och det kan ju vara så att om jag skulle jobba som författare efter gymnasiet, då kan jag ta ut svångarna mer. Sen känns det ju som att man kan aldrig säga eller lära sig allt om musik, att man aldrig blir fullärd när det gäller musik.

DF: Berätta mer om hur du ser på kursplanerna i musik?

DS: Det är dubbelt. På ett sätt känns det som att ”hur kan man göra en kursplan för något som är ens eget instrument, det går ju inte”. Det är så individuellt. Men å andra sidan så ”joo men det är klart det går att göra det”. Det finns väl självlärt saker som man liksom ”ska kunna” eller har ”ska ha spelat” eller sjungit, på nåt sätt. Och det är väl likadant när man läser matte, man ska ha gått igenom ”det här”.

DF: Vilken blir skillnaden då, utöver mer eller mindre praktiskt/theoretiskt?

DS: Skillnaden är om det känns relevant att gå igenom grejer man inte kommer att ha användning för. Att bara sitta och trägla det lärarna säger, och att man ska ”jobba hårt nu över helgen”, liksom, och så förstår man inte varför.

DF: Hur förhåller sig den känslan till musikkurserna, att inte förstå varför man ska göra saker?

DS: Det är samma sak i dem, även om musik intresserar mig mer. Men det känns inte heller okej, du övar men vill i stället lära dig nånting du kan ha nytta av.

DF: Men det här med vad man bör kunna då, hur kan man förhålla sig till det?

DS: Det kan ju samtidigt vara bra, för matte och andra såna ämnen handlar liksom om att förstå världen vi lever i, hur allting hänger ihop. Man har nånting att falla tillbaka på om man en dag inser att, oj, jag kanske ville bli typ matteforskare. Men som jag sa tidigare, det kan samtidigt kännas som att jag har lärt mig all den matte jag kommer att ha användning för redan i sjuan.

DF: Hur skulle man kunna göra annorlunda i skolan när det gäller det?

det ju – för tusende gången känns det som – olika: vissa kanske tycker att det är skitjobbigt och onödigt, till och med läxor i ämnen, medan andra tycker att det är helt OK.

DF: Skitjobbigt och onödigt också i musikämnen?


DF: På vilket sätt kan man lösa det?

DS: Det kan väl du säga, du som är lärare! (skratt)

DF: Visst kan jag det, men nu är det ju så att jag vill veta vad du tycker.


DF: Okej, det är inte meningen att pressa fram något. Om du ser till hela det program som du går nu – med alla de kurser du har – hur kan nytan av att gå estetprogrammet se ut?

DS: Jag får en allmänbildning med grundkunskaper som jag behöver, och eftersom skolan vill ge en helhetsbild för att man ska förstå hela världen ur olika synvinklar, så har man alla de olika ämnena. Sen är frågan, som sagt, hur mycket man behöver läsa av varje ämne för att förstå. Vi har faktiskt diskuterat det där, jag och några kompisar. Hur mycket skriftkunskap behöver man nu för tiden när man mest mailar så kort man kan?

DS: Vill du att jag ska svara? (skratt)

DF: Gör det. (skratt)

DF: Det beror på om man ser nytan av att kunna använda det på ett annat sätt än i mail, och om man tror att man kanske kommer att ha nytta av det senare.

DS: Då tycker du precis som jag.

DF: Det beror nog mest på att jag passade på att använda dina svar.

DS: Ja, det kommer säkert visa sig om du kan använda dig av det på något sätt i framtiden.

112
5.2 Tematisering

Följande del innehåller en beskrivning av och reflektion över de teman som lyfts fram genom den narrativa analysen i dialogen ovan – alltså en fortsatt tolkning av tolkningen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Tematiseringen är baserad på de pragmatiska huvudbegreppen erfarenhet, mening och värde samt pragmatisk syn på kunskap och lärande kopplat till musik, det vill säga musikalisk kunskap och musikaliskt lärande.

Inledningsvis redogörs för informanternas erfarenhet vad gäller att på detta sätt – genom att delta i undersökningen – reflektera kring musikalisk kunskap och musikaliskt lärande. Deras erfarenhet är sedan genomgående beskriven under teman begreppsliggörande av musikalisk kunskap respektive musikaliskt lärande varefter temat begreppsliggörande av mening och värde tas upp. Anledningen att ta upp temana i denna ordningsföljd har dels med kronologin i undersökningsförfarandet att göra, dels ser jag det som att börja i det övergripande för att sedan leda vidare in på kunskap som grund för lärande och ur ett lärande utvecklad mening. Detta är att se som en förklaringskonstruktion ämnad för textens tydlighet – erfarenhet, kunskap, lärande och mening och värde ses i ett pragmatiskt perspektiv som dialektiskt och leder därför till varandra, och inte alltid i denna ordning. Tillsammans skall dialogen i föregående del och tematiseringen ge svar på undersökningens forskningsfrågor och öppna upp för den avslutande diskussionen.

5.2.1 Informanternas erfarenhet av reflektion kring musikalisk kunskap och musikaliskt lärande

En viktig aspekt som resultatet visar på, är informanternas erfarenhet av att reflektera kring och begreppsliggöra musikalisk kunskap och lärande. Det visade sig att ingen av deltagarna i intervjuerna upplevde det som lätt att besvara enkäten, eller att de hade uppfattningen av att någon gång tidigare ha blivit tillfrågade om vad just de ansåg i fråga om musikalisk kunskap och lärande – trots att de som elever haft musik som ämne under större delen av sin skolgång och under de senaste åren/året går på en utbildning med musik som inriktning med en mängd olika kurser knutna till ämnet musik. Detta utöver – som det framkom under intervjuerna och i enkätvaren – att många utövar och lär sig musik också i andra undervisningssituationer och skolförråd. Endast en (1) av tjugolyfter ett svar på musikalisk kunskap och musikaliskt lärande.
nio intervjuade elever sade sig ha ”tänkt” på detta förut. Som en informant uttryckte det under intervjuutvändet:


Ingen av informanterna vare sig kommenterade eller uttryckte någon uppståndelsen av att inte ha blivit ställda inför liknande frågeställningar tidigare. Sett till Deweys (1916/1997, 2004) tankar kring lärande i en skolkontext kan detta tolkas som att elevernas intresse för musik är så starkt att de inte ser någon större anledning att bli uppörda, eller att de upplever en inklusion i de olika sammanhangen där de lär sig musik, trots erfarenheten av att musikalisk kunskap och lärande inte är något som de blir omedda att reflektera kring.71 Uttalanden som att ”tidigare har man bara tänkt ’ja okej, jag går i skolan och så lär man sig’”, och att deltagandet i denna undersökning ”blev en tankeställare”, ”man sitter och diskuterar med sig själv om vad man egentligen tycker och tänker” ger i mitt tycke en signal om att det inte hör till deras skolvardag att reflektera kring just dessa frågor, eller om det sker på fritiden, att detta inte återkopplas till skolan. I vilket fall inte på detta sätt eller med dessa termer.

Genom analysen framträder en ovana hos informanterna att på detta sätt reflektera över vad de anser vara musikalisk kunskap och musikalskt lärande, bland annat genom hur de uttrycker sig kring svårigheten med att besvara enkäten. I intervjuerna beskrivs musik som så pass ”stort” att ett enskilt svar i skrift skulle kunna täcka ”en hel sida”, och att det också upplevdes som tidskrävande att besvara enkäten. Av de fåtal som svarat kortfattad i enkäten, exempelvis med orden ”Inga kommentarer”, framgår det inte om detta beror på att informanterna upplever sig redan kunna svara eller inte, eller om de uppfattar reflektionen kring frågorna eller själva deltagandet som onödigt eller ointressant. Några har uttryckt att det efter att ha svarat på enkäten är mycket lättare att ”veta och förstå vad man tycker om musikalisk kunskap och vad musik är.” Mitt helhetsintryck är att ingen upplevde deltagandet som obehagligt, och karaktären på svaren kan i några fall – under intervjuerna och i enkäten – tolkas så att undersökningen upplevs som ointressant. De allra flesta ger intyget av att vara överens med den informant som svarade: ”Det var ganska skönt att få tycka och tänka till lite själv, för en gångs skull. Om musik.”

