



SMI

STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Hur hörs gehör?

En fallstudie utifrån ett situerat lärandeperspektiv

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2020

Poäng 15hp

Linnéa Lundgren

Handledare: Susanna Leijonhufvud

Abstrakt

Stockholms Musikpedagogiska Institut
Självständigt arbete 15hp

Titel	Hur hörs gehör? – en fallstudie utifrån ett situerat lärandeperspektiv
Engelsk titel	Hearing hearing? – a case study from a situated learning perspective
Författare	Linnéa Lundgren
Handledare	Susanna Leijonhufvud
Datum	2020-05-24
Antal sidor	37
Nyckelord	gehör, gehörsundervisning, fallstudie, musikhögskola, högre musikutbildning, student, situerat lärande, legitimt perifert deltagande, inlärningsstrategi,

Syftet med denna studie var att undersöka hur fenomenet gehör är situerat på en musikhögskola, samt hur studenter och lärare förhåller sig till fenomenet. En instrumentell fallstudie genomfördes genom att följa en student på en större svensk musikhögskola. Genom observationer av en gehörslektion, en satsläralektion och en orkesterlektion samt en intervju med studenten framkom det att fenomenet gehör är situerat på olika sätt i olika lektioner och att studenter och lärare förhåller sig olika till fenomenet beroende på kontext. Det framkom även att studentens önskan om att tillhöra en viss praxisgemenskap påverkar dess deltagande och vad denne anser är viktig kunskap att ha.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte och problemformulering.....	5
1.2 Centrala begrepp.....	5
2. Bakgrund	6
2.1 Fenomenet gehör	6
2.1.1 Tonhöjdsgehör	7
2.1.2 Klangfärgsgehör	7
2.1.3 Rytmgehör	7
2.1.4 Harmoniskt gehör	8
2.2 Musikerutbildningar i Sverige.....	8
2.2.1 Vilka ämnen ingår i svenska musikerutbildningar?	8
2.2.2 Forskning om musikundervisning på högskolenivå.....	9
2.3 Ämnet gehörslära.....	10
2.3.1 Moment som ingår i gehörundervisning.....	10
2.3.2 Variationer på olika skolor och program.....	11
2.3.3 Forskning om fenomenet gehör och gehörundervisning.....	11
2.4 Sammanfattning.....	12
3. Teori.....	12
3.1 Situerat lärande	13
3.2 Överföring	14
3.3 Sammanfattning.....	14
4. Metod.....	14
4.1 Val av metod.....	15
4.2 Urval och avgränsning.....	15
4.3 Etiska aspekter	16
4.4 Planering och genomförande	17
4.4.1 Planering.....	17
4.4.2 Fallstudiens genomförande.....	17
4.5 Databearbetning och analys.....	18
4.5.1 Loggning av empiri	18
4.5.2 Analysmetod.....	19

4.6 Trovärdighet och relevans	19
5. Resultat	20
5.1 Presentation av fall	20
5.2 Tre olika praxisgemenskaper	21
5.2.1 Orkesterlektion	21
5.2.2 Satslära	23
5.2.3 Gehörslära	25
5.3 Sammanfattning	26
6. Diskussion	28
6.1 Resultatdiskussion	28
6.1.1 Olika typer av kunskap	28
6.1.2 Studentens perspektiv	29
6.1.3 Ett aktivt deltagande	30
6.2 Metoddiskussion	31
6.3 Vidare forskning	32
7. Referenser	33
7.1 Kursplaner och utbildningsplaner från musikhögskolor	34

1. Inledning

Han satte sig ner på pianopallen och kände nervositeten komma krypande upp längs kroppen som ett brev på posten. Pulsen gick upp, han kände sig skakig i knäna, händerna blev alldeles svettiga. Han blev alltid såhär nervös när han skulle spela konsert. Tänk om han skulle spela fel? Tänk om han skulle glömma bort vilka tangenter han skulle trycka på? Tänk om hela publiken skulle skratta åt honom för att han inte kunde memorera musiken? Han hade ju övat så länge på att få varje finger på rätt plats, precis som det stod i noterna. Utantill var absolut inte något alternativ. Varje fingersättning, varje dynamik måste bli rätt och om han glömde någon rörelse under konsertens gång så skulle allt bli fel, det visste han. Och hur skulle han då ta sig tillbaka om han inte fick börja om stycket? Efter konserten, pratade vi om det, han och jag. Han berättade hur han aldrig kunde vara säker på att han skulle spela rätt, att han hade inte hade någon strategi för att göra det. "Brukar du inte lyssna på det du spelar?" undrade jag nyfiket.

Den här konversationen hade jag med en klasskamrat då vi studerade tillsammans på en eftergymnasial utbildning. Jag visste att han hade spelat klassiskt piano sedan han var liten, studerat på musikgymnasium där gehörsundervisning var en del av utbildningen, och även komponerat musik för stråkensemble. Men trots våra någorlunda lika uppväxter så såg han så annorlunda på musik än vad jag gjorde, och det tände en gnista av nyfikenhet i mig. Själv hade jag alltid kopplat ihop en viss not med ett visst ljud. Om jag kunde läsa det som stod skrivet kunde jag lära mig det utantill, som en melodi jag kunde höra inuti huvudet. Skulle jag spela ett instrument visste jag på ett ungefär hur det skulle låta innan jag tryckte ner tangenterna och det hade alltid varit en naturlig del i mitt eget musicerande.

Efter den här händelsen, och många år efter att ha studerat och undervisat i musik på olika nivåer i Sverige och USA har jag märkt en stor skillnad i kunskapsnivå på studenters gehörsförmågor. Under mina studier på Berklee College of Music arbetade jag som hjälplärare åt studenter inom bl.a. gehörslära, musikteori (jazz och klassiskt), samt kontrapunkt och slagteknik. Jag specialiserade mig på studenter som blivit underkända i de mest grundläggande gehörs- och musikteorikurserna. Att möta så många unga vuxna musiker på professionell och semiprofessionell nivå, som gjort inträdesprov till en högre musikutbildning, men som ändå inte kunde greppa de mest grundläggande övningarna inom gehörsämnet spädde på min nyfikenhet. De kunde ju spela musik? Sedan jag kommit tillbaka till Sverige och börjat studera här har jag upplevt samma sak: trots att de som går en högre musikutbildning och anses ha tillräckligt god kunskap i instrumentalt teknik, teori och gehör för att klara ett inträdesprov, så skiljer sig kunskapsnivån inom gehörsämnet avsevärt mellan studenter. Vissa behöver extra gehörslektioner och hjälplärare för att klara kurserna och många beskriver gehör som något svårt eller tråkigt.

Som jazzmusiker har jag även lagt märke till kulturella skillnader mellan den svenska och den amerikanska jazzscenen. Enligt min erfarenhet är t.ex. notläsningsförmåga något en jazzmusiker måste ha för att spela konserter och jamma i New York. Det ingår i deras kulturella identitet att kunna läsa kromatik och udda taktarter a vista vilket i hög grad också präglar undervisningen på musikerutbildningar. I svenska jazzmusikerutbildningar har jag erfårit att fokus ligger mer på eget skapande och att

hitta sin unika musikaliska röst, något studenter kan göra med eller utan det tekniska och teoretiska hantverket.

Den stora skillnaden inom studenters gehör kan alltså inte bara bero på individens enskilda preferenser och inlärningsstrategier utan måste även ha med undervisningssituationen och den blivande arbetslivskulturen att göra. Av följande anledning inriktar sig mitt forskningsintresse på att undersöka kulturens betydelse för lärandet av gehörsmässiga kunskaper.

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att undersöka förekomsten av företeelsen gehör inom högre musikutbildning, samt studera hur olika undervisningssituationer påverkar musikerstudenters gehörsinläring. Hur är företeelsen gehör situerad och hur är student och lärare situerade i förhållande till gehör? Förhåller sig studenten olika till gehör beroende på vilket ämne som studeras? Dessa funderingar kokas ned till tre forskningsfrågor:

Forskningsfrågor:

- *Hur visar sig fenomenet gehör i olika musikämnen på musikhögskola?*
- *Hur förhåller sig lärare och studenter till fenomenet gehör, i olika musikaliska kontexter och lektionssituationer?*
- *Hur närmar sig studenterna gehör och skiljer det sig åt beroende på vilken typ av ämne som studeras?*
- *Vilka faktorer påverkar studenternas förhållningssätt till fenomenet gehör och till de olika lektionssituationerna?*

Att få svar på dessa frågor skulle kunna bidra till en djupare förståelse för hur studenter förhåller sig till fenomenet gehör i musikundervisning, och vilka bakomliggande faktorer som påverkar deras förhållningssätt. Den informationen skulle senare kunna användas för att utveckla gehörundervisningen till studenternas fördel. För att besvara dessa frågor genomförs en fallstudie (Stake, 1995) med perspektivet utifrån situerat lärande, utvecklat av Lave och Wenger (1991).

1.2 Centrala begrepp

I det här avsnittet presenteras ett antal begrepp med relevans för studien. I bakgrunden kommer det att göras en åtskillnad mellan fenomenet gehör och gehörslära som ämne.

Fenomenet gehör - för att göra texten tydlig för läsaren kommer jag att skilja på gehör som fenomen och gehör som skolämne. Fenomenet gehör kommer i denna text innebära de auditiva perceptuella färdigheter som en individ använder i musicerande; alltså förmåga att tolka intryck från hörseln. Fenomenet gehör är inget entydigt utan kan beskrivas som en samlingsterm för olika typer av gehör t.ex. *klangfärgsgehör*, *rytmgehör*, samt *tonhöjdsgehör* samt *harmoniskt gehör*

som beskrivs mer ingående i bakgrundskapitlet. Ibland kommer endast ordet *gehör* att användas som en beteckning för fenomenet gehör, och det syftar då på fenomenet som helhet.

Gehörskunskaper och gehörförmågor - Dessa två begrepp kommer att innefatta en individs praktiska användning av fenomenet gehör. Medan kunskap förvärvas genom erfarenhet, är förmåga något som beror på inre egenskaper hos en individ. Att skriva om hur *en person använder sitt gehör* innefattar en persons gehörskunskaper eller förmågor.

Gehörslära - är ett ämne som läses på musikutbildningar i syfte att träna upp studenters gehörskunskaper. Ordet gehörslära kan även komma att benämnas som *gehörsundervisning*, *gehörslektion* eller *gehörsämne*. Jag kommer att gå in mer ingående på ämnet gehörslära i bakgrundskapitlet.

Att spela på gehör - innebär att kunna återge musik endast genom en inre klanglig föreställning som fås genom att lyssna på, minnas eller hitta på musik. Den som spelar på gehör spelar alltså utan hjälp av något visuellt direktiv, såsom noter, eller teknisk förebildning, såsom en lärare som visar var fingrarna ska sättas för att spela rätt ton. Även kallat *gehörsspel*.

Att läsa a vista - kommer från *A prima vista* som betyder "vid första anblicken" på italienska. Det innebär att kunna sjunga eller spela ett musikstycke utifrån noter utan att ha hört det tidigare. *A vista-läsning* kan förekomma som ett moment i gehörslära eller vid musicerande. Framförallt sångare är beroende av gehöret i detta moment eftersom att de *måste* kunna föreställa tonen inom sig innan den sjungs.

Att spela efter noter - har inte samma betydelse som att läsa a vista, då a vista endast uppstår första gången noterna läses. Att spela efter noter handlar om att t.ex. repetera in ett musikstycke med hjälp av notläsning. Förekommer ofta i klassisk musik där musikerna även läser noter under framförandet av musiken.

2. Bakgrund

I det här kapitlet kommer fenomenet gehör redas ut och kategoriseras. Sedan presenteras de kurser i högre musikutbildning som läses specifikt av *musikerstudenter*, samt forskning på hur musikerstudenter relaterar till den utbildning de går på. Detta för att få en bred förståelse för hur studenters förhållningssätt till studier och lärande i allmänhet kan påverka deras relation till gehörstudier och inläringen av fenomenet gehör. Sedan presenteras ämnet gehörslära och dess innehåll och olika utbildningar jämförs för att visa på skillnader i gehörundervisning. Slutligen presenteras forskning på gehörundervisning och inläring för att ge en bakgrund till hur studenter förhåller sig till ämnet respektive fenomenet.

2.1 Fenomenet gehör

För att kunna redogöra för hur fenomenet gehör visar sig i undervisningssituationer på musikhögskolor behövs en definition av vad gehör är och på vilket sätt det kan kategoriseras. Nationalencyklopedin (NE) (2020) beskriver ordet *gehör* som "förmågan

att uppfatta musik med en sådan grad av medvetenhet och förståelse att det blir möjligt att på ett stilriktigt sätt återge och gestalta det hörda". Denna förmåga går att utveckla genom att öva upp en medvetenhet kring det vad som hörs. Gehörsforskaren Kenneth Helgesson (2003) uttrycker fenomenet gehör som "alla de auditiva perceptuella färdigheter som används av människor vid musikutövning" (s. 75). Musikutövning kan innefatta såväl skapande, tänkande, lyssnande som praktiskt musicerande och för att använda gehöret kombinerar individer yttre stimuli, alltså något som hörs, med inre upplevelser av det hörda (Helgesson, 2003). Utöver hörseln kan bl.a. minne, upplevda känslor, motorik, tänkande och kroppsuppfattning vara involverade då en person använder sitt gehör (Helgesson, 2003).

