FA8055 Självständigt arbete på avancerad nivå 15 hp
2025
Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: David Thyrén
Examinator: Susanna Leijonhufvud

Rasmus Fröderberg

Högskoleförberedande musikteori

En variationsteoretisk studie
om hur lärare förbereder sina elever
för antagningsproven i musikteori

Abstract

Titel: Högskoleförberedande musikteori

Denna studie undersöker hur musikteorilärare på gymnasieskolor och folkhögskolor upplever att de arbetar för att förbereda sina elever för högre studier, där ett särskilt fokus riktas mot musikhögskolornas antagningsprov. För att undersöka det här har tre olika musikteorilärare från olika förutbildningar, samt en musikteorilärare från en musikhögskola, intervjuats. Resultatet visar att det högskoleförberedande arbetet är komplext och innehåller många varierande element såsom praktiska övningar, praktisk kunskap, metoder för inlärning, stresshantering, motivation och elevansvar. Utöver detta arbete lyfts även lärarnas syn på kommunikationen mellan gymnasieskolan och musikhögskolan. För att analysera det pedagogiska resultatet har variationsteori använts som teoretisk utgångspunkt. Genom att undersöka variationer i lärarnas sätt att undervisa har olika aspekter av högskoleförberedande pedagogik kunnat formuleras.

Nyckelord: musikteori, variationsteori, musikpedagogik, högskola, högskoleförberedande.

Abstract

Title: College preparatory music theory

This study explores how music theory teachers at upper-secondary schools and pre-college (folk) schools perceive their work in preparing students for higher education, with a particular focus on the admission tests for music colleges. To explore this, three different music theory teachers from various preparatory programs, as well as one music theory teacher from a music college, were interviewed. The results show that preparation for higher education is complex and involves many varied elements, such as practical exercises, practical knowledge, learning methods, stress management, motivation, and personal responsibility. In addition to this work, the teachers' views on relationships and communication with other schools are highlighted, along with how such collaborations could contribute to the field. Variation theory has been used as the theoretical framework for analyzing the pedagogical results. By examining variations in the teachers' methods, different aspects of higher-education preparatory pedagogy have been articulated.

Key words: music theory, variation theory, music education, college, preparatory pedagogy.

Förord

Högskoleförberedande musikteori

en bitterljuv resa genom tidiga morgnar, sena nätter,
halvöppna böcker i skrivrummets alla hörn
och det akademiska skrivandets ständiga envishet

Jag vill rikta ett **extra stort** tack till min handledare, David Thyrén, vars handledning och stöttning har varit helt avgörande för arbetets slutförande.

Ett stort tack till min fantastiska handledargrupp för alla konstruktiva diskussioner under hösten. Ni är bäst!

Jag vill även rikta ett stort tack till Susanna Leijonhufvud för hennes ovärderliga stöttande och input under hösten.

Jag vill även tacka min underbara familj som intresserat sig för arbetet och stöttat mig på distans under hela resan.

Slutligen vill jag rikta ett tack till alla mina vänner som konstant ifrågasätter varför jag tar studierna på allvar istället för att umgås med dem.

Stockholm, december 2025
Rasmus J. Fröderberg

Innehållsförteckning

1. Inledning **1**
1.1 Problemområde 2
1.2 Syfte 3
1.2.1 Forskningsfrågor 3
2. Bakgrund och tidigare forskning **4**
2.1 De högskoleförberedande skolorna 4
2.2 Övergången från förutbildning till högskola 5
2.3 Självständighet och motivation hos elever 5
2.4 Musikpedagogik och lärarens uppdrag 7
2.5 Musik och musikteori 8
3. Teoretiskt ramverk **11**
3.1 Från fenomenografi till variationsteori 11
3.2 Centrala variationsteoretiska begrepp 12
3.2.1 Lärandemål och lärandeobjekt 13
3.2.2 Objekt och kritiska aspekter 13
3.2.3 Variationsmönster 14
4. Metod **15**
4.1 Kvalitativ intervju 15
4.1.1 Intervjufrågorna 16
4.1.2 Urval 16
4.2 Studiens genomförande 18
4.3 Analys 19
4.4 Etiska överväganden 19
5. Resultat **21**
5.1 Demoprov och realistiska provsituationer 21
5.1.1 Stresshantering 21
5.2 Motivation och autonomi 24
5.2.1 Motivation – hur får vi dem att vilja? 25
5.2.2 Ansvarsfördelning 27
5.3 Kommunikation och samarbete 30
5.3.1 Antagningsprovet – vem ska anpassa sig? 30
5.3.2 Kommunikation och samarbete 32
5.4 Variationsteoretiska resultat 33
5.4.1 Stresshantering 33

5.4.2 Motivation ... 35
5.4.3 Ansvarsfördelning ... 36
5.4.4 Avslutande tankar ... 37
5.5 Konklusion av resultatet ... 37
6. Diskussion ... 40
6.1 Resultatdiskussion ... 40
6.2 Metoddiskussion ... 43
6.2.1 Urval ... 43
6.2.2 Teori ... 44
6.3 Musikpedagogiska implikationer ... 44
6.4 Vidare forskning ... 45
Referenser ... 47
Bilaga 1 – Missivbrev ... 50
Bilaga 2 – Samtyckesblankett ... 51
Bilaga 3 – Intervjuguide, högskolan ... 52
Bilaga 4 – Intervjuguide, förutbildning ... 53

1. Inledning

Som blivande musikteorilärare har jag funderat mycket på relationen mellan gymnasieskolan, folkhögskolan och musikhögskolan. Närmare bestämt hur det högskoleförberedande arbetet förhåller sig till musikhögskolans antagningsprov i musikteori. Kursen *Gehörs- och Musiklära* som erbjuds på gymnasienivå grundar sig i Skolverkets olika föreskrifter om centrala innehåll och betygskriterier som syftar till att utrusta eleverna med tillräckliga kunskaper för högre studier. Det är den högskoleförberedande gymnasieskolans ansvar att göra just detta. Detta ansvar faller ofta på gymnasieläraren som då måste kunna navigera mellan dessa två världar och hitta balansen mellan elevens förmåga att uppnå kursmålen och elevens dröm att klara antagningsproven och komma in på musikhögskolan. I en perfekt värld hade dessa två fokusområden sammanfogats i ett nära samarbete mellan förberedande utbildningar och högskolor, där rätt kunskaper garanteras för båda ändamålen. Men för att möjliggöra detta krävs det att läraren känner till högskolornas krav och kan utforma sin undervisning utifrån dem.

På ytan kan denna uppgift kännas enkel och självklar så länge läraren lägger ned tiden på att sätta sig in i antagningsproven. Men problemet kan snabbt växa när läraren upptäcker att det finns många musikhögskolor i landet som har olika antagningsprov. Problemet växer ytterligare när eleven drömmer om att söka sig utomlands, till ett land som kanske har en annan musiktradition eller syn på musik och musikteori. Ett konkret exempel på detta är hur Sverige primärt använder sig av harmoniska funktioner kontra många andra länder som istället arbetar med steganalys. Ett annat exempel är den språkbarriär som kan uppstå om antagningsproven bedrivs på engelska, vilket kräver att eleven behärskar internationella begrepp. Problemen sträcker sig även bortom musikteori när vissa länder även kräver kunskaper i till exempel improvisation, komposition eller bruksspel. Man kan alltså fråga sig huruvida en bred högskoleförberedande musikteori ens är möjlig, eller om läraren gör sig bäst i att fokusera på skolverkets riktlinjer och förlita sig på att eleverna förbereder sig själva.

Är det viktigare att eleverna uppnår det kortsiktiga målet att bli godkända i kursen eller att de får stöd och vägledning i det långsiktiga målet: att bli godkända på antagnings-provet? Självklart är båda målen lika viktiga, men svaret riskerar att skilja sig åt beroende på om du är lärare eller elev. Lärarens perspektiv kan lätt bli kortsiktigt och begränsat till den skola de arbetar på. Det primära ansvarsområdet blir ofta att utbilda och utvärdera eleverna under den korta skoltiden. Det som händer efter slutbetyget kan läraren därmed inte ta ansvar för. Ur elevens perspektiv är det ofta annorlunda. Förutbildningen är för dem en tillfällig plats

i livet där de skaffar sig den kunskap som krävs för att sedan långsiktigt fortsätta sina studier. Här förväntar sig eleverna att läraren tar det ansvaret och hjälper dem dit. Problematiken uppstår när elevernas långsiktiga mål krockar med lärarens kortsiktiga arbete. Utan en aktiv medvetenhet och dialog kring det högskoleförberedande arbetet riskerar eleverna att inte uppnå sina individuella mål och ta sig vidare efter sin utbildning.

Utöver lärarens pedagogiska inflytande kan elevernas förmåga till lärande även påverkas av andra faktorer. Till exempel av lärarens utbildning och kompetens. I det här fallet krävs kompetens och kunskap om vilka krav på förkunskaper som musikhögskolorna ställer, det vill säga grundläggande kunskaper i musiklära, gehör och satslära. Detta måste även omsättas i den pedagogiska praktiken med utgångspunkt i de ämnesspecifika målen.

Högskolebehörigheten delas in i två delar: grundläggande behörighet och särskild behörighet. Den förstnämnda utfärdas av gymnasiet efter examen och den andra utfärdas av musikhögskolan efter godkänt antagningsprov. Det högskoleförberedande arbetet i gymnasiet är alltså helt beroende av musikhögskolans krav och förutsättningar. För att möjliggöra detta krävs då att musiklärare på förutbildningarna känner till vilken särskild behörighet som krävs för högre musikstudier. Frågan väcks då hur den informationen tillgängliggörs och förmedlas.

1.1 Problemområde

Problemområdet som undersöks i denna studie är hur begreppet *högskoleförberedande* tar sig uttryck i musikteoriundervisning. Det innefattar lärarnas tolkning av begreppet, hur de förhåller sig till det rent pedagogiskt och vilka högskoleförberedande metoder som musikteorilärare utgår ifrån i sin egen undervisning. Problematiken grundar sig i elevernas förmåga att klara av det antagningsprovet i musikteori som krävs för att bli antagen till högre musikutbildning. Eftersom antagningsprovet inte är en del av ordinarie innehåll på förutbildningarna krävs det att lärarna, i samråd med eleverna, utformar den bästa möjliga undervisningen som förbereder för just detta. För att detta ska vara möjligt för lärarna krävs det då även att de själva har koll på antagningsprovet och vilken kunskap det är som eleverna förväntas ha. Det förutsätter då att lärarna tar sig tiden att sätta sig in i kunskapskraven som formuleras av musikhögskolorna och väver in det i undervisningen så att eleverna får möjlighet att förbereda sig på bästa möjliga sätt.

1.2 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att få kunskap om hur lärare i musikteori inom högskoleförberedande utbildningar beskriver att de arbetar för att förbereda sina elever inför högre studier, med ett särskilt fokus på förberedelser inför musikhögskolornas antagningsprov och hur väl musikhögskolornas kunskapskrav tillgängliggörs. Avsikten är att denna studie ska lyfta fram viktiga högskoleförberedande processer i klassrummet som möjliggör för elever att fortsätta sina studier inom högre musikutbildning. Genom att undersöka detta vill jag även skapa en dialog kring begreppet högskoleförberedande som sedan kan inspirera både elever och musiklärare att se övergången till högskolan som ett viktigt lärandemål.

1.2.1 Forskningsfrågor

1. Hur beskriver musikteorilärare på förutbildningar att de arbetar för att förbereda sina elever för högre studier?

2. Hur beskriver musikteorilärarna kommunikationen från musikhögskolorna till sina respektive förutbildningar?

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel presenteras bakgrund och tidigare forskning som är relevant för studien. Det som diskuteras här är utvalt med två syften: att förtydliga problemområdets kontext och betydelse samt att visa på problemområdets komplexitet.

2.1 De högskoleförberedande skolorna

Den svenska gymnasieskolan delas ofta in i två stora kategorier: yrkesförberedande program och högskoleförberedande program. Det kanske säger sig självt vad dessa två begrepp betyder, men jag kommer ändå att ge en kort beskrivning. Ett yrkesförberedande program syftar till att ge eleven de yrkesspecifika kunskaper och behörigheter som krävs för att börja arbeta direkt efter examen. Ett högskoleförberedande program syftar istället till att förmå eleverna med de studieförberedande kunskaper som krävs för högre studier vid till exempel universitet eller högskola och Skolverket (2012) beskriver dessa studieförberedande kunskaper som förmågan att planera, genomföra och utvärdera sitt eget och andras arbete; ge och ta emot respons; källkritik; problemlösning; samt förmågan att kommunicera väl i tal och skrift.

För att få en gymnasieexamen måste eleven ha uppfyllt specifika krav som bestämts av Skolverket. Eleven ska ha minst 2250 (av 2500) godkända gymnasiepoäng, godkänt betyg i samtliga kärnämnen (svenska, engelska och matematik) och ett godkänt gymnasiearbete. När eleven uppfyllt dessa kriterier leder det till en *grundläggande behörighet* till högskolestudier. Denna behörighet innebär att eleven anses ha de kunskaper som krävs för att fortsätta sina studier. Många högskolor kräver även en *särskild behörighet* utöver det grundläggande. Denna behörighet kan till exempel utgöras av godkänt betyg i ett programspecifikt ämne (utöver de gymnasiegemensamma) eller – som en musiker ofta är alltför bekant vid – ett godkänt antagningsprov (Skolverket, 2025).

Folkhögskolan, till skillnad från gymnasieskolan, har inga gemensamma läroplaner eller kursmål. Det är alltså upp till varje enskild folkhögskola att sätta upp mål och riktlinjer för hur undervisningen ska bedrivas. Detta möjliggör för en annan grad av frihet och individanpassning där elever som inte hittat sin plats i andra utbildningsformer fångas upp (Folkbildningsrådet, 2025). Elever som saknar grundläggande behörighet för högskolestudier från gymnasiet kan genom folkhögskolan erbjudas en motsvarighet till denna behörighet (Skolverket, 2025).

2.2 Övergången från förutbildning till högskola

Ur elevens perspektiv består övergången från förutbildning till musikhögskola av två stora bedömningsmoment: godkända gymnasiebetyg och godkänt antagningsprov. Godkända betyg i gymnasiet krävs för att få en gymnasieexamen och därmed grundläggande behörighet till högskolestudier. Eleven måste utöver detta även passera musikhögskolans antagningsprov för att få den särskilda behörigheten som ofta krävs. Eftersom den grundläggande behörigheten utdelas av gymnasiet och den särskilda behörigheten av högskolan måste varje elev alltså bevisa sig inför två olika utbildningsnivåer för att få fortsätta studierna. För att underlätta denna övergång förutsätter det givetvis att högskolans krav på antagning stämmer överens med den kunskap som gymnasiet erbjuder, men det förutsätter även ett samarbete mellan lärare på förutbildningar och högskolelärare.

I en intervjustudie som Skolverket (2019) genomförde intervjuades personal från tre olika lärosäten kring hur de arbetar för att förbereda sina elever för högskolestudier. I undersökningen berättar samtliga intervjuade lärare hur det *inte* finns någon formell och regelbunden samverkan med högskolor, men att detta är önskemål hos många lärare. Även högskolelärare påpekar att gränsen för när gymnasiets ansvar tar slut och högskolans ansvar tar vid är svår att definiera. De märker att förväntningarna på nya studenter inte stämmer överens med de kunskaper de ärvt från gymnasiet. En möjlig orsak till detta är elevernas brist på självständighet. De intervjuade gymnasielärarna påpekar hur elevernas självförtroende är starkt och att de arbetar bra tillsammans på lektionerna, men att de brister i motivation att ta ansvar för studierna utanför skoltid (Skolverket, 2019).

2.3 Självständighet och motivation hos elever

Som tidigare nämnt kan bristande självständighet hos elever vara en av orsakerna till att de inte tar sig vidare till högskolan efter förutbildningen. Bristande självständighet i denna bemärkelse innebär att elever som är mycket engagerade under lektionstid har svårt att ta tag i studierna på fritiden och ta lärandet i egna händer.