Deltagarnas reflektioner kring frågeställningarna om kunskap och lärande i musik har också inneburit att de, uttalat och outtalat, givit beskrivningar om vad de anser att musik är, inte bara vad musikalisk kunskap omfattar:

71 Något jag anser viktigt att betona i detta avseende är min uppfattning som yrkesverksam lärande att detta är den uppfattning eleverna har, och det kan förhålla sig så att de faktiskt blivit tillfrågade förut. Vad som framgår med säkerhet är att detta alltså inte är deras bestående intyck.
Enkätsvar:


Elev 11, Skola 4: När man kommit till den nivån (göra det man vill göra) har man nått toppnivån, man är inte begränsad, sen finns det självklart olika ni-
våer av kunnande (olika nivåer) så då blir det ju faktiskt det intressanta, vad
musik egentligen är?

Musikalisk kunskap i informanternas beskrivningar är som jag ser det starkt förknippat både med vad Dewey (1934/2005) beskriver som *undergoing* och *doing an experience* och att sedan uttrycka detta – att omsätta erfarenhet i handling.

5.2.2 Informanternas begreppsliggörande av musikalisk kunskap

Informanterna har i denna undersökning ombetts att i skrift och tal beskriva sina uppfattningar om kunskap och lärande i musik. Ett av de teman som eleverna begreppsliggör är vad de uppfattar som musikalisk kunskap, och i analysen av enkätsvar och intervjutranskriptioner framträder två huvudkategori-orer: Att ”känna till” musik, respektive ”uttrycka”/”känsla”, det vill säga att *känna till* och att *känna* musik(en). Dessa kategorier är alltså kopplade till frågeställningen om vad musikalisk kunskap är. Kategorin *känna till* inklud-erar vad de benämner som ”praktisk kunskap” och ”teoretisk kunskap”, något som i pragmatistisk filosofi sorterar under handlingsbegreppet, medan kategorin *känna* består av vad Dewey (1934/2005) beskriver som *esthetic experience* eller *pure experience*, och kan alltså ses som kopplat till *erfarenhet*, men också till *mestring*.

I informanternas beskrivningar består musikalisk kunskap av en kombina-
tion av tre delar från – de av mig benämnda – kategorierna *känna till* och *känna*. Praktisk kunskap, teoretisk kunskap och uttryck/känsla är de begrepp de själva använder, där balansen mellan dessa är avgörande för hur musiken upplevs; om den upplevs som intressant och något som väcker eller föder känslor hos utövare och mottagare. I enkätsvaren framgår utöver skillnaden mellan *känna till* och *känna* att informanterna har olika sätt att relatera detta till vad de anser vara musikalisk kunskap:

Elev 1: Jag anser att det finns två olika sorters kunskaper. Dels den när man kan en enorm mängd termer och begrepp och dylika konkreta kunskaper an-
gående musik. Den andra sortens kunskap är hur mycket man kan bidra till olika musikaliska sammanhang enbart genom sin egen musikaliska bild och
hur njutbart resultatet blir därefter. Om en person kan dessa två kan personen i fråga musik.

Elev 2: Men för mig är att kunna musik inte känna till musikaliska termer och teori (även om det självklart gör dig mer kunnig) utan att kunna är när man kan bli berörd av musik.

Musikalisk kunskap, oavsett om det gäller att kännan till eller kännan visar sig enligt informanterna i handling, där handling beskrivs i termer som ”att spe- la” och ”att sjunga”, ”diskutera” och ”reflektera”. Detta är i deras mening vad som föder – och därför gör det möjligt att uttrycka och uppleva – kän- slor, för vilket alla tre ovan nämnda delar av det musikaliska kunnandet (teo- ri, praktik och uttryck/känsla) har betydelse.

Musikalisk kunskap beskrivs som något individuellt, men kontext- och situationalt beroende vad gäller hur den värderas och i det att den behöver an- passas i relation till kontext och situation:

Intervjusamtal

Elev 4: Man måste spela efter noter med känsla och göra sin egen tolkning. Annars är det bara så här… Ja, tycker jag i alla fall.

Elev 6: Sitter man i en stor orkester kan man inte göra sin egen tolkning.

Elev 4: Nej nej, men… Jag menar inte så, jag menar mer sådär bidra lite så- där med sin…

Elev 5: Fast de gör man ju ändå . Alla har ju sin egen tolkning, för om två stycken med samma instrument ser samma notbild kommer dom inte spela exakt likadant.

Även om själva kunskapen som individen har är vad informanterna uttrycker som ”den samma”, kan den behöva ”anpassas” till en föränderlig omgivning, något som ”har med genre att göra”. Det vill säga musikens mening anses vara – och upplevs som – delad.

Musikalisk kunskap och kunnande ses av informanterna som indelad i ”nivåer” som behöver ses i förhållande till person och situation. Detta har inte med att vara ”bra” eller ”dålig” att göra – så länge man inte försöker jämföra en nivå med en annan – eller ”att kunna eller inte kunna”, vilket följande citat belyser:

Intervjusamtal:

Elev 11: Men frågan är kan man inte musik redan från början? Alltså det är ju liksom… det känns väl mer ((så att)) man kan olika bra, för en fyraåring kan
ju musik likaväl som en femtioåring. Man kan ju inte säga att en fyraåring som sjunger liksom inte kan musik på nåt sätt.72

Elev 13: Eller, alltså, det finns ju olika nivåer av kunnande.

Elev 11: Ja precis, att det liksom den kanske kan musik mindre bra än nån som liksom är sähär professionell liksom musiker, eh jaa…?

För att beskriva vad musikalisk kunskap innebär och omfattar använder informanterna termer som "att kunna" och "att ha kännedom" om musik, där det senare enligt informanterna innebär "att kunna veta vad som händer i musiken" och bäge termerna, i min tolkning, möjiggör detta. För att kunna besitta musikalisk kunskap krävs dock "någon slags grund" som innebär att "kunna enkla beståndsdelar". Den grunden kan alltså vara olika beroende på sammanhang och "nivå" på kunskapen, men vad som är, eller kunde vara gemensamt för exempelvis en fyraåring eller en professionell musiker vad gäller grunden i musikalisk kunskap är inget som informanterna går in på i sitt resonemang. Det individuella och personliga betonas, liksom att den egna uppfattningen, exempelvis om vad som anses som bra eller dåligt, förändras i kontakt med andra och relaterat till situation, något som berörs i kommande del av analysen i fråga om musikens och lärandets mening.

Musikalisk kunskap blir personlig och individuell eftersom musik påverkar både utövare och lyssnare och musik "egentligen handlar om vad man själv känner". Vad som framkommer är det som beskrivs som förmågan "att behärska" musik, vilket bygger på delarna teoretisk och praktisk kunskap samt att kunna förklara musik för andra, medan "att förstå" musik innebär att "uteckla det här med det teoretiska, praktiska och känsla/uttryck" (min kursivering), och är alltså beroende av alla tre delarna i musikalisk kunskap, där "teorin hjälper en att förstå musiken" och kunskapen som helhet gynnas av att kunna "dra paralleller" mellan det som är "konkret" i musikalisk kunskap. "Konkret" innebär enligt analysen såväl den teoretiska som den praktiska delen av musikalisk kunskap. Värderat är ömsesidigt: man behöver kunna dra parallellerna, men för att kunna göra det krävs också något om att dra dem emellan, men att bara "ha koll" på det konkreta, "då blir det inte intressant".

"Kunskap", "erfarenhet" och "uttryck" nämns i samband med frågeställningar kring – och har enligt informanterna att göra med – innehållet i skolans musikkurser, där vissa kurser "handlar om dig själv". "Kunskap" vad gäller musik i skolmiljön anses mer som kopplat till musikteori, medan "erfarenhet" hör till kurser som innehåller och byggs på moment av samspel.