2.1.1 Tonhöjdsgehör

På samma sätt som människor kan se och benämna olika färger, kan de även lära sig höra och definiera olika tonhöjder. Detta används bl.a. för att minnas musikstycken och att känna igen melodiska mönster (Helgesson, 2003). Tonhöjdsgehör brukar delas in i två olika kategorier: *relativt gehör*, där tonhöjder kan definieras utifrån dess relation till en referenston, samt *absolut gehör* som är förmågan att definiera eller återge en tonhöjd utan en referenston (Helgesson, 2003). Ett exempel på relativt gehör kan vara att sjunga sången "Blinka Lilla Stjärna" utifrån en given referenston som fås t.ex. från ett piano. Sångaren måste då minnas hur sången låter i förhållande till referenstonen för att kunna sjunga rätt. Absolut gehör kan istället exemplifieras genom att en individ hör vilken tonart en specifik sång går i utan att ha hört den tidigare.

2.1.2 Klangfärgsgehör

När en ton spelas på ett instrument går det att höra dess grundton samt ett antal deltoner. Grundtonen, som ofta hörs starkast, representerar då *tonhöjden* och de övriga deltonerna uppfattas som en helhet och bildar tonens *klangfärg* (Helgesson, 2003; Sundberg, 1989). Klangfärg är alltså vad som skiljer ljud ifrån varandra trots att de har samma tonhöjd, längd och ljudstyrka (Helgesson, 2003; McAdams & Giordano, 2009; Sundberg, 1989) och kan beskrivas som ett ljuds unika "karaktär" eller "färg". Ett piano har en karaktär, och en trumpet har en annan, även om de spelar samma ton och lika starkt.

Det finns även andra aspekter som kan påverka hur ett instrument eller en röst låter och dessa landar också under begreppet klangfärg. Det kan handla om tonansats, ljudstyrkeförlopp och avklingning, och kan ofta knytas till musikerns sätt att spela en viss ton (Sundberg, 1989). I musikalisk bemärkelse kallas dessa för artikulation, frasering och dynamik. För de allra flesta individer är *klangfärgsgehör* något som används i vardagen för att höra skillnad på olika ljud (McAdams & Giordano, 2009). Därför, menar Helgesson (2003), att klangfärgsgehöret är näst intill en "själklar" egenskap hos människan, och har därför inte undersökts på samma sätt som olika typer av tonhöjdsgehör har gjort.

2.1.3 Rytmsgehör

Rytm kan beskrivas som en regelbunden organisering av ljud i separata tidsintervall (NE, 2020; Jones, 2009). Det handlar både om hur långa eller korta ljuden är, och om när i tidsintervallet de kommer. I sin enklaste form kan det t.ex. representeras av sekundvisaren på klockan som tickar regelbundet, men det kan även komma i mer avancerade strukturer såsom en persons hjärtslag, Morsealfabetet eller ett trumsolo.

Rytmgehör eller *rytmiskt gehör* innebär därmed att kunna identifiera och återge rytmer, och på samma sätt som tonhöjdsgehör underlättar det för memorering av musik. Att träna rytmiskt gehör kan ingå som ett moment i gehörsämnet på musikhögskolor, antingen genom att lyssna på olika rytmer och skriva ner dem i noter, eller att läsa rytmer från en notbild och försöka tala/sjunga dem (Bremberg & Jansson, 1998; Edlund, 1976).

2.1.4 Harmoniskt gehör

När två eller fler toner spelas samtidigt bildas det *harmonik* i form av intervall (relationen mellan två toner) eller ackord (relationen mellan tre eller fler toner). De samklanger som bildar harmoniken kan uppfattas antingen som flera separata toner, eller som en helhet, och beskrivs av Helgesson (2003) som ett *simultant relativt gehör*. Det krävs en specifik typ av lyssningsstrategi för att kunna höra tonerna som en helhet, och den strategin liknar den typ av lyssnande som används för att höra deltonerna i en komplex klangfärg (Helgesson, 2003). Eftersom att dessa intervall och ackord har flera grundtoner och deltoner än vad en ensam ton har, måste lyssnaren "filtrera" sin lyssning för att kunna skilja mellan vad som är klangfärg och vad som är tonhöjd (Helgesson, 2003). Övningar i harmoniskt gehör är ett vanligt förekommande moment vid antagning till musikklasser: den sökande får lyssna till ett ackord bestående av tre eller fyra toner som spelas simultant, och sedan ska denne kunna urskilja och sjunga tonerna en och en. Musiker som ska lära in t.ex. ackorden till en låt har stor nytta av att kunna definiera olika typer av ackord och ackordsprogressioner.

2.2 Musikerutbildningar i Sverige

Då studien kommer att ta plats på en musikhögskola presenteras här en definition av ordet musikhögskola, en redogörelse för vilka ämnen som läses på musikerutbildningar, samt forskning som gjorts med musikstudenter på högskolenivå. Detta för att få en bred förståelse för hur studenter förhåller sig till sina studier i allmänhet.

2.2.1 Vilka ämnen ingår i svenska musikerutbildningar?

För att kunna undersöka hur fenomenet gehör tar sig i uttryck i olika kurser i högre musikutbildning är det relevant att veta vilka kurser som läses på musikhögskolor. Enligt Nationalencyklopedin (2020) finns det sex stycken musikhögskolor i Sverige: *Kungl. musikhögskolan* i Stockholm, *musikhögskolan i Malmö*, *högskolan för scen och musik* i Göteborg, *musikhögskolan i Piteå*, *musikhögskolan Ingesund*, samt *musikhögskolan vid Örebros universitet*. För att avgränsa ett tämligen brett utbildningsväsen, fokuseras studien till *musikerutbildningar* på dessa sex skolor. Det finns dock fler program inom musik med liknande strukturer; t.ex. musiklejare, komposition, dirigering, eller musikvetenskap, samt andra skolor som undervisar i musik på högskolenivå, t.ex. Operahögskolan i Stockholm, Musik- och Operahögskolan vid Mälardalens högskola, Musikmakarna i Örnsköldsvik, Linnéuniversitetet i Växjö m.fl.

Ett konstnärligt kandidatprogram på musikhögskola är 180 hp. För att kunna jämföra utbudet och poängfördelning mellan olika skolor har jag tittat på skolornas klassiska utbildningar, och delat in ämnena i fyra kategorier: *konstnärlig fördjupning*, vilket innefattar att spela sitt instrument, enskilt eller i ensemble; *musikaliskt hantverk* vilket innefattar gehörlära, musikteori, musikhistoria och ibland även digitala verktyg och

någon typ av entreprenörskap eller kurs kopplad till musikerns roll i samhället; *valbara kurser* som studenten själv får välja; och *examensarbete* som läses på samtliga utbildningar. På Kungl. Musikhögskolan (KMH) i Stockholm läser en student på det konstnärliga kandidatprogrammet i musik 95 hp i kategorin konstnärlig fördjupning, 40 hp i musikaliskt hantverk, 30 hp valbara kurser (Kungl. Musikhögskolan, 2018). Musikhögskolan i Mamö och högskolan för scen och musik i Göteborg har inga valbara kurser, till förmån för konstnärlig fördjupning som är 123 respektive 141 hp (Högskolan för scen och musik, 2016; Musikhögskolan i Malmö, 2019). Musikhögskolan i Örebro läser 52.5 hp i musikaliskt hantverk, vilket är mest av alla skolor. I Örebro och i Piteå läses även en kurs i forskningsprocess för att förbereda för examensarbetet (Luleå tekniska universitet, 2020; Örebro universitet, 2019). På det stora hela läser studenter på musikerutbildningar alltså samma typ av kurser, bara i lite olika utsträckning.

2.2.2 Forskning om musikundervisning på högskolenivå

Nielsen (2006) har undersökt pianostudenter på *Academy of Music* i Århus. Han kom fram till att studenterna, förutom att lära sig spela piano, även utvecklar en musikeridentitet genom att imitera sina instrumentallärare och framföra musik på konserter. Konserter, som liknar situationer i det professionella yrkeslivet, är en viktig del av utbildningen eftersom de ger mening till musicerandet. På enskilda instrumentallektioner ser Nielsen (2006) att studenterna inte bara imiterar lärarens teknik, utan att de även anammar lärarens sätt att se på musik. De kan till och med börja imitera beteenden och vanor som läraren har. Detta innebär alltså att en students omgivning och lärare påverkar hur och vad studenten kommer att lära sig och anse vara viktigt inom musikämnet.

Barry (2007) har gjort en kvalitativ studie om högskolestudenters övning i förhållande till instrumentallektioner. Studenterna kunde inte ta till sig all information som läraren gav på lektionen, utan övade på vad läraren hade lagt störst vikt vid. De övningsmetoder som fått mindre fokus på lektionen verkade studenterna inte komma ihåg lika väl. De metoder som både lärare och studenter ansåg vara mest viktiga inkluderade att spela stycken långsamt, och att reda ut svåra passager på sitt instrument, vilket kan relateras till instrumentaltekniska färdigheter. Andra övningsmetoder såsom användning av metronom och att sjunga användes bara av studenter vars lärare hade lagt stor vikt vid just den typen av övning. Lärarens undervisningsmetoder påverkade också hur mycket kunskap studenten fick med sig från lektionen. Studenterna följde lärarnas råd till en viss gräns, men det största inflytandet på övningen var vad läraren *gjorde*, och vad läraren hade bett studenten *göra* på lektionen, snarare än vad läraren sa. Studenter och lärare var överens om att långsam övning, och att gå igenom svåra passager är ett bra sätt att öva på (Barry, 2007).

Förutom att läraren, undervisningsmetoden, samt den sociala situationen på högre musikutbildning påverkar studentens lärande, visar forskning även att studenten själv har ett stort inflytande på sitt eget lärande. I Holgerssons (2011) avhandling om enskild instrumentalundervisning på högskolenivå, upptäcktes tre förhållningssätt studenter har till den kunskap de får tillgång till: *reflekterande navigering*, där studenten tar till sig det läraren säger men även tar egna initiativ till lektionens innehåll; *anpassning*, där studenten har förtroende för sin lärares kompetens och anpassar sin kunskap efter lärarens direktiv; och *indifferens*, som kan innebära att studenten av olika anledningar inte tar till sig vad läraren säger; något som kan vara både positivt och negativt för

studentens utveckling. Dessa tre förhållningssätt påverkar alltså vad studenten tar med sig från lektionen in i sitt eget musicerande. Holgersons (2011) resultat om indifferens återfinns på liknande sätt i Cecilia Hultbergs (2010) forskningsrapport "*Vem äger lärandet*" där studenter i individuella instrumentallektioner varit lyhörda och imiterat lärarens spel, men senare visat att de ändå inte kunnat förstå eller ta till sig lärarens avsedda mål på lektionen. Det blir då tydligt att studenternas individuella föreställningar och erfarenheter spelar in på vad de lärt sig och inte minst vad de anser meningsfullt att lära sig. Det visar också att imitation som undervisningsmetod kan behöva innehålla ett moment av reflektion för att lärandet ska bestå längre än enbart under lektionen (Hultberg, 2010).

2.3 Ämnet gehörslära

Gehörslära är benämningen på det skolämne som är designat för att utveckla elevers och studenters gehörskunskaper (NE, 2020). Ämnet kan se ut på lite olika sätt och heta olika saker beroende på högskola och inriktning, men syftet är att på något sätt träna studenternas gehörskunskaper. Olika traditioner, genrer, inriktningar och skolor har olika åsikter om vilka gehörskunskaper som är viktiga för musicerandet. Nedan beskrivs två kursböcker som används i gehörkundervisning för att ge en bakgrund till vilken typ av övningar och moment som förekommer inom gehörkundervisning. Sedan presenteras variationer i dessa moment som beror på vilken musikhögskola och vilket program studenten läser. Slutligen presenteras forskning som gjorts med fokus på ämnet gehörslära.

2.3.1 Moment som ingår i gehörkundervisning

På kandidatutbildningen i klassisk musik vid KMH ingår gehörslära som ett moment i kursen "Musikteori" och har fokus på bl.a. a vista-läsning, rytmer med artikulation och tonfall, tonal melodik och harmoniska förlopp. Enligt kursplanen gör studenterna praktiska och skriftliga övningar hämtade ur den klassiska repertoaren (Kungl. Musikhögskolan, 2018). Ett exempel på denna typ av övningar finns i gehörboken *Modus Vetus* av Lars Edlund (1976). Boken finns i tre upplagor: 1967, 1976, samt 2012, och den skulle kunna kallas för standardlitteratur inom gehörsläran. Boken är skriven med syftet att användas i undervisning och innehåller ett antal övningar i dur- och molltonalitet, som ska göras för att stärka det relativa tonhöjdsgehöret. Övningarna är indelade i melodi, rytm, och harmonik och kan sjungas eller dikteras. I rytmövningarna har Edlund använt samma melodi men noterat den med olika rytmer, och i melodiövningarna är rytmerna såpass grundläggande att studenten ska kunna fokusera på tonhöjderna. Harmoniskt gehör kan övas genom att ett ackord spelas på piano, varpå studenterna ska sjunga ackordstonerna i följd på samma sätt som musikklasslevarna gjorde. Många av övningarna kommer från klassiska stycken och folkmusik för att studenten ska se kopplingen till sitt musicerande (Edlund, 1976). KMH:s kursbok i gehörslära heter *Notläsning & notering: etyder* (Bremberg & Jansson, 1998) och innehåller notläsningsövningar ifrån ett antal utgivna gehörböcker, däribland *Modus Vetus*. Den är även uppbyggd på ungefär samma sätt som Edlunds bok med skillnaden att rytmövningarna inte inkluderar tonhöjder utan ska utföras i "talkör". Övningar i modala och fritonala melodier påbörjas i bokens slut. Sammanfattningsvis är de moment som ingår i gehörkundervisning tänkta att träna tonhöjdsgehör och rytmgehör på olika sätt.