Ett sätt att lyfta elevers bristande självständighet är genom begreppet motivation. Motivation är till ytan relativt enkelt att beskriva. Det är motivationen som gör att en individ väljer att lägga tid på en sak, men inte en annan. Motivationsforskningen pratar mycket om belöningar och bestraffningar som motiverande medel. Motivation kan alltså skapas genom att bli belönad för att lägga tid på något eller genom att bli bestraffad för att *inte* lägga tid på

något (Karlsson, 2002, s.36–37). Harackiewicz och Sansone (2000) skriver hur belöning kan vara ett hjälpmedel för att skapa motivation, men att det inte går att dra några slutsatser om hur effektivt det egentligen är. Utöver belöningar lyfter Harackiewicz och Sansone även feedback som ett möjligt motivationsskapande redskap. Ett exempel på feedback som motivator skulle vara att ge eleverna konstruktiv input under inlärningsprocessen som uppmuntrar till fortsatt lärande (Harackiewicz & Sansone, 2000, s.87–91).

Motivation reduceras ofta till två typer av faktorer: yttre, såsom framgång/misslyckande, krav och normer, samt inre, såsom upplevd musikalisk förmåga/oförmåga, tankar och känslor. Men senare forskning visar att motivation formas av en komplex samverkan mellan flera faktorer, såsom förkunskap, arbetsinsats, personlighet, resultat samt stöd från lärare, föräldrar och vänner (Karlsson, 2002, s.38–39). Så hur hänger den inre och yttre motivationen ihop? Ahl (2004) skriver att både inre och yttre faktorer motiverar oss samtidigt och att de ibland påverkas av varandra. Yttre motiverande faktorer kan till exempel vara beroende av inre och vice versa. Den inre motivationen, till exempel intresset för ett specifikt ämne, kan förstärkas av yttre belöningar, såsom feedback och uppskattning. Detta kan leda till ett större intresse för ämnet, vilket förstärker motivationen ytterligare (Ahl, 2004, s.46–48).

Mot bakgrund av problemområdet som studien undersöker kommer fokus ligga på lärarens roll i elevernas motivation och autonomi. Karlsson ger några exempel på motivationsskapande processer i klassrummet. En sådan process är lärarens förmåga att ge konstruktiv feedback som syftar till att lyfta elevens självbild. Detta kan till exempel uppnås genom att betona hur elevens förmåga är ett resultat av lärande och inte ett resultat av talang. Ur detta kan läraren motivera fortsatta elevinsatser och strukturera ett innehåll baserat på redan inhämtad kunskap (Karlsson, 2002, s.210–211).

Lundahl (2011) skriver om att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer. Enligt Lundahl är en viktig förutsättning för detta att eleven faktiskt ges den chansen. En strategi som lärare kan tillämpa är att låta eleven förstå arbetet som ligger till grund för en god prestation. Detta handlar i stort om jämförelse. När eleven får möjlighet att se hur andra jobbar kan de lära sig av deras processer och metoder. En annan strategi som lärare kan tillämpa är att möjliggöra förbättring. När eleven får jämföra en bättre självprestation från en mindre bra prestation skapas en känsla av ansvar. Att de faktiskt har utvecklats (Lundahl, 2011, s.145–155). Andersson (2017) kallar denna del av motivationsprocessen för *delaktighet*. När eleverna engagerar sig i en social miljö skapas en känsla av tillhörighet och gemenskap som kan vara en nödvändig motiverande faktor. I en sådan delaktighet sker ett kunskapsutbyte

såväl som ett utbyte av motivation som kan stärka det egna intresset (Andersson, 2007, 57–56).

2.4 Musikpedagogik och lärarens uppdrag

Musikpedagogik brukar ofta förknippas med den organiserade undervisningen som sker i klassrummet, där läraren har planerat och utformat innehållet utefter elevernas behov. Denna organiserade undervisning består av eleven – vars intention är att lära sig, och läraren – vars intention är att lära ut. Men musik är även något vi ofta möter utanför klassrummet, vilket skapar goda förutsättningar för eleverna att fortsätta sin kunskapsutveckling även utanför den pedagogiska verksamheten (Hanken & Johansen, 2018, s.29–30).

Den organiserade pedagogiska verksamheten beskrivs av Ruud (1983, refererad i Hanken & Johansen, 2018) som den *avsiktliga* undervisningen, vilket utrustar eleverna med väsentliga kunskaper som de kan få nytta av i vardagen som musiker. Det lärande som bedrivs utanför denna verksamhet beskrivs som den *funktionella* undervisningen, vilket i sin tur utrustar eleverna med kunskap som de kan dra nytta av under lektionerna. Hanken och Johansen beskriver detta som en slags kunskapscykel där både skola och fritid kompletterar varandra för att effektivisera elevernas inlärning (Hanken & Johansen, 2018, s.30).

Idén om elevernas självständighet lyfts även av Blix (2013) som skriver att lärarens huvudsakliga uppgift är att förse eleven med strategier för hur de kan utvecklas på egen hand. Eleverna kommer inte automatiskt att lära sig något bara för att läraren säger något under lektionen, utan eleven uppmanas att söka sig till ny kunskap genom att söka råd och metoder från andra. Blix menar att detta är viktigt då lärarens idé om vad en bra inlärningsstrategi är inte nödvändigtvis stämmer överens med de strategier som eleverna själva föredrar (Blix, 2013, s.112–113).

Begrepp som *objektiv–relativ*, *internaliserad–externaliserad*, *aktiv–passiv* används ofta för att definiera olika typer av kunskap och hur den kan ta sig uttryck i verkliga situationer. Ur en lärares perspektiv finns det forskning som ger sig på att försöka bevisa vilka sorters kunskapsmässiga färdigheter som är viktigast för den pedagogiska verksamheten. En sådan undersökning handlar om relationen mellan musikaliskt förevisande och verbalt instruerande, där förevisande egenskaper ska vara viktigare än instruktioner och förklaringar. En annan forskare hävdar att läraren först och främst bör visa på kunskaper om ämnesinnehållet, och att det bör efterföljas av pedagogiska kunskaper och läroplanskunskap (Zimmerman-Nilsson, 2009, s.3–4).

I kontext av högskoleförberedande pedagogik lyfter Jönsson (2018) fram en skevhet som kan uppstå i relation till elevens lärande. Eftersom skolans högskoleförberedande ansvar sträcker sig över en lång tid (många år) måste det finnas en balans mellan det som eleverna ska kunna idag och det de ska kunna i framtiden. Det är därför viktigt att beakta den validiteten i ett längre tidsperspektiv, även om denna validitet inte direkt påverkar elevernas lärande i närtid (Jönsson, 2018, s.129–130).

2.5 Musik och musikteori

I den tidigare läroplanen, Gy11, är musikinriktningen i det estetiska/konstnärliga gymnasieprogrammet uppdelat i två skilda musikämnen: *musik* och *musikteori*. Dessa två ämnen är alltså helt separerade från varandra och innehåller helt olika kurser och moment. Ämnet musik består av 16 kurser, både valbara och obligatoriska, däribland *Instrument eller sång 1-3, Ensemble 1-2* och *Körsång 1-2*, för att bara nämna ett par. Ämnet musikteori består endast av fyra kurser: *Gehörs och musiklära 1-2* och *Arrangering och komposition 1-2*. Både musik och musikteori förekommer vid samtliga musikgymnasium och båda ämnena innehåller obligatoriska kurser (Bohman, 2024, s.199). Att det ser ut så här är knappast ett misstag, därför kan man fråga sig varför musik och musikteori inte kombineras under ett och samma ämne. Denna fråga lyfts av Lilliedahl (2013) som ställer sig frågan: ”Om musikteori inte är musik, vad är det då?”.

I sin avhandling vrider Lilliedahl ur dessa begrepp och dess likheter och skillnader i ett försök att besvara denna fråga. Musik och musikteori är två kompletterande ämnen med olika fokus. Musik är en meningsskapande och socialt bunden aktivitet med en relativt liten begreppsvärld. Musikteori, å andra sidan, levererar universella och meningsbärande begrepp utanför givna musikaliska och sociala kontexter. Med andra ord, ämnet musik utgår från sociala relationer till musik och ämnet musikteori från epistemiska (musik som en källa till kunskap) relationer till musik. Denna skillnad syns även i kursernas centrala innehåll. Det centrala innehållet i kursen *Gehörs- och musiklära 2* präglas av begrepp som ”system”, ”teoribildningar” och ”analys” medan det centrala innehållet i kursen *Körsång 2* använder begrepp som ”uttryck”, ”stildrag” och ”gestaltning”. Denna jämförelse visar hur musik och musikteori grundar sig på helt olika typer av kunskapsstrukturer. De teoretiska kurserna har ett större fokus på analys, förståelse och kunskap *om* musikaliska händelser. Detta skiljer sig från de mer praktiska och musikaliska kurserna som har ett större fokus på musikalisk färdighet, uttryck och tolkning av musikaliska händelser. Strukturen på dessa två ämnen

skiljer sig väsentligt från varandra i vilken typ av kunskap som eleverna förväntas utveckla. Så, vad skulle kunna hända om musikteori och musik enades under ett och samma ämne? Lilliedahl förklarar hur en sådan struktur skulle leda till en praktisk-estetisk övervikt i musikämnet, där sociala relationer och fri tolkning överskuggar den epistemiska grund som utgör gehörs- och musikläran (Lilliedahl, 2013, s.103–109).

Zimmerman-Nilsson (2009) skriver i sin avhandling hur hon observerat hur lärarens aktiva val av undervisningsinnehåll skiljer sig mellan kurserna gehörs- och musiklära och ensemble. Hon presenterar två sådana val: innehåll→metod och aktivitet→innehåll. Den första modellen, som var vanligast i de teoretiska momenten, innebär att lärare utgår ifrån ett fixerat lektionsinnehåll och formar sina metoder utefter de förutsättningar som innehållet kräver. Den andra modellen, som var vanligare i de mer praktiska momenten, innebär att den musikaliska aktiviteten och elevernas unika musikaliska förmåga styr lektionsinnehållet (Zimmerman-Nilsson, 2009, s.116–117).

Lilliedahl använder beskrivningen ”praktisk-estetisk övervikt”, vilket avser att beskriva hur musik och musikteori skiljer sig så pass mycket åt i kunskapsstruktur att musikämnets fokus på tolkning, socialt samspel och musikaliskt hantverk krockar med musikteorins fokus på teori och analys. Om dessa två enas under ett och samma ämne – musik – tror han att de praktisk-estetiska kurserna (som är många fler) skulle ta upp en oproportionerligt stor plats i ämnets syfte och lämna ett betydligt mindre tolkningsutrymme för de teoretiska kurserna. Av rent praktiska skäl är dessa kurser därav separerade för att kunna skilja det teoretiska tolkningsutrymmet från det praktiska tolkningsutrymmet (Lilliedahl, 2013, s.103–109).

”There is too much theory!” skriver Kostka & Riepe (1991/2021, s.6) i sin analys av didaktiska problem i musikteoriämnet. Musikteoriundervisningen har drabbats av en teoretisering, där innehållet i ämnet nu har övergått från en praktiskt inriktad tillämpning av ämnet till att istället betona återgivning av teoretiska kunskaper. Denna förvandling från kvalitativ till kvantitativ undervisning har skett på bekostnad av mer djupgående och tankekritiska förhållningssätt som annars hade genererat en mer meningsfull integrering av teoretiska kunskaper. De praktiska färdigheter som drabbats mest av detta är gehöret och brukspianospelet, som båda utgör en stor del av innehållet på musikhögskolorna. Ytterligare en viktig förmåga som drabbats av detta är elevernas förmåga att självständigt applicera musikteori i sitt eget musicerande (Kostka & Riepe, 1991/2021, s.6–7).

En mycket tongivande svensk musikforskare och pedagog som lyfter problematiken med teoretisk kontra praktisk musikteori är Peter van Tour (2019), som förespråkar den praktiska inriktningen. Hans forskning handlar främst om partimentospel (en klassisk

improvisationsövning), men grundar sig i kritiken mot den alltför teoretiska musikteorin. Istället förespråkar han en learning-by-doing-metodik där instrumentspel, sång och improvisation får ta en betydligt större plats i musikteoriundervisningen (van Tour, 2019).

3. Teoretiskt ramverk

I detta kapitel presenteras det teoretiska ramverk som ligger till grund för studien. Avsikten är här att beskriva och förankra viktiga teoretiska perspektiv och centrala begrepp som kan bidra till en fördjupad förståelse för studiens syfte: hur lärare arbetar för att förbereda sina elever för antagningsproven till högre musikutbildning.

3.1 Från fenomenografi till variationsteori

Fenomenografin är en relativt ny forskningsteoretisk inriktning som utvecklades av Ference Marton och Shirley Booth under 1970-talet vid Göteborgs universitet. Det är i första hand en pedagogisk forskningsansats som intresserar sig för lärande och hur lärandet uppfattas, upplevs och förstås av människor (Bernard, McCosker & Gerber, 1999, s.212–213). Marton och Booth (2000) skriver att människans agerande står i relation till den förståelse eller den världsbild som människan har. I ett pedagogiskt sammanhang kan man alltså inte anta att två elever med identisk förståelse för ett problem hanterar problemet på samma sätt. Å andra sidan kan man inte heller anta att två elever som löser problemet på samma sätt har en identisk förståelse. Det är just detta samband som fenomenograferna intresserar sig för. Olikheterna i människors sätt att erfara samma fenomen utgör grunden för den fenomenografiska forskningen. Forskningen är i första hand empirisk och syftar till att kartlägga dessa olikheter, snarare än att söka efter psykologiska motiv bakom dessa förståelser (Marton & Booth, 2000, s.145–147).

En lärandesituation kan betraktas ur två olika perspektiv. Antingen ser vi den som en inlärningsprocess där ny kunskap skapas, eller en tillämpningsprocess där redan behärskad kunskap nyttiggörs i praktiken. Oavsett vilket perspektiv som observeras finns det en *relevansstruktur* – uppfattning – om vad lärandet syftar till. Exempelvis målet med lärandet, lärandets relevans, eller vilka delar av lärandet som är viktigare än andra (Marton & Booth, 2000, s.185–187). I en studie av Székely (1950) fick två elevgrupper i uppgift att lösa en rad olika problem. Den första (”traditionella”) elevgruppen fick förbereda sig genom att i förväg studera en text om problemet. Den andra (”moderna”) gruppen fick ingen förberedelsetid, utan de fick den förklarande texten först efter experimentet. Två typer av lärande beskrivs av Székely i samband med studien: *reproduktivt* och *produktivt* lärande. Reproduktivt lärande sker i den traditionella gruppen, där eleverna förlitar sig på att bevisa det de redan har lärt sig. Den moderna gruppen får istället arbeta produktivt, vilket innebär att de vrider och vänder på problemet för att finna nya perspektiv och insikter som kan generera ett resultat. Resultatet av

studien visade att det produktiva lärandet var mer effektivt (Székely, 1950, s.398–407). Det visade sig att den moderna gruppen löste problemen på olika och oväntade sätt, vilket tyder på varierande relevansstrukturer. För fenomenograferna väcks då en viktig tanke: vilken påverkan har *variation* på inlärning? (Marton & Booth, 2000, s.187).

Två betydande försök till att vidareutveckla fenomenografins syn på variation som den pedagogiska kärnan är Kroksmarks (2007) *fenomenografiska didaktik* och Martons *variationsteori*. Enligt Kroksmark innebär variation i lärandets bemärkelse att erfara ett fenomen på olika sätt och på så sätt bilda sig en mer enhetlig uppfattning. Ur den lärandes perspektiv kan det handla om den produktiva förmågan att närma sig ett problem på ett annat sätt än tidigare, och på så vis kunna upptäcka och separera nya aspekter av problemet. (Marton & Booth, 2000, s.187-188). Ur pedagogens perspektiv skulle variation innebära att planera ett lektionsinnehåll med ett *varför*-fokus istället för ett *därför*-fokus, något som Kroksmark (2007) kallar för fenomenografisk didaktik. En skillnad görs då mellan vad läraren anser att eleven ska ha kunskap om (”kunskapskvantitet”) och vad eleven ska ha förståelse för (”intentionalitet”). För att skapa förståelse måste den fenomenografiska läraren alltså utgå ifrån relevansstrukturer och variationer bland dessa (Kroksmark, 2007, s.41–42).