"Uttryck" relateras i skolan mer till ämnen där eleverna spelar eller sjunger. Också i dessa fall upplever de kunskap i musik som beroende av kontext och situation. I jämförelse med andra ämnen i skolan ses musik som mer praktiskt, där det också i större utsträckning går, och tillåts att "ta ut svängarna". Att omsätta sina kunskaper i handling ses som mer autentiskt i musikkurserna, där andra ämnen inte ger samma möjlighet att "spela upp". I musikkurserna anses det heller inte som att man gör "fel om man skulle missa lite" som i andra skolämnen/kurser, vilket gör att musikämnet framstår som friare i det avseendet. Musikalisk kunskap i skolkontext upplevs som mer fokuserad på det teoretiska än på "begåvning", och att den är mer "från grunden". Samtidigt anses det i skolan handla om "många sidor" av musikalisk kunskap, kopplat till att i de olika kurserna ta sig an den musikaliska kunskapen på olika sätt – exempelvis genom analyser, komposition, inspelning, programmering, spel och sång. Detta jämfört med att musikalisk kunskap utanför skolan mer ses som kopplat till att kunna fångas av en publik, antingen genom framförande i form av spel/sång eller att kunna skriva låtar:

Elev 3: Utanför skolan så tycker jag att det är mer instrumentspel som "räknas" eftersom en gatuartist står inte och läser upp vilka toner han spelar och vilken taktart det är, han fångar publiken med instrumentet.

Att komponera ses också som ett sätt att med hjälp av det teoretiska kunna uttrycka känslor, och därmed omsätta dessa i det praktiska, även om den som komponerar inte nödvändigtvis behöver kunna framföra det skrivna på egen hand eller använda sig av det praktiska, som i att spela eller sjunga, under själva kompositionsprocessen. År den som skriver musik "riktigt duktig teoretiskt så kan man nog få till lite såhär… känsla", det kan till och med bli "jävligt bra".

I analysen av kontexterna i och utanför skolan framgår det att de båda ger upplevelser av frihet när det gäller musikalisk kunskap och handlar om olika kunskapsnivåer, där skolkontexten ofta, men inte alltid, anges som relatert till en högre nivå. Skillnaderna beskrivs mest i fråga om på vilket sätt musikaliskt lärande sker, och när det gäller beskrivning av de olika nivåerna av kunskap återkommer termer som "begåvning" och "kapacitet", vilket också återkommer i deras begreppsliggörande av musikaliskt lärande.

5.2.3 Informanternas begreppsliggörande av musikaliskt lärande

Musikaliskt lärande anser informanternas vara beroende av handling, och de begrepp de använder överensstämmer med den pragmatiska definitionen av handlingande som tillhörande både tankens och handens/röstens användande. Enligt informanternas innebär handling såväl att spela och sjunga som att diskutera och reflektera. I analysen av det empiriska materialet framgår också att musikaliskt lärande påverkas av interaktion, situation och plats, vilket
har beröringspunkter med det som ses som kärnan i Deweys filosofi om lärande och utbildning: *individ* och *det sociala sammanhanget* (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004).


Musikaliskt lärande ses – liksom musikalisk kunskap – som kontext- och situationsberöende i fråga om genre, om lärande sker på egen hand eller tillsammans med andra, och då det sker tillsammans med andra är vilken typ av grupp det rör sig om avgörande. Hur lärandet sker hänger ihop med vad som ska läras, och var. Musikaliskt lärande i skolan skiljer sig från det utanför, med mer av ”regler” och en ”striktare” lärandemiljö, där lärande också delvis förknippas med ”mästen”. Oavsett plats innebär lärande ”att utveckla

Andra ord och begrepp som omfattar musikaliskt lärande genom handling är att ”skapa”, ”testa”, ”prova”, ”utföra”, ”praktisera”. Vissa av dessa är också kopplade till situation och kontext, som att ”spela in” och ”få erfarenhet”, ”plugga” och ”läsa”, där de sista två kopplas till lärande av teori och avser böcker/litteratur:

Intervjusvar:
Ensemble är inget man får ett häfte i och så gör man så ((som det står)). Det går ju nästan bara ut på att få erfarenhet av det.

Handling kopplat till lärande beskrivs också som ”metod”, och att det kan ske ”genom sig självt” (reflektion) eller ”genom andra” (interaktion); det senare ett sammanhang där ”musicera” närmns. Lärande ”genom andra” innebär den skillnaden att det finns någon annan som lyssnar, och även om man inte helt säkert kan hämta mer kunskap än om man lär ”genom sig självt” ger det möjligheten att få en ”motspegling”. På detta sätt får den lärande tillgång till kunskaper som hon kanske inte kommit i kontakt med på egen hand. ”Andra” kan vara lärare och kompisar, i eller utanför skola, och att se någon spela eller höra någon sjunga kan göra det lättare att lära än lära ”genom sig självt”. Som exempel nämns deltagandet i denna studie, där det upplevdes som svårt att svara på enkäten, men lättare än förväntat under intervjun eftersom det då fanns andra att samtala med – vilket också gäller musikaliskt lärande tillsammans med en lärare eller andra i en grupp. Att kunna få en ”motspegling” av andra innebär att man tar del av deras erfarenheter, och på så sätt tar in deras kunskap till sitt lärande och på det sättet lär sig med hjälp av någon som har längre eller en annan form av erfarenhet. Av detta skäl ses lektioner som viktiga och bra, men lektionerna kan också innebära att det musikaliska lärandet inte utgår från de egna kunskaperna, det vill säga elevens. Övning tillsammans med andra möjliggör att på ett annat sätt än vid enskild övning att leva sig in i musiken genom att känslor väcks. Att öva med lärare eller kompisar kan därför göra att man exempelvis upptäcker
nya tekniker, nya sätt uttrycka sig på eller att spela eller sjunga genrer som annars inte skulle ha varit aktuella.


Skolan framstår i analysen som den plats där ”pluggande” sker, och krävs, vilket också förknappar med musikkursernas innehåll. De kurser som beskrivs som fokuserade på den teoretiska delen i musikalisk kunskap förknippas också med ett sådant sätt att lära. I skolan är det större krav på vad man ska kunna, vilket påverkar lärandet i det avseendet att kunna begrepp ”som musiker använder sig av”. Kraven gäller också vad som räknas som kunskap, och även om det egna uttrycket också räknas i skolan upplevs det musikaliska lärandet inte som lika fritt i jämförelse med det som sker utanför skolan. Oavsett plats eller vilken del av den musikaliska kunskapen som fokuseras så sker musikaliskt lärande genom att ”hitta egna vägar till det man gillar” och ”ljud man trivs med”, något som betonar att lärande sker genom självständighet – att själv ”göra” – och det egna intressets betydelse för lärandet. Musikaliskt lärande innebär att ”man måste förstå” alla tre delar i kunskapen ”själv”, där detta enligt analysen avenkät och intervjuer handlar om att utveckla sin ”förståelse för olika saker” (min kursivering). Informanterna understyker att ha lärt sig mycket om teori och på det sättet förstå mycket, exempelvis i fråga om sång, innebär inte att det automatiskt kommer att låta ”bra” om denna kunskap inte omsätts i handling genom att verkligen sjunga och reflektera över hur detta låter – att öva också på utövandet.

Andra begrepp informanterna använder som kan kopplas till det individuella vad gäller musikaliskt lärande är ”begävning” och ”kapacitet”, men att
lärande – precis som i fallet med ovan beskrivna teoretiska kunskap och förståelse – kräver kontinuitet och möjlighet att omsätta dessa i handling:

Intervjuvar:

((Det)) är ju inte så att man bara vaknar en dag, känner att ”Shit, idag kan jag musik!” och kör värsta gitarrsolot. Det är en utveckling.

Analysen visar att ”begävning” i kombination med övning, också i form av reflektion och analys, anses möjliggöra musikaliskt lärande, även om informanterna understryker att människor från början kan ha lättare eller svårare för de teoretiska och/eller praktiska delarna av musikalisk kunskap. Det senare innebär att musikaliskt lärande sker genom att ”följa sin egen kapacitet”, vilket nämns i samband med lärande utanför skolan. När det gäller skolan visar analysen att informanterna anser att alla som går en kurs i skolan kanske inte har förutsättningar att nå de högsta kunskapsnivåerna, varför lärare behöver vara noga med att inte ha sådana förväntningar. Om detta ändå sker kan det uppfattas som att det behövs ”något magiskt” lärande för att kunna leva upp till målsättningarna för kursen.

