



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Kandidats-uppsats

# Musikteorins applicering på ensembleämnet

*- En studie i hur gymnasieelever anser att de  
använder sina musikteorikunskaper praktiskt.*

*Författare: Alexander Abrahamsson*

*Handledare: Monica Frick*

*Termin: VT15*

*Ämne: Självständigt arbete*

*Nivå: Grundnivå*

*Kurskod: 2MUÄ4E*

# Abstrakt

## Musikteorins applicering på ensembleämnet

Syftet med denna uppsats var att undersöka i vilken utsträckning elever anser att de använde musikteoriämnet under ensemblelektioner på musiklinjen på gymnasiet, samt om och i så fall hur eleverna anser att teoretiska kunskaper påverkade deras ensemblespel. Det andra syftet var att ta reda på i vilken utsträckning elever anser att deras lärare i ensemble samtalade med dem om hur musikteorin kan användas på ensemblelektionerna. Genom enkätundersökning samlades data om detta in från elever på gymnasiet. Dessa data granskades sedan med hjälp av den sociokulturella teorin. Respondenterna svarade väldigt olika på hur vanligt det är att de själva använder musikteorin under ensemblelektionerna. Många svarade att de händer *ganska ofta* medan ungefär lika många svarade att det händer *ganska sällan*. Elevernas svar visar att när musikteorin används så sker det icke-verbalt. I en närmare granskning visade det sig att majoriteten av eleverna ansåg att de olika moment ur musikteorin enkäten frågade om används *inget* eller *sällan* under ensemblelektionen. En stor majoritet av eleverna sa själva att det dem lärde sig på musikteorilektionerna utvecklade dem som musiker och att många delar ur musikteorins kursplan var viktiga för deras spel i ensemblen.

## Nyckelord

Musikteori, ensemble, sociokulturell teori, musikgymnasiet, enkätundersökning

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte</b>	<b>2</b>
2.1 Forskningsfrågor	2
<b>3 Teoretisk bakgrund</b>	<b>3</b>
3.1 Läroplaner i musik	3
3.2 Tidigare forskning	4
3.3 Sociokulturell teori	8
<b>4 Metod</b>	<b>10</b>
4.1 Val av metod	10
4.2 Urval och genomförande	11
4.3 Reliabilitet och validitet	11
4.4 Etiska övervägande	11
<b>5 Resultat</b>	<b>13</b>
5.1 Elevens personliga musicerande	13
5.2 Musikteori på ensemblelektionen	17
5.3 Elevers kompletterande kommentarer	20
<b>6 Diskussion</b>	<b>22</b>
6.1 Resultatet mot teoribakgrunden	22
6.2 Reflektion kring undersökningens metod	24
6.3 Fortsatt forskning	25
<b>Referenser</b>	<b>26</b>
<b>Bilagor</b>	<b>27</b>
Elevenkät	27

# 1 Inledning

När jag gick på gymnasiet med inriktning musik var gehörs och musicklära (GeMu) det minst omtyckta av musikämnena. Jag tyckte själv att ämnet var väldigt intressant, nödvändigt och roligt och kunde aldrig förstå varför mina klasskamrater inte kunde se nyttan med ämnet så som jag gjorde. Mina klasskamrater var väldigt duktiga musiker och musicerade på en väldigt hög nivå på sina huvud- och ibland bi-instrument men detta till trots verkade de inte anse att deras kunskaper i musikteori påverkade deras kunskapsnivåer på sitt instrument. Själv kunde jag inte undgå att lägga märke till varje gång jag själv eller mina klasskamrater utnyttjade musikteorin på ensemblelektionerna, men de verkade inte förstå det själva. Detta gjorde mig intresserad att ta reda på om det verkligen är så att elever som går på ett musikestetiskt program inte tycker att musikteori är ett viktigt ämne samt om detta grundar sig i att elever inte anser att deras musikteorikunskaper är direkt eller indirekt överförbara till deras färdigheter på instrument eller för sitt ensemblespel. Jag hittar ingen tidigare studie om detta ämne specifikt, vilket bara förstärkte min nyfikenhet. Min hypotes är att eleverna inte ser kopplingen mellan de två musikämnena och jag vill med denna undersökning ta reda på om detta eventuellt stämmer. Jag kommer att vara så objektiv jag kan för att i stor möjlighet undvika att mina subjektiva åsikter påverkar min undersökning.

Eftersom musikteori enligt mig är en grundläggande del inom musicerandet anser jag att det är ett stort problem om det visar sig att elever inte förstår nyttan med ämnet eller om de inte kan använda sig av de kunskaper de erhåller på musikteorilektionerna i sitt eget musicerande. Det finns i vissa delar av läroplanen tecken på att ämnena behöver samarbeta. Ett exempel på detta är ett av målen för Ensemble 1 där kravet är att "Eleven musicerar med säkerhet efter enkla notbilder och på gehör" (Skolverket 2011). För att uppnå detta mål måste eleven ha lärt sig att spela efter noter, något som de gör på gehörs- och musicklärarelektionerna. Därför är det viktigt att snabbt identifiera problemet (om det existerar) för att gynna den enskilda elevens personliga kunskapsutveckling samt för att göra musikutbildningen bättre som helhet.

I Zimmerman Nilssons studie från 2009, *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll*, förklarar hon att musikämnet har en tredimensionell grund. Dessa tre dimensioner är vetenskap, hantverk och konst och dessa måste enligt henne kombineras för att en systematisk undervisning ska kunna uppnås. Men Zimmerman Nilsson ser ett problem med musikundervisningen idag eftersom musikteorin inte relateras till alla tre dimensionerna. Istället finns en överrepresentation av vetenskapsdimensionen, vilket gör det svårt för eleverna att använda sig av den teoretiska kunskap de får på musikteorin praktiskt under ensemblelektionerna (Zimmerman Nilsson 2009 s. 156).

## 2 Syfte

Detta arbete syftar till att undersöka i vilken utsträckning elever anser att de använder musikteoriämnet under ensemblelektioner på musiklinjen på gymnasiet, samt om och i så fall hur eleverna anser att teoretiska kunskaper påverkar deras ensemblespel.

Detta arbete syftar också till att ta reda på i vilken utsträckning elever anser att deras lärare i ensemble samtalar med dem om hur musikteorin kan användas på ensemblelektionerna.

### 2.1 Forskningsfrågor

- I vilken utsträckning anser elever på musikgymnasielinjen att de under ensemblelektioner använder sig av den kunskap de erhåller på musikteorilektionerna?
- Anser elever på musikgymnasielinjen att deras ensemblemusicerande påverkas av deras teoretiska kunskaper? I så fall hur?
- I vilken utsträckning anser elever att lärare i ensemble talar om musikteorins applicering på ensemblelektionerna?