2.3.2 Variationer på olika skolor och program

Det finns skillnader i gehörslärans kursinnehåll beroende på vilket program en student läser. Kursen på KMH:s kandidatprogram i jazzmusik heter "Jazzgehör" och innehåller moment såsom sång och diktering av melodier i kyrkotonarter, transkribering av olika jazzsolon. KMH:s kandidatprogram i folkmusik har en kurs som heter "Folkmusikens gehörsmetod" där det ingår moment som att förebilda och instudera rytmiska och tonala förlopp, men även folkdans, improvisation och folksång (Kungl. Musikhögskolan, 2018). På högskolan för Scen och Musik i Göteborg läses en kurs som heter "Gehör på instrument" där studenterna får lära sig att spela melodier på gehör med hjälp av sitt instrument, istället för att t.ex. sjunga (Högskolan för scen och musik, 2016). Även om momenten på gehörsläran skiljer sig åt lite beroende på inriktning och skola så är syftet med kursen att främja studentens gehörskunskaper och förmågan att använda dessa i den sitt musicerande.

2.3.3 Forskning om fenomenet gehör och gehörundervisning

Blix (2013), som har forskat på inläring av fenomenet gehör och notläsningsförmåga, har kommit fram till att studenter på musikkonservatorium använder sig av olika inlärningsstrategier då de tränar upp sina gehörskunskaper. Hon menar att ju fler inlärningsstrategier en individ har, desto lättare kommer det bli att lära sig något nytt. Förutom att vissa föredrar ett visuellt, auditivt eller kinestetiskt perspektiv vid inläring, så använder sig individer också gärna av s.k. *kompensationsstrategier* (som att t.ex. räkna på fingrarna då de räknar matte) för att lösa problem i stressade situationer. Trots en medvetenhet om att det finns effektivare strategier för att lösa vissa uppgifter, väljer individen ändå att använda den strategi hen kan bäst, oavsett hur effektiv den strategin är. Detta resulterar i att individen lär sig långsammare (Blix, 2013). Hon uttrycker att det finns för lite forskning på inlärningsstrategier inom just gehörslära, trots att det finns mycket forskning på gehörsbaserad inläring av musik. Detta visar på att fenomenet gehör och dess användning skiljer sig åt i olika situationer. Helgesson (2003) beskriver en liknande problematik i sin avhandling. Han menar att individer ofta kan använda sig av olika typer av gehör inom olika musikaliska situationer och att det kan medföra en utmaning för undervisningen.

Det faktum att man lärt sig en viss form av gehör, genom t.ex. gehörsträning, innebär inte automatiskt att detta slags gehör tillämpas i alla tänkbara musiksituationer. I allmänhet måste man också lära sig att tillämpa ett visst slags kunnande i en viss situation, och detta kan ta nästan lika lång tid som att lära sig själva grundförmågan. Det sker ingen automatisk 'transfer' mellan olika sammanhang av mer eller mindre påtvingat inlärd förmågor vilket är en vanlig (van)föreställning inom utbildning. (Helgesson, 2003, s. 129)

De problem som uppstår kan alltså bero på att individer inte använder sig av gehörskunskaper på samma sätt på en gehörlektion som när de utövar musik (Blix, 2013, Helgesson 2003). Detta innebär också att vissa studenter blir tvungna att lära sig en strategi för att klara gehörsläran och en annan för att musicera, och att de då skulle kunna uppleva gehörslära som svårt eller tråkigt. Blix (2013) kompensationsstrategier

diskuteras även i *Music educators journal* där Woody (2012) tar upp problematiken med hur studenter lär sig spela musik. Han menar att för vissa kan inläring av musik handla om att koppla ihop symboler (noter) med motoriska färdigheter (t.ex. ett finger på en viss tangent) istället för att använda sig av sina gehörskunskaper för att höra vilken ton som ska spelas (Woody, 2012). Studenten får istället en auditiv respons när tonen trycks ner, och hör kanske då om det låter "rätt" eller "fel" i efterhand, men lär sig alltså inte att förutspå vilken ton som kommer att ljuda.

Rogers (2004) ser musikteorikunskaper och musicerande som delar av samma mynt. Den ena delen innefattar tänkande, som när en musiker t.ex. teoretiskt analyserar ett musikstycke, och den andra delen innefattar lyssnande, som ger musiken sin auditiva dimension. Istället för att representera varsin sida av myntet ses de som sammansmälta i en enhet och Rogers menar att musiker som både kan tänka och lyssna är rustade för ett meningsfullt musicerande där båda perspektiven kan inspirera varandra till nya musikaliska ingångsvinklar. Detta synsätt växte fram som en interdisciplinär musikpedagogisk trend i USA under nittonhundratalets mitt, och resulterade i att flera skolor anammade en läroplanesdesign där ämnen såsom t.ex. harmonik, kontrapunkt och analys skulle läsas gemensamt istället för som isolerade kurser (Rogers, 2004). Det kom att kallas för *comprehensive musicianship* (CM), och kunde praktiseras med högre eller lägre grad av sammankoppling av ämnen. Filosofin bakom CM är framförallt att studenterna ska få en helhetsförståelse för musik, och att ämnen såsom gehör, komposition, dirigering, satslära alla ingår som olika delar av den helheten. Grundläggande fakta och tekniker går bra att lära sig separat, men "äkta musikalisk insikt" går bara att lära sig när studenten kan se kunskap och idéer i relation till varandra och använda dem i sitt musicerande (Rogers, 2004, s.21). I teorin kanske denna typ av undervisning skulle kunna överbrygga de problem som Blix, Woody och Helgesson tar upp, men som i många andra utbildningssystem, har denna typ av undervisning visat sig kräva mycket av både lärare och studenter, och tiden räcker inte alltid till för att hinna få en djupare förståelse i varje ämne (Rogers, 2004).

2.4 Sammanfattning

Detta avsnitt har handlat om ämnen som rör fenomenet gehör samt musik- och gehörundervisning på högre musikutbildning. Fenomenet gehör är komplext och innefattar många fler egenskaper än bara hörseln. Det har visat sig att både skolans sociala kontext, lärare och studenterna själva påverkar lärandet på olika sätt och studenter föredrar en inlärningsstrategi de kan bäst även om den är mindre effektiv än den strategi som lärs ut. För att kunna bli *comprehensive musicians* behöver musikerstudenterna koppla ihop gehörs- och teoriämnen med deras musicerande.

3. Teori

Nedan presenteras den teori som valts till denna uppsats: situerat lärande. Exempel på musikpedagogisk forskning där denna teori använts kommer också att presenteras. Slutligen presenteras och förklaras begreppet överföring och vilken betydelse det kan ha för lärande.

3.1 Situerat lärande

Situerat lärande, genom *legitimt perifert deltagande*, är en analytisk teori utvecklad av Jean Lave och Etienne Wenger (1991). Genom att studera olika typer av lärlingskap och mästarlära så fastställde de att lärande sker hos en individ som medverkar i en ny social, praktisk kontext: en s.k. *praxisgemenskap*. I många situationer kan det innebära att individen i fråga ska lära sig en *praxis* eller ett *utövande* inom ett visst yrke, såsom t.ex. att sy kläder, men det kan likaväl handla om att lära sig sociala koder inom en ny social grupp eller kultur. Sandberg (2006) beskriver att alla aktiviteter äger rum i en kontext, och beroende på hur lämpad kontexten är för just den aktiviteten så går inläring olika fort. I ett *kontextualiserat lärande* kan studenter förstå varför och hur kunskapen ska användas (Woolfolk & Karlberg, 2015) och kunskapen är då *situerad* i praxisgemenskapen. Sandberg (2006) liknar det vid att det är lättare att bli "bilmekaniker i en bilverkstad än vad det är på en öde ö", eller att "lära sig tyska i Tyskland än i Ryssland" (s. 12). Eftersom att studenter på musikhögskola ska använda sitt gehör för att spela musik borde det alltså rent teoretiskt göras bäst i kontexten av att spela musik, men på grund av gehörets komplexitet så är det inte riktigt så enkelt.

När en individ kommer till en ny praxisgemenskap börjar denne sitt *deltagande* som en *nykomling* i *periferin*. Det kan innebära att individen får ansvara för lättare uppgifter, eller bara deltar genom att observera de mer *erfarna* deltagarna, för att sedan gradvis *lämna periferin* genom att bli en mer aktiv deltagare. Till slut har nykomlingen utvecklats till en *fullvärdig deltagare* och befinner sig då i gemenskapens *mitt*. Lärande uppstår alltså i de sociala sammanhang det behövs, och genom att individer lär sig mer så förändras de och utvecklar därmed även det sociala sammanhanget (Lave & Wenger, 1991). Att lära sig något påverkar också personens *identitet*. En person som kan spela ett instrument skulle kunna identifiera sig som musiker och kommer då att anamma andra drag och beteenden som denne ser musiker ha, något som exemplifierades i Nielsens (2006) undersökning med studenterna på högskolan i Århus. Att flera individer tar till sig nya identiteter i takt med att de närmar sig praxisgemenskapens mitt kommer även att utveckla gemenskapen själv (Lave & Wenger, 1991).

Begreppet *legitimt* innefattar att individen måste ha *legitimt tillträde*, alltså en anledning till att medverka i praxisgemenskapen (Lave & Wenger, 1991). Detta kan individen få bara av att existera inom den sociala kontexten. Ett barn som föds är t.ex. en legitim perifer deltagare i de vuxnas liv, och behöver lära sig de vuxnas kommunikation och sociala koder m.m. (Lave & Wenger, 1991). I musikhögskolestudenters fall har de legitimt tillträde till skolmiljön på grund av att de har gjort ett godkänt inträdesprov till skolan. För att individen ska kunna delta legitimt och perifert behöver denne också få tillgång till att observera en idealisk praxis (på engelska använder de ordet *mature*) (Lave och Wenger, 1991). Att få se en mästare, eller mer erfaren kollega jobba kan motivera individen att vilja lära sig mer, och ge denne en idealbild att jobba mot. Motivation skapas även av att individen får delta i praxisen, trots att det handlar om lätta och ansvarslösa uppgifter. Det ligger ett värde i att bidra till gemenskapen, och det värdet ökar ju mer individen deltar (Lave & Wenger, 1991).

Ett musikaliskt exempel på situerat lärande ger Brinck (2017) i sin forskning, då han gav en workshop i groove-baserad musik till musikstudenter. Brinck lät studenterna sitta med och spela med hans band, en eller några i taget. De började med att delta i periferin; tog inte många egna musikaliska initiativ utan försökte endast lära sig

musiken genom att lyssna och härma hur bandet spelade. En bassist fick, samtidigt som han spelade, lyssna dels på trummisen i bandet, och dels på hur Brinck själv spelade basgången på pianot. Efter en stunds spelande kunde studenten själv känna hur grooveet skulle vara och kunde då ta mer ansvar för musiken. I sin tur kunde då både Brinck och trummisen vara mer fria i sitt spel, eftersom de kunde lita på att bassisten kunde hålla det groove han hade lärt sig (Brinck, 2017). Att se på lärande som legitimt perifert deltagande betyder alltså att lärande är en form av deltagande som ständigt förändras. Det går tydligt att se hur gruppidentiteten förändrades i Brincks exempel. Ju tryggare studenterna blev med musiken, desto mer kunde den utvecklas och avanceras.

3.2 Överföring

Kunskap kan även läras in utanför sin kontext, och lärandet blir då *dekontextualiserat* och abstrakt (Lave & Wenger, 1991). Kanske läser bilmekanikern en bok om bilar för att lära sig hur vissa mekaniska delar hänger ihop, eller kanske behöver tyskstudenten repetera glosor och grammatik för att kunna bredda sitt ordförråd. När lärande är dekontextualiserat behöver kunskapen sedan *överföras* till den kontext där den ska användas (Woolfolk & Karlberg, 2015). *Kortväga överföring* kan beskrivas som en spontan process som automatiskt appliceras på en ny situation. Den utvecklas av att en individ använder sig av samma kunskap i så många olika situationer som möjligt och därmed lär sig att applicera den kunskapen på nya okända situationer (Woolfolk & Karlberg, 2015). *Långväga överföring* innebär en medveten tillämpning av tidigare inlärd kunskaper på en ny situation (Woolfolk & Karlberg, 2015). Den kan i sin tur vara *framåtsyftande*; t.ex. att en student medvetet övar gehör för att bli en bättre musiker; eller *bakåtsyftande*; t.ex. att en student som ställs inför ett problem tänker tillbaka på hur denne har löst liknande problem tidigare.