Även om man uppnår höga kunskapsnivåer, visar analysen att informanterna är överens om att det aldrig går att bli fullärd i musik. Musikaliskt lärande är, liksom uppfattningen om musik och kunskap, individuellt så till vida att ”alla har olika sätt” att lära. Det individuella är också något som beskrivs i samband vad som upplevs som meningsfullt.

5.2.4 Informanternas begreppsliggörande av mening och värde

Mening och värde visar sig genom analysen ses som kopplat till såväl musiken i sig som till kunskap och lärande, och är starkt knutet till det individuella. Det är också något som uppstår i samspe och relationer med andra. Mening och värde kan uppstå genom intresse, något som kan finnas från början eller väckas i interaktion med omgivningen eller genom möten med det tidigare okända, exempelvis en genre. Vad som ses som meningsfullt är det som är användbart, det vill säga det ska gå att omsätta i handling samt upplevas som begripligt, både för en själv och för en eventuell mottagare. Detta ger en bild av musik som ett komplext fenomen, såväl i som utanför skolan. Musikens mening och värde är samtidigt som det är individuellt också något som kan kontextualiseras och situeras, där det som uppfattas som ”bra” eller ”dåligt” i en situation inte behöver vara det i en annan:

Intervjuvar:

Det känns som jag sitter och säger emot mig själv, för samtidigt som ((jag)) känner att man borde spela tillsammans, för då är det bättre musik, kan jag ju sitta själv och lyssna på elektroniska låtar ((som jag tycker är bra)).
Den hantverksmässiga aspekten är i dessa fall olika och får genom kontext och situation olika värde. Mening och värde kan också skifta vad gäller hur utförande utformas och presenteras:

**Intervjuresponse:**

Ja alltså Slagsmålsklubben gillar jag också, och när man ser dom på scen så står dom med fem datorer, fast det var ((ändå)) helt sjukt kul på deras spelning. Dom sprang runt nakna på scenen och skickade iväg såhär skaldjur i rymden. Det var det sjukaste jag vart på i hela mitt liv ((…)) men det känns som att ((…)) går man på deras spelningar så går man för den här showen liksom.

Musik som skulle kunna framstå som ”tråkig” i ett utförande och en presentation som mest fokuserar på det klingande, får mening och värde genom sättet att framföra den. Därför blir också upplevelsen en annan, och också det som gör att informanten i detta fall väljer att gå på gruppens spelningar. Kunskapen som gruppen ger uttryck för rör inte enbart det klingande, och skillnaden vad gäller den meningsskapande potentialen är gruppens kunskap om, och i informantens fall upplevelsen av, själva framförandet och hur detta kan påverka upplevelsen. Den musikaliska kunskapens meningsskapande potential ses som kontextualiserad och situerad, samtidigt som den enligt informanterna har ett inneboende värde i sig:

**Enkätresponse:**

*Vilken koppling finns mellan det man kan i musik i och utanför skolan?*

Att man har exakt samma kunskap i båda tillfällen, det är (ju) inte kunskapen utan omgivningen som förändras.

I vissa situationer och kontexter kan alltså mening och värde sparkas/upplevas i relation till omgivningen. Då denna förändras, förändras därmed också upplevelse och erfarenhet av musiken. Att uppfatta mening eller värde kan ske antingen genom reflektion/analys av musik – ”detta hängna ihop” – eller genom att det känns, det vill säga att den direkta erfarenheten är en av mening och värde.

Mening vad gäller musikalisk kunskap är avhängigt intresset och kunskapsnivån hos den som utövar såväl som den som lyssnar. Anses det intressant med tekniska färdigheter, kan dessa kunskaper i musik – omsatta i handling – uppskattas på ett annat sätt av en som lyssnar som har liknande intresse. Värderingen av handling och av upplevelsen (att känna) blir då en annan än om intresset ligger mer i uttrycket/känslan eller det teoretiska. På motsvarande sätt riskerar musik som till största delen upplevs som skapad utifrån känslor att framstå som ett försök att göra sig ”märkvärdig”, där hantver-
ket/utövandet av mottagaren inte upplevs vara på en kunskapsnivå som matchar uttrycket eller mottagarens intresse och kunskap. Det är alltså i relationen mellan mottagare och utövares intresse och kunskap som mening uppfattas, vad som i pragmatisk filosofi menas med mening som delad.


Hur kan intresse för innehållet i en kurs i gymnasieskolan väckas om elever från början inte har erfarenhet av att det inte är intressant eller upplevs som meningsfullt? I analysen av empirin framkommer det att informanterna uttrycker en mäktighet om de upplever att en framtida användbarhet av ett ämne "i vardagen" redan uppnåtts, eller om ytterligare kunskaper inte anses kunna komma samhället till gagn – "då kan det kännes lite onödigt att ha det i skolan på några år till." Detta har inte möjligt att göra med hur eleverna meningsfullt och värderar det "konkreta" och "att dra parallellor" – det vill säga att reflektera över de teoretiska och praktiska delarna i musikalisk kunskap – och uppfattningen av innehållet i kursen som inkluderande känsla/uttryck, eller möjligheten att detta kan väckas. Allt detta kan dock förändras om skolan gör det möjligt att på något sätt väcka ett förnyat intresse. Analysen har gett vid handen att omsättning i handling är ett sätt. Ett annat är att lärare inkluderar eleverna i meningskapandet av en kurs genom att de själva får möjlighet att reflektera över orsakssamband och användbarhet. Förutsättningen för att detta skall
kunna ske ligger i att läraren visar ett intresse, inte enbart för ämnet utan också för eleven.
6. Diskussion

För att nå och utveckla kunskap om elevers uppfattningar om och begreppsliggöranden av musikalisk kunskap och musikaliskt lärande på gymnasieskolans estetiska program med inriktning musik, har denna studie utifrån ett pragmatiskt perspektiv och genom narrativ analys undersökt gymnasieelevernas egna berättelser. De har fått möjligheten att i skrift och tal begreppsliggöra vad de – i och utanför skolan och i relation till musikundervisning på högstadiet och övriga gymnasiemomsamma ämnen – uppfattar som musikalisk kunskap och musikaliskt lärande. Genom narrativt återberättande och tematisering utifrån pragmatiska huvudsätt har elevernas begreppsliggöranden analyserats, och svar på frågeställningar om deras begreppsliggöranden av musikalisk kunskap och musikaliskt lärande, beskrivning av interaktion med andra samt uppfattning av självständighet vad gäller lärande inom skolans ramar presenterats. I följande del kommer först metodens svagheter och styrkor tas upp utifrån huvudbegreppen tid, plats och socialitet (narrativ) samt individen och det sociala sammanhanget (pragmatism). Därefter diskuterar resultaten i förhållande till studiens forskningsfrågor och genomgången av den tidigare forskning som tagits upp i uppsatsens bakgrundskapitel (3., s. 41), för att sedan i en avslutande del beröra framtida, möjliga implikationer.

6.1 Metodens svagheter och styrkor

Konstruktionen av undersökningen har vad gäller tid – sett till narrativ undersökning och analys – i första hand utgått från deltagarna som elever i skolan. Den avgränsningen har gjorts utifrån reflektioner kring uppsatsens syfte och omfång samt insamling och bearbetning av empiriskt material. Det jag ser som en begränsning, och därmed en eventuell svaghet, är att just det

tidsspannet kan ha haft en stor inverkan på vad eleverna valt att berätta i förhållande till skolan som plats och vad gäller socialitet. I vilken omfattning väljer de att reflektera över och svara som ”elever i skolan” i det avseendet att de därigenom kanske bortser från musik som en del av deras tillvaro och erfarenhet utanför skolan? Den huvudsakliga frågeställningen berör deras skolgång, de är tillfrågade att delta eftersom de är elever och undersökningen har genomförts i anslutning till elevernas skolvardag. Skolan är på det sättet en relativt sluten värld, där fokus i större utsträckning ligger på undervisningens innehåll och utformning, än på kopplingen mellan skola och elevernas erfarenheter och upplevelser utanför denna (Stålhammar, 2004). Att ha inkluderat djupintervjer i undersökningen, och därigenom få en annan tillgång till deltagarnas livshistorier, kunde ha varit ett sätt att nå mer gedigen kunskap om detta. Samtidigt har stor möda lagts på noggrannhet, ner på detaljnivå i fråga om att få tillgång till empiri såväl som i analys. Frågor som rör deltagarnas upplevelser utanför skolan har också tagits upp i såväl enkät som intervjuer, vilket givit en möjlighet att få ta del av deltagarnas erfarenheter som musicerande ungdomar i sammanhang där fokus inte lagts på dem som elever. Undersökningens syfte är också att undersöka just deras begreppsliggöranden som elever på det estetiska programmet på gymnasieskolan, varför den tiden – som i detta fall sträcker sig från deras första skolar till det tredje och sista – har beaktats och analyserats på ett utförligt sätt.