### 3 Teoretisk bakgrund

Här följer en beskrivning av den teori som ligger till grund för mitt arbete. Första avsnittet beskriver vad läroplanen i musik för gymnasiet säger om gehörs- och musicklära samt ensemble, de två ämnen som mitt arbete berör. Andra delen beskriver tidigare studier som har utforskat musikteori och ensemble på gymnasienivå. Den sista delen beskriver hur den sociokulturella teorin om lärande ser ut. Dessa teorier behandlar inte musik direkt, men det går att se paralleller.

#### 3.1 Läroplaner i musik

Här följer en beskrivning av både gehörs- och musicklära 1 och 2 samt ensemble 1 och 2. I sammanfattningen visar jag de delar ur kursplanerna där de båda ämnena överlappar varandra.

I kursplanen för gehörs- och musicklära 1 står det i kraven för betyget A att eleven "musicerar efter noter i minst två klaver." och att "Eleven sjunger efter notbilder och på gehör med god kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form. I sitt musicerande kopplar eleven ihop gehör och musikteori" (Skolverket 2011). Under kraven för gehörs- och musicklära 2 har man fördjupat samma krav.

Eleven sjunger och spelar efter notbilder och på gehör med god kvalitet när det gäller rytm, melodi, harmonik och form. I sitt musicerande använder eleven gehöret i improviserad och noterad musik (Skolverket 2011).

I dessa krav nämns att eleven ska både spela och sjunga vilket visar på en koppling mellan gehörs- och musikläran och ensemblen.

I kursplanen för ensemble 1 finns det ett krav för betyget A som står ut extra. "Eleven musicerar med säkerhet efter enkla notbilder och på gehör" (Skolverket 2011). Därmed krävs det att eleverna kan spela efter noter, något som gehörs- och musikläran enligt kursplanen ska ge eleven chans att utveckla. Det finns också en överlappning mellan kravet "Eleven redogör för karaktär och flera grundläggande egenskaper hos instrumentgruppen och övriga instrument i ensemblen" (Skolverket 2011) ur ensemblens krav och kravet att eleverna ska utveckla "Kunskaper om musikinstrument och röster, deras klang, funktion och användning" (Skolverket 2011) under gehör- och musiklektionerna.

I ensemble 2 krävs det av eleven att denne kan spela efter noter och gehör, men nu på en betydligt högre nivå. Det krävs också att "Eleven gör fria, längre improvisationer i den valda genrens stil, alternativt de valda genrernas stilar." något som kräver att eleven förstår teorin bakom improvisation, framförallt tonartspecifika toner och skalor.

I gehör- och musiklärans syftesbeskrivning kan man också läsa att undervisningen ska utveckla elevens "Förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande" (Skolverket 2011).

## 3.2 Tidigare forskning

Här presenteras den forskning jag har funnit inom musikteori och ensembleundervisning på gymnasiet. Här presenteras även forskning kring musiklärares val av undervisningsinnehåll samt forskning kring musikteorins roll i musikutbildningen på gymnasiet.

### 3.2.1 Musikteori på ensemblen

Under kapitlet *Renässansensemble* i Borgström Källéns (2014) doktorsavhandling *När musik gör skillnad* står det sammanfattat hur musikteorin kan implementeras i ensembleundervisningen. Eftersom syftet med denna avhandling bland annat är att undersöka hur eleverna säger att de använder musikteori i just ensemble blir denna avhandling intressant. Läraren för denna renässansensemble anser att notläsning är en självklar del av ensemblen och han talar om notläsning som en självklar del av att spela renässansensemble och anser att "ensemblen kan ses som en övningsarena för dem som saknar flyt i sitt läsande" (Borgström Källén 2014 s. 230). I gruppen är notläsningskunskaperna väldigt varierande och detta blir extra tydligt eftersom mycket vikt läggs vid just elevernas notläsningskunskaper. Vissa stämmor inom musiken är enligt läraren så enkel att eleverna som har begränsade kunskaper i notläsning ska kunna hänga med och utveckla dessa kunskaper. Eleverna som har gått på kommunala musikskolor och kulturskolor har enligt Borgström Källén ett försprång i notläsningen just eftersom de primärt nyttjat notläsning i inläringen tidigare. De elever som kommer ur en pop/rock-tradition däremot, har primärt nyttjat gehöret för inläring och har därför inte lika utvecklade notläsningsförmågor. De elever som har större notläsningskunskaper sätter stycket väldigt fort i motsats till de elever som inte har samma kunskapsnivå. Läraren måste hjälpa dessa elever mycket mer, vilket medför att de elever som har högre notläsningsnivå ses som självständiga och som en tillgång till gruppen (Borgström Källén 2014 s. 231).

Trots lärarens mål med lektionerna, att eleverna ska lära sig eller utveckla sina notläsningskunskaper, så säger denne själv i en intervju med Borgström Källén:

Hon har ett gehör och ett minne som är helt outstanding. Hon har notstället framför sig, men jag tror inte att hon använder noterna för hennes minne och hennes gehör är så bra så hon behöver dom inte. Och hon är ändå en klippa i ensemblen. Hon är stabil, för hon är så bra rytmiskt. Så henne missar jag med min lömska baktanke att renässansensemblen ska lära någon att läsa noter. Hon klarar det ändå (Borgström Källén 2014 s. 233).

Läraren menar att elevens minne och gehör kompenserar för att hennes notläsningskunskaper menar Borgström Källén. Hon tolkar detta som att eleven inte behöver kunna noter eftersom denne klarar av att lära sig sina stycken utan att använda sig utav noterna (Borgström Källén 2014 s. 233).

I Linn Ahlquists examensarbete från 2006 har hon valt att bland annat undersöka vilka kopplingar elever ser mellan musikteori och ensemblelektioner, ett syfte som överlappar denna uppsats syfte. Eleverna som hon valt att intervjua har ganska blandade meningar om just syftet med musikteori. Vissa ser det som ett praktiskt hjälpmedel för att lära sig, några tänker sig att det finns en nytta med det som de inte förstår medan vissa har

problem att se något syfte med ämnet överhuvudtaget (Ahlquist 2006 s. 16-26). Eleverna verkar dock vara överens om att musikteori och ensemble är två helt åtskilda ämnen. Det verkar som att eleverna inte anser att musikteorin kan läras ut praktiskt utan att det bara är musikteori när den är teoretisk, något som Ahlquist antar gör det svårt att förstå nyttan med ämnet (Ahlquist 2006s. 23).