Variationsteorin har också sitt ursprung i den fenomenografiska idén om människans olika sätt att erfara något på. Eftersom detta påverkar elevers förmåga till lärande behövs det alltså en teoretisering av fenomenografin som kan göra nytta i den pedagogiska praktiken. Denna teoretisering kan något förenklat beskrivas som idén att omvandla varierad inlärning till varierad utlärning. När läraren medvetet varierar sin undervisning och sina pedagogiska beslut skapas nödvändig variation i klassrummet som gör det möjligt för eleverna att urskilja olika aspekter av innehållet och förstå det på sitt sätt. Genom variation skapas goda förutsättningar att sätta den nya kunskapen mot bakgrund av tidigare och relaterad kunskap, och på så sätt skildra viktiga kontraster (Wernberg, 2005, s.216–220).

3.2 Centrala variationsteoretiska begrepp

Variationsteorin utvecklades som tidigare nämnt från fenomenografin och dess mest centrala begrepp och idéer. I takt med detta utvecklades variationsteorin till en separat enhet som är i behov av sina egna begrepp och sin egen vinkling av synen på erfarandet av fenomen. I kommande avsnitt presenteras de mest centrala begreppen inom variationsteorin. Dessa är relevanta både för en fördjupad förståelse av variationsteorins idéer och för studiens genomförande.

3.2.1 Lärandemål och lärandeobjekt

Ett centralt begrepp inom variationsteorin är *lärandeobjektet*, som beskrivs av Lo Mun Ling (2011) som den förståelse, *kunnandet*, som undervisningen syftar till att eleverna ska utveckla. Ett sätt att förstå lärandeobjektets mening är att kontrastera det mot begreppet *lärandemål*. Ett lärandemål beskrivs som slutskedet av en lärandeprocess. Det är den kunskap som eleven förväntas behärska, till exempel i slutet av en lektion, kurs eller utbildning. Målet är ett sätt att bevisa resultaten av lärandet. Inom skolväsendet finns ofta lärandemålen tydligt formulerade i läroplanen och i betygskriterier (Ling, 2011, s.34, 51–53).

Lärandeobjekten skiljer sig från lärandemålen i det att de istället syftar på början av lärandeprocessen. Det handlar om vad eleverna måste lära sig för att uppnå lärandemålen. Lärandeobjektet kan delas upp i två olika aspekter: det specifika och det generella. Den specifika aspekten avser de kunskaper som läraren förväntar sig att eleverna ska behärska. Detta kopplas ofta till kortsiktiga mål, såsom vilken kunskap eleverna måste besitta för att klara av en läxa eller en uppgift. Den andra aspekten av lärandeobjektet, det generella, är mer abstrakt och syftar snarare på de färdigheter och förmågor som eleven förväntas utveckla. Detta kopplas ofta till de mer långsiktiga målen. Dessa färdigheter och förmågor kan i en musikpedagogisk kontext exempelvis syfta på förmågan att applicera musikteoretisk kunskap i det praktiska musicerandet eller förmågan att återge kunskap i andra kontexter än i skolan (Ling, 2011, s.51–59).

3.2.2 Objekt och kritiska aspekter

Inom variationsteorin skiljer man på begreppet *lärandeobjekt* och *objekt*. Lärandeobjektet, som tidigare nämnt, utgör den förståelse för ämnet som eleverna förväntas få. När man istället talar om objektet syftar man på den utvalda delen eller delarna av lärandeobjektet som eleverna måste få syn på. För att eleverna ska förstå det som lärs ut måste de alltså först förstå vilka delar, objekt, som är de viktigaste (Ling, 2011, s.79–82). Enligt Marton och Booth (1997) är detta en förutsättning för lärandet eftersom det tillåter eleverna att urskilja olika aspekter av det fenomen som lärs ut. Att urskilja något i detta sammanhang innebär att objektet framträder genom kontrast och variation (Marton & Booth, 1997, s.179). Att lyfta fram och belysa objektet ur sin helhet är dock inte en garant för att eleverna kommer förstå vad det är för kunskap som lärs ut. Eleven måste även förstå varför objektet är relevant och på vilket sätt det bidrar till en ökad förståelse. Detta kallas för objektets *kritiska aspekt* och är den

viktigaste kunskapen som eleven måste utvinna för att först begripa delen och sedan helheten (Ling, 2011, s.79–82).

3.2.3 Variationsmönster

Den i särklass mest centrala aspekten av variationsteorin är själva variationen, ett begrepp som vi nu har återkommit till ett flertal gånger. För att urskilja de mest kritiska aspekterna av undervisningen måste eleverna erfara variationer och invarianser hos dessa. Detta är ett villkor för lärande som läraren ansvarar för (Ling, 2011, s.104). Variationer i den praktiska bemärkelsen kan delas in i fyra mönster: *kontrast, generalisering, separation* och *fusion*. Dessa variationsmönster används för att medvetandegöra olika dimensioner av förståelse (Marton & Pang, 2006, s.198–199).

Kontrast är ett sätt att erfara ett fenomen genom att kontrastera det mot vad fenomenet *inte* är. En musikteorilärare kan till exempel lära sina elever vad en ren kvint är genom att förklara vad det inte är, till exempel en ren kvart. På så sätt urskiljs den rena kvinten från andra intervall, vilket riktar elevernas uppmärksamhet mot den rena kvintens unika kvalitéer.

Generalisering innebär att erfara ett och samma fenomen i olika kontexter och på så sätt uppleva variationen i var fenomenet framträder. En ny ren kvint kan till exempel bildas från varje ny ton i en skala. Den kan också sjungas eller spelas på ett instrument. Den kan även framträda i olika klingande musikexempel, vilket gör att den kan uppfattas gehörsmässigt.

Separation innebär att lyfta fram en specifik aspekt av fenomenet genom att separera det från alla andra aspekter och på så sätt erfara det i sin egenhet. Läraren kan till exempel låta en ren kvint ljuda i rummet utan kontext och låta eleverna själva analysera ljudbilden. Då kan vissa kritiska aspekter av kvinten framträda, såsom hur den klingar, vilket register den har eller vilken ton som är ljus respektive mörk.

Fusion kan beskrivas som återvändandet från del till helhet. De förutnämnda variationsmönstren syftar till att kontrastera, generalisera och separera kritiska aspekter av fenomenet. Fusion handlar istället om att uppleva flera kritiska aspekter samtidigt. Den rena kvinten återgår här till en kontext där dess olika aspekter kan erfaras samtidigt och bilda en helhetlig förståelse för fenomenet. Till exempel hur den klingar i relation till olika ackord eller hur en inversion av kvinten bildar en ren kvart (Lo, 2011, s.104–122; Marton, Runesson & Tsui, 2004, s.16).

4. Metod

I detta kapitel redogörs för studiens metodologiska upplägg. Här presenteras och motiveras det metodval som ligger till grund för studien och vilket urval som gjorts. Jag presenterar även studiens genomförande och vilka metodologiska och teoretiska idéer som format studien. Jag kommer även redogöra för hur datan har insamlats och analyserats utifrån studiens teoretiska ramverk. Slutligen diskuteras studien utifrån viktiga etiska ställningstaganden och begrepp som trovärdighet och relevans.

4.1 Kvalitativ intervju

Eftersom studiens syfte är att undersöka hur musikteorilärare på gymnasienivå förbereder sina elever för vidare musikstudier har en *kvalitativ* metod valts. Detta gör det möjligt att fånga in och uppfatta skilda tolkningar och beskrivningar och på så sätt skapa en tydligare bild av hur lärare arbetar (Fejes & Thornberg, 2019, s.19-20). Den kvalitativa ansatsen var central i relation till studiens variationsteoretiska inriktning, där *variationer* i lärarnas skilda sätt att skapa en fungerande högskoleförberedande undervisning är det som betonas.

Datainsamlingen genomfördes i form av semistrukturerade intervjuer, som beskrivs av Kvale och Brinkman (2017) som en flexibel intervjuform som kan anta olika inriktningar beroende på studiens syfte och teoretiska ansats. Denna studie inspirerades särskilt av den *fenomenologiska livsvärldsintervjun,* där forskaren intresserar sig för hur människor beskriver och tolkar teman utifrån egna erfarenheter och sin egen livsvärld. Detta möjliggör också för att upptäcka variationer och olika perspektiv bland informanterna. *Livsvärlden* är en idé om hur människan observerar världen ur sitt egna, subjektiva perspektiv. Kunskap och upplevelser om världen bygger på människans egen syn (Kroksmark, 2007, s.19; Kvale & Brinkmann, 2017, s.41–47).

Då förutbildningarnas högskoleförberedande arbete bedrivs över en mycket lång tid, ofta över samtliga läsår, bedömdes intervjun vara det lämpligaste metodvalet för studien. Genom intervjuerna var det möjligt att undersöka informanternas utsagor kring hur de arbetar över tid och ta del av deras reflektioner. Detta hade inte varit möjligt i till exempel en observationsstudie, då observationerna blir låsta till en specifik tid och plats.

4.1.1 Intervjufrågorna

Utformningen av intervjufrågorna styrdes både av studiens syfte, begreppet *livsvärld* och av studiens teoretiska ramverk, där både det variationsteoretiska lärandet och den fenomenografiska idén om olika synsätt spelade en stor roll. I studiens syfte efterfrågade jag hur lärare beskriver att de jobbar, där lärarnas beskrivningar och uppfattningar om det högskoleförberedande ansvaret stod i fokus. Detta kopplas till livsvärldsbegreppet och idén om hur människan observerar världen utifrån sin egen subjektiva tolkning. Livsvärlden hänger ihop med både fenomenografin och variationsteorin, eftersom skilda uppfattningar, strategier och variationer bland dessa var det som undersöktes. Allt detta påverkade hur intervjufrågorna formulerades.

Som tidigare nämnt var intervjuerna inspirerade av den fenomenologiska livsvärldsintervjun. Denna intervjutyp utgår som sagt ifrån människans sätt beskriva ett fenomen utifrån sina egna erfarenheter och sin egen förståelse för världen. I linje med detta utformades intervjufrågorna för att uppmuntra till återgivning, reflektion och tolkning av personliga undervisningsstrategier. Syftet med detta var att låta informanterna berätta hur de själva arbetar, snarare än att reflektera kring hur en lärare *bör* arbeta (Kvale & Brinkmann, 2017, s.45).

Intervjufrågornas utformning hade även ett progressivt upplägg, där den inledande intervjun med musikhögskoleläraren spelade en stor roll i utformandet av de övriga frågorna. I samtalet med högskoleläraren diskuterades exempelvis olika förväntningar på elever från förutbildningar, förväntningar på deras lärare samt viktiga aspekter av musikteori som sedan utgjorde grunden för de frågor som sedan togs till de övriga informanterna (se bilaga 3 & 4).

4.1.2 Urval

Urvalet i denna studie bestod huvudsakligen av gehörs- och musikteorilärare som är verksamma inom musikinriktade gymnasier och folkhögskolor. Deltagarna valdes ut genom ett *målinriktat urval*, vilket innebär att jag aktivt sökte mig till lärare med specifika kompetenser och erfarenheter inom ramen för studien. Syftet med detta urval var att samla in kvalitativ data som kan bidra till en djupare förståelse för förutbildningarnas roll i elevernas övergång till musikhögskolan. Det målinriktade urvalet klassas också som ett bekvämlighetsurval till följd av studiens smala inriktning. Musikteorilärare är en relativt liten yrkesgrupp, vilket gjorde det rimligt att kontakta dem som är tillgängliga (Bryman, 2011, s.433–434).

Deltagarna kontaktades direkt via e-post eller via skolornas officiella kontaktvägar, till exempel via rektor eller via administration. De kontaktades successivt, där jag tog kontakt med nya lärare efter behov och avslutade sökandet efter nya lärare när ett tillräckligt antal deltagare tackat ja. Antalet lärare jag valde att intervjua var tre stycken (fyra med högskoleläraren), då jag bedömde att det var ett tillräckligt antal intervjuer för att generera tillräckligt med data för studien. För att komplettera förutbildningarnas perspektiv valde jag även att kontakta en musikteorilärare vid en musikhögskola. Denna intervju syftade till att lyfta fram högskolans roll i antagningsprocessen och belysa samspelet mellan högskola och förutbildning.

En viktig aspekt av urvalet var att söka mig till lärare som är verksamma vid *olika* skolor. Skolor kan ha olika undervisningstraditioner, resurser och lärare, vilket skapar variation hos lärarnas erfarenheter. Dessa skillnader bedömdes vara betydelsefulla i min studie för att kunna visa på variationer i pedagogiska strategier och arbetssätt. Urvalet kan alltså beskrivas som strategiskt, då det syftade till att skapa förutsättningar för att kunna identifiera dessa. De utvalda lärarna är alla verksamma som musikteorilärare, förutom en som har en bakgrund som musikteorilärare men inte längre är aktiv. Samtliga informanter är utbildade lärare och har en gedigen musik- och musikteoriutbildning. Under följande rubrik ges en mer detaljerad bild av informanterna och deras erfarenheter.

Presentation av informanterna

Här nedan följer en kort presentation av studiens deltagare. Av respekt för deras identitet har deras riktiga namn pseudonymiserats. Av den anledningen har även all personlig och privat information om informanterna som riskerar att avslöja deras identitet medvetet plockats bort ur presentationerna. Samtliga informanter är män och är verksamma som lärare.

> **Hugo:** En aktiv musikteorilärare vid en svensk musikhögskola. Han har en lärarutbildning och en masterutbildning i musikteori. Han har även arbetat på både gymnasieskolor och folkhögskolor innan sin anställning vid den nuvarande musikhögskolan. Han har en lång yrkeserfarenhet och är mycket kunnig inom såväl det musikteoretiska som det pedagogiska.
>
> **Folke:** En utbildad instrumentalist, musiklärare och musikteoretiker. Är för närvarande aktiv som musikteorilärare vid en svensk folkhögskola.

Jim: En utbildad musiker, kompositör och lärare som för tillfället är verksam som musikteorilärare på en svensk gymnasieskola.

Tim: En utbildad lärare, dirigent och musikteoretiker. Han har tidigare arbetat som musikteorilärare vid en svensk gymnasieskola, men jobbar för tillfället på en grundskola där han undervisar i musik. Han är verksam som dirigent.

4.2 Studiens genomförande

Studien inleddes med att jag tog kontakt med en verksam musikteorilärare vid en svensk musikhögskola. Detta var ett aktivt och strategiskt val, eftersom denna intervju förväntades ge värdefulla insikter i högskolans perspektiv på antagningsprocessen i musikteori. Denna intervju fungerade därför som en slags referenspunkt för utformandet och genomförandet av de övriga intervjuerna. Genom att inleda på detta sätt var det lättare att skriva fram relevanta intervjufrågor utifrån de förväntningar som finns på högskolenivå. Efter den första intervjun utformades en separat intervjuguide för de övriga lärarna. Formuleringen av intervjufrågorna var här mycket viktiga och utgick både från högskoleperspektivet och den variationsteoretiska idén om variation i undervisningen.

Vid intervjutillfället var det viktigt att deltagarna kände sig bekväma och väl förberedda. Redan vid den första kontakten var jag noga med att skicka med ett missivbrev och en samtyckesblankett för deltagarna att läsa och sätta sig in i studien. Denna studie krävde en viss förberedelsetid hos deltagarna, eftersom kvalitén i svaren kunde påverkas negativt av impulsiva och ogenomtänkta svar. Inför intervjun med högskoleläraren, som även efterfrågade information kring intervjuns innehåll, skickade jag med en extra infotext om intervjuns centrala innehåll och ett utkast på ungefär vilka viktiga frågor som kunde förekomma (se bilaga 3 & 4).

Samtliga intervjuer spelades in med deltagarnas samtycke för att säkerställa att materialet gick att återge i sin helhet. Intervjuerna genomgick sedan en omfattande transkriberingsprocess. Samtliga intervjuer transkriberades och rensades från sådant som inte var relevant för intervjuerna. Exempel på sådant som rensades bort var irrelevanta ljud (hm, aa, mhm), utfyllnadsord (”asså”, ”liksom”, osv), skratt, onödiga upprepningar av ord och annat som inte tillförde något relevant. Dessa färdigställda transkriptioner utgjorde sedan grunden för analysarbetet.

4.3 Analys

I denna studie genomfördes två olika typer av analyser. Den första analysen fokuserade på de transkriberade intervjuerna och syftade till att formulera relevanta teman/utfallsrum att lyfta fram i resultatet. Den andra analysen var en teoretisk analys som utgick från informanternas beskrivningar. Denna analys tydliggör vad musikteorilärarna anser är viktigt inom den högskoleförberedande undervisningen och vilken/vilka aspekter av lärandeobjekten som framträder och faller bort (Zimmerman-Nilsson, 2009, s.68). Denna analys utgår ifrån variationsteoretiska begrepp såsom lärandeobjekt, kontrast, generalisering, separation och fusion.