Resultatpresentationen är delvis utformad på det sättet att alla deltagarnas röster är sammanslagna till en. Utifrån den pragmatiska synen på individen i relation till det sociala sammanhanget är risken med en sådan metod att det pluralistiska och dialektiska försvinner. Samtidigt är det tänkt att detta arbete skall återkomma till praktiken, där vanan och erfarenheten av att ta till sig vetenskapliga texter inte är särskilt stor, varför läsbarheten i fråga om igenkänning har tagits under övervägande. För att bibehålla akribin i undersökningen har jag varit noggrann med att föra in det pluralistiska och dialektiska i resultatets båda delar, vilket förhoppningsvis framkommer vid läsning av desamma. Det har emellertid min uppfattning varit möjligt att i denna form påvisa variationer i utsagorna då eleverna – i ett dialektiskt avseende – i högre grad gjort öppna reflektioner kring sina erfarenheter än fört en dialog under intervjuerna, och genom dessa reflektioner i stor utsträckning har kompletterat varandra. Min uppfattning är att detta till största delen beror på deras ovanat att verkliga uttrycka sina reflektioner, för sig själva såväl som för andra, och i mindre utsträckning beror på tidpunkt, plats och situation. Elevernas reflektioner vid intervjuutgångarna utgick från ett av mig som forskare sammanställt och tematiserat underlag som bland annat baserades på deras egna begrepp och ordval (se 4.5.2, s. 77 och Bilaga 3, s. 159). Om detta underlag hade gjorts ”öppnare” och mer omfångsrikt vad gäller begrepp och ordval samt avseende tid, plats och socialitet, kanske reflektionerna hade blivit annorlunda. Variationerna i enkätsvaren har dock, i likhet med dito i intervjuerna, kunnat införivas i resultatet med hjälp av analysen.
Sammanfattningsvis kan jag slå fast att om undersökningen hade gjorts idag hade metoden i stort sett varit densamma, men med föränderingar i utformningen avseende djup i intervjuerna och analysen. I min mening äger resultaten från den faktiskt genomförda undersökningen, trots detta, giltighet.

6.2 Diskussion kring studiens resultat


Dewey (2004) skriver att kunskap utgörs av "de begrepp barnet själv bilar sig om ett ämne" (s. 53). I föreliggande undersökning har eleverna blivit ombidda och givits tillfällen att göra just detta: att begreppsliggöra och föra fram sina egna uppfattningar om kunskap och lärande i musik. De beskriver sig själva som ovana att i skrift och tal uttrycka sina begreppsliggöranden, men ger trots det det en mångfacetterad, detaljrik och djup beskrivning av sina tankar kring musikalisk kunskap och musikaliskt lärande:


Eleverna beskriver musikalisk kunskap ur ett holistiskt perspektiv, och som något dialektiskt där såväl kunskapens olika delar som individ och omgivning har betydelse eftersom de påverkar varandra. Två kunskapskategorier framträder genom elevernas begreppsliggöranden: att kännana till och att kännana musik(en). Musikalisk kunskap betraktas av eleverna som att den "inte ändras" i det avseende att den är individuell, och att det är omgivningens uppfattning om individens kunskap som i första hand skiftar. Visserligen förändras kunskap över tid, då den av eleverna anses utvecklas i individens möte med omgivningen – i vad som beskrivs som djup och nivåer – men kan aldrig ses som "fel", eftersom kunskap alltid behöver betraktas i förhållande
Handling ses av de deltagande eleverna som avgörande för både musikalisk kunskap och musikaliskt lärande, där handling omfattar både utövande och reflektion. Andra individer är avgörande för att musikalisk kunskap ska kunna visa sig, och vad gäller musikaliskt lärande ger andra en möjlighet för individen att spegla sin egen utveckling och därigenom möjliggöra en påverkan av den. Det är inte alltid som mötet med andra upplevs som befriande, det kan också verka hämmande enligt deltagarna. Detta beror på sammanhang och vilka de andra är, och beskrivs som gilligt för miljön såväl i som utanför skolan. I skolan som miljö för lärande ses styrdokument och lärares erfarenhet som avgörande för musikaliskt lärande, och det uppfattas vara mer strikt och regelstyrt i förhållande till hur lärande kan ske utanför skolan.


Lärande och utveckling sker enligt deltagarna i denna undersökning uppenbarligen, men frågan är då hur pass stor betydelse skolan egentligen har för detta utöver att förse eleverna med utrymme i tid och plats för inhämtande och utbyte av information? Om det enbart är en uppfattning de deltagande eleverna har av att aldrig ha blivit tillfrågade – det vill säga att det faktiskt har skett en reflektion och dialog kring hur elever ser på kunskap och sitt eget lärande – krävs det i så fall underförstådda självklarheter för att den tidigare nämnda önskvärda balansen mellan krav och intresse skall kunna upprätthållas i undervisningen. Ingen av de deltagande eleverna uttrycker några större betänkligheter kring upplevelsen av att aldrig tidigare ha blivit tillfrågat, vilket får mig att undra vad det kan bero på. Om kommu-

Eleverna i den här undersökningen lägger, liksom i Karlssons (2002) avhandling, stor vikt på lärarens betydelse för det musikaliska lärandet. Jämfört med elevernas attributioner för framgång och misslyckande i Karlssons undersökning, där framgång främst tillskrivs lärare och misslyckande till största delen den egna insatsen, framstår elevernas i föreliggande undersökning obevänt inställning till att aldrig ha blivit tillfrågade om den egna uppfattningen om kunskap och lärande i musik som motsvarande. Andra likheter kan skönjas i elevernas ovan av reflektion kring kunskap och lärande i musik med Karlssons resultat som påvisar det låga värde för framgång respektive misslyckande som eleverna i hennes undersökning tillskriver studieteknik – i min tolkning ett sätt organisera lärande av musik som borde inbegripa någon form av reflektion.74


74 Som attribution för framgång hamnar studieteknik först på femte plats i rangordning, och för misslyckande på tredje plats (efter arbetsinsatser och förkunskaper) (Karlsson, 2002).
6.3 Resultatens möjliga implikationer

Varför är det då viktigt att veta hur elever begreppsliggör kunskap och lärande? Skälen är som jag ser det flera, vilka jag därför kommer att redogöra för nedan kopplat till uppsatsens syfte, metod- och bakgrundsdel.


I min tolkning uttrycker eleverna i den här undersökningen att en dialog, där motstånd och olika uppfattningar läggs i dagen, hjälper dem att utveckla sin självständighet i fråga om lärande – det vill säga att kunna möta och använda motstånd som en grund för utveckling. Lärare och elever som möter varandra i musikundervisning ”översätter” alltid vad den andre förmedlar, och lär sig på det sättet (Nyberg & Ferm Thorgersen, 2011).76 Om dessa

76 Översättning härrör i det här fallet från Heideggers ursprungliga begrepp übersetzen (Zheng, 1992; Maly, 2008).
”översättningar” inte diskuteras, det vill säga att lärare och elever aldrig möts i det för dem okända, kan meningsskapandet i en undervisningskontext bli lidande. Ett sätt att skapa en grund för detta är att som lärare vara öppna för elevers upplevelser, känslor samt begreppsliggöranden kring musikalisk kunskap och lärande i musik. Genom att utgå från dessa kan lärare sedan forma undervisningen genom egna begreppsliggöranden, det vill säga att genom att lära om elevers lärande göra en översättning. Ett sådant tänkande kring översättning innebär att frågeställningar behöver ställas och beaktas på alla nivåer i skolsystemet. För att möjliggöra och omsätta sådan översättning kan reflektion och övervägande vara nödvändigt, exempelvis kring frågeställningar som rör nödvändigheten av kommunikation, de sätt på vilka skolan behöver organiseras för att kunna ta del av och utgå från elevers begreppsliggöranden vad gäller undervisning (styrdokument och undervisningssätt), hur lärare intresse av att vara öppna för och nyfikna på dialog kan tas till vara eller väckas samt hur elevers meningsskapande kan möjliggöras (Nyberg & Ferm Thorgersen, 2011).