Bindberg (2008) har tagit upp ungefär samma fråga i sitt examensarbete, men ur lärarnas perspektiv. Lärarna kan se att en isolering av musikteoriämnet har skett och de berättar att till skillnad från när de gick på musikestetiskt gymnasium så är ämnet idag inte lika tydligt närvarande i de övriga musikämnena (Bindberg 2008 s. 22). De nämner också att musikteorin inte visar sig i elevernas vardag lika mycket nu, vilket enligt lärarna är helt i motsats till hur det borde vara. Det är enligt dem viktigt att övriga musikämnen verkligen knyter an till musikteorin och att musikteorilektionerna i sin tur ger eleverna möjlighet att använda teorikunskaperna praktiskt. Detta är dock inte fallet enligt lärarna, som förklarar att även om en elev har MGV i musikteori är det inte säkert att denne kan utnyttja kunskapen i praktiken (Bindberg 2008 s. 23). Men enligt Karl Asps (2011) licentiatuppsats (som jag återkommer till senare i detta kapitel) där han har undersökt lärares didaktiska val säger de lärare som svarat att musikteoriämnets implementering ensemblen är begränsad till när eleverna frågar om det. En lärare svarar på frågan om hur lärarna får med skapandaspekten i undervisningen.

Ja, ibland har det kommit önskemål från eleverna... .. när får eleverna skriva egen musik och så vidare. Då har vi försökt ta in sådana saker genom att jobba tillsammans med musikteorin där de får skriva egna låtar, egna kompositioner och sedan få ned det traditionellt på notpapper med stämmor och transponeringar, för att därefter ta in det i ensemblen som då ska exekvera det här så att säga (Asp 2011 s. 61).

I detta fallet är det inte förrän eleverna själva ber om det som musikteoriämnet och ensembleämnet överlappar varandra.

### **3.2.2 Musiklärares didaktiska val**

Zimmerman Nilsson har i sin doktorsavhandling (2009) intervjuat och observerat lärare och deras didaktiska val. Detta tangerar aspekter som även diskuteras i denna uppsats, nämligen att ta reda på hur eleverna anser att lärarna har lagt upp sina lektioner. Även om Zimmerman Nilsson har valt att granska detta ur lärarnas perspektiv så finns det ändå delar som berör min uppsats syfte. I en av observationerna av en ensemblelektion beskrivs det att läraren använder till största del föreläsningar för att eleverna ska förstå hur de ska göra. Vid få tillfällen använder läraren sig av teoretiska fraser, ett exempel är när ett E-ackord "... ska spelas utan ters" (Zimmerman Nilsson 2009 s. 96). Läraren nämner också att ett annat ackord är ett A add9 men ger ingen fortsatt förklaring till vad det innebär i teorin. I ett annat lektionsexempel kan man se samma tendenser. Läraren använder sig nästan uteslutande av föreläsningar och i vissa fall även av ljudhärmande läten för att förklara hur eleven ska spela. I detta fall ska läraren förklara hur en elbasist ska spela ett glissando, men väljer att inte berätta för eleven att det läraren just nu instruerar eleven i kallas för just glissando. (Zimmerman Nilsson 2009 s. 103).

I sin sammanfattning kommer Zimmerman Nilsson fram till att det inte är ovanligt för lärare i musikteori att använda sig av musik för att med klingande medel visa hur begrepp och fenomen gestaltas i musik. Eleverna i musikteori får bara en verktygslåda



med olika metoder och oftast inte förklaringen till varför dessa metoder används, något som gör det svårt för elever att se helheten eller att förstå sammanhanget. Det är inte heller ovanligt med lotsning, vilket innebär att lärare hjälper elever till en sådan grad att de löser problemet eller uppgiften åt eleven. Detta skapar ännu fler svårigheter för eleverna att förstå hur teorin hänger ihop med praktiken. Därför blir det svårt för eleverna att lösa musikteoretiska problem på egen hand (Zimmerman Nilsson 2009 s. 148).

Här återgår jag till Karl Asp (2011) som också granskat musiklärares didaktiska val och jämfört dessa med kursplanen. Detta gjorde han via gruppintervjuer på fyra olika skolor. Asp nämner efter sammanställande av dessa intervjuer att elever antas förstå hur en genre fungerar enbart efter att ha spelat den. Detta trots att lärarna inte specifikt har samtalat med eleverna om hur de ska använda sig av kunskapen. Lärarna antar att eleverna kommer att förstå hur genren relaterar till andra genrer utan att lärarna faktiskt förmedlar kunskaperna verbalt. Han ser lärarnas användning av ord som "utforska", "uppleva" och "verktyg" som ett tecken på att lärare anser att eleven själv definierar sitt lärande (Asp 2011 s. 89). I sammanfattningen kan man också se att läraren lägger fokus på att eleverna ska kunna spela upp materialet istället för att lägga fokus på att eleven lär sig ett bestämt innehåll (Asp 2011 s. 91). Lärarna kan arrangera om, lägga till och dra ifrån olika delar av de stycken som repeteras för att eleverna ska klara av att spela dem (Asp 2011 s. 92). Det är viktigare att musiken låter bra än att den utvecklar eleverna. Detta medför också att lärare undviker att välja material som enligt dem inte "låter bra" (Asp 2011 s. 93). En lärare uttrycker att "... skit om vi kan B-delen, vi ska bara få det att svänga" (Asp 2011 s. 92). Asp tolkar lärarnas svar som att materialet "inte bara inspireras av musiklärarnas egna erfarenheter av musik och av att vara musiker, utan också legitimeras genom dessa" (Asp 2011 s. 94). En lärare säger att "... det är sådant där som man har tagit med sig från att man har varit ute och spelat..." för att förklara varför de arrangerar om musik och inte spelar styckena exakt som de är inspelade (Asp 2011 s. 57).

Asp (2011) beskriver också att lärare i vissa fall anser sig vara något som stör lärandeprocessen. En lärare uttrycker att:

Ett annat exempel tycker jag kan vara att ibland, framförallt med teorier, så kan jag uppleva det som att sångare vågar när de har schematid, när du har en grupp att vara i, så kan det bästa beslutet du kan göra, vara att gå därifrån... (Asp 2011 s. 101).

Asp beskriver detta som *den svaga musiklärarrollen* något som han beskriver som att läraren är mer musiker än lärare. Det ses som idealt att vara eller att ha varit musiker innan man blivit lärare eftersom man kan använda sig av sin yrkeserfarenhet i undervisningen. Detta medför också att musikerrollen blir något som eleverna bör sträva efter att efterlikna. Detta innebär att det musikaliska lärandet tas för givet i den musikaliska produktionen. Detta medför ofta att musikläraren blir en "inte sällan fjärran handledare" eftersom repetitionsarbetet ses som ett självständigt arbete (Asp 2011 s. 108).