De färdigställda transkriptionerna analyserades genom tematiska analyser, där viktiga och återkommande teman identifierades och kodades efter färg. Dessa återkommande teman användes för att formulera breda beskrivningskategorier som representerar det viktigaste i intervjuernas innehåll.

Den variationsteoretiska analysen genomfördes i slutskedet av resultatskrivandet, när empirin var tillräckligt tydligt presenterad i resultatet. Analysen inleddes med att jag lyfte ur samtliga blockcitat från en beskrivningskategori för att lättare kunna jämföra och analysera utsagorna. I nästa steg formulerades variationsteoretiska lärandeobjekt kring helhetsbilden av citaten. Detta var nödvändigt för att i nästa steg kunna identifiera de kritiska aspekter som framgår av lärandeobjekten. För att identifiera de viktigaste kritiska aspekterna gjordes ännu en tematisk kodning av citaten, men denna gång för att identifiera de viktigaste aspekterna för lärande. Slutligen identifierades variationsteoretiska mönster bland de kritiska aspekterna, vilket gjorde det möjligt att beskriva variationerna som uppstår. Analyserna presenterades sedan som en egen rubrik i resultatkapitlet.

4.4 Etiska överväganden

Som forskare är jag skyldig att förhålla mig till etiska och moraliska principer och säkerställa att jag inte bryter mot de juridiska ramverk som finns utformade för forskning. Detta för att skydda studiens deltagare och deras integritet. Det är även till för att säkerställa att studien har bedrivits på ett lagligt och korrekt sätt (Bell & Waters, 2016, s.59–60). Här nedan följer beskrivningar av de viktiga etiska och moraliska principerna som ligger till grund för denna studie och dess genomförande.

Informerat samtycke är en av de mest grundläggande forskningsetiska principerna och innebär att studiens deltagare informerades om studien i förväg och själva fick välja om de ville delta eller inte. Samtycket gavs i form av en samtyckesblankett (se bilaga 2) där del-

tagaren fick ta del om information kring rättigheter i samband med studien. Exempel på sådana rättigheter som deltagaren informerades om i blanketten är rätten att dra tillbaka samtycket utan att ifrågasättas, rätten att informeras om hur datan kommer att behandlas och rätten att veta vad samtycket innebär (Vetenskapsrådet, 2024, s.62–64).

Personuppgifter som riskerar att skada eller utelämna den frivilliga deltagaren eller uppgifter som strider mot deltagarens rätt till anonymitet behandlades på ett korrekt och respektfullt sätt. Behandlingen av dessa uppgifter skedde i enlighet med dataskydds-förordningen (GDPR). Rätten till anonymitet innebar även att all information som kan kopplas till deltagaren och riskera att dennes identitet avslöjas har undvikits i studien eller kodats på olika sätt för att eliminera denna risk (Vetenskapsrådet, 2024, s.66–67).

Databehandling är ytterligare en viktig aspekt av studien och behandlades på ett korrekt sätt. Några generella principer för korrekt databehandling som låg till grund för studien är att deltagaren hade rätt att informeras om hur datan kommer behandlas och lagras. Det insamlade materialet, både inspelat eller transkriberat, har heller inte spridits till utom-stående. Slutligen har datan inte sparats längre än nödvändigt. Det vill säga fram tills dess att studien avslutades (Vetenskapsrådet, 2024, s.67).

Publicering av resultat och data skedde i enlighet med rådande forskningsetik och med respekt för den information som utlämnades i samband med samtyckesblanketten (se bilaga 2). Det som presenteras i forskningen stämmer överens med uppgifterna som deltagarna lämnade under intervjuerna. Ord och utlåtanden har inte förvrängts, modifierats eller tagits ur sin kontext på ett sätt som påverkat deltagarnas integritet och trovärdighet (Vetenskapsrådet, 2024, s.77).

5. Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av intervjuerna. Kapitlet är tvådelat och inleds med en presentation av intervjuerna. Senare i kapitlet presenteras den variationsteoretiska analysen, där resultatet analyseras och diskuteras utifrån studiens teoretiska fokus. De tre teman som presenteras är *demoprov och realistiska provsituationer*, som handlar om hur lärare använder exempelprov för att skapa en realistisk provmiljö. *Motivation och autonomi*, där lärarna beskriver hur de arbetar för att motivera sina elever till att styra sin egen kunskapsinhämtning och slutligen *Kommunikation och samarbete*, där lärarna reflekterar kring behovet av tydligare kommunikation från musikhögskolorna och samarbete med andra yrkesverksamma musikteorilärare inom både musikhögskola och förberedande utbildningar. Dessa kategorier är formulerade utifrån de gemensamma samtalsområden som uppstod under intervjuerna. Med hjälp av dessa kategorier framgår det tydligt hur de olika informanterna uttrycker sig i relation till varje fråga, vilket sedan gör det möjligt att analysera variationerna bland dessa i det efterföljande analyskapitlet. Informanternas namn är anonyma och kommer därför att vara pseudonymiserade. För att underlätta läsningen av detta kapitel har jag låtit lärarnas pseudonymer inspireras utifrån den skolform de är aktiva inom. **Hugo***, hög*skolelärare. **Folke**, *folk*högskolelärare. **Jim**, *gym*nasielärare och **Tim**, *ti*digare gymnasielärare i musikteori.

5.1 Demoprov och realistiska provsituationer

Intervjuernas kärnfrågor berörde hur musikteorilärare upplever att de arbetar för att förbereda sina elever inför högre studier. Denna diskussion landade mycket ofta i antagningsproven till musikhögskolorna och hur lärarna planerar och genomför sina lektioner inför sökperioden. Det visade sig att de ofta använder sig av de demoprov som finns tillgängliga på musik-högskolornas hemsidor. Proven och dess beskrivningar används både som underlag för lektionsinnehåll, planering och för att framkalla vissa reaktioner hos eleverna, såsom stress och nervositet. För att hantera detta anser lärarna att stresshantering är nödvändigt för att eleverna ska känna sig trygga inför antagningsprovet. Av den anledningen väljer samtliga lärare att introducera realistiska demoprov som tränar eleverna i just detta.

5.1.1 Stresshantering

När frågan först ställdes till Hugo, högskoleläraren, betonade han arbetet med demoproven och att lärarna bör låta sina elever genomföra dessa prov under realistiska förhållanden:

> **Hugo:** Ja, och sen är det ju bra om man, till exempel på gymnasiet, får göra de här övningsproven under realistiska förhållanden. Att det är tidsbegränsat, att alla sitter tillsammans i en sal. På det sättet blir det ju lite coolare för dem som gör det.

Med realistiska förhållanden menar han att eleverna kan gynnas av att få uppleva en realistisk provsituation i syfte att mentalt förbereda sig inför det riktiga provet. Några exempel på realistiska kvalitéer i en provsituation är enligt Hugo att skriva under tidspress och att skriva provet tillsammans med andra som skriver samma prov. Dessa mikrobeteenden är något som här skulle kunna orsaka en realistisk stress hos eleverna, en stress som i det här fallet är till för att träna eleverna i stresshantering. Detta är något som även Folke, folkhögskoleläraren, betonar:

> **Folke:** De behöver sitta i en provsituation med penna och papper. De får lyssna på exempel tre gånger. Några melodi, några rytm, och några harmoniexempel. Om någon sjunger med säger jag ”tyst, ni får inte sjunga”, precis som på det riktiga provet. [...] Jag tror det kan vara avgörande för vissa att de får uppleva det. Det hjälper att visualisera situationen, vad som kommer hända och hur det går till. Det är mycket sånt som kan stressa.

Folke pratar här om behovet av att få uppleva en realistisk provsituation och att det kan vara avgörande för vissa elever att få göra det. Han beskriver vidare hur detta är ett moment som kan stressa eleverna, men att de kan bli bättre på att handskas med den när de får uppleva situationen i en trygg miljö och omsätta sina kunskaper i produktivt lärande. Denna påfrestning kan leda till att läraren lägger märke till vilka elever som kanske behöver extra stöd inför antagningsproven, men framför allt stöd i hur de kan hantera provsituationen. Jim, gymnasieläraren, har en liknande uppfattning, men beskriver provsituationen som mental förberedelse snarare än ett pedagogiskt moment:

> **Jim:** Det kan ju vara förknippat med mycket nervositet och så vidare. Då tar vi ju till de här exempelproven och gör dem som en provsituation. Så vi gör diktamen med en förinspelad röst som guidar, så att de förstår att ”ja, här måste jag skriva någonting nu” och att ”nej, nu kom nästa fråga, då får jag bara hoppa vidare då”. Att de övar sig lite på den pressade situationen innan de vet vad de kan förvänta sig. Men det blir mer av en mental förberedelse snarare än ett ämnespedagogiskt moment.

Jim lyfter nervositet som en stor del av exempelproven och att eleverna måste lära sig att hantera den. Han beskriver till exempel hur viktigt det är att eleverna inte fastnar vid specifika provfrågor, utan att de går vidare till nästa fråga när det behövs. Han kallar det för ”mental

förberedelse", som syftar till att eleverna ska få en verklig upplevelse kring hur antagnings-provet går till. Detta för att eleverna ska känna sig förberedda på hur provet faktiskt känns. Däremot kan denna stress och nervositet även få ett motsatt resultat, där eleverna istället underpresterar på grund av detta. Detta är något som Tim, före detta gymnasieläraren, berättar om i sin utsaga:

> **Tim:** Eleverna blev otroligt stressade. Flera elever som presterade sjukt bra när vi hade vanlig undervisning, de underpresterade. De gjorde bort sig. För de klarade inte av den stressen. För några hjälpte det kanske att vi gjorde det om och om igen. Men, så, jag fick ju reda på att flera av dem som jag tyckte var strålande musikteoristudenter, de klarade inte provet för de blev för sönderstressade. Jag gjorde så gott jag kunde, men trots att vi bara gjorde prov-prov, så att säga, så gick det liksom inte riktigt att kalkylera av den riktiga situationen. Men trots i den skyddade miljön som vi hade så blev det ändå stressande för dem.

Tim berättar här hur den realistiska provsituationen orsakade så pass mycket stress i rummet att vissa elever presterade sämre än vanligt. Han uttrycker en viss förvirring kring detta, då dessa elever vanligtvis presterar mycket bra när de har vanlig undervisning. För att närma sig detta och stödja de stressade eleverna valde han då att föra en dialog om stress med eleverna:

> **Tim:** En sak som jag ändå uppfattade som bra, det var när vi pratade om stress. Att man som vuxen kan säga till en ungdom att "du, det här kommer bli jättestressande för dig", "du kommer vara så stressad att du mår dåligt", liksom. Att man vågar vara öppen att prata om det. Att alla har varit nervösa. Alla har haft scenskräck eller stress på något sätt. Och det är inte något konstigt. Det är ingen fult, det är ingenting att skämmas för, du är ingen sämre människa för att du är nervös och det här provet avgör inte om du kommer leva eller dö.

Tim diskuterar stress öppet med sina elever och jobbar mycket med ärlighet. Stress är för honom inget som går att ignorera eller skämta bort. Det är viktigt att prata om det med eleverna och förklara för dem att stress är något naturligt och något som alla kan känna. Han berättar hur eleven inte är en "sämre människa" för att hon är stressad, vilket skulle kunna vara en möjlig emotionell reaktion. Folke, å andra sidan, har inte haft samma upplevelse som Tim. Han väljer istället att förlita sig på att eleverna tar ett eget ansvar för sina studier och att den trygghetsskapande processen snarare ligger i tilliten till läraren:

> **Folke:** Jag får inte frågor om det [nervositet/stress] längre, förutom enstaka individer som stressar upp sig. När vi närmar oss [antagningsproven] tar jag upp det, initierar samtalen: "Nu börjar vi komma hit, och det här ska ni kunna inför högskolan. Nu gör vi övningarna för att förbereda oss." Jag upplever att studenterna är trygga med att jag leder

> processen och ger dem de kunskaper som behövs. Det är väldigt sällan någon uttrycker oro över om de kommer klara det. Jag är tydlig från början: ”vill man förbereda sig för högskola ska man gå den här gruppen”. Är man på lektionerna, gör läxorna och studerar enligt lektionsmängden jag har planerat brukar det gå bra.

Folke har inte upplevt att hans elever stressar upp sig på samma sätt som Jim och Tim har upplevt. Folkes relation till eleverna verkar vara mycket tillitsbaserad. Eleverna litar på att läraren vägleder dem och vice versa: att läraren litar på att eleverna tar sitt ansvar och gör det som krävs. Denna ansvarsfördelning kommer att presenteras mer i nästkommande resultatdel. I frågan om hur Folke arbetar konstruktivt med stresshantering intar han en mer pragmatisk hållning – att eleverna bäst hanterar sin stress genom att aktivt arbeta för att inhämta den kunskap som krävs.

> **Jim:** Merparten av våra elever är intresserade av att söka vidare till musik. Där används antagningsproven som ett slags rättesnöre som vi alltid tittar på och visar för eleverna vad som förväntas. [...] Det är lite grann för att lugna dem och visa att vi bara kommer göra samma sak som vi har gjort på gymnasiet. [...] Om det var någonting som de inte klarade av så vet man precis vad man behöver jobba på.

Jim lyfter igenkännande som en viktig del i det stressförebyggande arbetet. När eleverna får möta provsituationen i förväg får de chansen att bekanta sig med nervositeten. Efter genomfört prov får de då en uppfattning om vad det är som förväntas. Förhoppningen hos Jim är också att eleverna ska inse att de frågor som kommer på antagningsprovet är liknande de frågor som de redan bekantat sig vid under förutbildningen.

5.2 Motivation och autonomi

Ett av de enskilt största diskussionområdena som uppstod under intervjuerna var frågor som berör elevernas väg till motivation och självständigt lärande. Antagningsproven ligger utanför skolans och lärarnas befogenhet, men ändå ska eleverna högskoleförberedas. Ansvaret för kunskapsskapandet ligger då både på läraren och eleven. Men vem ska ta mest ansvar och hur påverkas balansen mellan betygshets och viljan att studera vidare? Av intervjuerna framgår det att elevernas självständighet och autonomi styrs av motiverande faktorer. Dessa två begrepp kommer därför att vävas samman för att visa på sambandet och problematiken med bristande motivation och bristande självständighet.

5.2.1 Motivation – hur får vi dem att vilja?

En intressant fråga som väcktes under intervjuerna var balansen mellan antagningsprovet i musikteori och antagningsprovet i instrument. De flesta som söker sig vidare till högre studier söker någon form av musikerprogram, där det största fokuset ligger på spelandet. Det kan leda till att eleverna väljer bort musikteorin för att istället förbereda sig för spelprovet eller att de helt enkelt inte tar musikteorin på allvar. Enligt Tim beror detta på att musikteorins praktiska relevans inte lyfts fram tillräckligt:

> **Tim:** För mig har det alltid varit viktigt att teorin ska vara förankrad i det praktiska musicerandet på något sätt, annars så är det svårt att motivera. Jag kan ju tycka att… jag är ju, jag själv är ju väldigt dragen till analysens sötma. Jag tycker det är ganska coolt va. Men det är ju svårt att motivera gymnasieelever genom att ”ja, det ska vi göra för att det är så häftigt”. [...] Men vad gäller motivationen där så tror jag att det bara är att tjata, pocka, locka, och räcker det inte med musikhögskolan som motivation så får man hitta andra vägar. Som jag sa, att man får hitta där man använder det här i sitt musicerande. Där kan man få nytta av det. Att koppla ihop det med det egna musicerandet mer konkret. Då lurar man in dem i att lära sig mer musikteori.

Att musikteorin tenderar att bli analytisk och opraktisk är ett välbekant fenomen för många. Tim befarar att det är denna avsaknad av praktisk relevans som gör att många elever har svårt att orka med musikteorin. Han menar att eleverna måste se nyttan med kunskapen för att de ska känna sig motiverade till att fortsätta lära sig. Det räcker inte alltid med att ha antagningsprovet eller högre studier som ett långsiktigt mål. Där betonar han specifikt vikten av att produktivt koppla samman musikteorin med musicerandet. Ett konkret exempel på hur han jobbar med detta är genom kadenser och ledtoner, där eleverna praktiskt får experimentera teoretiskt med stycken som de själva spelar.