Enligt Woolfolk & Karlberg (2015) har forskning på skola visat att elever har möjlighet att överföra ny kunskap till olika situationer, men att de inte nödvändigtvis gör det utan vägledning från exempelvis en lärare. De förklarar också att elever är mer benägna att överföra kunskap till nya situationer om de har varit aktiva deltagare i inlärningsprocessen.

3.3 Sammanfattning

I detta avsnitt har teorin om situerat lärande presenterats, och begrepp såsom praxisgemenskap, fullvärdigt deltagande, kontextualiserad/dekontextualiserad kunskap och överföring har förklarats. Inom högre musikerutbildning arbetar studenterna för att utveckla professionella identiteter som musiker. Gehörläran ska bidra till att studenterna får en mängd verktyg och perspektiv på sitt musicerande, och om de kan överföra den kunskapen till de musikaliska situationer de kommer jobba i kan de sammankoppla musicerandet med teori- och gehörkunskaper och därmed utveckla comprehensive musicianship.

4. Metod

I detta avsnitt presenteras mitt val av metod: en fallstudieforskning utifrån Robert E. Stakes (1995) bok *The art of case study research*. Jag kommer även att presentera mina strategier för att samla empiri och analysera densamma, samt ta upp hur jag har avgränsat studien och förhållit mig till etiska aspekter.

4.1 Val av metod

Jag vill undersöka hur förekomsten av fenomenet gehör är situerad inom högre musikutbildning samt se hur lärare och studenter är situerade i förhållande till fenomenet, om det skiljer sig åt beroende på vilket ämne som studeras, samt vilka faktorer som kan påverka förhållningssättet. Både gehör och den skolmiljö som det ska studeras i är komplicerade och mångfacetterade fenomen och jag har därför valt att göra en instrumentell fallstudie med förhoppningen om att få en djupare förståelse för hur fenomenet gehör är situerat inom högre musikutbildning.

En instrumentell fallstudie lämpar sig när forskaren vill förstå ett stort komplext fenomen via ett (eller flera) konkret(a) fall som forskaren valt att titta närmare på. Att fallet är konkret innebär att det har en tydlig början och slut. Fallet kan bestå av en person, en lektionstimme eller en skola under en begränsad tidsperiod (Jensen & Sandström, 2016, Stake, 1995). Genom observationer och intervjuer samlar forskaren in så mycket relevant information som möjligt om fallet. Informationen tolkas och analyseras sedan så att forskaren bättre kan förstå hur och varför specifika situationer uppstår. Genom att försöka utläsa mönster i empirin, kan forskaren sedan få en nyanserad och genomgripande förståelse för hur fenomenet fungerar i det fall som studeras (Jensen & Sandström, 2016, Stake, 1995). På grund av fallets konkreta natur kan en fallstudie inte ge svar på hur stort eller utspritt ett fenomen är, eller hur ofta det förekommer. Istället ger det en djupare inblick i hur ett komplext fenomen yttrar sig och vilka kringliggande faktorer som skulle kunna bidra till att fenomenet yttrar sig på det sätt som det gör. Stake (1995) menar att fall, trots deras unika natur, även delar likheter med varandra, så om forskaren kan förstå fallets process, vilken problematik som fallet står inför och vilka lösningar det finns så är det värdefull information. Detta kan i sin tur leda till nya forskningsmöjligheter (Jensen & Sandström, 2016, Stake, 1995).

För att besvara forskningsfrågorna har mitt fall koncentrerats till en student vid högre musikutbildning inom klassisk musik. På så sätt får jag tillgång till de gemenskaper som studenten befinner sig i på skolan, och kan studera fenomenet gehör, och lärare och studenters förhållningssätt till detsamma. Studenten har följts på tre stycken lektioner där intentionen var att studera minst en gehörslektion, en lektion där någon typ av aktivt musicerande förekommer samt en tredje lektion som kan ge ytterligare perspektiv på studentens skolvardag. Genom observationer blir det möjligt att studera hur fenomenet gehör, lärare och studenter är situerade i de praxisgemenskaper lektionerna utgör. För att få tillgång till information som inte går att observera genomförs även en intervju med studenten, och för att få en bredare bild av musikutbildningens sociala sammanhang studeras även två stycken fikaraster studenten har med sina klasskamrater.

4.2 Urval och avgränsning

I följande avsnitt presenteras de avgränsningar som gjorts för att fallstudien skulle kunna genomföras. I en instrumentell fallstudie står forskningsfrågorna till grund för att begränsa det som ska undersökas. Valet av fall bör baseras på hur mycket som kan läras av det och eftersom att det finns en begränsad tid att bedriva forskning bör fallet också kunna vara lättillgängligt (Stake, 1995). Ett fall studeras inte för att sedan generaliseras och appliceras på andra liknande fall, utan forskarens jobb är att i första hand studera och förstå det enskilda fallets unika särart (Stake, 1995).

För att skapa mig en bild om vilken typ av fall som var mest lämpligt att välja har jag granskat vetenskapliga artiklar och forskning om högre musikutbildning, fenomenet gehör och gehörundervisning. Jag har också tittat på utbildnings- och kursplaner i gehörslära på musikhögskolor i Sverige. Fokus har legat på att få en bakgrund till de utmaningar som kursen gehörslära har i att motivera studenterna, att kunna anpassa sig till studenternas unika inlärningsstrategier, samt att överföra gehörskunskaperna till studentens eget musicerande. Utifrån det har jag sedan valt ett fall där jag kan få ett studentperspektiv på högre musikutbildning. Min egen erfarenhet är att klassiska instrumentalister ofta har svårare för gehörundervisning än till exempel improvisationsmusiker, varpå fallet avgränsades till att studera en student på kandidatprogrammet i klassisk musik. Det är också det musikerprogram på Kungl. Musikhögskolan (KMH) som har minst antal timmar i ämnet gehörslära på schemat. På KMH läser en student på *Kandidatprogrammet i jazz* 10 hp gehörslära (i en kurs som heter Jazzgehör), medan en student på kandidatprogrammet i klassisk musik endast läser 4 hp gehörslära (som är delmoment i kurserna *Musikteori 1* och *2*). På folkmusikerprogrammet läser en student 5 hp gehörslära, men då folkmusiken traditionellt sätt lärs ut på gehör förekommer mer gehörsträning där än vad som tillskrivs poängfördelningen (Kungl. Musikhögskolan, 2018).

Vid val av fall var jag tvungen att ta vissa praktiska parametrar i beaktning. Tillgänglighet var viktigt, eftersom studien var begränsad tidsmässigt. Jag kontaktade därför vänner och bekanta på KMH i Stockholm och fick förslag på studenter jag kunde tillfråga. Den första studenten jag kontaktade var intresserad av min studie och ville gärna vara med, så det föll sig naturligt att det blev min informant. Vi bokade sedan in tre kurser som jag kunde observera. Dessa tre resulterade i satslära, gehörslära, samt en stämrepetition med stråkorkestern.

4.3 Etiska aspekter

Enligt vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer blev min informant delgiven att studien skulle handla om *fenomenet gehör* och *gehörundervisning* och att jag ville observera lektioner med ett studentperspektiv som utgångspunkt. Jag förklarade också att jag gärna ville göra en intervju med informanten om hur denne ser på sina egna gehörskunskaper, på undervisningen och på musicerande. Informanten blev tillfrågad skriftligen och fick även information att denne närsomhelst kunde dra sig ur studien. Studenten gav sitt samtycke och vi bokade in en intervju, samt de tre lektioner jag skulle medverka vid. För att hålla studenten anonym har jag använt ett fiktivt namn i uppsatsen, vilket är Vendela. Jag låter det även vara osagt vilket kön personen har i verkligheten och har undvikit att specificera detaljer som inte var nödvändiga för uppsatsens ämne.

Lärarna som ledde de lektioner jag observerade blev tillfrågade skriftligen i förhand, samt muntligen på plats, och där var jag tydlig med att jag studerade fenomenet gehör och undervisningen ur informantens perspektiv. Lärarna gav sitt samtycke, och jag har valt att inte ge dem fiktiva namn utan helt enkelt benämna dem som "läraren". Vetenskapsrådet (2002) skriver även att då undersökningen "sker inom ramen för ordinarie arbetsuppgifter och på vanlig arbetstid" (s. 9) och "inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur" (s. 9) så kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare. När jag fick godkännande att observera orkesterlektionen ansåg läraren inte att jag behövde presentera mig. Orkestern var van vid observatörer, och då

jag inte var där för att studera individerna i orkestern utan min informant och fenomenet gehör gick jag på lärarens samtycke. På gehörs- och satsläran, som bestod av mindre grupper, samt de fikaraster jag observerade presenterade jag mig för de studenter som deltog och meddelade att jag följde min informant i en fallstudie om fenomenet gehör.

4.4 Planering och genomförande

Jag kommer här att presentera hur jag gick till väga för att planera och genomföra min fallstudie. Vidare kommer jag förklara hur jag har dokumenterat och bearbetat empirin. Slutligen kommer jag att diskutera vad som gör denna studie trovärdig och relevant.

4.4.1 Planering

Efter att ha fått kontaktuppgifter till min informant tog jag kontakt med denne och vi bestämde tre stycken lektioner under loppet av två veckor som jag skulle följa med på. Lektionerna blev *Satslära*, *Gehörslära*, samt en stämrepetition med stråkorkestern, som jag i denna uppsats kommer att kalla för *Orkesterlektion*. Satsläran var en timme lång, gehörlektionen var ca 45 minuter på grund av att läraren var tvungen att gå tidigt från lektionen. Orkesterlektionen varade ca en och en halv timme innan det blev paus. Utöver dessa tre observationer gjordes även en 45 minuter lång intervju med informanten, samt två stycken 15 minuters observationer av fika-raster efter två av lektionerna.

Ett antal frågor och funderingar skrevs ned i förväg för att underlätta var fokus skulle ligga under observationerna. Frågorna togs fram utifrån min bakgrundsförståelse och teori och var bl.a. varit: I vilka sociala situationer uppstår det ett tillfälle för studenterna att utveckla sina gehörskunskaper, direkta och indirekta? Vilka skillnader och likheter finns det i de situationerna? Är en persons gehörskunskaper baserade på hur intresserad denne är av gehör som fenomen, eller kan det finnas yttre motivation till att lära sig gehör? Har studenten reflekterat över sitt eget gehör, och har det påverkat hur hen agerar under gehörlektionerna? Dessa frågor ska inte förväxlas med forskningsfrågorna utan skrevs ned för att få en utgångspunkt i observationerna, och de behövde inte nödvändigtvis besvaras.

Intervjun som gjordes var semi-strukturerad. Den förbereddes genom att jag skrev ner ett antal teman jag ville ha information om, och under intervjun ställde jag frågor som relaterade till dem (se Bilaga 1). Temana behandlades i en slumpmässig följd tills samtliga teman hade gått igenom.

4.4.2 Fallstudiens genomförande

Vi träffades i regel tio minuter innan lektionsstart i *Restaurang Oktav* som ligger i skolans entré. Där småpratade vi lite innan vi tillsammans gick till lektionssalen. På både satsläran och gehörsläran var grupperna så pass små att jag fick sitta med som en student i gruppen, bredvid min informant. Om de gjorde övningar kopplat till kurslitteraturen såg jag över axeln för att få en snabb bild över uppgiften, och om jag blev tilltalad så svarade jag. Allt för att göra situationen så bekväm som möjligt för alla inblandade. Jag var dock inte på något sätt delaktig i att lösa de uppgifter som gavs på lektioner utan satt tyst och antecknade. Under observationen av orkesterlektionen satt jag längs med väggen snett bakom informanten, vilket gjorde att jag tydligt kunde se noter, samt dennes perspektiv av repetitionssalen och läraren. Det finns alltid en risk att

lektionen påverkas av att en observatör är närvarande. Jag fick höra av informanten att orkesterlektionerna ofta observeras av utomstående och att min närvaro inte upplevdes som något utöver det vanliga. Då ingen verkade bete sig annorlunda än på andra orkesterlektioner jag observerat och deltagit i så tolkade jag situationen som att min närvaro inte påverkade studenterna. Alla studenter uppfattades som fokuserade på läraren och på att spela musik. På grund av orkesterlektionens längd var jag endast med fram till paus.

Ett par dagar innan stämrepet intervjuade jag informanten för att få tillgång till information som eventuellt inte visat sig på satslära- och gehörs-lektionerna, samt för att få en förståelse för hur hen ser på musicerande, fenomenet gehör, samt på skolan. Intervjun har också hjälpt mig att inte bara dra slutsatser utifrån mina observationer, utan har gett mig ytterligare ett perspektiv på de intryck jag fått, samt en bakgrund till hur en musikhögskolestudent kan resonera. Intervjun skulle egentligen ha genomförts efter den sista lektionen jag observerade, men på grund av att informanten själv blev sjuk (det hände två gånger under studiens genomförande) så fick jag ändra om i planeringen och genomföra intervjun innan orkesterlektionen. Vid två tillfällen efter det första och sista lektionstillfället spenderade jag även fikaraster med informanten och dennes vänner för att observera (och delta i) den sociala kontext som musikhögskolan är.

4.5 Databearbetning och analys

Nedan presenteras hur empirin har samlats in och bearbetats, samt de metoder som använts vid analyseringen av materialet: induktiv och deduktiv analys.