Anna Linge (2013) har också granskat musikutbildningen på gymnasiet i sin doktorsavhandling *Svängrum*. Genom gruppintervjuer har hon sammanfattat lärares syn på musikundervisningens kreativa aspekter. I denna undersökning kan man se samma mönster. En lärare uttrycker sig positivt om ett lektionstillfälle när "eleverna blev aktiva och självständiga genom att de tog initiativ för hur lektionen skulle fortgå" (Linge 2013

s. 94). När detta händer får lektionerna positiv energi menar lärarna som hon har intervjuat. Enligt lärarna är det viktigt att inte ta för mycket plats eller styra för mycket eftersom kreativiteten hämmas. En lärare beskriver sin roll så här:

Ofta kan de. De är så duktiga så de kommer på själv. Det är perfekt, jag behöver inte göra nånting. Ibland är det ju trist, då står det still. Då kommer man ju ingen vart. Då får man säga till dem. Och det kan ju vara lite av det, de jobbar ju mycket så i ensemblen (Linge 2013 s. 95).

Lärarna menar att när eleverna samarbetar utan att lärarens styr ses arbetet som "en prestigelös och rolig grej" eftersom skolans ramar ofta drar ner lusten. (Linge 2013 s. 95) En viktig pedagogisk uppgift blir därför att utveckla elevernas autonomi och tilltro till sin egen förmåga anser lärarna (Linge 2013 s. 97).

Asp har en tydlig teori kring varför den musikaliska produktionen ses som den viktigaste delen i musikutbildningen.

En förklaring till *produktens* betydelse kan vara att denna *produkt* genom sin kvalitet legitimerar verksamheten inför elever, föräldrar och samhälle. På så sätt blir den upplevda kvaliteten hos *produkten* ett bevis för att musklärarna och eleverna ägnar sig åt något relevant och värdefullt (Asp 2011 s. 111).

Asp ser det som ett problem att produkten prioriteras så högt eftersom det kan vara en väldigt stor skillnad på producentskap och producentskap. Han nämner också att denna didaktiska syn är väldigt teorifattig eftersom det enda sättet för eleverna att lära sig något är att delta i en praxis (Asp 2011 s. 111).

För att återgå till Anna Linges (2013) undersökning av lärares syn på undervisningens kreativa aspekter så kommer en lärare fram till att vissa delar, som till exempel *traggländet* inte är kreativt i sig, men att det leder till och är en förutsättning till kreativitet (Linge 2013 s. 85-86). Även samspelet i ensemblen är kreativt anser en lärare som säger att "... alla inspirerar varandra och så blir det, och så blir det, det är kreativt när man hjälper varandra" (Linge 2013 s. 86). Detta bidrar till ett kreativt engagemang enligt läraren. Linge frågar om det är det självdrivna lärande som är kreativt och en lärare svarar att det delvis är så, men att det också rör sig om en skapandelust. Om man bara *hakar på* andra elever som är man därför inte kreativ kommer läraren fram till. Men man kan inte vara kreativ från början. Enligt en lärare är det inte förrän efter själva *tragglingen* som det kreativa arbetet börjar. "När man känner sig hemma i ett stycke, det känns som det är först då som man kan börja arbeta kreativt" (Linge 2013 s. 88). Lärare ser dock ofta att elever inte vågar ta egna initiativ för att de fastnar i ett *rätt/fel-tänk* trots att lärarna förklarar att det finns olika sätt att spela på. Lärarna menar att detta kan höra ihop med elevens musikaliska fostran. De säger att de som gått på en kommunal musikskola ofta inte har fått chansen att komma med egna förslag och att utbildningen har gjort eleverna notbundna. De som har lärt sig spela på egen hand är däremot mycket mer självgående och kreativa enligt lärarna.

Jag märker det också på ensemblen, att man kan ha en jätteduktig som kommer och sätter noterna perfekt på sin sax, cello eller vad det är. Men när man väl kommer dit att man skall skapa någonting själv, i några åtta takter där, "gör ett där och så vidare, så..." Då blir de helt ställda och säger: "Vad skall jag göra, säg vad jag skall göra!" Medans någon annan, kanske en

gitarrist, kör lite fills: ”Javisst, drrrrr”. Istället för att tordas misslyckas, vara kreativ, hitta på (Linge 2013 s. 89).

Att vara kreativ hör enligt lärarna ihop med att vara engagerad och motiverad. Det finns en därför en tidsaspekt som hör samman med det kreativa arbetet. Eleven måste känna att den vill för att kreativiteten inte ska hämmas. Därför kan man både aktivt och passivt vänta in ett kreativt tillstånd för att underlätta den skapande aktiviteten (Linge 2013 s. 90).

En lärare berättar att hen ofta förebildar olika improvisatoriska mönster för eleverna och sedan låter denne härma dessa för att motivera eller "tvinga" eleverna till att vara kreativa. (Linge 2013 sid. 93) Ett annat sätt för lärarna att utveckla elevernas kreativa förmåga är att engagera dem i kreativa processer som till exempel framtida uppträdandes utformning (Linge 2013 s. 90).

Motivation och engagemang kan också bidra till att elever lär sig saker som ligger långt över sin förmåga menar lärarna. Det handlar om att motivationen ger dem uthålligheten att öva på dessa saker den tid som krävs (Linge 2013 s. 96-97).

### **3.2.3 Musikteorins roll**

Zimmerman Nilsson (2009) beskriver att man kan tänka sig att musikämnet står på en tredimensionell grund, där alla delarna är lika viktiga. Detta kallar hon för Ars-dimensionen och relaterar till musik som praxis. Man säger att musikämnet har tre delar, vetenskap, hantverk och konst, som måste kombineras för att få en systematisk undervisning. Om lärare inte har detta synsätt finns risken att musikundervisningen baseras på tillfälligheter, något som Zimmerman Nilsson har stött på under sina observationer av lektioner (Zimmerman Nilsson 2009 s. 155). Inom musikteorin är det framförallt vetenskapsdelen som tas upp, ibland i kombination med hantverksdelen. Men i de flesta fall relateras inte vetenskapsdelen till ars-dimensionens musikaliska aspekter, vilket skapar problem för eleverna att översätta de verbala instruktionerna till ett musikaliskt språk (Zimmerman Nilsson 2009 s. 156).