> **Tim:** Jag bad alla elever ta med ett stycke som de spelade. Sen så tittar vi på melodin, melodifragmenten, sen så gjorde vi harmoniska analyser så att de kunde hitta kadenseringar i melodierna. Och då kunde man fråga dem: hur fraserar du? Med eller mot kadenserna? Och så vidare. Då var det många idéer som trillade ner. De slutade spela bara spontant och började tänka mer medvetet om vad de vill med den musikaliska frasen.

I detta praktiska exempel fick eleverna alltså slå ihop teori med gehör och musicerande i syfte att nyttiggöra de teoretiska kunskaperna. Genom att förankra musikteorins musikaliska egenskaper menar Tim att man kan förstärka elevernas motivation till att fortsätta förkovra sig inom det teoretiska. Jim berättar också om hur viktigt det är att teori och gehör kan få dem att

växa som musiker. Han lyfter begreppet upplevelse som centralt för sin egen undervisning. Han vill att eleverna ska uppleva musikteori på ett lustfyllt sätt:

> **Jim:** Jag tror det handlar om att så tidigt som möjligt ge dem en upplevelse av hur teori och gehör kan få dem att växa som musiker. Få dem att känna att det är någonting som faktiskt kan gagna dem och inte bara något abstrakt koncept som känns meningslöst. Jag tror att det är nyckeln. Att väcka en lust att lära, som i alla ämnen egentligen, och att man vill väcka nyfikenhet. Målet är ju inte att korvstoppa så mycket som möjligt. Utan målet med en lyckad utbildning är ju att man har väckt en lust hos eleven och gett dem metoder för hur man kan utvecklas. Inte att man ska ha checkat av och hunnit med A, B och C.

För Jim handlar det om att skapa ett lustfyllt klassrum som främjar utveckling och nyfikenhet. Istället för att överösa eleverna med teoretisk och abstrakt kunskap måste de istället få metoder för hur de kan utvecklas som musiker. Jim lyfter ett konkret exempel från sin undervisning:

> **Jim:** Man kan närma sig improvisation till exempel. Man tar en liten musikalisk passage, tittar på vad det är och sen så testar man att göra om den och leka runt med den. Om vi pratar om rytm så kanske vi testar att arrangera om Pippi Långstrump till sjuktakt, eller någonting, så att de får in känslan om att musik inte är någonting statiskt. Utan det är något som jag kan förändra och som jag kan påverka.

Jim lyfter bland annat improvisation som ett möjligt sätt att närma sig det praktiska på. Att låta eleverna förändra musiken efter eget smak och tycke är viktigt för att visa att musik inte inte är något ”konstant”, utan att den kan formas. Genom att skapa något och sedan översätta det till praktiskt musicerande kan eleven få den här viktiga ”upplevelsen” som Jim nämnde innan. Han lägger här en stor vikt vid att eleverna utvecklar ett produktivt lärande där de får möjlighet att utnyttja sina kunskaper kreativt. Även Hugo uppmuntrar lärare på förutbildningar att anamma en mer praktiskt inriktad musikteoriundervisning:

> **Hugo:** Det här tror jag är en viktig sak som alla som undervisar i musikteori borde tänka lite mer på: att göra det lite roligare. Ofta blir det roligare om man gör mer realistiska saker. Till exempel att man skriver ett litet stycke som man sen får uppspelat och hör hur det låter. Det är roligare än att bara sitta och skriva en fyrstämmig sats och få kommentarer på om det var rätt eller fel.

Hugo introducerar begreppet ”realistisk”, vilket skiljer sig något från det praktiska. Han menar att musikteorin inte ska vara praktisk bara för praktikens skull, utan att den också måste kännas verklig. Att till exempel skriva en fyrstämmig sats är en praktisk övning, men att bara lämna in den och få kommentarer gör att övningen inte känns tillräckligt meningsfull.

Men när eleverna istället hjälps åt för att framföra varandras musik så blir den levande. Då finns den på riktigt. Då blir den realistisk. Hugo menar också att undervisningen då blir roligare, vilket han också uppmanar till. Men att göra musikteorin roligare och mer relevant för eleverna behöver inte bara handla om musicerande, det kan även handla om att utnyttja gehöret.

> **Folke:** Ett ganska genomsyrande syfte jag har är att sammanväva teori med gehör. ”Är det fel om man skriver så här då?”, ”Varför är *det där* rätt och inte *det här*?” Ja, men lyssna, liksom, hur tycker du att det låter? Så man använder öronen, och det går jag över mycket till. Det är en viktig del. En annan viktig del som jag försöker förklara är hur viktigt kontext egentligen är. Kontext är otroligt viktigt. Du kan inte säga: ”Så här är det *här*” och ”Så här är det *där*”, i undervisningen skapar man material och övningar utifrån fyrkantiga ramar. Men verkligheten består inte av de här ramarna. Allting handlar om kontexten, musikexempel, epok, musikstil, men också undervisningssituation, didaktik och olika moment.

Folke berättar hur han arbetar mycket med att integrera gehöret som en viktig del av teori-undervisningen. Han uppmanar eleverna att lyssna och försöka förstå hur musiken låter. Detta kopplar han sedan till kontext och hur viktigt det är att diskutera den. Att förklara hur ett musikaliskt fenomen kan upplevas på olika sätt i olika kontexter ser han som en förutsättning för att eleverna ska förstå innehållet.

5.2.2 Ansvarsfördelning

Under intervjuerna uppstod det intressanta resonemang kring ansvarsfördelningen mellan lärare och elev. Vilket är lärarens respektive elevens ansvar i lärandeprocessen och i det högskoleförberedande arbetet? Tim betonar elevens roll i kunskapsinhämtningen och säger att eleven måste ta ett eget ansvar för sin utveckling och sin inlärning:

> **Tim:** Så fort eleverna själva får syn på deras egna behov, då kommer det kanske att driva den egna kunskapsinhämtningen. [...] Det här måste vi hjälpa dem med. Ansvaret för kunskapsinhämtningen måste ändå ligga hos dem. Vi kan bara vara duktiga på metoder och ha den här dialogen med dem. Men vi kan inte riktigt veta. För de är som sagt bra skådespelare. Vi kan inte riktigt veta vad de egentligen kan. Det är en utmaning som jag uppfattar som lärare. Därför så måste ansvaret ligga hos dem, och dokumentationen måste ligga hos dem. En annan grej som jag har varit stenhård med [...] är att det bara finns två lägen. Antingen kan du, eller så kan du inte. Det finns inget ”nästan”. Du kan inte ”nästan” höra en överstigande kvart. Så enkelt är det. Det är på eller av.

Han beskriver hur eleverna kan göra det svårt att som lärare förstå hur det egentligen ligger till. Han beskriver eleverna som ”bra skådespelare”, då det inte alltid går att veta vad de kan. Det går inte heller att veta ifall de är ärliga med vad de kan eller inte. Det här blir en stor utmaning för lärare som försöker kartlägga gruppens kunskaper och utforma ett innehåll som tar dem vidare. Men han anser trots det att läraren har ett ansvar att hjälpa eleverna. Han lyfter två konkreta metoder för att assistera eleverna i detta. Det ena är att låta eleverna själva ansvara för dokumentationen av sina kunskaper. Med det menar han att de på eget initiativ behöver medvetandegöra vad de redan behärskar och vad de måste fortsätta jobba på. Den andra metoden är att vara tydlig med att eleverna verkligen behärskar det de säger att de behärskar. ”Antingen kan du, eller så kan du inte”, säger han. Om eleverna känner att de ”nästan” kan något så räcker det inte. Dessa två metoder syftar till att hjälpa eleverna hjälpa sig själva. Detta handlar alltså om att det inte räcker med att eleverna reproducerar kunskap, utan att de faktiskt behärskar den och kan utnyttja den i viktiga situationer. Folke anser däremot att det inte är hans ansvar att motivera eleverna, utan att det ansvaret måste komma inifrån.

> **Folke:** Jag tycker inte att det är en del av mitt jobb att motivera dem. Motivation måste komma inifrån. Om de har valt att börja på en utbildning och inte vill ta del av saker i den, så är det helt upp till dem. Jag värderar eller dömer dem inte alls. [...] Jag försöker bara sända positiva vibes och vara en bra coach och lärare, ge perspektiv och bra övningar som de kan träna på. Sen är det helt upp till dem att göra det.

Folke menar egentligen samma sak som Tim. Eleverna har ett stort eget ansvar när det kommer till högskoleförberedelserna. De har tillgång till den kunskap som krävs tack vare utbildningen och tack vare läraren. Men de måste själva ansvara för att ta det på allvar och se till att de ligger i fas. Elevernas möjligheter att uppnå sina mål står i direkt relation till hur mycket de är beredda att arbeta. Folke verkar se motivation som elevernas eget ansvar när han väljer att inte ta det ansvaret själv eller lägga någon värdering i det. Istället ser han sig själv som en stöttepelare. Han bidrar med kunskap och metoder, men eleverna drar det tyngsta lasset. Även Jim delar uppfattningen om att eleverna måste ta ansvar för sin egen utveckling.

> **Jim:** Jag kan bara servera maten men ni [eleverna] måste sätta er och konsumera den. Jag kan inte hälla kunskap i huvudet på dem. Ett sätt jag ofta brukar resonera på är att jämföra med just deras huvudinstrument. Alla förstår att de måste öva på sina instrument. Det är ingen som ifrågasätter det om de seriöst vill hålla på med musik. Men att på samma sätt som du övar skalor på ditt instrument så måste du öva teori och gehör. Det handlar om övning.

Jim jämför teori- och gehörsträning med instrumentträning och säger att eleverna inte kan förvänta sig att bli skickliga teoretiker bara genom att konsumera kunskap. De måste lägga ned den tid som krävs för att behärska kunskapen, precis som de gör när de övar på sitt instrument. Han påpekar även att ingen kommer att ifrågasätta eleverna när de vill dedikera sig till sina instrumentkunskaper. Detta öppnar för att det kanske ser annorlunda ut inom musikteorin. Finns det de som ifrågasätter teoretiska kunskaper? Hugo väljer att lyfta instrumentlärares betydande roll i det högskoleförberedande arbetet.

> **Hugo:** Jag tror att instrumentlärarna har en viktig funktion. De borde kanske ligga på sina elever lite mer och säga: ”tänk på att du måste fixa musikteorin också, det är viktigt.” Men jag tror det finns exempel på motsatsen också, där man säger: ”det där med musikteorin, det ordnar sig. Det viktiga är att du spelar bra.”

Antagningsprovet till musikhögskolor består både av musikteoriprov och spelprov, där de förväntas uppvisa sina instrumentala och musikaliska färdigheter. Inom den delen av provet är instrumentlärarna elevernas främsta mentorer. Men Hugo menar att även de har ett ansvar i att uppmuntra eleverna till att ta musikteorin på allvar. Även om instrumentlärare inte ansvarar för musikteoriundervisningen så har de en viktig funktion i elevernas utveckling. Under rubrik 5.2.1 lyfte lärarna hur viktigt det är att förankra musikteorin i musicerandet. Här blir instrumentlärarens roll central. Hugo varnar också för att det kan förekomma lärare som inte tar musikteorin på allvar, utan som till och med avråder eleverna från att lägga tid på det. När frågan riktades till Jim förklarade han hur det finns en strävan efter att musikteorin inte ska stanna i klassrummet.

> **Jim:** De är ju definitivt engagerade i elevernas musikutveckling och vi strävar alltid efter att teorin inte ska stanna i klassrummet. Utan det ska ju vara integrerat i deras utveckling som musiker och att man försöker göra det till praktisk kunskap som ska få dem att utvecklas. Men jag tror inte att någon av instrumentlärarna har jättebra koll på hur teori- och gehörsproven är utformade på musikhögskolorna. [...] Det finns även de som kanske överskattar elevernas teoretiska och gehörsmässiga kunskaper. Då kan det bli intressekonflikt. Det finns ju en hierarki kring det.

Musikteorin ska – som tidigare nämnt – vara en integrerad del av elevernas utveckling som musiker. Detta förutsätter att musikteorin är en integrerad del av den plats eller den skola där undervisningen bedrivs. Instrumentlärarna är enligt Jim engagerade i elevernas utveckling, men han tror inte att de har jättebra koll hur antagningsprovet ser ut. Han nämner även att

balansen mellan teori och instrumentspel kan utgöra en intressekonflikt, speciellt om instrumentläraren inte vet hur eleven ligger till i musikteorin och gehöret. För eleven kan det bli svårt att navigera den hierarki som uppstår. Men trots det finns det en strävan om att låta musikteorin bli mer interdisciplinär och rinna över till andra delar av utbildningen.

5.3 Kommunikation och samarbete

I kommande avsnitt lämnas de pedagogiska reflektionerna för att ge utrymme åt en annan aspekt av förutbildningarnas möjligheter att bedriva undervisning riktad mot högskolan: kommunikation, relation och samarbete mellan skolor. Här diskuteras exempelvis antagningsprovet till musikhögskolan och behovet av tydligare kommunikation om förväntningar.

5.3.1 Antagningsprovet – vem ska anpassa sig?

I intervjun med högskoleläraren diskuterades syftet med antagningsprovet och hur väl färdighetsnivån är förenlig med de kunskaper som erbjuds på förutbildningarna:

> **Hugo:** Syftet är att se till att de blivande studenterna har tillräckliga förutsättningar för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i musikteori när de väl har kommit in. Kan man för lite om vissa saker, då hänger man inte med och blir troligtvis inte godkänd på den första kursen. [...] Vi har egentligen inte tänkt att vi ska anpassa våra prov efter förutbildningarna, utan snarare tvärtom, att det är de som kan anpassa sig efter oss.

Hugo förklarar att syftet med antagningsprovet är att säkerställa att de kommande studenterna har de kunskaper som krävs för att klara av högskoleutbildningen. Nivån på antagningsprovet är alltså anpassad efter den nivå som högskolestudierna utgår ifrån. Av den anledningen anser Hugo att förutbildningarna bör anpassa sig efter det som efterfrågas och arbeta för att erbjuda sina elever den kunskap som krävs. Jim berättar i sin utsaga att *både* högskolan och förutbildningarna bör anpassa sig:

> **Jim:** Jag tänker att högskolorna måste säga vad de anser är en rimlig kunskapsnivå att gå in med. Hur vill de forma sin undervisning och vad kräver den undervisningen i så fall? Antingen så bygger man ju kunskapen underifrån och uppåt eller så är det ovanifrån och nedåt. Men jag tror att man kanske behöver ha båda delarna. Men musikhögskolorna måste säga var alla måste ligga för att det ska bli kvalitativ undervisning. Då vet lärosätena under vad det är som förväntas och så kan man hela tiden sikta dit. Det andra sättet är att gå från andra hållet, att man rättar sig efter den sökbas man har. Så upplever jag att det är väldigt mycket nu. Att antagningsproven, i alla fall i klassisk musikteori, har blivit

förenklade under de senaste 10-15 åren, det har väl att göra med att man har sett att de som söker inte kommer in helt enkelt.

Å ena sidan är det viktigt att högskolorna tydligt kommunicerar till förutbildningarna vilken kunskap de efterfrågar, så att lärarna vet vilken nivå de bör lägga undervisningen på. Då skapas det också en bred samsyn hos skolor kring vad undervisningen bör innehålla. Å andra sidan upplever Jim att även högskolorna är beredda att anpassa svårighetsgraden på antagningsprovet om de märker att färre studenter blir godkända. Han har även en uppfattning om att antagningsprovet har blivit lättare under de senaste åren – en uppfattning som även delas av Tim:

> **Tim:** Söker du kandidat i violin till exempel, whatever, och du är snorbra på fiol. Du är så bra så alla vill ha dig, liksom. Då har jag en känsla av att de [musikhögskolorna] är väldigt diplomatiska vad gäller teoribiten. [...] Jag får för mig att proven har blivit lite mer anpassade, men det kanske bara är jag som inbillar mig. Att det är lite mjukare nu än vad det var förut.