4.5.1 Loggning av empiri

Bjørndal (2018) beskriver loggboken som det enklaste och minst tidskrävande sättet att dokumentera sina observationer. Jag gjorde en strukturerad loggbok som jag delade in i kategorierna *beskrivning* och *tolkning* för att kunna skilja observationerna från mina egna tankar kring dem. Jag dokumenterade med papper och penna och renskrev dem direkt efter att observationen gjorts. På så sätt hade jag händelseförloppet färskt i minnet och kunde renskriva texten så tydligt som möjligt. Anteckningarna renskrevs till en brödtext, där förkortningar och symboler skrevs ut i ord, för att göra texten mer lättläslig. Sedan delade jag in texten i mindre paragrafer i kronologisk ordning, och numrerade dem för att lätt kunna återkoppla till materialet i analyskedet. De olika lektionerna fick förkortningar: Satslära fick förkortningen SL, Orkesterlektion fick förkortningen OL, och Gehörslära fick förkortningen GL. Respektive fikarast fick symbolerna ESL och EOL, vilket stod för "Efter satslära" och "Efter orkesterlektion". Den första paragrafen noterad på respektive lektion fick nummer 1, den andra nummer 2 etc.

Intervjun spelades in på mobiltelefon och transkriberades ett par dagar efter att den ägt rum. Först transkriberades intervjun en gång, där jag tog med allt som sades, precis som det sades i talspråk, varpå jag gick igenom texten en gång till medan jag lyssnade på intervjun för att se att jag inte missat något. Sedan bearbetade jag texten för att göra den mer lättläslig. Jag plockade bort överflödiga utfyllnadsord när de inte hade någon betydande funktion, t.ex. "liksom", "såhär" och "typ". Jag valde att skriva ut talspraksord såsom "nåt" och "ba" till "något" och "bara". Jag plockade även bort

upprepningar av ord i början på en mening, och om studenten omformulerade sig under meningens gång skrev jag vid enstaka tillfällen om den för att grammatiken skulle stämma, utan att ändra på innehållet eller ordvalen i meningen. I ett fåtal meningar var jag inte säker på vad studenten försökte säga, så de meningarna lät jag stå skrivna exakt som de sas.

4.5.2 Analysmetod

Att analysera data handlar om att hitta mönster i den empiri som insamlats. För att göra detta måste materialet kodas på ett sätt som gör det enkelt att jämföra olika händelser (Stake, 1995). Det finns enligt Stake (1995) två stycken analytiska strategier för att hitta ny mening i den empiri som insamlats: *direkt interpretation av en individuell händelse* som kan vara betydelsefull för fallet, och *kategorisk aggregering*, där forskaren samlar ihop små bitar av information utifrån en specifik frågeställning (eng. issue) för att sedan pussla ihop dem till en helhet som i sin tur kan säga något relevant om fallet. Jensen och Sandström (2016) benämner detta som induktiv analys där forskaren studerar empirin utan förutfattade meningar för att se om något sticker ut, respektive deduktiv analys där forskaren letar efter ett specifikt fenomen i det material som samlats in. De menar även att eftersom ett enskilt fall alltid kommer vara just enskilt, behöver empirin analyseras på ett sådant sätt att processen kommer fram.

För att kunna jämföra de olika lektionernas arbetssätt och få fram processen har jag använt mig av både deduktiv och induktiv analys. Jag började med att läsa igenom empirin för att se om jag kunde hitta några uppenbara likheter eller skillnader mellan observationerna, eller om någonting uppfattades som extra speciellt. Sedan utgick jag ifrån ett antal begrepp och teman hämtade ur bakgrunden och mitt teoretiska perspektiv för att studera den sociala kontexten som visat sig under lektionstillfällena. Dessa teman resulterade i: *praxisgemenskapen som helhet, hur studenterna var situerade, hur läraren var situerad samt hur fenomenet gehör var situerat, samt det situerade gehörts uttryck*. Vidare jämfördes de tre lektionstillfällena för att hitta likheter och skillnader i de ovannämnda temana. Efter analys av observationerna jämfördes de mot intervju svaren för att se om det analyserade materialet kunde bekräftas av min informants uppfattning. Intervjun analyserades också för att få med saker jag inte hade sett eller varit uppmärksam på i mina observationer. Empirin ifrån fikarasterna vägdes också mot intervjun för att få en djupare förståelse för min informants svar. Efter att ha gått igenom varje enskilt ämne systematiskt sattes materialet ihop till en helhetsbild igen, så att läsaren får möjlighet att skapa sig en tydlig bild av empirin.

4.6 Trovärdighet och relevans

Att se materialet ur olika perspektiv är essentiellt i fallstudieforskning. Forskaren bör aldrig utgå ifrån att ett perspektiv är det enda rätta, utan bör ha förståelse för fenomenets komplexitet genom att medvetet försöka motbevisa de teorier som uppkommer (Jensen & Sandström, 2016; Stake, 1995). När en forskare använder sig av flera metoder för att få olika perspektiv på materialet kallas det för *triangulering* och genom att använda sig av flera olika typer av källor stärks fallets trovärdighet (Jensen & Sandström, 2016; Stake, 1995). I denna fallstudieforskning har triangulering gjorts genom att använda intervju och observation som insamlingsmetoder, och genom att observera en student i olika typer av situationer (olika lektioner med olika lärare och medstudenter, men även fikaraster med olika medstudenter) för att få olika perspektiv på hur en students

skolmiljö kan se ut. När det som sägs i intervjun stämmer överens med det som observeras kan trovärdigheten stärkas. Enligt Stake (1995) är det även viktigt att forskaren presenterar materialet på ett sådant sätt att läsaren själv får skapa sig en uppfattning om den empiri som samlats in. Genom att vara så detaljerad och tydlig som möjligt i mina beskrivningar av empirin samt att dela upp mina egna tolkningar från observationerna har jag försökt ge utrymme för läsaren att skapa sin egen uppfattning om det fall som studerats.

Trots att detta rör sig om ett enda fall, kan den process som visar sig i resultatet vara relevant även för andra undervisningssituationer. Att använda sig av flera metoder och att samla in så mycket empiri som möjligt i detta enskilda fall gör att flera dimensioner av fallet blir synliga, och de processer som tas upp kan återfinnas i andra liknande fall. Musikhögskolestudenter har vanligen gjort ett inträdesprov där de fått visa upp färdigheter på sitt instrument, samt i gehör och musikteori. Samtliga studenter på musikhögskolor kan alltså antas ha en viss musikalisk grund när de påbörjar utbildningen. Det är också troligt att studenterna vill arbeta som musiker i någon form i framtiden, eftersom skolorna har ett begränsat antal platser och studenterna antas ha lagt ner mycket tid för att komma in på och genomgå utbildningen. Då studenter har olika bakgrund och spelar olika instrument är det även troligt att det finns en viss variation i musikaliska och teoretiska kunskaper och det blir relevant för skolan att ge alla studenter möjlighet att öva på sina specifika behov.

5. Resultat

I det här kapitlet presenteras de resultat som fallstudien visade. Först presenteras informanten Vendela och de miljöer där lektionerna ägt rum. Sedan presenteras varje lektion som en praxisgemenskap där fenomenet gehör, lärare och studenter är situerade. Slutligen presenteras hur studenter och lärare förhåller sig till fenomenet gehör. Efter dessa presentationer följer en sammanfattning i punktform för att läsaren ska kunna förhålla sig till resultaten.

5.1 Presentation av fall

Vendela är violinist, i 20-årsåldern och går sitt första år på Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Hon kommer från en musikalisk bakgrund och har studerat musik i sedan hon var fem år gammal. Hennes grundskoleutbildning inkluderade lektioner i klassisk fiol, musikteori, musikhistoria och gehörundervisning. Efter gymnasiet, där hon också studerade klassisk fiol, gick hon ett år på folkhögskola med klassisk inriktning innan hon började på KMH. För att få börja på KMH behövde hon göra ett färdighetsprov på sitt huvudinstrument, samt ett musikteoriprov innehållandes prov i musicklära, satslära och gehör. Vendela har alltså ett legitimt tillträde till att delta i KMH:s praxisgemenskap. Jag följer med Vendela på tre stycken lektioner: satslära, gehörslära och en orkesterlektion. Jag observerar även två fikaraster efter satsläran och i pausen på orkesterlektionen.

Det är tisdag efter lunch och satsläran hålls i ett litet rum på andra våningen. Klassens lärare är lektor med lång erfarenhet. Han vikarierar i denna grupp sedan några veckor tillbaka. Inklusivt honom består gruppen av sju personer. Studenterna sitter vid ett

fyrkantigt bord i mitten av rummet, medan läraren pendlar mellan att stå framför tavlan, spela musikexempel från en dator i högra delen av rummet, samt spela på pianot som står i den vänstra sidan av rummet. Studenterna har sina böcker i satslära på bordet. Lektionen är en timme lång.

Gehörsläran hålls i samma rum som satsläran. Det är onsdag eftermiddag och den här klassen består av tre studenter och samma lärare som höll i satsläran. Han är vikarie för den här kursen med, och använder sig även här av tavla, dator att spela musikexempel på och ett piano. Studenterna sitter bredvid varandra med gehörsläroböckerna uppslagna vid det fyrkantiga bordet. Lektionen är 45 minuter lång, då läraren behöver gå tidigare. De ska ta igen det genom att ha en längre lektion två veckor senare.

Orkesterlektionen hålls nere i källaren i lokalen "Svarta lådan" på en fredagseftermiddag. Orkestern består idag av ca 40 stråkmusiker som ska repetera sina stämmor innan de träffar hela symfoniorkestern på måndag. Läraren har lång erfarenhet av att undervisa och arbetar även som professionell violinist. Han leder både nuvarande lektion, och även konserten från konsertmästarplatsen då det verk de ska framföra kommer att spelas utan dirigent. Lektionen varar i 1,5 timme innan studenterna får en paus, som sedan följs av 1,5 timme till. Jag observerar endast lektionen innan paus, då jag vill få ungefär lika mycket empiri från alla lektioner.

De två fikarasterna jag observerar är ungefär 15 minuter vardera. Den ena direkt efter satsläralektionen, och den andra i pausen på orkesterlektionen.

5.2 Tre olika praxisgemenskaper

Att se på en orkesterlektion, satslära och gehörslära som tre olika praxisgemenskaper skapar en möjlighet för att jämföra de utövanden som pågår i respektive gemenskap. Om fenomenet gehör placeras i mitten av varje lektion går det att se hur studenter och lärare närmar sig fenomenet i de olika gemenskaperna samt vilket uttryck fenomenet tar. Precis som att det är skillnad på att lära sig tyska i Tyskland, eller på en kurs i Sverige, så kan gehörskunskapens uttryck skilja sig åt, och även studenternas tillägnande av densamma.

5.2.1 Orkesterlektion

Orkesterlektionens praxisgemenskap går i första hand ut på att spela musik i en orkester, och det visar sig att fenomenet gehör har en central del här. I mina observationer framgår fenomenet som en naturlig del av musicerandet i orkesterns praxis. Läraren använder det som ett verktyg för att uttrycka och förmedla musikens uttryck till studenterna. Studenterna använder det i sin tur till att lyssna på varandra, och anpassa sitt musicerande till gruppen och till lärarens direktiv. Alltså är fenomenet gehör situationerat som en del av lärarens och studenternas deltagande i orkesterpraxisgemenskapen. Ett exempel på hur det uttrycks på orkesterlektionen kommer här:

[Läraren:] "Give a little more sound to this note! [Läraren spelar på sitt instrument hur han vill att det ska låta] You must sound like fiddlers from Karelia somewhere!" Gruppen skrattar lite. Men nästa gång de spelar har klangen ändrats och blivit fylligare. (Observation, OL7)

Att studenterna har förändrat sitt sätt att spela visar på att de har använt sina gehörskunskaper för att kunna delta i musicerandet. De har lyssnat på hur läraren spelat frasen, och sedan härmat honom. Lektionen pågår på samma sätt i en och en halv timme. Läraren och studenterna arbetar fokuserat på att utveckla musiken, och jag upplever att alla studenters deltagande visar på att de vill lämna periferin och gå mot mitten för att kunna vara en del av den orkesterpraxisgemenskap lektionen utgör. Min informant bekräftar detta, när hon uttrycker att hon framförallt vill arbeta som orkestermusiker i framtiden. Vid en fråga om vad hon tycker mest om att göra på skolan svarar hon: "Det jag tycker om mest att göra det är ju att öva och spela, och det är väl så det ska vara." Det märks tydligt att hennes uttryck "att öva och spela" innebär ett deltagande för att kunna närma sig mitten i orkesterpraxisgemenskapen, och den här lektionen liknar den arbetssituation som en professionell orkester skulle jobba i.

Orkestern består av studenter från alla årskurser, alltså är det några studenter som befinner sig i periferin och några som är närmre mitten. De mer erfarna studenterna i de högre årskurserna stöttar nykomlingarna i sitt deltagande. Detta observerar jag när violinisten bredvid Vendela vänder sig mot henne och frågar om hon hänger med på lektionen. Orkesterlektionen utgör också en situation där alla aktivt måste delta i praxisen genom att musicera nästan uteslutande hela lektionen, och när studenterna följer lärarens direktiv får de en direkt feedback genom att musiken låter annorlunda. Om en student inte skulle förstå direktiven blir denne stöttad av att lyssna på de mer erfarna studenterna spela rätt.