Kostka och Riepe (1991) uttrycker att musikteorilärare har väldigt mycket att lära ut till sina elever och väldigt lite tid till sitt förfogande. Detta medför i många fall att lärare tvingas att gå vidare utan att ha gått in på djupet av de olika delarna av musikteorin. Fokus i musikteori läggs på att förstå den teoretiska informationen snarare än på den praktiska tillämpningen vilket i praktiken innebär att musikteorilektionerna innehåller för mycket teori. Många elever som ska läsa vidare vid högre musikutbildningar saknar grundläggande keyboard- och gehörskunskaper vilket tvingar dessa utbildningar att ge kurser i just detta, trots att dessa kunskaper borde ha lärts ut vid de lägre utbildningarna. Det är också ovanligt att elever förstår hur man analyserar eller skriver musik av samma anledning (Kostka och Riepe 1991 s. 34-35).

## **3.3 Sociokulturell teori**

Den sociokulturella teorin har sitt ursprung i Lev Vygotskijs arbeten om utveckling, språk och lärande (Säljö 2014 s. 297). Detta perspektiv på lärande har som utgångspunkt att människan lär sig i sociala sammanhang. Man är intresserad av

samspelet mellan gruppens och individens användande och utnyttjande av fysiska och kognitiva resurser (Säljö 2000 s. 18).

Säljö listar tre olika, men samverkande, företeelser för att studera lärande ur ett sociokulturellt perspektiv:

- Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap.
- Utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg).
- Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (Säljö 2000 s. 23).

Människan använder sig alltså av både fysiska och språkliga redskap i läroprocesser och när vi agerar. Dessa redskap, som även kallas artefakter, utgör en viktig del av den kultur vi lever och verkar i. Några exempel kan vara bilar, telefoner och datorer (Säljö 2000 s.74 ). Vårt samspel med dessa artefakter kallas för mediering. (Säljö 2000 s. 81). Säljö tar upp ett exempel med en fickkalender. Fickkalendern fungerar som ett medel då vi kan föra anteckningar, skriva in viktiga datum eller att riva ut sidorna ur kalendern för att till exempel göra en vägbeskrivning. Dessa uppgifter skulle utförts på andra sätt om vi inte skulle ha använts oss av fickkalendern. Det skulle vara svårare och mer tidskrävande för att komma ihåg allting. Risken för att felaktigheter uppstår genom att man glömmer eller blandar ihop informationen finns alltid. Genom att använda fickkalendern blir det lättare att ha kontroll på en större mängd information än vad det skulle varit om man inte använde sig av den. Kalendern fungerar i detta fall som "*minnets och tänkandets protes*" (Säljö 2000 s. 75). Kalendern är i detta fall det medierande redskapet och hur vi medierar beror på hur vi väljer att använda det. (Säljö 2000 s. 75-76).

I takt med att samhället utvecklas så krävs det alltmer preciserade yrken och kunskaper vilket leder till mer spridda kunskaper inom olika ämnesområden. Jämfört med tidigare i historien då kunskaper ofta fördes över via familjemedlemmar (till exempel om hur man jagar, vad det finns viltbråd eller hur man fiskar) så kräver dessa nu mer komplicerade kunskaper förutom någon som kan förmedla kunskapen också de rätta redskapen för att kunna lära sig (Säljö 2000). Denna uppdelning visar sig både inom de språkliga och de fysiska artefakterna. Inom de språkliga artefakterna pratar Säljö (2014) om två olika typer av begrepp: de vardagliga samt de vetenskapliga. De vardagliga begreppen är vanliga uttryck som individen kan lära sig att förstå och använda i det dagliga samspelet (Säljö 2014 s. 304). Detta kan till exempel vara uttryck som pappa och hus för att nämna några. De vetenskapliga begreppen är mer abstrakta och kräver att till exempel en lärare eller liknande som är mer kunnig förklarar för individen hur de fungerar och används. Dessa uttryck kan till exempel vara Pythagoras sats eller fotosyntes. (Säljö 2014 s. 304)

I min undersökning kommer jag att använda mig utav framförallt tankarna om mediering och vardagliga kontra vetenskapliga begrepp för att aktivt söka anknytningar till dessa i min analys av elevernas enkätsvar.

## 4 Metod

Här följer en sammanfattning av hur undersökningen har genomförts, vilka metoder som har använts samt motiveringar till varför just dessa metoder. I detta kapitel följer en genomgång av vilket urval som gjorts och varför. Här följer också de etiska ställningstaganden som har gjorts och en beskrivning över hur reliabel och valid metoden är.

### 4.1 Val av metod

Jag har valt att genomföra en enkätundersökning. Detta för att en sådan undersökning gör det möjligt att nå ut till ett större urval av människor (Ejlertsson 2014 s. 11). Eftersom undersökningens syfte är att ta reda på i vilken utsträckning elever anser att musikteori visar sig på teorilektionerna passar en kvantitativ metod som en enkätundersökning betydligt bättre än en kvalitativ metod som till exempel intervjuer. Andra positiva aspekter med en enkätundersökning i förhållande till andra metoder är att de som svarar på en enkät kan göra det när det passar dem bäst. En nackdel är dock att risken för missförstånd ökar (Eliasson 2013 s. 29).

Efter en granskning av olika typer av enkäter som är möjliga (Ejlertsson s. 8-11) föll valet på en webbenkät för att göra det lättare att utforma enkäten, att skicka ut enkäten till mina respondenter samt för att underlätta insamlandet av svaren. En webbenkät är helt enkelt en enkät man kan göra på internet. Ibland kan man skicka den via E-post, men i detta fall föll valet på den vanligaste metoden, att länka till enkäten som ligger på en annan sida (Ejlertsson 2014 s. 10).

Det finns ett par sätt att utforma en enkät. Först ska man välja vilken typ av frågor man vill ställa. Man kan tala om öppna eller slutna frågor. En öppen fråga ger den som svarar möjligheten att själv formulera sitt svar och att nämna olika aspekter som hen tycker är viktiga för att kunna besvara frågan. En öppen fråga ger en större bredd av svar och möjligheten finns att den som svarar kan komma på ett svar som enkätskaparen inte tänkt på. Problemet med öppna frågor blir att den som ska analysera svaren kommer att behöva tolka svaren för att kunna skapa ett schema att kategorisera svaren efter (Eliasson 2013 s. 37). I en slutna fråga ges ett antal svarsalternativ för att styra den som svarar på enkäten. Det positiva med slutna frågor är att det blir enklare att lägga in svaren i ett schema, att enkätskaparen får svar utifrån sina egna utgångspunkter och att det blir lättare att bearbeta svaren. Problemet med slutna frågor är att möjliga svarsalternativ som enkätskaparen inte tänkt på riskeras att förbises (Eliasson 2013 s. 37). Därför har jag valt att i den mån det går kombinera öppna och slutna frågor för att ta del av samtliga av de positiva aspekterna och samtidigt undvika de negativa aspekter som uppstår av att bara ställa en typ av frågor. Under samtliga *ja och nej*-frågor kommer därför respondenten att få alternativet att fördjupa sitt svar om denne vill.