Tim antyder här att det inte finns ett formellt samarbete, men har en uppfattning om att musikhögskolorna är beredda att anpassa sig efter utbudet på musiker och utbudet av kunskap om det finns motiv och intresse, till exempel om det är en skicklig och framgångsrik elev. Generellt sett verkar det råda en viss uppfattning om att antagningsprovet har blivit lättare än tidigare. Tim fortsätter med att betona hur viktigt det är att musikhögskolorna är tydliga med vilka förväntningar de ställer på de blivande studenterna:

> **Tim:** Det måste vara väldigt konkret, så att lärarna kan visa för sina elever. Och att det blir samma information som går ut till alla. Det gör det inte nu. Nu är det att jag hittar på mitt, [en annan skola] hittar på sitt, alla kör sitt race. Man skulle behöva strömlinjeforma information från musikhögskolorna ut till teorilärarna, så att alla jobbar på rätt sätt.

Tim upplever att informationen från musikhögskolorna är otydlig och att musikteorilärare på förutbildningar ofta måste chansa sig fram i det högskoleförberedande arbetet. Här anser Tim att musikhögskolorna har ett ansvar att kommunicera vilka krav och behov de har så att lärare på förutbildningar vet vad det är som efterfrågas. Om detta inte kommuniceras så kan det innebära att eleverna som kommer till musikhögskolan har väldigt spridda kunskaper.

> **Jim:** Vad händer då med undervisningen? Då får du klasser med väldigt spridda förkunskaper och då är det svårt att bedriva undervisning så att det blir hög kvalitet för alla. Då krävs det väldigt mycket resurser där istället. För individanpassning et cetera. Så jag tror att man ska ha en dialog där man kan prata om vad som förväntas av våra studenter.

Jim problematiserar klasser med alltför spridda kunskaper då det skulle bli svårt att bedriva högkvalitativ undervisning. Han påpekar att musikhögskolan då skulle behöva rikta mycket resurser till att få undervisningen att gå ihop. Han betonar hur viktigt det är med dialog och att musikhögskolorna är transparenta med vad som förväntas. Detta skulle även gynna musikhögskolan på längre sikt då kunskapsnivåerna i klasserna kan jämnas ut. Problematiken är alltså tvådelad i den bemärkelse att kommunikationen går åt båda hållen. Dels vad lärare på förutbildningar anser är viktig kunskap och vad musikhögskolorna anser att eleverna bör kunna.

5.3.2 Kommunikation och samarbete

För att skapa en samsyn bland musikteorilärare kring vilka kunskaper som är relevanta och vilka förväntningar på eleverna som ställs menar Folke att det är viktigt att upprätthålla en dialog:

> **Folke:** Jag tror det är viktigt med sådan dialog. Jag vet inte hur lärandet ser ut på andra skolor. Sådan dialog bör hållas oftare. Det är väldigt fruktsamt, eftersom mitt arbete i hög grad är beroende av antagningsproven. Det skapar motivation och ett tydligt syfte med undervisningen.

Folke beskriver sig själv som ”beroende” av musikhögskolornas antagningsprov. De kunskaper som efterfrågas formar hans undervisning och ger den ett tydligt syfte. Denna dialog syftar dels till att kommunicera med musikhögskolorna kring antagningsproven, men också för att träffa andra yrkesverksamma lärare för att få kunskap om hur de arbetar. Enligt Hugo fanns det en sådan dialog förr, men som nu inte längre finns på samma sätt.

> **Hugo:** Vi brukade anordna seminarier och bjöd in olika föreläsare. Det var väldigt intressant. Men av någon anledning slutade det, och det var inte så många som anmälde sig längre. Jag förstår inte riktigt varför, men så var det. Det var ett väldigt bra sätt att träffa andra som undervisar i musikteori på olika nivåer.

Hugo beskriver en ganska omfattande dialog som inkluderade både seminarier och föreläsare. Enligt honom var det ett väldigt bra sätt att träffa andra lärare på olika nivåer och uppdatera sig på det musikteoretiska världsläget. Men av någon anledning försvann denna dialog. Tim uttrycker dock att en sådan dialog skulle vara mycket enkel att få till.

> **Tim:** Ärligt talat, det finns ingenting som är så lätt att fylla som studiedagar för estetlärare. Så att om musikhögskolorna säger ”vi har ett koncept, kom till oss”, så skulle alla som undervisar i musikteori, gehör, eller någon form av teoretiskt ramverk komma dit på störten. Om det är gratis (skratt). Men initiativet måste komma från dem, för det är bara de som kan tala om vad de vill ha. Då så vet förutbildningarna vad de ska leverera.

Tim har förtroende för att ett liknande samarbete skulle kunna återupprättas ifall musikhögskolorna bara tar initiativet. Uppfattningen bland de intervjuade lärarna verkar vara att ett sådant samarbete skulle vara väldigt bra, både för eleverna, lärarna på förutbildningarna och för musikhögskolorna själva. Om musikhögskolorna tydligt informerar förutbildningarna om de krav och förväntningar som ställs på kommande studenter kan förutbildningarna i sin tur forma undervisningen för att göra den så relevant som möjligt för de elever som drömmer om att söka sig vidare till en musikhögskola.

5.4 Variationsteoretiska resultat

I följande avsnitt analyseras den empiri som framgick av intervjuerna ur ett variationsteoretiskt perspektiv. Här diskuteras de lärandeobjekt och lärandemål som framgår av resultatet, kritiska aspekter av innehållet samt vilka variationsmönster som uppstår bland lärarnas utsagor. På så sätt tydliggörs lärarnas varierande sätt att undervisa. Dessa analyser ligger till grund för de pedagogiska implikationer som sedan diskuteras i kapitel 6.3.

5.4.1 Stresshantering

I samtalen om demoprov och realistiska provsituationer lyfter samtliga lärare stresshantering som ett viktigt lärandemål. Lärandeobjektet stresshantering innebär att eleverna måste uppleva och utveckla en förståelse för stress och hur den kan hanteras. Detta möjliggör för eleverna att prestera bättre under proven och på så sätt öka sina chanser att passera antagningen till musikhögskolan. Av lärarnas utsagor är det möjligt att identifiera några viktiga kritiska aspekter av stresshantering.

Folke och Jim beskriver hur de försöker gestalta den realistiska provsituationen genom att sätta upp vissa ramar som begränsar eleverna. Folke begränsar eleverna genom att de fråntas hjälpmedel som de vanligtvis har tillgång till: ”Om någon sjunger med säger jag ‘tyst, ni får inte sjunga’, precis som på det riktiga provet.” Detta blir en aspekt som eleverna måste uppleva. Jim betonar i sin utsaga att ”de [eleverna] förstår att ’ja, här måste jag skriva någonting nu’ och att ’nej, nu kom nästa fråga, då får jag bara hoppa vidare då’”. Här betonas

ännu en aspekt av stresshanteringen: tidsåtgång. Den kritiska aspekten som både Folke och Jim belyser är just de begränsningarna som ett prov medför. Detta är ett exempel på *kontrast*, där det uppstår variation i förutsättningar. Genom att sätta ett lektionsinnehåll i en prov-situation kommer vissa kontrasterande egenskaper att framträda, till exempel vilka verktyg som är tillgängliga och vilken tidsåtgång som krävs. Eleverna måste förstå dessa och klara av att göra den anpassningen.

Tim lyfter en annan kritisk aspekt av stresshantering genom att skilja på kunskap och prestation: ”Jag fick ju reda på att flera av dem som jag tyckte var strålande musikteori-studenter, de klarade inte provet för de blev för sönderstressade.” Här beskriver han hur vissa elever underpresterade vid genomförandet av demoprovet, trots att de enligt honom var duktiga elever. Genom *separation* av musikteoretiskt kunnande från stressrelaterad under-prestation skapas en dimension av variation där eleverna lär sig urskilja vad de faktiskt måste träna på. Detta kan kontrasteras mot prestationsförmåga, vilket skapar en förutsättning för eleven att erfara vilka kunskapsbrister som orsakas av okunnighet och vilka som orsakas av stress. Detta blir en viktig kritisk aspekt för elevernas lärande. Tim förstärker detta ytterligare genom att försäkra eleverna om att ”Alla har varit nervösa. Alla har haft scenskräck eller stress på något sätt och det är inte något konstigt. Det är ingen fult”. Här skapar han en mer kognitiv förståelse för stress som ett naturligt förekommande fenomen. När denna kognitiva förståelse kombineras med de tidigare nämnda aspekterna av stress, såsom separation av stress och kunskap, blir flera kritiska aspekter av stresshanteringen aktiverade samtidigt.

Slutligen lyfter lärarna en aspekt av systematisk förberedelse. Folke berättar till exempel hur viktigt det är att eleverna tar sig tiden att förbereda sig: ”Är man på lektionerna, gör läxorna och studerar enligt lektionsmängden jag har planerat brukar det gå bra.” Folke menar att det är möjligt för eleverna att utveckla sin förmåga att prestera under stress genom riktade strategier, till exempel genom att göra de uppgifter som presenteras och engagera sig aktivt under lektionerna. Jim utgår mer från demoproven för att ”visa att vi bara kommer göra samma sak som vi har gjort på gymnasiet. [...] Om det var någonting som de inte klarade av så vet man precis vad man behöver jobba på”. Jim försäkrar eleverna om att provet inte kommer att introducera något helt främmande. Det som dock förändras är provfrågorna i sig, vilket kan beskrivas som att läraren skapar variation genom *generalisering*. Den kritiska aspekten som eleverna förväntas förstå utifrån denna generalisering är att prov är förknippade med stress, oavsett vad provet innehåller. Eftersom provfrågorna är den aspekt av provet som varierar kan eleverna rikta sitt fokus mot dem och arbeta för att utveckla sina teoretiska kunskaper för att bättre kunna hantera stressen i provsituationen.

5.4.2 Motivation

I samtalen om motivation och hur man som musikteorilärare kan gå tillväga för att skapa en rolig och relevant undervisning var lärarna eniga om att musikteorin måste lämna den teoretisk-abstrakta bubblan och istället fokusera mer på praktisk tillämpning. Det huvudsakliga lärandeobjektet i följande avsnitt är att eleverna måste få kunskap om hur musikteorin faktiskt kan utveckla dem som musiker. Här nedan följer en redogörelse för de viktigaste kritiska aspekterna som eleverna måste lägga märke till.

Tim berättar i intervjun att musikteori kan vara svårt att motivera för eleverna när det inte är praktiskt förankrat. Han säger att ”man får hitta där man använder det här i sitt musicerande. Där kan man få nytta av det”. Musicerandet är en viktig aspekt av undervisningen och handlar om att eleven måste förstå att musikteori inte bara är något abstrakt, utan även något som går att gestalta musikaliskt. En liknande beskrivning ges av Jim, som säger att ”det handlar om att så tidigt som möjligt ge dem [eleverna] en upplevelse av hur teori och gehör kan få dem att växa som musiker”. Variationen i lärandet uppstår här i kontrasten mellan relevant och icke-relevant. För att eleverna ska kunna urskilja den kritiska aspekten av användbar musikteori måste de även kunna separera den från det som inte är användbart. Denna aspekt är kritisk för att eleverna ska utveckla en förståelse för musikteorins praktiska användning och dess relevans för deras utveckling som musiker.

Ytterligare en kritisk aspekt som framträder i intervjuerna är att musikteori inte är något statiskt, utan att den alltid är påverkad av kontext. Folke berättar att ”Kontext är otroligt viktigt. Du kan inte säga: ’Så här är det *här*’ och ’Så här är det *där*’. I undervisningen skapar man material och övningar utifrån fyrkantiga ramar. Men verkligheten består inte av de här ramarna”. Folke menar att eleverna måste ta kunskapen ut ur klassrummet och erfara hur den ter sig i verkligheten. Genom att erfara olika musikteoretiska fenomen i olika kontexter skapas en dimension av variation som tillåter både generaliseringar och separationer. Jim uttrycker en liknande idé när han säger att musik ”inte är något statiskt”, utan något som går att påverka och förändra. Generaliseringen uppstår när eleverna får se hur samma teoretiska fenomen tar sig uttryck i olika musikaliska sammanhang. På samma sätt sker en separation när undervisningens fyrkantiga ramar helt separeras från kontexten. Att urskilja denna kritiska aspekt av kontextuell musikundervisning blir viktig för elevernas lärande och förståelse.

Jim lyfter i sin intervju hur viktigt det är att ”väcka nyfikenhet” hos sina elever. Målet med undervisningen bör vara att ”väcka en lust hos eleverna och ge dem metoder för hur man kan utvecklas” snarare än att bara checka av moment. Den kritiska aspekt som framträder i

Jims utsaga är att elevernas motivation förstärks genom upplevelser i musikundervisningen, snarare än genom yttre krav och mål. Tim beskriver det på ett liknande sätt: ”Räcker det inte med musikhögskolan som motivation så får man hitta andra vägar.” Vidare beskriver han en lektion där han bad alla sina elever ta med repertoar till teorilektionen. Då fick de en chans att direkt arbeta med egen, bekant musik snarare än att först arbeta med teoretiska kunskaper för att sedan applicera den i sitt musicerande. Detta upplägg skapar ett variationsmönster av kontrast mellan upplevelsebaserat och målstyrt lärande. I Tims upplägg får eleverna en chans att ta musiken till teorin, snarare än teorin till musiken, vilket gör den kritiska aspekten av upplevelse → lärande kontra mål → lärande tydlig.

5.4.3 Ansvarsfördelning

Från samtal om motivation och praktisk förankring i musikteori skiftade innehållet till att handla om vem eller vilka som har det huvudsakliga ansvaret för motivationen och hur det ska fördelas. Det primära lärandeobjektet som ligger till grund för den här delen av analysen är elevernas förmåga att ansvara för sitt eget lärande. Detta är det tredje och sista lärande-objektet som presenteras i denna studie och som musikteorilärarna anser är centralt för elevernas möjligheter att klara av högre studier. I följande text presenteras de kritiska aspekter av lärandeobjektet som eleven förväntas förstå.

Den främsta kritiska aspekten av lärandeobjektet är att eleven ansvarar för sin egen kunskapsinhämtning. Tim uttrycker detta tydligt när han säger att ”ansvaret för kunskaps-inhämtning ändå måste ligga hos dem [eleverna]”. Han betonar dessutom att eleverna måste ansvara för sin egen förmåga och inte förlita sig på att ”nästan” kunna något. Detta utgör en variationsteoretisk kontrast mellan verklig och upplevd kunskap som gör det möjligt att urskilja kunskapsluckor. Folke har en liknande hållning, men riktar mer in sig på motivations-begreppet. Han hävdar att ”motivationen måste komma inifrån”, vilket separerar lärarens ansvar från elevens roll som deltagare. Han menar att eleven är där på egna villkor och att det kommer med ett eget ansvar. Jim uttrycker sig mer metaforiskt när han påstår sig ”servera maten”, men att eleverna själva måste välja att ”konsumera den”, vilket skapar variation genom generalisering. Eleven har alltså ett val kring vilken kunskap som ska ”konsumeras” och när, oavsett vilken kunskap det är som serveras. Denna kombination av variationsmönster utgör en multidimensionell förståelse för lärandeobjektet. Elevansvaret synliggörs genom olika aspekter, såsom motivation, disciplin och självinsikt. Därför är det motiverat att kalla detta för en variationsteoretisk *fusion*, där flera kritiska aspekter möts för att bilda en tydlig helhet.

Ytterligare en kritisk aspekt som betonas i lärarnas utsagor är att eleverna måste göra sig oberoende från andra lärares förväntningar. Lärare som sätter olika förväntningar på sina elever påverkar hur elever upplever sitt lärande. Hugo varnar för att instrumentlärare kan ha varierande åsikter om musikteorins relevans. Att det finns lärare som borde ”ligga på sina elever lite mer och säga: ’tänk på att du måste fixa musikteorin också, det är viktigt’.” Men att det också finns motsatsen: de lärare som tycker det är viktigare att du ”spelar bra”. Denna variation skapar en kontrast som gör eleverna medvetna om olikheter i lärares förväntningar. På så sätt tydliggörs det ansvar som eleven har för sitt eget lärande. Jim belyser en annan möjlig aspekt av lärarförväntningar, nämligen att lärare kan ”överskatta elevernas teoretiska och gehörsmässiga kunskaper”. Detta skapar istället ett variationsteoretiskt separations-mönster där eleverna måste urskilja och separera sin uppfattade kunskap från lärarnas antaganden. Detta ger eleven en möjlighet att reflektera kring sitt lärande, sina behov och hur detta ansvar kopplas till förberedelser inför musikhögskolan.