Vendela nämner att begreppet gehör för henne handlar om att lyssna efter intonation, och att lyssna på andra och förhålla sig till dem samtidigt som hon själv spelar. Det är hennes uppfattning om hur fenomenet gehör är situerat på orkesterlektionen. Vendela verkar inte ha reflekterat medvetet över att hon har använt och utvecklat sina gehörskunskaper då hon musicerar. Hon berättar om hur hon lärde sig spela folkmusik på fiol genom att spela på gehör och får en uppenbarelse då hon inser att det kan vara anledningen till att hon är bra på att lära sig musik utantill, och kommer ihåg melodier lätt.

"Jag har inte tänkt på att det [spela folkmusik på gehör] kanske har hjälpt så pass mycket som det har gjort för att det var så länge sen, och man var liten och man bara gjorde det liksom [...] nu har jag märkt att jag lär mig mycket av det jag spelar utantill väldigt snabbt. Och jag övar ofta utan noter, vilket är väldigt skönt [...] För jag vet att det finns jättemånga som har problem med att lära sig saker utantill." (Vendela)

Läraren behöver också ha en bred gehörskunskap för att kunna utveckla orkesterns spel. Han behöver inte bara kunna höra vad de spelar utan även veta vad han ska förändra på detaljnivå för att musiken ska låta som han vill. Fenomenet gehör är alltså högst centralt i lärarens utövande. Han uppmuntrar studenterna till att använda sina gehörskunskaper genom att uttrycka med ord, med sång och genom att förebilda på fiol hur han vill att studenterna ska spela. Han använder sig även av gestik för att få det resultat han vill ha.

Läraren lyfter sig ifrån stolen för att visa crescendo, backar bak och kryper ihop när han spelar för att visa diminuendo. Han sätter sig på stolen och stoppar ensemblen igen genom att sträcka upp stråken i luften. "We get more and more excited, but then there's a diminuendo." (Observation, OL20)

Studenterna får alltså både ett visuellt och auditivt perspektiv för att kunna förhålla sig till fenomenet gehör. När läraren sedan uppmuntrar studenterna att härma honom, får de en teknisk och kinestetisk dimension på vad de just hört, och om de kan koppla ihop det auditiva perspektivet med de andra perspektiven får de möjlighet att utveckla sina gehörskunskaper. De grundläggande tonhöjderna och rytmerna förväntas studenterna kunna när de kommer till orkesterlektionen. Det betyder att studenterna har getts ett legitimt deltagande då de redan fått ansvar att öva på musiken. Det situerade gehöret kan då ta sig uttryck i instrumentalt teknisk färdighet. Studenten lyssnar på om det låter rent, och ändrar sin teknik om det inte låter rent.

Då orkesterlektionens praxis går ut på att spela musik tillsammans arbetar orkestern sig mot mitten genom att använda sig av de typer av gehör som tar sig i uttryck i samspel, intonation, tempo, dynamik, frasering, artikulation och orkesterns klangfärg. Läraren jobbar hela tiden medvetet med ett klangfärgsgehör och rytmgehör genom att kommentera på dessa aspekter av musiken. Orkestern har ett legitimt perifert deltagande att ansvara för tonhöjderna och notvärdena, och endast en gång kommenterar läraren på tonhöjd, då violasterna inte var överens om vilken ton som skulle spelas. Samspel och intonation kräver visst tonhöjdsgehör och rytmgehör av studenterna.

5.2.2 Satslära

Satslärans praxis handlar om att lära sig begrepp som används inom komposition och satslära, samt att kunna förstå och komponera stilenliga musikstycken. Studenterna har haft i läxa att komponera enstämiga melodier i barockstil, samt tvåstämmiga kontrapunktstycken utefter samma ackord som två välkända sånger. De har blivit ombedda att spela de egenkomponerade styckena i övningsrummet så att de kan höra och rätta till om något låter annorlunda än vad de tänkt ifrån början. Kunskapen som förmedlas på lektionen är dekontextualiserad från studenternas blivande yrkespraxis då de inte läser till kompositörer, men att de blir ombedda att spela styckena de skriver visar på att läraren är mån om att de överför kunskapen till musicerandet.

De deltar i lektionspraxisen genom att visa upp sina läxor och även senare då de arbetar med teoretiska övningar. Läraren spelar upp läxorna på pianot och studenterna följer med i notbilden. Sedan ger läraren kommentarer på studenternas melodier och tips på hur de kan skriva om dem så att melodierna låter mer stilenliga. Fenomenet gehör är situerat i lärarens aktiva deltagande då han spelar och lyssnar efter stilistiska drag i musiken. Om studenterna deltar genom att lyssna på hur läraren spelar och kopplar ihop vad de hör med den musikteori de lär sig så har de möjlighet lära sig hur deras melodier kan låta mer stilistiskt korrekta. Det innebär alltså att de kan närma sig fenomenet gehör med den teoretiska kunskapen som hjälpmedel.

Även om studenterna har möjlighet att använda sig av sina gehörskunskaper, samt lära sig teorikunskaper på denna lektion upplever jag att de väljer att delta i periferin. Vid en tidpunkt observeras detta då en student som gjort läxan säger att hen inte har spelat

igenom sin tvåstämmiga läxa innan lektionen utan "kört den på gehör". Jag tolkar studentens uttryck som att hen har skrivit ned melodin utan att lägga så mycket vikt på hur den ska låta.

Läraren påpekar att melodin har väldigt små notvärden (16-delar) i början och att de [16-delarna] inte återkommer senare. Studenten håller med och verkar införstående när han säger: "Det vore bättre om du fördelade rörelsen jämnt över stycket (8 takter). När man får 16-delar i en hel takt förväntar man sig att de ska återkomma senare." Läraren beskriver sedan vad personen i fråga gjort bra, och använder många begrepp ifrån boken när han pratar om musiken. (Observation, SL9)

Studenten har valt att delta närmre periferin genom att inte spela igenom läxan innan lektionen, men håller med läraren om kommentaren om sextondelarna och verkar därmed vara införstådd med hur melodin kan utvecklas. Det lämnas dock osagt om studenten ska skriva om melodin till nästa vecka, eller om läraren är nöjd med läxan som den är.

Även Vendela berättar för mig innan lektionen att hon inte har gjort dagens läxa. Då jag kopplar ihop detta med att hon helst vill "öva och spela", uppfattar jag det som att hon anser att den här kursen inte har en central del i hennes mål med att bli en fullvärdig orkestermusiker. Kursen ska bidra till en teoretisk kunskap och medvetenhet som studenterna kan komma att behöva i sitt framtida musikerliv, men det finns inte någon tydlig koppling till studenternas praktiska musicerande på lektionsgemenskapen. Det är en till i gruppen som inte gjort sin läxa och läraren nämner ingenting om det. Det verkar alltså inte finnas något krav på deltagande från alla i gruppen just denna dag, utan de som har gjort läxan får visa upp den. Vendela visar dock att hon vill delta i lektionsgemenskapen på andra sätt. Vid ett tillfälle under lektionen observerar jag detta:

Läraren spelar en students melodi på pianot. Han påpekar att den har en "förtäckt andrastämman". I nästa melodi läraren spelar räcker Vendela upp handen och frågar om inte detta också är en "förtäckt andrastämman", varpå läraren håller med. (Observation, SL11-12)

Vendela visar tydligt här att hon deltar i en lektionspraxisgemenskap. Hon har också visat att hon förstår begreppet förtäckt andrastämman och kan applicera det på musik hon hör eller ser noterna på. Det är alltså en annan praxisgemenskap än den hon vill jobba inom i framtiden, och hennes deltagande går då ut på att vara "student". Här behöver studenterna ett legitimt deltagande för att hänga med i vad som lärs ut och räcka upp handen om de inte förstår något.

Lärarens deltagande består framförallt av att förklara musikteoretiska begrepp. Han presenterar fyra olika teman och begrepp under lektionens gång, börjar med att spela ett exempel på pianot eller på datorn, följt av en kort föreläsning om ämnet. Slutligen får studenterna under tystnad jobba med övningar i boken och läraren går runt och kollar hur de skriver för att kunna rätta om de gör fel. Lektionens kontext ger studenterna

möjlighet att delta framförallt genom att lyssna på läraren. När de måste lyssna för länge utan att få delta aktivt verkar dock studenterna tappa fokus. Det visar sig genom att en av studenterna fastnar med blicken i boken, andra kollar mobilen eller pillar med sina händer. En av studenternas mobiltelefon låter ett flertal gånger, vilket verkar bidra till att studenterna tappar fokus. Att läraren spelar de exempel som tas upp ger studenterna möjlighet att närma sig fenomenet genom att lyssna, se i noterna och koppla ihop vad de hör med de teorikunskaper de har. Dock, eftersom att det finns både visuella och auditiva strategier för att förstå begreppen på lektionen, och det går att använda sig av en strategi för att delta så kan jag inte avgöra studenternas relation till fenomenet genom på den här lektionen.

Det situerade gehörret på satsläran tar sig framförallt i uttryck som ett tonhöjdsgehor. Även rytmgehor förekommer på denna lektion, t.ex. i lärarens diskussion om sextondelar, men då ämnet för denna lektion framförallt handlar om självständiga stämmor så är det melodierna som praktiseras. Det visar sig även då många av rytmerna i boken redan är utskrivna och studenterna får fylla i tonhöjder. Jag ser inte något fokus på klangfärgsgehor eller harmoniskt gehor, men läraren visar på kopplingen mellan gehor och uttrycket av en specifik genre. De melodiska val som görs i komponerandet påverkar vilken stilistisk karaktär stycket kommer att ha.

5.2.3 Gehorlära

Gehorläran skiljer sig ifrån satsläran och orkesterlektionen i den bemärkelsen att det uttalade målet med lektionens praxis är att öva studenternas gehor-kunskaper. Fenomenet gehor är situerat i olika övningar där studenterna får delta genom att sjunga efter noter och i vissa fall lyssna och benämna vad de hör. Rytmövningar och tonhöjdsövningar delas upp så att studenterna får fokusera på en sak i taget. När de läser rytmer behöver de alltså inte sjunga tonhöjder, och när de sjunger tonhöjder är rytmerna såpass enkla att studenterna inte behöver lägga något fokus på dem. Detta fungerar precis på samma sätt som i den praxisgemenskap Lave och Wenger beskriver, där lärlingen/nykomlingen får lättare uppgifter att utföra i början, för att sedan gradvis arbeta sig in mot gemenskapens mitt.

När jag frågar om hur Vendela tror att studenter på skolan upplever ämnet gehorlära så svarar hon att hon tror att alla som spelar musik har nytta av att använda sina gehor-kunskaper men att uppfattningen om gehorlära beror på läraren, undervisningen och vad studenten själv tycker att den behöver kunskapen till. Hon nämner också att hennes egen instrumentlärare lägger vikt vid att sjunga, för att kunna höra t.ex. frasering. Hon menar alltså att situationen, studentens identitet, och vilken praxisgemenskap studenten vill vara en del av kan påverka huruvida en student är motiverad att lära sig fenomenet gehor eller inte.

För att om man spelar [ett] stråkinstrument, så använder man ju gehorret väldigt mycket för intonation och spelar du piano använder du det mycket för att lyssna på ackord. Och vissa kanske vill träna upp och få jättebra gehor för att de vill använda det till någonting annat. (Vendela)

Hon uttrycker alltså att beroende på vilket instrument en student spelar så använder hen sina gehörskunskaper på olika sätt. Detta visar sig dels då Vendela nämner att "violinister är sämre på rytm [än andra instrumentalister], för att de oftast får spela melodier." Jag tolkar det som att Vendela menar att olika instrument har olika roller i orkestern och att det ingår i violinisternas roll att framförallt fokusera på tonhöjd, vilket gör att de inte är lika medvetna om de rytmiska aspekterna i musiken. Det visar sig också på lektionen att de tre studenter som deltar har olika färdigheter och kan stötta varandra i de olika övningarna. Vendela själv verkar mer erfaren i att sjunga melodier, medan de andra två upplevs mer säkra och självständiga i rytmövningarna. Jag ser hur hon deltar mer i periferin under en rytmövning genom att sjunga lite tystare och mer avhållsamt, medan klasskamraterna sjunger ut. Då de repeterar övningen en gång till vet Vendela hur det ska låta och hon sjunger övningen mycket tydligare. På den här lektionen pendlar alltså studenterna mellan att vara i periferin och att vara mer erfarna deltagare, och kan därmed växla mellan att hjälpa varandra och att få hjälp.

Det är svårt att se om studenterna utvecklas och lär sig de övningar de repeterar under lektionen. Utöver rytmövningen där jag tydligt såg Vendela utvecklas, ser jag inte någon tydlig förändring mellan repetitionerna i melodiövningarna. Antingen sjunger de samma fel flera gånger i rad, eller så uppstår en ny felsjungning på ett ställe där de tidigare sjungit rätt. Jag upplever att gruppen vill närma sig praxisens mitt, men att de har svårt för en del moment i gehörslektionen. Det visar sig genom att studenterna deltar i alla moment trots att de ibland är osäkra på hur de ska sjunga. Ibland vibrerar de med rösten för att anpassa intonationen. Ingen i gruppen har sång som huvudinstrument, så därför skulle även rösttekniken kunna påverka hur svårt det är att utföra övningarna.