När man sedan utformar själva frågorna finns det tre aspekter att tänka på. För det första är det viktigt att utforma frågorna på ett sätt så att respondenten förstår vad som efterfrågas. Att ställa en fråga som är för svår för respondenten kommer medföra att denne inte kan svara på frågan och frågan blir meningslös. För det andra måste man vara noga med att inte ställa för generella frågor, utan istället utforma frågorna så att respondenten förstår vilken typ av upplysning man söker (Tuftte 2011 s. 80). Detta

gäller detta framförallt för öppna frågor. För det tredje gäller det att de givna svaren är logiskt utformade, så att respondenten lätt kan se vilket alternativ som stämmer bäst in på dennes åsikt (Tuftte 2011 s. 81). Detta gäller framförallt för slutna frågor. Därför kommer enkäten i största möjliga mån inte innehålla ord som kan missuppfattas eller frågor som är generella samt vara utformad på ett logiskt sätt.

## 4.2 Urval och genomförande

De elever som enkäten skickades ut till är elever som går på ett musikestetiskt program på gymnasiet. Enkäten ut till elever som går i de första och andra årskurserna. Denna skola valdes ut eftersom jag tidigare har haft min praktik på denna skola och därför har lättare att få kontakt med elever och lärare. Med hjälp av verktyget surveymonkey (på adressen surveymonkey.com) skapades en enkät med tio både öppna och slutna frågor. (se bilaga 1) Vid de frågor där svarsalternativen var Ja/Vet ej/Nej fick eleven möjlighet att komplettera sitt svar i fritext för att få ett mer ingående svar på frågan. Enkäten avslutas med en kvantitativ fråga menad att låta eleverna utveckla svar de redan gett (se fråga tio i bilaga 1).

Jag har, under den tid som tillbringades på praktik på skolan, fått tillgång till ett forum där en väldigt övervägande majoritet av skolans elever är medlemmar. I detta forum lades länken till min enkät upp ihop med en beskrivning till eleverna vad svaren skulle användas till. Eleverna fick då också veta att de var helt frivillig att svara på enkäten. Eleverna fick fem dagar på sig att i lugn och ro svara på enkäten. Tjugosju elever svarade på enkäten och sammanställandet av deras svar kommer att sammanfattas i resultatdelen nedan.

## 4.3 Reliabilitet och validitet

De resultat som presenteras i detta arbete har i så stor mån det är möjligt samlats in med stor reliabilitet och validitet. Man kan se en risk med att jag har mött de elever som enkäten skickades ut till vid ett tidigare skede, och också agerat som deras lärare vid några tillfällen. Detta skulle kunna medföra att deltagarna svarar på ett sätt som de inte skulle göra om jag var en för dem helt okänd person. Denna risk är dock troligtvis väldigt låg och den eventuella påverkan detta skulle kunna ha är försummande liten. En annan aspekt som skulle kunna innebära en risk för undersökningens reliabilitet är att enkäten skulle vara slarvigt utformad, eller att sammanställningen av data från enkäterna har gjorts på ett bristfälligt sätt (Tuftte 2011 s. 83). Detta har i största möjliga grad undvikits genom att låta min handledare granska mina enkätfrågor och genom att vara så noggrann som möjligt när den insamlade datan överförts och tolkats.

## 4.4 Etiska övervägande

Det finns många aspekter att ta hänsyn till när det gäller att göra en undersökning. Vetenskapsrådet (2002) nämner fyra olika forskningsetiska krav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informationskravet* innebär att deltagarna ska vara ordentligt informerade om syftet med undersökningen och att det är helt frivilligt att delta (Ejlertsson 2014 s. 32). Detta har uppfyllts genom

att just denna information har bifogats när länken lades upp i elevernas forum. *Samtyckeskravet* innebär att eleverna själva har fått chansen att välja om de vill eller inte vill medverka och att de inte ska känna sig tvingade eller utpekade om de inte vill delta (Ejlertsson 2014 s. 32). Även detta informerades eleverna om när länken till enkäten lades upp i forumet. Genom att det inte finns något sätt för eleverna att se vilka som har och inte har svarat på enkäten finns det inte heller någon risk att eleverna ska känna sig utpekade om de väljer att inte svara på enkäten. För att uppfylla *konfidentialitetskravet* ska man kunna ge deltagarna största möjliga anonymitet, (Ejlertsson 2014 s. 32) något som har gjorts genom att enkäten inte samlar in information som är personlig och genom att den inte avslöjar mer information om vilken skola de går på än vad som är nödvändig. Det sista kravet, *nyttjandekravet* uppfylldes genom att informationen som samlades in bara används till det ändamål som enkäten avser och som respondenterna har informerats om (Ejlertsson 2014 s. 32).

## 5 Resultat

I nedanstående kapitel presenteras de svar som har samlats in via de utskickade enkäterna. Enkäten bestod utav tio frågor varav sex frågor var rena kvantitativa frågor, tre var kvantitativa frågor som frivilligt kunde kompletteras med kvalitativa svar och den sista frågan var en frivillig kvalitativ fråga om respondenten hade något att tillägga. I första delen av detta kapitel presenteras svaren på de frågor som berör elevens personliga musicerande. I den andra delen presenteras svaren på de frågor som berör musikteorins implementering i ensemblen på ett mer generellt plan. I den tredje delen presenteras elevernas generella svar på enkätens sista kompletterande fråga.