5.4.4 Avslutande tankar

Det variationsteoretiska resultatet är en förlängning av den empiri som presenterades i början av kapitlet och har därför utgått ifrån de teman som uppstod i intervjuerna. Denna analys är en tolkning av informanternas utsagor och som tar sin utgångspunkt i den variationsteoretiska begreppsapparaten. Med inspiration av Zimmerman-Nilssons (2009) avhandling har jag som forskare tolkat och analyserat dessa kategorier och låtit dessa utgöra grunden för de lärande-objekt som presenteras i analysen ovan.

5.5 Konklusion av resultatet

Resultatet visar på att det råder en viss samsyn mellan de olika lärarna kring deras roll som högskoleförberedande pedagoger och vilka metoder de utnyttjar. Samtliga lärare som intervjuats ser sig själva som betydelsefulla i detta avseende och väljer ofta att försöka stödja sina elever i deras eftergymnasiala mål. Specifika förberedelser inför musikhögskolornas antagningsprov utgjorde en stor del av det förberedande arbetet. Den primära metoden var att använda sig av de exempelprov som finns tillgängliga hos musikhögskolorna för att låta eleverna bekanta sig med innehållet och nivån på det verkliga provet. Detta var något som även högskoleläraren rekommenderade att förutbildningarna utnyttjar. Han uppmuntrade till att skapa en realistisk och autentisk provsituation där eleverna tränar på att hantera stressen.

Samtalen om exempelproven övergick ofta i samtal om nervositet och stresshantering, vilket också utgjorde en betydande del av det förberedande arbetet hos lärarna. Det stressförebyggande arbetet varierade en del mellan lärarna. En av lärarna närmade sig stressen genom dialog och öppenhet. Han var tydlig med eleverna att stress är något naturligt och normalt som alla kan känna. Han avmystifierade begreppet och tillät stressen att vara närvarande. Hans erfarenhet var då att eleverna kände sig tryggare. Tillit var också ett viktigt stressrelaterat begrepp som berördes. Det är viktigt att eleverna känner tillit inför läraren och lärarens planering. Slutligen pratade lärarna om att stress också kan komma inifrån och att eleverna måste bli medvetna om var de befinner sig och hur de själva kan ta ansvar för kunskapsinhämtningen. De menar att stress kan bli något destruktivt för många elever om den inte hanteras korrekt.

Denna diskussion övergick sedan i ett samtal om motivation och hur man som teorilärare kan göra musikteoriundervisningen med relevant för eleverna. Samtliga lärare landade i att musikteorin måste bli mer praktisk och förankrad i musicerandet. När eleverna förstår hur teoretiska kunskaper kan gynna deras musikalitet så förstärker det deras motivation. Då blir det roligare för eleverna att tillägna sig ny teoretisk kunskap. Det är också möjligt att gå åt andra hållet och låta elevernas musikalitet forma ett teoretiskt intresse. Detta kan till exempel göras genom att involvera deras huvudinstrument eller deras repertoar på teorilektionerna.

I den här dialogen om motivation blev elevansvaret ett viktigt perspektiv som samtliga lärare lyfte. Det är viktigt att eleverna själva blir medvetna om vad som krävs för högre studier och hur de själva kan förbereda sig. En syn som delas av lärarna var att de inte kan ta fullt ansvar för elevernas inlärning. De kan erbjuda kunskap och metoder för instudering, men att eleverna själva måste ansvara för att de faktiskt förstår det som lärs ut. I denna fråga riktades även ansvaret mot elevernas instrumentlärare, som spelar en viktig roll i elevernas utveckling. Teorilärarna lyfte vikten av att musikteorin och gehöret måste vara förankrat i det praktiska musicerandet – ett perspektiv som inte alltid ryms inom ramen för den teoretiska undervisningen till följd av att den kan vara svår att gestalta i praktiken. Här efterfrågar musikteorilärarna en bredare samarbete med gehör- och instrumentlärare.

Lärarna ser också ett behov av ett tydligare samarbete med musikhögskolorna. De upplever att högskolorna inte är tillräckligt transparenta med vilka krav och förkunskaper som efterfrågas av de kommande studenterna, vilket leder till att många teorilärare på förutbildningarna måste gissa sig fram. De anser att den information som finns tillgänglig på musikhögskolornas offentliga webbplatser inte är tillräckligt tydlig eller hjälpsam för att utforma

sina egna lektioner. Detta vill lärarna lösa genom att initiera en dialog med musikhögskolorna, där de får en chans att mötas och samtala kring musikteori som ämne. Men de anser även att musikhögskolorna måste vara de som tar initiativet, något som även föreslås av högskoleläraren.

6. Diskussion

Syftet och den huvudsakliga frågan med denna studie var att undersöka hur lärarna uppfattar att de arbetar för att förbereda sina elever för högre studier, med ett särskilt fokus på antagningsproven. I följande kapitel kommer resultatet av detta att diskuteras utifrån den bakgrund och tidigare forskning som presenterats i samband med arbetet. Resultatet kommer även att diskuteras i relation till de teoretiska och metodologiska val som ligger till grund för studiens genomförande. Kapitlet avslutas med reflektioner kring studiens pedagogiska implikationer.

6.1 Resultatdiskussion

Resultatet av intervjuerna visar att det finns en tydlig medvetenhet hos musikteorilärare kring det högskoleförberedande begreppet och hur de arbetar för att stödja eleverna i övergången till högskolan. Eftersom det i syftet läggs en viss betoning på lärarnas beskrivning av det förberedande arbetet så utvidgades begreppet till att inkludera många andra viktiga aspekter som de själva anser har en direkt eller indirekt koppling till elevernas förmåga att tillgodogöra sig de kunskaper som efterfrågas av högskolorna. Dessa aspekter utgör grunden för de tre huvudsakliga teman som uppstår i intervjuerna: stresshantering, motivation och ansvar.

Lärarna var tydliga med att eleverna måste ges en möjlighet att ta lärandet i egna händer. För att möjliggöra detta måste läraren skapa tydliga incitament hos eleverna att ta detta på allvar. Lundahl (2011) lyfter några viktiga strategier som läraren kan använda för att skapa ett sådant klimat. En sådan strategi är att bara ge halva svaret, vilket skapar en möjlighet hos eleverna att själva ägna sig åt problemlösning. På djupet handlar detta om att ge eleven förutsättningar att tillägna sig ny kunskap och omsätta den i eget arbete efter egen förmåga. Denna strategi används flitigt av samtliga lärare i studien, till exempel genom att de inkluderar demoprov i undervisningen. Detta möjliggör för eleverna att testa sig själva och få ett kvitto på hur de ligger till. Detta möjliggör även för demoproverna att bli ett relevant undervisningsmaterial för fortsatta studier. Detta hänger mycket ihop med ytterligare en av Lundahls strategier som handlar om självskattning och självbedömning. I en konstruerad provsituation ges eleven möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om vad de redan kan och vad de måste jobba på. Även detta är något som samtliga lärare nämnde i studien. De strävar efter att eleverna ska utveckla en förmåga att ansvara för sina studier och ta lärandet i egna händer. Detta är viktigt både för eleven och för läraren. Läraren kan med hjälp av elevernas självskattning utforma en plan för utveckling som är anpassad efter elevens behov. Den andra

aspekten, självbedömning, är ännu ett verktyg som eleverna kan bli behjälpta av. Genom att låta eleverna själva bli en del av bedömningen (rättningen) av demoproven, i kombination med lärarens bedömning så klart, kan de kritiskt granska sitt resultat och identifiera luckor i resultatet. Detta hänger avslutningsvis ihop med Lundahls tredje och sista strategi som säger att eleven måste äga sina resultat. Detta innebär att eleven måste få en chans att revidera och förbättra sitt arbete. Detta ger även läraren en bild av vilka strategier och metoder som eleverna använder och på vilka sätt dessa kan förbättras (Lundahl, 2011, s.145–155).

En annan diskussion som i intervjuerna uppstod i samband med samtalen om elevernas eget ansvar var frågan om motivation. Karlsson (2002) lyfter två centrala begrepp: inre och yttre motivation. Elevens inre motivation är den som styrs av den inneboende drivkraften att lära sig och förvärva ny kunskap. Det är alltså starkt kopplat till elevens nyfikenhet och intressen (Karlsson, 2002, s.38–39). Resultatet av intervjuerna visar att lärarna lägger en mycket stor vikt vid den inre motivationen. Samtliga lärare beskriver hur eleverna själva måste ansvara för att utveckla ett djupare intresse för ämnet. Folke anser till exempel att det inte är hans ansvar att motivera eleverna, men att han kan bistå med metoder och vägledning. En liknande beskrivning ges av Jim, som förklarar hur han endast kan servera kunskap, men att eleverna själva måste vilja konsumera den. Något som lärarna dock inte lyfter lika mycket är elevernas behov av yttre motivation. Den yttre motivationen är enligt Karlsson den motivation som kommer utifrån, till exempel att komma in på musikhögskolan. I det fallet styrs eleven inte bara av viljan att lära sig, utan även av ett tydligt och konkret mål (Karlsson, 2002, s.40).

Två vanliga exempel på yttre motivation lyfts beskrivs av Harackiewicz och Sansone (2000) som *feedback* och *belöning*. Feedback är den typ av yttre motivation som uppstår under en inlärningsprocess. Till exempel genom att läraren engagerar sig i elevens intressen och ger konstruktiv återkoppling som främjar fortsatt lärande (Harackiewicz & Sansone, 2000, s.87–91). Detta är något som samtliga informanter i studien nämner, men som Folke lyfter som centralt för sin undervisning. Trots att han inte ser det som sitt ansvar att motivera så skulle han i denna bemärkelse fortfarande vara en viktig motiverande kraft hos eleverna genom att bara engagera sig i musikteoriämnet och ge eleverna verktyg att utvecklas. Detta kan kopplas till Ahls (2004) beskrivning av inre och yttre motivation som något flytande.

Läraren har en viktig yttre roll i elevernas motivation. Eleverna kan vara beroende av stimulans från läraren för att engageras i undervisningen. Högskoleläraren lyfte i intervjun två viktiga aspekter av lärarens roll som motivator. Det första och i särklass viktigaste (av att döma från lärarnas utsagor) är att förankra musikteorin i det praktiska musicerandet. Eleverna

måste få en upplevelse om hur musikteorin faktiskt kan bli relevant för deras fortsatta utveckling som musiker och inte endast vara ett teoretiskt och abstrakt ämne utan musikalisk relevans. Den andra motiverande aspekten som lyftes av högskoleläraren var att lärarna måste skapa en rolig och engagerande miljö så att eleverna faktiskt tycker att ämnet är roligt. Karlsson (2002) kopplar lärarens roll som yttre motivator till dennes professionella egenskaper. Professionella egenskaper såsom kunskaper, kompetens och entusiasm/engagemang smittar av sig på eleverna och leder ofta till bättre resultat (Karlsson, 2002, s.41, 46–47).

Av resultatet framgår det att informanterna visar medvetenhet gentemot det högskoleförberedande ansvaret och elevernas ambition att studera vidare. Jönsson (2018) lyfter problemet med kunskap som eleverna behöver nu kontra den kunskap som eleverna behöver sen. Samtliga informanter i studien lyfter hur viktigt det är att eleverna tar ansvar för sina studier och inte lutar sig alltför mycket på läraren eller skolan, utan att de även blickar framåt. Jönsson betonar även hur viktigt det är att läraren är medveten om detta och att det som lärs ut på lektionerna även har ett syfte att främja eleverna långsiktigt. Hugo lyfter detta specifikt när han uppmanar musikteorilärare på förutbildningar att vända sig till dem för information kring till exempel antagningsproven. Ruud (1983, refererad i Hanken & Johansen, 2018) lyfter begreppen *funktionell* och *avsiktlig* undervisning för att sätta ord på detta. Han menar då att den funktionella undervisningen, det vill säga den undervisning som syftar till att utrusta eleverna med kunskaper som krävs för att förstå lektionsinnehållet, även måste ha för avsikt att stödja eleverna långsiktigt. Denna studie visar på att informanterna är medvetna om detta och att den undervisning som avser att förbereda eleverna för högre musikstudier måste ta sin utgångspunkt just i det långsiktiga.

En metod som lärarna i studien använder sig av är det *produktiva* lärandet, där eleverna uppmanas lösa problem och uppgifter utifrån internaliserad kunskap (Székely, 1950). Resultatet visar på att lärarna ser detta som centralt för musikteoriundervisning. Eleverna förväntas förstå innehållet och hur det kan appliceras i vardagen som musiker, vilket informanterna ser som en nödvändighet för att eleverna ska klara av antagningsproven på egen hand.

Zimmerman-Nilsson (2009) skriver i sin avhandling hur teoretiska ämnen ofta kräver att läraren anpassar och varierar sina metoder utifrån det som lärs ut eftersom kunskapen ofta är det som står i fokus. Detta antyder även på behovet av variation i undervisningen. Även om informanterna inte lyfte just variation som något centralt så framkom det att de ändå väljer att

angripa undervisningen från olika håll i syfte att skapa en bredare förståelse för det som lärs ut.

6.2 Metoddiskussion

De metoder och teoretiska begrepp som låg till grund för studien var noga utvalda för att generera ett tydligt och relevant resultat utifrån studiens syfte och frågeställningar. Valet att genomföra kvalitativa intervjuer motiverades genom det högskoleförberedande arbetets långa tidsomfång. Det förberedande arbetet sträcker sig över många terminer och krävde därför en forskningsmetod som tillåter djupare reflektioner över en längre tid. Jag bedömde därför att intervjun var det bästa sättet att uppnå just det. I det stora hela tycker jag att det fungerade mycket bra. Däremot kan jag nu i retrospekt se att jag borde ha utvecklat min förståelse för variationsteorin innan jag genomförde intervjuerna. Jag hade kunnat genomföra bättre intervjuer genom bättre formulerade frågor om jag tidigare i skedet visste hur den variationsteoretiska analysen skulle utformas.

Valet att inleda studien med en intervju av en högskolelärare skapade dock goda förutsättningar för att finslipa och justera innehållet i de övriga intervjuerna. Det öppnade även för kontraster mellan högskolans syn på kunskapskrav och förutbildningarnas möjlighet att uppnå dem. Däremot fanns det alltid en risk att denna pilotintervju riskerade att påverka det naturliga flödet i de övriga intervjuerna då intervjufrågorna i stor utsträckning var baserade på högskolelärarens perspektiv. Detta kan ha påverkat min neutralitet i frågorna och på så sätt ha påverkat informanternas svar. Jag ansträngde mig för att vara neutral i mitt intervjuande, men när jag gick in i en intervju med en annan intervju i åtanke märkte jag ibland hur jag försökte styra svaren i en viss riktning.

6.2.1 Urval

Jag är i stort mycket nöjd med mitt urval. Jag lyckades komma i kontakt med fyra väldigt olika lärare och med väldigt olika erfarenheter, vilket skapade goda förutsättningar för väldigt varierande och intressanta intervjuer. Däremot ser jag ett problem med mitt urval som jag egentligen har varit medveten om ganska länge. Då informanterna består av både gymnasielärare och folkhögskolelärare fanns det en risk att lärarnas perspektiv på högskoleförberedelse skiljer sig så pass mycket åt att resultatet riskerar att tappa trovärdighet. Faktorer såsom ålder på eleverna, skillnader i ämnesplaner mellan gymnasie- och folkhögskolor och lärarnas förut-

sättningar öppnar för en helt ny nivå av analys som inte ryms inom mitt problemområde eller dess avgränsning.

6.2.2 Teori

Valet av variationsteori som mitt primära teoretiska perspektiv och min teoretiska analys bedömer jag som väl fungerande. Det var en spännande men svår teori att applicera på studien. Men teorins fokus på variationer i lärande och erfarenheter står i direkt relation till de olikheter och variationer som återspeglas i lärarnas metodologiska beslut som presenteras i resultatet. Den har även öppnat för intressanta jämförelser av olika aspekter av lärarnas högskoleförberedande pedagogik.

Däremot finns det brister i variationsteorins design utifrån mitt metodval. Variationsteorins mål är att belysa hur lärare varierar sin undervisning i syfte att främja lärande-objektet(n) (Wernberg, 2005, s.216). Att upptäcka dessa variationer har försvårats till följd av mitt val att genomföra intervjuer. Intervjuerna behandlade breda frågor rörande lärarens syn på sin egen undervisning och de metoder som tillämpas i syfte att förbereda eleverna inför vidare studier. För att göra en variationsteoretisk analys av ett sådant material behövde jag redan i intervjuerna planera frågorna så att det blev möjligt att urskilja variationer. Även om variationsteorin inte öppnar för någon särskild typ av metod så finns det fortfarande metoder som fungerar bättre än intervjuer, till exempel observationer. Där kan forskaren direkt lägga märke till lärarens pedagogiska val i en direkt undervisningskontext. Däremot hade en sådan metod inte varit förenlig med mina forskningsfrågor eftersom det högskoleförberedande arbetet sträcker sig över en mycket lång tid och inte enbart över en enskild lektion.