I intervjun förklarar Vendela att hon ibland använder sig av tekniker som liknar gehörsövningarna när hon övar fiol. Till exempel kan det hjälpa henne att "sjunga" svårare rytmer innan hon spelar dem på fiolen. Hon har alltså överfört kunskapen hon lärt sig på lektionens praxisgemenskap till sitt eget övande.

Läraren deltar framförallt genom att lyssna på hur studenterna sjunger, och genom att stötta dem med hjälp av pianot. Studenterna får inte konstruktiv feedback från läraren utan de får helt enkelt veta att de sjungit fel, för att sedan repetera samma övning igen. Detta innebär att de på denna lektion inte får några direkta strategier för att lära sig övningarna utan det är upp till varje enskild individ att lära sig genom deltagandets process. Eftersom jag bara observerar en lektion kan det dock vara så att studenterna har fått strategier under tidigare lektioner som de ska använda sig av, eller att denna lektion avvek från normen.

På gehörsläran övas framförallt de aspekter av fenomenet gehör som innefattar tonhöjd och rytm. Det arbetas inte på klangfärg just under denna lektion, men i kursplanen är det inkluderat att studenterna ska lära sig aspekter av musik såsom artikulation, frasering och dynamik. Harmoniskt gehör visar sig i en övning där det går ut på att höra vilka ackord som spelas i ett stycke. Studenterna får lyssna på läraren spela piano och berätta vilka olika modulationer de kan höra i musiken. Studenterna följer även med i notbilden, så de får möjlighet att koppla ihop vad de ser och vad de hör.

5.3 Sammanfattning

Här kommer en kort sammanfattning i punktform, så att läsaren lätt ska kunna jämföra de tre lektionernas resultat.

Orkesterlektion

- Praxisgemenskapen går ut på att spela (och utveckla) musik.
- Studenter och lärare deltar genom att musicera, och fenomenet gehör visar sig i musicerandet, samt i lärarens direktiv och studenternas imitation av lärarens spel.
- Praxisgemenskapen liknar den praxisgemenskap som en professionell orkester har, vilket stämmer överens med studenternas strävan efter att ha en orkestermusikeridentitet.
- Vissa studenter är mer erfarna, andra är närmre periferin. De erfarna kan hjälpa nykomlingarna.
- Vendela har inte varit medveten om att hon har utvecklat sina gehörskunskaper genom att spela musik, men hon tror att musiker använder gehörskunskaperna för att intonera och samspela med orkestern.
- Läraren använder sig av mängder av uttrycksmetoder och olika dimensioner för att få studenterna att spela som han vill.
- Läraren kommenterar mest på klangfärg och rytm. Tonhöjdsgehör är inte lika uttalat och centralt, men används vid intonation, och kan även uppfattas av studenterna som en teknisk fråga.

Satslära

- Praxisgemenskapen handlar för studenterna om att lära sig musikaliska begrepp, och förstå hur de kan använda dem om de ska skriva musik, eller musicera. Kunskapen är dekontextualiserad, men läraren vill att studenterna lär sig överföra kunskapen till deras musicerande.
- Studenterna deltar i gemenskapen genom att tänka, lyssna och skriva noter, samt genom att göra läxorna hemma.
- Gehöret och musikteorin används för att lära sig komponera inom en viss genre, och att känna igen stilistiska tecken inom den genren.
- Det visar sig att studenterna väljer att delta mer i periferin, då några av dem inte gjort läxan, och några av dem har gjort den till hälften. Det verkar inte som att studenterna har möjlighet att ta hjälp av varandra under lektionen.
- Då praxisgemenskapen inte har så många likheter med en orkesterpraxis kan det vara en av förklaringarna till att studenterna väljer att delta mer i periferin.
- Lärarens deltagande handlar om att förklara och klargöra olika begrepp. Att läraren inte kräver att studenterna gör läxan (ingen konsekvens observerad) skulle också kunna vara en anledning att studenterna väljer att delta mer i periferin.
- Det situerade gehöret uttrycks framförallt som tonhöjdsgehör, men även fokus på rytm observeras i början av lektionen.

- Det uppstår tillfällen då studenterna har möjlighet att koppla ihop sina gehörskunskaper med teorikunskaper, men det går inte att avgöra om de gör det.

Gehörslära

- Praxisgemenskapen handlar om att utveckla studenternas gehörskunskaper.
- Studenterna deltar genom att sjunga efter noter, läsa rytmer och repetera musiken flera gånger. Vid ett tillfälle får de lyssna och beskriva vilka ackord som spelas.
- Vendela anser att alla musiker gynnas av att använda sina gehörskunskaper, och använder själv några av de gehörskunskaper hon lärt sig på gehörsläran även då hon övar fiol.
- Studenterna är olika erfarna på olika moment i gehörsläran och kan därför stötta varandra i notläsningen.
- Läraren använder inte några specifika strategier för att studenterna ska kunna närma sig fenomenet gehör utan den främsta teknik som används är repetition.
- De aspekter som övas är framförallt tonhöjd och rytm.

6. Diskussion

I detta kapitel kommer resultaten sättas i relation till forskningen i bakgrundskapitlet. Därefter kommer metoden diskuteras, och förslag till vidare forskning kommer att ges.

6.1 Resultatdiskussion

Mitt syfte med denna fallstudie var att undersöka förekomsten av fenomenet gehör inom högre musikutbildning med hjälp av teorin om situerat lärande. Utifrån mina forskningsfrågor, som handlade om hur fenomenet gehör används i olika ämnen på musikhögskola, hur lärare och studenter förhåller sig till fenomenet i olika musikaliska kontexter och lektionssituationer, samt vilka faktorer som påverkar studenternas förhållningssätt, så kommer jag nedan presentera mina diskussionsämnen: *olika typer av kunskap*, där jag diskuterar hur företeelsen gehör tar sig i uttryck på olika lektioner; *studentens perspektiv*, där jag tar upp hur olika kunskaper påverkas av vilket värde studenten ser i dem; samt *ett aktivt deltagande*, där jag diskuterar studenternas deltagande i respektive praxisgemenskap och vilka faktorer som kan påverka deltagandet.

6.1.1 Olika typer av kunskap

I de resultat jag beskrivit ovan blir det tydligt att fenomenet gehör uttrycks olika beroende på hur det är situerat i olika praxisgemenskaper. Förutom att det övas olika typer av gehör på olika lektioner, uttrycks och uppfattas fenomenet även på olika sätt. Detta innebär att gehörskunskapen som en student får av att spela orkestermusik inte är samma typ av kunskap som studenten får av att komponera melodier eller öva på att

sjunga efter noter, trots att det rör sig om samma fenomen. Ett exempel på detta visar sig när Vendela beskriver att gehörskunskaper behövs för att kunna intonera i en orkester. Detta är inte en kunskap som övas under gehörsläran, utan där handlar lektionen bl.a. om att sjunga de noterade melodierna korrekt, oavsett hur tonerna intoneras i melodin. Resultaten stämmer överens med Helgesson (2003) och Blix (2013) då de förklarar att individer använder sig av olika kunskaper vid musikutövande och gehörsträning. Studenten behöver alltså själv inse att fenomenet gehör är situerat olika på olika lektioner, och sedan överföra kunskapen från en lektion till en annan. Som Woolfolk och Karlberg (2015) beskriver kan en lärare, eller skolan behöva hjälpa studenten med kopplingen mellan gehörskunskap och musicerande, men som Blix (2013) beskriver i sin artikel behöver också studenten själv hitta en fungerande strategi. Det beskrivs på KMH:s (2020) hemsida att det musikaliska hantverket är till för att ge studenterna en bred grund till deras framtida roller som yrkesmusiker. Gehörsämnet är alltså en kontextualiserad kunskap som inte besitter något egenvärde (om en student inte har ett stort intresse av just detta), utan är till för att användas då studenterna i framtiden arbetar som musiker, dvs. spelar musik och övar. Om studenten inte kan överföra kunskapen från gehörsläran till musicerandet kan det bli svårt att se syftet med kursen. Det skulle kunna resultera i att studenten inte vill lägga tid på ämnet, och då går den typen av gehörskunskap mycket långsammare att lära sig, precis som Blix (2013) uttryckte. Troligen påverkar det även musicerandet i det långa loppet, då studenten hamnar mer i periferin i förhållande till fenomenet gehör än någon som har fler gehörstrategier i sitt musicerande. Vendela kände många som har svårt att lära sig musik utantill, trots att hon själv hade väldigt lätt för det, och det visar att gehörskunskaper även påverkar studenternas musicerande. Eftersom att Vendela har lärt sig att överföra de gehörskunskaper hon jobbar med på gehörsläran med sitt musicerande har hon en djupare förståelse för den praxis hon vill bli en del av. Genom att koppla ihop de olika musikaliska kunskaperna (teori, gehör och spelteknik) utövar hon musik utifrån Rogers (2004) begrepp comprehensive musicianship och har därmed fler verktyg för att närma sig ett fullvärdigt deltagande inom orkestermusikerpraxisen.

Även om fenomenet gehör ser olika ut på olika lektioner finns det också likheter i lektionernas sätt att använda gehöret för att visa på stilistiska drag i musiken. På orkesterlektionen beskriver läraren att han vill höra stråkmusikerna spela som "Karelian fiddles" - alltså en stilistisk koppling till karelsk folkmusik, och på satsläran visar läraren hur studenterna kan skriva melodier i barockstil. Därmed kopplas fenomenet gehör ihop med den stilistiska aspekten av musik. Studenterna får möjlighet att koppla samman hur musiken låter med hur den är skriven eller hur de tekniskt kan framföra den. Att se på musiken som ett stilistiskt uttrycksmedel liknar också comprehensive musicianship (Rogers, 2004) då musiken i sin helhet kan formas och låta olika med hjälp av olika medel och metoder. Att praxisgemenskaperna liknar varandra på den punkten kanske kan hjälpa studenterna att överföra sina kunskaper de får på lektionerna.

6.1.2 Studentens perspektiv

Det andra resultatet jag har kommit fram till är att studentens önskan om att tillhöra en viss praxisgemenskap påverkar vilka ämnen denne kommer tycka är viktiga i utbildningen. Eftersom Vendela har ett tydligt mål att delta i en framtida orkesterpraxisgemenskap, blir de kurser som påminner om en sådan gemenskap mer centrala i hennes eget utövande, och hon, liksom många av hennes vänner, väljer att

spendera mycket tid i övningsrummen med sina instrument. I de kurser hon tar deltar som en "student" mer än som en "musiker" tycker hon är kul men det är tydligt att hon vill spela och strävar mot en identitet som musiker. Att orkesterns gemenskap liknar en framtida yrkespraxis gör att studenterna får tillträde till att se det ideal de eftersträvar, något som Lave och Wenger (1991) nämner är viktigt för motivationen. Det stämmer även i Nielsens (2006) artikel där en musikerkultur var studenterna fick spela konserter, och se andra studenter, musiker och lärare spela konserter, visade sig ha stor betydelse för studenternas utveckling och motivation. Vendela lämnar alltså periferin genom att fokusera på de kunskaper som hon tror kan hjälpa henne få legitimt tillträde till en orkestergemenskap och om de kunskaper som erbjuds på gehörsläran eller satsläran inte står i direkt relation till hennes musicerande är det inte säkert att hon vill ta till sig dem.

Vendela använder gehörskunskaper i sitt eget övande och kanske beror detta på att hon har haft gehörlektioner sedan barnsben och lärt sig överföra kunskapen till sitt musicerande tidigt. Enligt henne har hon även att hon har en fiollärare som lägger vikt vid sång som inlärningsmetod, och enligt mina observationer har hon en orkesterlärare som lägger stort fokus vid att använda gehörskunskaper i musicerandet, vilket Barry (2007) också såg som en faktor för att studenterna ska ta till sig kunskap. De lärare som jobbar med Vendela i ämnen hon vill fokusera på, och som själva är violinister (t.ex. orkesterläraren) kommer till viss del att ha större inflytande på henne eftersom att de själva utövar den praxis hon vill delta i. Det exemplifieras också av Nielsen (2006) där en student han intervjuade berättade att denne såg upp till sin lärare mest för att läraren själv var musiker.

Faktorer som påverkar studenternas förhållningssätt till gehörslära och fenomenet gehör består alltså i hög grad av kontexten och läraren, men även av studentens egna erfarenheter och förutfattade meningar om vilken identitet denne vill ha. Även om motivation inte fanns med i denna studies syfte så visar det sig att även detta påverkas av om lärandet är kontextualiserat eller inte. Om det finns studenter som inte kan ta till sig kunskapen på samma sätt som Vendela gjort, på grund av andra erfarenheter eller förhållningssätt, eller att lärarna i deras viktigaste praxisgemenskaper inte ser fenomenet gehör som en central del i utövandet av praxisen så kanske de aldrig kan eller vill ta till sig den kunskapen, och det kan senare resultera i brister i deras musicerande.