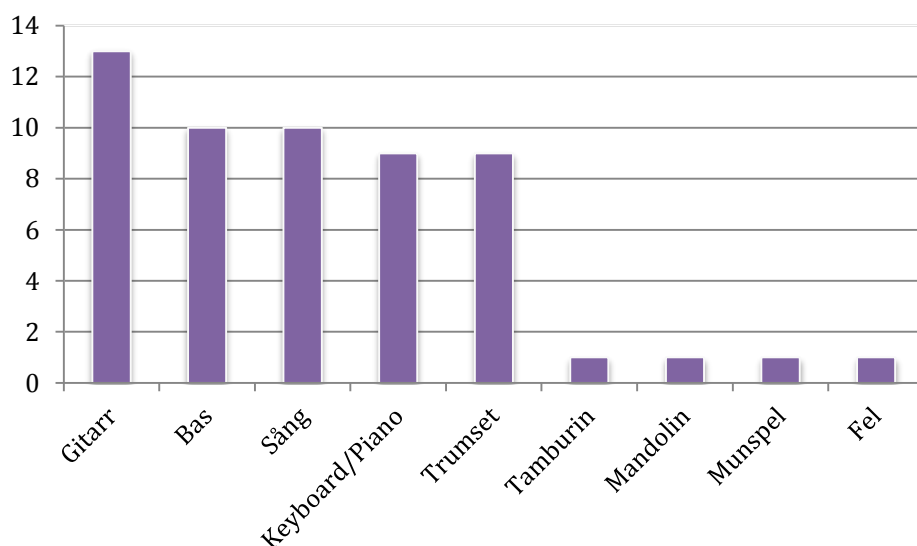
### 5.1 Elevens personliga musicerande

Här följer en sammanfattning av de sex frågor som behandlade elevens personliga musicerande i ensemblen.

#### 5.1.1 Instrument.

Enkätens första fråga var *Vilka instrument/sång har du spelat under ensemblelektionerna förra terminen?* På denna fråga fanns möjlighet för eleverna att lämna flera svarsalternativ eftersom chansen finns att de spelat fler instrument än sitt huvudinstrument under terminen som gått. På grund ut av min tidigare erfarenhet av hur skolan arbetar under min praktik så vet jag att lärarna undviker att låta eleverna spela sitt huvudinstrument under samtliga ensemblelektioner utan instrumentskiften premieras. I vissa fall får eleven inte spela sitt huvudinstrument alls och därför var det inte aktuellt att fråga om vilket huvudinstrument eleverna har.

Figur 1



Figur 1: De sammanställda svaren på frågan: "Vilka instrument/sång har du spelat under ensemblelektionerna förra terminen?" Fel indikerar att eleven svarat på ett sätt så att svaret inte kan förstås.

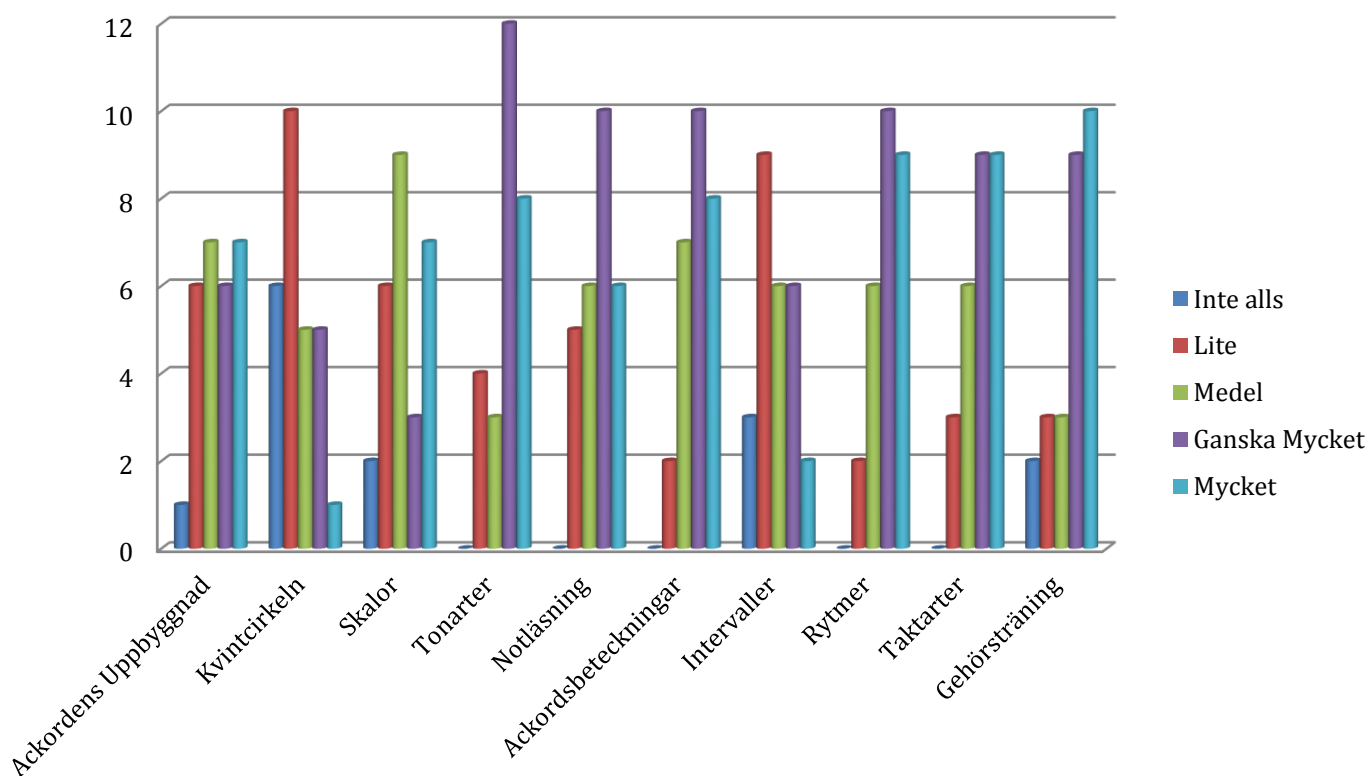


Här syns hur stor variationen är på hur många instrument eleverna har spelat under förra terminens ensemblelektioner. 26 elever har spelat totalt 54 instrument vilket ger ett snitt på ungefär två instrument per elev och termin. Detta visar hur spridda kunskaper eleverna borde ha när det att spela ackordsinstrument och rytminstrument.

### 5.1.2 Musikteorins olika kunskapsmoment.

Eleverna fick chansen att reflektera kring huruvida olika delar av musikteorin påverkar deras spel i ensemblen positivt. Frågan löd *hur viktiga tycker du att dessa delar av musikteorin är för ditt spel på ensemblelektionerna?* och de föreslagna momenten är hämtade ur kursplanen för gehör- och musikleära (Skolverket 2011). På denna fråga var det väldigt stor spridning på vad eleverna tyckte var viktigt för just deras musicerande. En hypotes kring vad detta kan bero på var att eleven har spelat ett instrument som inte använder sig av just det momentet (ackordens uppbyggnad för en sångare eller intervaller för en trummis). Vid en granskning av de individuella svaren visar det sig dock att detta inte var en korrekt hypotes eftersom av de tre elever som anser att intervaller *inte alls* är viktigt för deras spel är två av dem sångare (och den tredje trummis) och av de två elever som anser detsamma om skalor är den ene pianist och den andre sångare/gitarrist. De två elever som anser att gehörsträning *inte alls* är viktigt är båda gitarrister. Därför är det inte rimligt att det handlar om att de spelar instrument som inte använder sig av just den delen av musikteorin eftersom en viss del gehör krävs för att spela gitarr.