Även om variationsteorin inte visade sig vara den mest optimala teorin för min studie tycker jag ändå att den lyckades generera ett mycket intressant och unikt perspektiv på frågan om hur musiklärare på förutbildningar närmar sig högskoleförberedande idéer.

6.3 Musikpedagogiska implikationer

Det är kanske ingen stor överraskning att studiens främsta musikpedagogiska implikationer tar sin utgångspunkt i de variationsteoretiska resultat som presenteras i resultatkapitlet. Resultaten från analysen ger många viktiga insikter i musikteorilärares sätt att arbeta, där ett särskilt stort fokus riktas mot variationen och dess olika mönster. Utifrån dessa analyser kan lärare utveckla undervisningsstrategier som stödjer elevernas övergång från förutbildning till musik-

högskola. Här nedan presenteras de tre centrala lärandeobjekten och dess musikpedagogiska implikationer.

Stresshantering som lärandeobjekt

Analysen visar att elevernas förmåga att hantera stress är avgörande för hur väl de presterar. Läraren bör därför ha som vana att arbeta med de demoprov som finns tillgängliga på musikhögskolornas hemsidor och genomföra dem på ett så realistiskt sätt som möjligt. Rent pedagogiskt innebär det att läraren försöker synliggöra skillnaden mellan trygghet och provstress, samt ge eleverna möjligheten att själva separera sin upplevda stress från hur de faktiskt presterar. Här är det även viktigt att läraren tar elevernas upplevda stress på allvar och normaliserar den. Då blir stresshantering en integrerad del av den musikpedagogiska verksamheten och inte bara ett litet moment vid sidan av ordinarie undervisning.

Motivation som lärandeobjekt

Analysen visar att elevernas motivation stärks mer genom starka upplevelser i undervisningen, snarare än genom mål och resultat. Att skapa upplevelser kan handla om att synliggöra musikteorins praktiska egenskaper. Detta kan till exempel ske genom praktiska övningar som improvisation, gehörsövningar och komposition, där eleverna får arbeta praktiskt med något och sedan ges en möjlighet att visa upp det för andra. Men att skapa upplevelser kan även vara att sätta musikteorin i elevernas huvudinstrument. Genom att låta eleverna förstå musikteori utifrån det egna instrumentet och den egna repertoaren kan de få en bättre förståelse för hur musikteorin faktiskt påverkar dem musikaliskt. När musikteori och den egna musiken förenas skapar läraren både motivation och nyfikenhet hos eleverna.

Ansvar som lärandeobjekt

Analysen visar att eleverna måste ansvara för sitt eget lärande. Detta är avgörande i hur väl förberedda de kommer känna sig inför antagningsprovet och de högre studierna. Musikpedagogiskt innebär detta att läraren måste vägleda eleverna till självständighet och autonomi genom att bistå med material och metoder. En viktig sådan metod är att läraren möjliggör självutvärdering där eleverna själva kan synliggöra hur de ligger till och vad de måste träna på.

6.4 Vidare forskning

Under denna avslutande rubrik vill jag passa på att belysa en upptäckt som har bekymrat mig under hela arbetets genomförande: bristen på musikteoretisk forskning. Musikteorin, speciellt med en pedagogisk ansats, är idag ett relativt obeforskat tema. Jag kan se ett behov av att fler väljer att forska i musikteorins pedagogiska utmaningar. Det höjs många lärarröster mot musikteorins konstanta förankring i det teoretisk-abstrakta och många elevröster höjs mot en musikteori som faktiskt känns relevant. Båda dessa teman hade varit intressanta att utforska. Hur kan musikteori bli mer musikpraktiskt och hur kan lärare göra ämnet mer relevant för elever som inte har intresset?

Utifrån min egen studie har jag även tankar om hur forskningen kan fortsätta framåt. Variationsteorin öppnar för mycket intressanta studier och resultat. Några möjliga vägar framåt skulle vara att undersöka variationer i gehörsundervisning. Det vore intressant att se vilka strategier med tillhörande variationer som gehörslärare använder sig av. Gehöret är en viktig aspekt av det högskoleförberedande arbetet som min studie endast berörde mycket ytligt. Det skulle även vara mycket spännande att närma sig högskoleförberedande pedagogik ur ett elevperspektiv. Vilka behov har eleverna och hur upplever de själva övergången till musikhögskolan?

Referenser

Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande.* Lenanders Grafiska AB, Kalmar.

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda – en studie om elevers engagemang i skolan.* Malmö Högskola.

Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik.* Studentlitteratur AB, Lund.

Bernard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research, 9*(2), 212–226. DOI: 10.1177/104973299129121794

Blix, H. S. (2013). Learning strategies in ear training. I Reitan, I. E., Bergby, A. K., Jakhelln, V. C., Shetelig, G. & Øye, I. F. (red.), *Aural perspectives. On musical learning and practice in higher music education* (s. 97–115) Oslo: NMH-publikasjoner.

Bohman, K. (2024). *What Is Music Education? Discursive construction and legitimisation of theory and practice in a Swedish upper secondary school.* [Diss.]. Umeå universitet.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Alan Bryman och Liber AB.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16–43). Liber AB.

Folkbildningsrådet. (2025). *Folkhögskola*. https://folkbildningsradet.se/folkhogskola/

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (4 uppl). Cappelen Damm AS.

Harackiewicz, J. & Sansone, C. (2000). Rewarding Competence: The Importance of Goals in the Study of Intrinsic Motivation. I J. Harackiewicz & C. Sansone (red.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance.* (s. 79–103). Academic Press.

Jönsson, A. (2018). *Prov eller bedömning? Att tolka och använda provresultat och omdömen.* Gleerups Utbildning AB.

Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation.* [Diss.]. Malmö Academy of Music, Lund University.

Kostka, S. & Riepe, R. (1991/2021). Changing Philosophies Of Undergraduate Music Theory Changing Philosophies Of Undergraduate Music Theory Instruction: Practical Implications And Recommendations. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning, 2*(4), 30–37. (Uppl. 2021).

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*

17(2-3), 1–50.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB, Lund.

Lilliedahl, J. (2018). *Musik i (ut)bildning: Gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan.* [Diss.]. Örebro Universitet.

Ling, M. L. (2011). *Variationsteori – för bättre undervisning och lärande.* Studentlitteratur AB, Lund.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande.* Nordstedts Förlagsgrupp AB.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness.* Taylor & Francis Inc.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande.* Studentlitteratur AB, Lund.

Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The journal of the learning sciences, 15*(2), 193–220.

Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. I F. Marton & A. B. M. Tsui (red.), *Classroom discourse and the space of learning.* (s. 3–42). Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Ruud, E. (1983). *Musikken, vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn.* Norsk Musikforlag.

Skolverket. (2012). *Gymnasiearbete – introduktionstext.*

Skolverket. (2019). *Gymnasieskolans högskoleförberedelse – en intervjustudie på tre lärosäten.*

Skolverket. (2025). *Utbildningsguiden – Om högskoleförberedande program.* https://utbildningsguiden.skolverket.se/gymnasieskolan/gymnasieskolans-program/om-hogskoleforberedande-program#4

Székely, L. (1950). Productive processes in learning and thinking. *Acta Psychologia, 7,* 379–407.

van Tour, P. (2019). Integrating aural and keyboard skills in today's classroom. I D. Remeš & P. Teriete (red.), *The Universal Instrument: Historical and Contemporary Perspectives on "Applied Piano"*. (s. 217-240). Hildesheim: Georg Olms Verlag AG.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Wernberg, A. (2005). Variationsteorin i praktiken. I P.-O. Erixon (red.), *Forskningsarbete pågår: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)* (s. 316–332). Umeå universitet.

Zimmerman-Nilsson, M.-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsunderhåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan.* [Diss.]. Göteborgs universitet.

Bilaga 1 – Missivbrev

Inbjudan till deltagande i intervju

Hej,
Jag heter Rasmus Fröderberg och går nu mitt femte och sista år på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Jag genomför just nu en studie inom ramen för mitt examensarbete som handlar om hur gymnasielärare i musikteori arbetar för att förbereda sina elever för högre studier.

Syftet med studien är att öka förståelsen för vilka pedagogiska strategier och metoder lärare använder för att förbereda och stödja elevernas övergång till musikhögskolan. Genom att undersöka detta hoppas jag kunna bidra till en djupare förståelse för gymnasieskolans roll i att främja studieförberedande kompetenser i musikteori.

Jag vill därför gärna intervjua dig som arbetar som gymnasielärare! Intervjun beräknas ta cirka **30-45 minuter** och kommer att genomföras på en tid och plats som passar dig, antingen fysiskt eller digitalt via exempelvis Zoom eller Teams.

Ditt deltagande är **frivilligt**, och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att ange någon anledning. Alla uppgifter som samlas in kommer att **behandlas konfidentiellt** och endast användas i forskningssyfte. Inspelningar och transkriptioner kommer att avidentifieras, vilket innebär att inga namn eller andra uppgifter som kan kopplas till dig eller din skola kommer att framgå i det färdiga arbetet.
Om du har frågor om studien eller vill veta mer innan du bestämmer dig är du varmt välkommen att kontakta mig via mejl eller telefon:

- Mejl: rasmus.johansson-froderberg@student.kmh.se
- Telefon: **borttaget ur publikation**

Tack för att du tog dig tiden att läsa! Ditt deltagande skulle vara mycket värdefullt och jag hoppas att du vill vara med och dela dina erfarenheter!

Med vänliga hälsningar,

Rasmus Fröderberg

Kungl. Musikhögskolan

Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Allmänna riktlinjer för att bedriva en undersökning
Enligt Vetenskapsrådet har du som deltagare rätt att bli informerad om de rättigheter samt etiska aspekter som tillämpas under studiens genomförande.

Forskningsetiska aspekter är mycket viktiga att beakta vid genomförandet av en under- sökning. Deltagare har rätt till information om syftet med undersökningen, vilken typ av data som kommer att samlas in och hur den kommer att användas. Deltagarens rättigheter, inklusive rätten att avbryta sin medverkan när som helst och rätten till integritet och konfidentialitet, ska också respekteras.

Det är också viktigt att notera att GDPR (General Data Protection Regulation) är en lag som reglerar hur personlig data får samlas in, användas och lagras. Det är nödvändigt att se till att all data som samlas in är anonymiserad eller pseudonymiserad och att alla deltagare ger sitt samtycke till att deras data samlas in och används.

Som deltagare i en undersökning är det viktigt att du förstår att din medverkan är helt frivillig och att du har rätt att avbryta din medverkan när som helst. Du har också rätt att begära att dina uppgifter raderas eller att få tillgång till informationen som samlas in om dig. Det är viktigt att läsa och förstå all information som ges till dig innan du ger ditt samtycke att delta i undersökningen.

Dina rättigheter som deltagare
Jag kommer under hela processen att ta hänsyn till relevant forskningsetik och era rättigheter som deltagare: **1).** Du som deltar gör det helt frivilligt. **2).** Du som deltar är anonym och kommer aldrig att nämnas vid namn. **3).** Allt inspelat material kommer att transkriberas med kodnamn och kommer sedan att raderas. **4).** Du som deltar har rätt att vägra hela eller delar av studien utan att ifrågasättas. **5).** Du som deltar har rätt att dra tillbaka ditt deltagande när som helst. Väljer du att dra tillbaka deltagandet kommer du strykas ur studien och allt du sagt eller gjort kommer att raderas. **6).** Du kan läsa mer på vetenskapsrådet.se

Underskrift

Deltagarens underskrift *Forskarens underskrift*

_____ _____

Datum:

Tack för ditt deltagande!
-Rasmus Fröderberg

_____

Kontakt:
Mejl: rasmus.johansson-froderberg@student.kmh.se Telefon: **borttaget ur publikation**

Bilaga 3 – Intervjuguide, högskolan

Intervjuguide - högskolan

Tid för intervju: ca. **30-45 minuter**
Typ av intervju: kvalitativ och semistrukturerad: fokus på frågor, följdfrågor och dialog.
Intervjun spelas in med ljud.

Inled med frågor om deltagarens bakgrund och erfarenhet!

Följande frågor kan fungera som utgångspunkt. Tanken är inte att bocka av varje fråga.

Antagningsprovet

- ☐ Berätta kort om antagningsprovet i musikteori!
- ☐ Vad är syftet med antagningsprovet i musikteori?
- ☐ Vem/Vad bestämmer vad antagningsprovet ska innehålla?
- ☐ Brukar du/ni få resultatet ni hoppats på?
- ☐ Finns det någon del av antagningsprovet som är extra svår/känslig?
- ☐ Vad säger lärare/studenter om antagningsprovet?
- ☐ Har du någon statistik på antagning som kan vara intressant?

Förberedelser

- ☐ Hur kan man som elev förbereda sig inför sökningarna?
- ☐ *Hur kan man som lärare förbereda sina elever inför sökningarna?* ← **Viktig fråga!**
    - Konkreta övningar/moment?
    - Jobba med demoprov?
    - Stresshantering?
    - Motivation?
    - Självständigt lärande?
- ☐ Musikteorin anklagas ofta för att vara för teoretisk, hur tror du detta påverkar sökningarna/de sökande?
- ☐ Tror du att ämnesplanen i musikteori är ett stöd eller ett hinder för gymnasielärarna?
    - Till exempel balansen mellan betyg/antagningsprov.
- ☐ Vad skulle du vilja skicka med dig till gymnasielärarna?

Kommunikation

- ☐ Finns det någon kommunikation mellan högskolan och gymnasiet angående antagningsprovet?
- ☐ Är detta något som efterfrågas?
- ☐ Hur tror du att ett formellt samarbete skulle kunna se ut och vilka effekt skulle det kunna få?
- ☐ Tror du att gymnasiet kan leverera de kunskaper som ni efterfrågar?

Bilaga 4 – Intervjuguide, förutbildning

Intervjuguide - förutbildning

Tid för intervju: ca. **30-45 minuter**
Typ av intervju: kvalitativ och semistrukturerad: fokus på frågor, följdfrågor och dialog.
Intervjun spelas in med ljud.

Inled med frågor om deltagarens bakgrund och erfarenhet!

Följande frågor kan fungera som utgångspunkt. Tanken är inte att bocka av varje fråga.

Förberedelser

- ☐ Vad anser du att förutbildningar har för roll i det högskoleförberedande arbetet?
- ☐ Vad anser du att musikteorilärare vid sådana utbildningar har för roll?
- ☐ Hur arbetar *du* för att förbereda dina elever inför högre studier? ← **Viktig fråga!**
    - Konkreta övningar/moment, arbetssätt, litteratur, *digitala verktyg*?
    - Stresshantering?
    - Motivation? (Musikteori kontra instrument exempelvis)
    - Självständigt lärande?
- ☐ Hur tror du att elever kan arbeta för att förbereda sig själva, och vilket stöd kan du som lärare erbjuda i den processen?
- ☐ Hur är din skolas ”ämnesplan” i musikteori utformad?
- ☐ Vilka krav och förutsättningar sätter du på dina elever i relation till kursmålen och hur är balansen mellan betyg och högskoleförberedande?
- ☐ Finns det någon dialog om högskoleförberedande processer på din skola?

Musikteori

- ☐ Musikteorin anklagas ofta för att vara för teoretisk, hur tror du detta påverkar sökningarna/de sökande?
- ☐ Finns det några moment i musikteorin som är extra svåra att undervisa i?
- ☐ Finns det några moment i musikteorin som är extra svåra för eleverna?
- ☐ Brukar du få det resultat du hoppas på?
- ☐ Tror du att den musikteoriundervisningen som erbjuds på din skola räcker till?
    - Erbjuder ni det som högskolorna efterfrågar?

Kommunikation

- ☐ Finns det någon kommunikation eller formell relation/samarbete mellan högskolan och din skola?
    - Relation till andra förutbidlningar?
    - Är detta något som efterfrågas?
- ☐ Hur tror du att ett formellt samarbete skulle kunna se ut och vilka effekter skulle ett sådant samarbete kunna få?