I min erfarenhet avundervisning har behovet av och möjligheten för elever att få tillfälle att, och kunna, reflektera över sitt lärande framstått som en viktig del för att kunna uppfylla deras egen såväl som en utifrån ställd målsättning med studierna (även om ordet reflektion inte förekommer och därför aldrig uttrycks ordagrant i musikkursernas styrdokument i vare sig Gy 2000/ES2000:5 (Skolverket, 2000) eller ämnesplanerna för Musik och Musikteori i den nya gymnasieskolan (Skolverket, 2011c)).

Robinson (2010) beskriver sin syn på utbildning som "a process of helping people to engage with the world around them, and to make more sense of themselves in the process."

I Regeringens förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena (Utbildningsdepartementet, 2010) – till vilka de estetiska inte längre hör – förkommor ordet reflektion ethundratjugosju (127) gånger.


Problemet ligger inte i om lärare och elever har olika uppfattningar, det är om dessa uppfattningar aldrig uttalas och ställs bredvid varandra som problem kan uppstå. Detta är också något eleverna i föreliggande undersökning uttrycker när de betonar intresset som avgörande för musikaliskt lärande då det enligt dem gäller både lärare och elever. Upplevs lärare som intresserade av ämne, undervisning och elever kan intresse och viljan att lära väckas hos den elev som av olika anledningar från början har en motsatt uppfattning.

> Överlämnas ansvaret helt till eleverna riskerar vi att svika både eleverna, musiken och den betydelse den kan ha för människor [. . .]. [Lärare] har ett både etiskt och demokratiskt ansvar att ge eleverna såväl ett socialt som kulturellt kapital som de kan behöva för att möta, förstå och samarbeta med andra människor från en mångfald kulturer i dess vidaste bemärkelse. (Georgii-Hemming, 2005, s. 319-320).


ska vara delaktiga i de värden som ligger till grund för utbildningen, och hur dessa kan och ska tolkas eftersom värden är relativa i den meningen att de inte är helt och hållet beständiga. Syftet med denna uppsats har varit att undersöka, tolka, presentera och problematisera elevernas berättelser och begreppsliggöranden. I relation till vilket värde det här arbetet har, menar jag att det jag som forskare ser som mitt viktigaste resultat kan vara någon annans ”jaha”-upplevelse. Som avslutning vill jag därför parafrasera Stanley Fish och ställa frågan:

If a research project doesn’t have a real world payoff, what’s the use of it? (Nyberg, 2011)
Background

My student was adamant, and kept playing a minor third on the bass as he sort of huffed: “Well this is the ‘majorest’ third I can play anyway…” As a student teacher, for my life I could not understand where, when or how this lesson had gone so “wrong”. During our following discussion, my student and I realized that in our struggle with teaching and learning how to create bass lines in accordance with harmony and chord progressions, we had come to the point where our respective trains of thought deviated from our up to then common track. His knowledge of chord structures and intervals on the instrument related to the physical configuration – where a minor third sometimes spans a wider (hence “majorer”) fingering than a major third – while mine also included a theoretical framework. My lack of knowledge was in regard of his positionality, including preconceptions of theory connected to the practice of playing the bass. The solution in this case lay in communication that exposed our respective positionalities and preconceptions of music in practice and theory. Almost fifteen years have passed since this situation occurred and is just one example of many in my experience of teaching (and learning) through which my interest for the “ins and outs” of learning started to grow; an interest that now has led me to the field of research in music education.

In my profession as a music teacher in upper secondary school, I have often encountered students who express a dichotomy between their association of music in everyday life and music in school. This display of conflict can for instance surface when it becomes obvious to them that working with and learning music may comprise more than performative or aesthetic aspects. Why is this the case and how do we, who meet each other in classrooms and other places and spaces for teaching and learning, address this? When attending a course for (so-called) adults in front crawl swimming technique, I got some perspective on this, as our instructor gathered us participants and gave his comments on our efforts: “It looks good! But you are still swimming ‘against’ the water. Eventually you will have to see and feel it as if you are swimming ‘with’ the water – the water is what carries you and aids you in your forward motion.” Attending a swimming class suddenly became
something more than experiencing new ways of swallowing cold water. I see this perspective as relevant not only to myself being a student, but also to the notion of resistance when it comes to learning. In the Swedish educational debate and educational research, the term *lustfyllt lärande* – in my translation ‘pleasurable learning’ – has often been used to make a point of methodological considerations regarding student participation and influence. But is pleasurable learning similar to always *having fun* or never to feel *resistance* while learning? John Dewey (1934/2005) writes about *tension* as a prerequisite for equilibrium and balance, as well as growth in life. This does not occur mechanically or through inactivity, but through and because of resistance due to (inter)action. Reconnecting to the narrative in the beginning, my student and I experienced some tension when it became clear to us that we did not agree upon the subject matter of what the constituents were of playing a major third. I want to stress that the resistance it caused concerned *both* of us – teacher as well as student – because this is one crucial aspect of teaching and learning, not only to me, but also when it comes to Deweyan pragmatic philosophy: the dualistic and the relational.

**Purpose and research questions**

Against the background stated above, the overall purpose of this research is to find and highlight pathways to students’ learning in Swedish upper secondary schools’ music programmes, while the specific purpose is to inquire into how students conceptualize and communicate musical knowledge and learning, an area I feel is neglected in the field of (research in) music education: the student(s’) view(s). This is achieved through answering the following research questions, aided by the use of pragmatic philosophy and narrative inquiry and analysis:

- How do students attending Swedish upper secondary schools’ music programmes conceptualize and communicate musical knowledge and learning?
- How do students regard their possibilities as independent (co-) creators of musical knowledge as stated in the curriculum within the frameworks of schools?
- How do students apprehend and shape the meeting with each other (and others) within the framework of musical learning?

My hope is that this research will be of avail to readers working in schools, or with other educational aspects, and contribute to the knowledge and understanding of how students regard musical knowledge and learning; in school and generally. My strongest hope is that through work like this, stu-
dents will see education and school attendance as an *adventure of knowledge*.*[^80]*

**Outline and disposition**

The thesis concerns students’ views of musical knowledge and learning, students who attend Swedish upper secondary schools’ music programmes. To enable access to their conceptualizations a study was conducted, consisting of a questionnaire with follow-up focus group interviews. A total of 29 students’ responses were included in this qualitative research project, using pragmatist philosophy and narrative inquiry and analysis as tools for forming and producing the results. These are in turn used to discuss the students’ role regarding music education on an overall level – i.e. in a democratic society – as well as a starting point for teaching of music in schools: What possible demands do these results put on those responsible for music education in upper secondary schools’ music programmes?

**Theory**

**Pragmatism**

“If a philosophy doesn’t have a real world payoff, what’s the use of it?” reads an embedded heading from the *New York Times* web edition column *The Opinionator* (2010, March 15), in which Stanley Fish – “a professor of humanities and law” – writes regarding pragmatism as philosophy. A powerful summation of a text with the probable purpose of highlighting opinions, and making pragmatism a subject of debate. One could easily fit John Dewey’s writings under the heading cited above, as they are general in points of view and not very detailed regarding methodology or solutions connected to education – if that is what one wants and is looking for.

Dewey’s pragmatism, as mentioned earlier, builds upon the dualistic and the relational, with a core that could simply be summarized as composed of two categories: *the single organism* and *the social context* (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004, my translation) – this in conjunction with the notion of action as the way for the organism to grow. Since action, according to Dewey, is not solely to be seen in terms of physical movements, but also in terms of thinking, he sees the goal of his philosophy as regarding *intelligent action* (Biesta, 2007; Dewey, 1916/1997; Hartman, Lundgren & Hartman,*[^80] An expression I have borrowed from Ralf Sandberg, Associate Professor at the Department of Music, Education and Society (my translation) at the Royal College of Music in Stockholm.