6.1.3 Ett aktivt deltagande

I mina observationer av lektionerna så skiljer sig satsläran åt från orkesterlektionen och gehörsläran i den mån att jag upplever studenterna mer aktiva i de två sistnämnda lektionerna. Jag kunde även se en tydlig utveckling när studenterna aktivt deltog och när läraren använde många tekniker för att de skulle lämna periferin och närma sig mitten. Musiken lät bättre efter att orkestern hade följt lärarens instruktioner och hört hur han spelade. På gehörsläran var studenterna aktiva deltagare genom att sjunga och lära rytmer, trots att de inte fick någon tydlig feedback från läraren. På satsläran där studenterna skulle sitta ned och lyssna under en längre tid blev de snart trötta och ofokuserade. Lave & Wenger (1991) menar att studenterna behöver få någon typ av legitim uppgift under lektionerna, så att de kan vara delaktiga i den praxisgemenskapen lektionen utgör, och Woolfolk och Karlberg (2015) uttrycker att elever lär sig att överföra kunskaper bättre om de har varit aktiva deltagare under lektionen. Även om studenterna inte upplevdes lika aktiva under satsläran som på orkesterlektionen gavs de ändå möjlighet till att delta i ämnet på olika sätt under lektionens gång.

Kanske kan inaktiviteten förklaras med hjälp av Holgerssons (2011) och Hultbergs (2010) beskrivningar av en students indifferent förhållningssätt sin lärare. Detta beror inte nödvändigtvis på personkemi utan kan även bero på den situation studenten befinner sig i, vilken relation denne har till ämnet, till läraren eller till skola i allmänhet. Holgersson (2011) ger ett exempel där en student uppträdde indifferent mot sin lärare i den enskilda instrumentalundervisningen. Det kom senare fram att han såg på "konstnärskap som något icke akademiskt", vilket gjorde att de kunskaper som lärdes ut i en akademisk kontext och med akademiska metoder påverkade hans förhållningssätt till att bli indifferent. Jag har letat efter förklaringar till studenternas beteenden under analyseringen av materialet, men har inte kommit fram till att en förklaring skulle vara mer legitim än någon annan.

Lärarens deltagande kan också påverka hur studenterna uppfattar lektionen. De olika perspektiven som Blix (2013) nämner om inlärningspreferenser (bl.a. visuella, auditiva eller kinestetiska) visar sig under lektionerna på olika sätt. Under satsläran beskrivs musiken med ord. Studenterna har även tillgång noter som ger ett visuellt perspektiv och de får delta genom att skriva övningar i de ämnen läraren går igenom. Emellanåt spelar även läraren exempel på pianot, vilket ger dem ett auditivt perspektiv. På gehörsläran pågår nästan uteslutande moment av repetition utan någon konkret feedback. Studenterna provar sig fram och lyckas i många fall att sjunga rätt, men eftersom de inte får någon tydlig instruktion eller förebildning på vad de kan göra bättre måste de själva ta ansvar för att de lär sig strategierna. Det är osäkert om lärarens avsaknad av feedback här är ett medvetet val att låta studenterna öva in melodierna själva. Han är erfaren inom sitt ämne och stöttar dem på pianot, så antingen kan det ligga en medveten pedagogik bakom beslutet, eller så beror det på att han inte känner gruppen, eller någon annan okänd orsak. Det är svårt att avgöra.

På orkesterlektionen arbetar läraren nästan alltid med tre eller fler metoder samtidigt för att förmedla musiken. Han spelar, beskriver med ord och rör sig som han vill att musiken ska låta, och sedan ber han studenterna härma. Är han inte nöjd får de repetera det igen. Studenterna får då ett auditivt, visuellt och beskrivande perspektiv. Sedan deltar de i praxisen genom imitation och får då tillgång till ett kinestetiskt perspektiv på musiken via sina kroppsrörelser. De har alltså fått en mängd strategier för att använda sina gehörkunskaper i orkesterpraxisgemenskapen, och de får även använda sitt legitima deltagande för att hjälpa till att utveckla musiken. Att det hörs hur musiken utvecklas efter bara några minuter visar att lärarens tekniker fungerar. Det verkar också stämma överens med Barry (2007) som uttrycker att studenterna får med sig mest övningsstrategier om de sett läraren göra samma sak, eller om de fått prova en teknik som läraren ber om på lektionen. Detta kräver dock att studenterna inte har ett indifferent förhållningssätt till lektionen.

6.2 Metoddiskussion

Det första som blir tydligt i mitt fall är att många av svaren jag fått i intervjun har kretsat kring fenomenet gehör; något som jag inte tror att hon var så medveten om innan jag förklarade att jag skulle göra en studie om just detta ämne. Hade jag inte nämnt att studien skulle handla om fenomenet gehör hade jag kanske fått fram fler och tydligare åsikter om vad hon tycker är viktigt inom musik i allmänhet. Holgersson (2011) menar att undervisningskulturen; hur lärare och kunskap är situerade under lektionerna skiljer sig åt beroende på vilket instrument och genre studenten spelar, även om den generella

kommunikationen är densamma, och då fallstudier har en unik karaktär skulle jag troligen fått andra svar om jag följt en student på en annan inriktning eller med ett annat instrument. T.ex. pratade Vendela ofta om att klassiska violinister var dåliga på rytm och bra på melodier. Hade jag intervjuat t.ex. en klassisk slagverkare, en folkviolinist eller en jazzsångare hade jag fått höra om andra typer av utmaningar med att närma sig fenomenet gehör.

Att använda både observation och intervju i min metod gav mig flera perspektiv på min fallstudie. I observationerna utgick jag ifrån att studera processen, alltså att se hur studenter och lärare närmade sig fenomenet gehör och hur det stod i relation till praxisgemenskapen. Det gav mig möjlighet till förstahandsinformation, där jag själv fick studera vad som hände under lektionerna. I intervjun däremot, får jag reda på de saker jag inte kunde uppfatta på lektionen, t.ex. studentens tankar om ämnet, och eller tankar kring en typisk uppgift. Det kunde då ge svar på saker jag inte uppfattat eller förstått i observationerna. Jag fick också höra om lektioner jag inte har gått på, och vad informanten fick med från sin instrumentallärare, samt hur informanten uppfattar vad gehörskunskaper ska användas till. Att endast observera en lektion i varje ämne kan dock göra det svårt att avgöra vilka händelser som är vanligt förekommande och vilka som var specifika för just den dagens lektion. Det är troligt att jag fått en djupare och mer nyanserad bild av respektive praxisgemenskap om jag hade kunnat följa med på fler lektioner. Att den ena läraren var långtidsvikarie kan också ha påverkat mina observationer. Trots att han är lektor och har arbetat som pedagog länge, så var han vikarie för just de här två kurserna. Det finns även en risk att min närvaro kan ha påverkat undervisningen på satsläran och gehörsläran eftersom att grupperna var väldigt små.

6.3 Vidare forskning

På grund av uppsatsens längd gjorde jag ett medvetet val att inte utforska det sociokulturella uttrycket mediering i denna uppsats. Dock ser jag möjlighet i min empiri att en forskare skulle kunna ta en sådan ingångsvinkel. Att göra en fallstudie utifrån en annan teori hade kunnat ge andra intressanta svar, och hade jag utfört en kvantitativ studie hade jag kunnat få svar på hur utbrett fenomenet gehör är bland studenter och vilken gehörskunskap som de är mest medvetna om etc. Det vore även intressant att se på musikhögskolors undervisning utifrån andra teorier som kan ge andra perspektiv och resultat, och om resultaten hade skiljt sig åt om jag studerat en annan typ av musikutbildning eller genre.

Liksom Helgesson (2003) tycker jag även att det vore intressant med att se mer forskning på hur människor uppfattar olika klang, och inte då bara en skillnad i vilket instrument som spelar utan på det sätt det används i musikaliska sammanhang såsom i stilistiska drag i musiken. Dirigenten behöver inte bara höra skillnad på de olika instrumenten, utan formar även klangfärgen med hjälp av element såsom frasering, dynamik och artikulation.

Det skulle också vara av intresse att se om olika skolor arbetar med fenomenet gehör på olika sätt, t.ex. hur kursen "gehör på instrument" på Högskolan för scen och musik skiljer sig från andra kurser i gehörslära, och om studenterna upplever att de får mer användning för sina gehörskunskaper i den typen av praxisgemenskap.

7. Referenser

- Barry, N. H. (2007). A Qualitative Study of Applied Music Lessons and Subsequent Student Practice Sessions *Music Education*, 34, (p. 51-65) Hämtad 20-04-15 från: <https://www.jstor.org/stable/24127258>
- Bjørndal, C.R.P. (2018) *Det värderande ögat*. (B. Nilsson, Övers. 2. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Blix, H. S. (2013). Learning strategies in ear training. Reitan, I. E., Bergby, A. K., Jakhelln, V. C., Shetelig, G., Øye, I. F. (Eds.) *Aural perspectives. On musical learning and practice in higher music education* (p. 97-115) Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bremberg, B. & Jansson, R. (1998). *Notläsning och notering 3: Etyder*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Brinck, L. (2017). Jamming and learning: analysing changing collective practice of changing participation. *Music Education Research*, 19(2), 214-225. doi: 10.1080/14613808.2016.1257592
- Edlund, L. (1976). *Modus Vetus. Gehörsstudier i dur/moll-tonalitet*. (2. uppl.). Stockholm: Nordiska Musikförlaget.
- Helgesson, K. (2003). *Absolut gehör: konkret minne för ljud*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg).
- Holgersson, P.-H. (2011). Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning : en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning (Doktorsavhandling, KMH Förlaget, Stockholm). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-54709>
- Hultberg, C. K. (2010). *Vem äger lärandet?* (Rapporter från NSHU) Digital version hämtad 2020-05-20 från: <http://hdl.handle.net/2077/22000>
- Jensen, T., & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, M. R. (2009). Musical time. In I. Cross, S. Hallam & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 81-92). New York: Oxford University Press Inc.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAdams S., & Giordano B.L. (2009). The perception of musical timbre. In I. Cross, S. Hallam & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 72-80). New York: Oxford University Press Inc.
- Nationalencyklopedin. (2020). Gehör. Digital version hämtad 2020-01-09 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/gehör>
- Nationalencyklopedin. (2020). Gehörslära. Digital version hämtad 2020-01-09 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/gehörslära>

- Nationalencyklopedin. (2020). Musikhögskola. Digital version hämtad 2020-01-09 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/musikhögskola>
- Nationalencyklopedin. (2020). Ryttn. Digital version hämtad 2020-02-03 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/rytm>
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the Academy of Music. *International Journal of Education & the Arts*, 7(4). Retrieved 2020-04-15 from <http://www.ijea.org/v7n4/v7n4.pdf>
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. (2. ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. (2. uppl.). Stockholm: Nordstedts.
- Sundberg, J. (1989). *Musikens ljudlära: hur tonen alstras och uppfattas*. (3. uppl.). Stockholm: Proprius Förlag.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2020-04-14 från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Woody, R. H. (2012). Playing by ear: Foundation or Frill?. *Music educators journal*, 99(2), 82-88. doi: 10.1177/0027432112459199
- Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Harlow: Pearson Education Ltd.

7.1 Kursplaner och utbildningsplaner från musikhögskolor

- Högskolan för scen och musik. (2016). KLA131 Gehör på instrument 1, 3 högskolepoäng hämtad 2020-04-19 från <https://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/KLA131>
- Högskolan för scen och musik. (2019). Kandidat klassisk musik. Hämtad 2020-04-19 från <https://hsm.gu.se/Utbildning/kandidatprogram-klassisk-musiker>
- Karlstads universitet. (2020). Hämtad 2020-04-19 från https://www.kau.se/files/2017-11/HGMSK_20162%2C%20utbildningsplan.pdf
- Karlstads universitet. (2020). Hämtad 2020-04-19 från https://www3.kau.se/kursplaner/sv/KOGV05_20171_sv.pdf
- Kungliga Musikhögskolan. (2018). Utbildningsplan för kandidatprogrammet i jazz. Hämtad 2020-01-27 från <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/kandidatprogram/musiker-jazz.html>
- Kungliga Musikhögskolan. (2018). Utbildningsplan för kandidatprogrammet i klassisk musik. Hämtad 2020-01-27 från <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/kandidatprogram/musiker-klassisk-musik.html>
- Kungliga Musikhögskolan. (2019). Musikteori 1, klassisk och tidig musik. Hämtad 2020-04-20 från <https://www.kmh.se/download/18.4915e38916aba2e9535ea42c/15589362>

08994/Musikteori%201,%20klassisk%20och%20tidig%20musik%20(DG8080).pdf

- Kungliga Musikhögskolan. (2020) Hämtad 2020-04-23 från <https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/kandidatprogram/musiker-klassisk-musik.html>
- Luleå tekniska universitet. (2020). Hämtad 2020-04-19 från <https://www.ltu.se/edu/program/KKMUG/programme-syllabus/Compulsory-courses?termin=ht20>
- Musikhögskolan i Malmö. (2019). Hämtad 2020-04-19 från <https://www.mhm.lu.se/utbildning/program-och-kurser/konstnarligt-kandidatprogram-i-musik/kandidatprogram>
- Örebro Universitet. (2019). Hämtad 2020-04-19 från <https://api.oru.se/oruapi/v1/utbildningsinformation/utbildning/MKK1K?typ=program&accept=html&revision=1.000&termin=senaste&sprak=sv>