[^80]: An expression I have borrowed from Ralf Sandberg, Associate Professor at the Department of Music, Education and Society (my translation) at the Royal College of Music in Stockholm.
This signifies the dialectic relationship of mind and body, that they cannot be separated but are permanently linked to one another. Acting in the world, or rather interacting, brings forth the above-mentioned tensions and causes the organism to react, and thereby grow, through the gaining and development of experience.

Experience forms the basis of knowledge, and the experiences’ conjunction with the making of meaning makes it possible for the organism to learn. In pragmatic epistemology, knowledge is regarded “as a part of the world as opposed to something solely in the mind” (Thorgersen, 2007, p. 23), and is therefore nothing fixed, but something that develops and changes through the relation between body, mind and the world. Pentti Määttänen (2010) sums it up as follows: “Knowledge is about what changes in the world can be brought about with controlled operations” (ibid., p. 58). Theory and practice should therefore be seen not as opposites, but as each other’s prerequisites, and as tools for learning, something Lauri Väkevä (2007) develops by paraphrasing Kurt Lewin, saying that “[…] there is nothing so theoretical as a good practice – if, that is, theory is interpreted as a tool that helps practice to become more critical, and thus, more educative” (ibid., p. 7). This is what Dewey (1910) in turn describes as the results of a dialectic relationship between theory and practice, where “[i]t does not pay to tether one’s thought to the post of use with too short a rope” (ibid., p. 139). To sometimes have an interest in knowledge for the sake of knowledge, and a thinking aimed at freedom of thought without focus on usefulness, is according to Dewey liberating and a prerequisite for depth and development of practice. To make a summary: knowledge is always part of a process, intertwined with experience as a basis for reflection, rooted in action. Since experience develops over time, and knowledge is based upon this, the living organism develops her/his full potential by always challenging, incorporating and shaping earlier experiences. Thereby, knowledge in a pragmatic view, is constantly subject to definitions and redefinitions in and over time, based on interaction.

Methodology and method

The methodology and method of this research are narrative, and the study is seen as qualitative, since the data is in the form of speech and text (Åsberg, 2001).

Narrative

This research engages narrative as a way of coping with existence, and narrative inquiry as the study of experience as story (Bowman, 2006; Clandinin et al., 2007, 2009), comprising a field of research with frameworks for designing, living out and representing narratives. In short, to make inquiries
into stories in a narrative way. Narrative inquiry shares features not only with other qualitative research forms, but also with ontological standpoints such as experience, temporality, situatedness and sociality; features that make Deweyan pragmatist philosophy “well suited for framing narrative research” (Clandinin & Murphy, 2009 p. 599), while Dewey himself regarded narrative as a both powerful and important tool for learning (1910).

Narrative may be seen as a construction aimed at communication, a construction to be seen as a prism rather than a mirror, creating an image of the past, where fantasy and strategy influence how the narrator chooses to connect the parts of the narrative and make it meaningful to others (Kohler Riessman, 2005). Construction of narratives may thereby be seen as a way of influencing the making of a society, or parts of a society, e.g. school systems. Narratives may be constructed on different scales and levels, e.g. from grand theory to little story, with the common features of sequence and consequence: situations are selected, organized and linked regarding what is seen as meaningful to a specific group of people (Kohler Riessman, 2005). The differences in types of narrative may be described through scope and size, where the little story tells a story in contrast to the grand theory that seeks to tell the story, differences that Bowman (2006) also describes as follows:

At one end of a continuum lies “mere” narrative; toward the other end lies story. As we progress toward the storied end of this narrative continuum, we add, successively, considerations like explanation, teleology, unity of purpose or intentionality, plot, and so forth. Story is narrative that is designed, among other things, to invoke emotional response: to be persuasive. (ibid., 2006, p. 7)

Accordingly, with reference to Dewey’s notion of experience, Bowman sees narrative as descriptive of experience, while story describes an experience. Perspective, scope and size may differ but – regarding narrative research – common for all types of narrative are their connection to time, sociality and situation:

Using this set of terms, any particular inquiry is defined by this three-dimensional space: studies have temporal dimensions and address temporal matters: they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry: and they occur in specific places or sequences of places. (Clandinin, 2006, p. 47)

Although focus on these parameters may differ according to approach, the researcher must never disregard any one of them (Bowman, 2006; Clandinin, Murray Orr & Pushor, 2007). Regarding research based on interviews, Steinar Kvale and Svend Brinkmann (2009) describe this in a similar fashion: focus may be on single events from the life of the interviewee or the
entire life story – representing a story, and thereby an experience – or the relation of the story of the interviewee to the history of society – representing the story, and thereby experience. The difference, besides focus and type of narrative, also lies in what way the researcher relates to text: is it what is being examined, or is it the form in which the research is being concluded and presented?

The latter is of importance for this study, since empirical data was gained through the following sources: a questionnaire with open questions (Bjørndal, 2005) followed by focus group interviews (Morgan, 1996; Krueger & Casey, 2001; Hollander, 2004) recorded in audio. The material consists of text and speech transcribed into text, finally presented as text, for which reason it is necessary to focus on “the meaning and linguistic forms of text” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 240, my translation). The intentions of doubling/combining information in the forms of text and speech are multiple, and concern both the participants and the researcher. The former have had the opportunity to supplement/adjust and discuss their written answers, and the latter has the possibility to cross-reference sources and access additional parameters such as tone of voice and interaction, among others. The 32 participating informants in this study are all students attending national and specially designed music programmes in Swedish upper secondary schools, a non-compulsory form of education, and from four different schools located in a big city area.

The data was analyzed using narrative as method (Millett, 1975; Kohler Riessmann, 2002). Narrative analysis is a way of describing experience from a subjective point of view, in a form open to others through the creation of storied text. It is a method where stories are told (by informants) and retold (by researchers), not necessarily in the same form, but always with focus on temporality, situatedness/paticularity and sociality of the original narrative(s), as described above. The results are presented in two parts, the first in the form of a written dialogue between two voices: one being the researcher’s/teacher’s/musician’s, and the other comprising the voices of the participating informants. The second is a concluding analysis and problematization of the results, that functions as a transition to the following part: the discussion.

Results

The results of this research project are presented in two parts, where the first consists of a narrative representation in the form of a follow-up interview between a research voice and a single student’s voice. It may be seen as an imaginary dialogue that highlights similarities and differences of the participating informants regarding how they conceptualize musical knowledge and learning. Part two, in turn, sorts the result into categories connected to key concepts of pragmatist philosophy. Overall, the results show that regardless
of school, form and type of programme, none of the informants state that, during their years as students in school/music education, they have been asked to reflect upon these matters before, what they regard as musical knowledge and how to learn – something they do not express any great concern about. Furthermore, the results show that the students participating in this research conceptualize musical knowledge as a three-part combination of theory, practice and expression/emotion that cannot be fully separable; knowledge that is manifested through action and valued differently depending on surroundings – hence contextualized. Musical learning in school is also dependent upon action, and is made possible through the will to practice and thereby develop innate abilities. In this, curricula and teacher(s’) experience(s) are seen as key factors, while musical learning outside school is regarded as less regulated. Other aspects that affect musical learning are the relation to the environment (e.g. orchestra vs. band settings) and type of genre.

Discussion

My hope is that the results of this research (since it gives voice to those who supposedly are subject to our efforts in the end) may be of avail to school practitioners, educators and researchers. If learning of music on a deep level is made possible through inclusion of those who are seen as learners, those who are seen as teachers – as well as those who have the power to shape educational prerequisites – need to address this issue, and start to make it possible for music students’ voices to be heard in music education. This is not to be read as an appeal for teachers to take a place in “the back seat”. On the contrary, in accordance with what Deweyean pragmatism asserts, it is crucial that the teacher is the one who – through his or her professionalism – takes responsibility for making a dialogue with the students possible, and through this can teach, guide and form the education in accordance and balance with students’ interests and the demands of musicianship as well as curricula.

Considering the recent interest in music education research, regarding notions of action and production in (music) education leading away from professional responsibility towards accountability in the forms of demands on standardized testing, documentation and cursory efficiency as well as the recent educational debate and curriculum reform in Sweden – where arts (including music) as a compulsory core subject in upper secondary schools have been chucked out, and education in compulsory and upper secondary schools “shall rest upon a scientific foundation and well tried and tested experience” (SFS 2010:800, p. 2, my translation) – my hope is that these results may be of use in shaping music education through dialogue based on mutual respect, understanding and curiosity, and thereby making school a place for experiencing an adventure of knowledge.
Referenser


http://books.google.se


http://www.codex.vr.se


http://www.google.com/books?hl=sv&lr=&id=vup2ngKFY4sC&oi=fnd&pg=PR5&dq=william+james&ots=zyqOfoWgHF&sig=myiDBqNStaUnZG12AmG1ETnX8#v=onepage&q&f=false


Nyberg, J. (2010b). Of course we know, but no one has asked us – How
students in Swedish Upper secondary school’s music programme conceptualize and communicate musical knowledge and learning. Paper presentation at the 16th conference of Nordic Network for Research in Music Education, The Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen, Denmark.


http://www.elanguage.net/journals/index.php/pragmatics/article/view/397/329


http://books.google.se


Skolverket (2011a). Statistik hämtad från http://www.skolverket.se/sb/d/1718#paragraphAnchor0


Skolverket (2011c). Ämnesplaner för Musik och Musikteori hämtade från www.skolverket.se


Svenska Akademinors ordbok. http://g3.spraakdata.gu.se/saob/


Zandén, O. (2011). Professionalise or perish. A case for heightened educa-


Bilagor

Bilaga 1
Brev till informanter

Gymnasieelevers syn på
musikalisk kunskap och kunskapsutveckling

Hej!


Undersökningen består av två delar:
En enkätundersökning där Du svarar på frågor och en gruppintervju tillsammans med mig och några av Dina skolkamrater. Intervjun kommer att vara i ca 40 min till en timme.
All information Du lämnar behandlas konfidentiellt, d v s din identitet och vilken skola Du går på kommer aldrig att röjas eller missbrukas. De uppgifter och den information jag samlar in kommer endast att användas till forskningsändamål, och forskningsetiska principer kommer naturligtvis att följas.

Deltagandet i den här undersökningen är frivilligt. Du kan när som helst välja att avbryta Din medverkan och jag kommer då inte att använda Dina svar i undersökningen.

Har Du några frågor om studien är Du välkommen att kontakta mig eller någon av mina handledare på telefon eller via e-post.

Återigen, stort tack för att Du valt att delta och jag ser fram emot att få träffa Dig vid intervjuutkallet.

Hälsningar
Johan Nyberg

e-post: johan.nyberg@utbildning.stockholm.se
Mobil: 070-492 25 84

Handledare:

Cecilia Ferm Thorgersen
e-post: cecilia.ferm-thorgersen@kmh.se
Tfn. arb: 070-758 27 78

Ralf Sandberg
e-post: ralf.sandberg@kmh.se
Tfn. arb: 08-16 18 56
Bilaga 2

Enkät

Musikalisk kunskap och kunskapsutveckling

Namn:
Klass:
Huvudinstrument:

Stort tack för att Du vill vara med i den här undersökningen! Det ska bli roligt och
spännande att läsa dina svar.

I den här enkäten finns inga rätta eller felaktiga svar, det är Dina tankar och upple-
velser som räknas. Svara på frågorna så utförligt som möjligt, gärna med en motiver-
ing (t ex om Du svarat "Jättemånga" på fråga 2c, beskriv vilka Du tänker på).

Beskriv, med egna ord:

1. Vad anser Du att man kan, när man kan musik?

2. Vad anser Du att musikalisk kunskap är i olika sammanhang?
   b. I skolan
   c. Utanför skolan
   d. Vilken koppling finns mellan det man kan i musik i och utanför skolan?
   e. Hur använder du som elev i skolan dina musikaliska kunskaper?

3. Vilka likheter och skillnader i musikalisk kunskap finns det i skolans olika
   musikurser/ämnen?

4. Vad anser Du att kunskap är i andra kurser (som språk, matematik, sam-
hällskunskap, naturkunskap)?

5. Beskriv i stora drag hur undervisningen i musik har sett ut för Dig som elev
   i grundskolan?

6. Hur lär man sig musik?

7. Hur lär man sig musik i skolan jämfört med utanför skolan?

8. Hur lär man sig musik jämfört med att lära sig i andra ämnen?

Stort tack för Dina svar! Det ska bli kul att träffa Dig tillsammans med Dina skol-
kamrater. ☺
Bilaga 3
Intervjuunderlag

*Bild 1*

![Diagram](teoretisk_kunskap/musik/praktisk_kunskap)

Uttryck - Känsla

*Bild 2*

Hur lär man sig musik?
**Bild 3**
4 bilder, ej publicerade i denna tryckning på grund av upphovsrättsliga skäl:
1) Grupp med fem ungdomar som spelar musik i popbandssättning i replokal
2) Två personer vid ett piano, en vuxen och ett barn. Den vuxne spelar med en hand på klaviaturen och barnet ser på med händerna i knät.
3) Ensam kille i tonåren som spelar på elgitarr i replokal.
4) Två personer med varsin gitarr, en vuxen med akustisk, en tonåring med elgitarr, vända mot ett notställ, där tonåringen pekar på en not som står uppslagen.

**Bild 4**
4 bilder, ej publicerade i denna tryckning på grund av upphovsrättsliga skäl:
2) Ensam yngre man spelar på ett piano.
3) Elgitarrist på scen i motljus med ”rockpose”.
4) Symfoniorkester och stor kör klädda i frack/dräkt, står upp som för applådtack på en strålkastarbelyst scen. Högtalare från en stor ljudanläggning syns hängandes i taket.

**Bild 5**
2 bilder, ej publicerade i denna tryckning på grund av upphovsrättsliga skäl:
1) Stråkorkester och rockband spelar tillsammans på scen inför publik.
2) Symfoniorkester liv, med fokus på dirigenten i aktion. Publiken syns i bakgrunden, sitter med program.
Bild 6

Musikalisk kunskap

- Ensemble
- Musik och kommunikation
- Ensembleledning
- Rytmik med dans
- Estetik och skapande/Estetisk orientering
- Gehörs- och musiklära
- Ljudteknik
- Huvudinstrument
- Körsång
- Bi-/Bruksinstrument
- Arrangering och komposition

Bild 7

Hur lär man sig…?

- Ensemble
- Musik och kommunikation
- Ensembleledning
- Rytmik med dans
- Estetik och skapande/Estetisk orientering
- Gehörs- och musiklära
- Ljudteknik
- Huvudinstrument
- Körsång
- Bi-/Bruksinstrument
- Arrangering och komposition
Transkriberingssystem för inspelat tal

Transkriberingstecken
( ) kort paus
(.) mellanlång paus
(...) lång paus
(0,5) pausens längd i sekunder
[    ] början och slutet på tal ovanpå varandra
. sjunkande intonation
, jämn intonation
? stigande intonation
Och: utdraget ljud
Allt- avbrutet ord (bindestreck)
Alltför betoning
"alltför" avsnitt talat med tyst röst
ALLTFÖR med hög röst
< > längsammare talat avsnitt
> > snabbare talat avsnitt
.hh inandning
hh utandning
(h) utandning, ofta skratt
£ £ avsnitt uttalat med ett leende
# # knarrande röst
@ ändring av röstlåge, t.ex. då man citerar en annan person
( ) ord eller avsnitt som man inte hör/för reda på
(( )) dubbelparentes för transkriberarens kommentarer och förklaringar om situationen, t.ex. ((den intervjuade flyttar stolen närmare))

Johan Nybergs tillägg:

' markerar ord som är kapat och/eller sammandraget, till exempel "p’cis" (precis)

Hastigheten på talet varierar mellan intervjunpersonerna, också i artikulation och hur långa pauser de har mellan orden. För att komma åt den relativa skillnaden använder jag ibland sammandragningar av ordföljer som t.ex. "dåsaromatt" (då sa dom att).

Om samma person säger detta snabbare i förhållande till sin genomsnittliga hastighet markeras det med ">dåsaromatt>". Jag har också i transkriptionsmodellen angivit om det är stor skillnad på hastighet i elevernas sätt att tala i förhållande till varandra.