Figur 2



Figur 2: Y-axeln visar det antal elever som svarat och x-axeln visar de olika delar ut musikteorin som har frågat om. Färgerna indikerar vilket svar eleverna valt.

Om man istället ser på figur 2 översiktligt kan man se att många elever anser att gehörsträning är en viktig del av deras spel. Även om gehör anses vara en praktisk kunskap som eleverna utvecklar under ensemblelektionerna så är det en kunskap som eleverna ska få utveckla under geho- och musiklektionerna enligt läroplanen (Skolverket 2011). Även tonarter, notläsning, taktarter, rytmer och ackordsbeteckningar anses av en majoritet av eleverna vara *ganska mycket* eller *mycket* viktig för elevernas spel i ensemblen, kunskaper som eleven både ska få chansen att lära sig och utvecklas på under geho- och musiklektionerna (Skolverket 2011). Det är också intressant att fler elever tycker att *ackordsbeteckningar* är viktigare än *ackordens uppbyggnad*. Eleverna tycker alltså att det är viktigare veta vilka beteckningar som finns än hur ackorden är uppbyggda.

### 5.1.3 Musikteorins påverkan.

Detta är två frågor sammanfattade under samma punkt. Dessa frågor löd: *Tycker du att det du lär dig på teorilektionerna gör dig till en bättre musiker?* och *Tycker du att det du lär dig på teorilektionerna begränsar dig som musiker?* och båda frågorna hade alternativen Ja/Vet ej/Nej. På den första frågan svarade 26 av 27 elever att det dem lär sig på teorilektionerna gör dem till bättre musiker. I elevernas kompletterande kommentarer är det många som skriver att teorilektionerna ökar deras förståelse för musik. En elev skriver "man förstår mer vad som händer i musiken och blir snabbare på att ta upp genom till exempel gehör", en annan skriver ungerför detsamma "Man får mer förståelse för hur musik hänger ihop". Många anser att musikteorin underlättar för samspelet i ensemblen och skriver "enklare att samarbeta med andra musiker" och "...vet mer om vad instrumentalisterna snackar om..." för att nämna två exempel. En av eleverna är dock kritisk till ämnets nytta för alla och säger att "Så länge man förstår hur man ska använda sig av kunskapen så är den till hjälp".

Den andra frågan fick inte ett lika enhetligt svar som den första även om det fortfarande var en stor majoritet som svarade samma sak. 22 elever svarade *nej* på frågan *Tycker du att det du lär dig på teorilektionerna gör dig till en bättre musiker?* medan en svarade *ja* och de resterande fyra svarade *vet ej*. Det var inte lika många elever som valde att fördjupa sitt svar men två av de som svarade *ja* gav sina hypoteser till *hur* musikteoriämnet skulle kunna begränsa dem och/eller andra. En tänkte att "det gör att man ibland tänker lite för mycket på hur man *ska* göra istället för att bara slappna av och spela" och den andre tänkte att "ibland kanske för man tänker lite mer teoretiskt än kreativt och litar mer på teorin än sig själv...". En elev tycker dock att musikteorins positiva effekter på dennes musicerande är så tydliga att denne tycker att det är en "konstig fråga" som kanske inte ens är nödvändig att ställa.

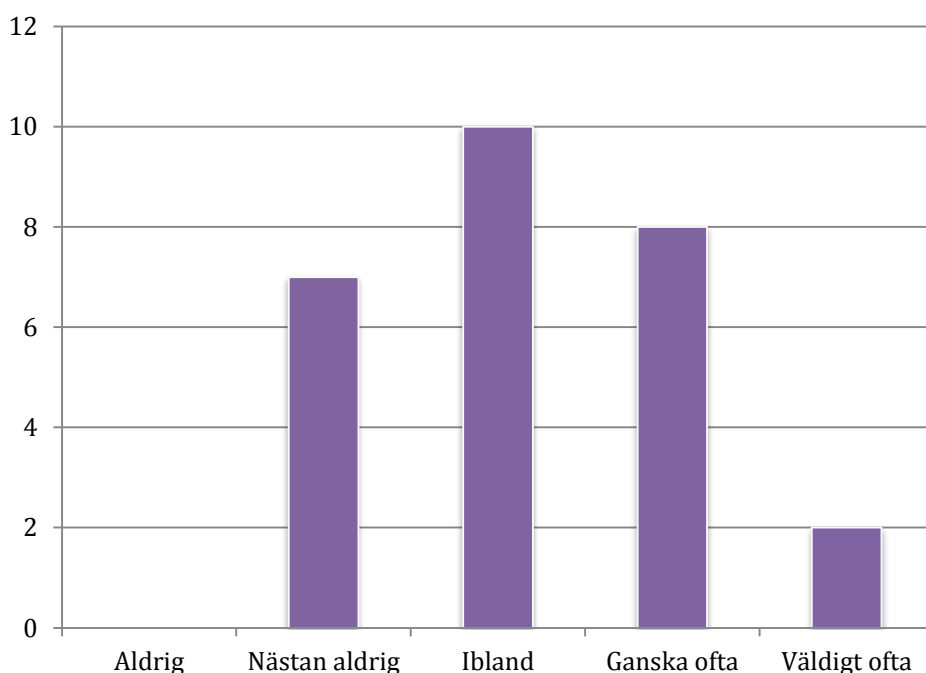
### 5.1.4 Musikteorins användande.

Här sammanfattas svaren på de två frågor som tog upp elevens faktiska användande av musikteori på ensemblen. Den första frågan behandlar *om* eleven får använda sina teorikunskaper under ensemblelektionen och löd *tycker du att kunskaper du lärt dig på teorilektionerna visar sig på ensemblelektionerna?* På denna fråga var svarsalternativen *Ja/vet ej/nej* och elevernas svar var ganska blandade. 14 elever svarade *ja*, 9 svarade *vet ej* medan 4 svarade *nej*. Det höga antalet som svarade *vet ej* tyder på att detta var en svår fråga att svara på. En av de som svarade *nej* valde att utveckla sitt svar och sa att detta

berodde på att "alla lärare är så himla olika vissa har jätte mycket teori inblandat och vissa kör på känsla". Detta borde betyda att teorin i vissa fall visar sig, och i andra inte gör det och att om eleven fick alternativet att svara *ibland* så skulle den svara det. Några av dem som svarade *ja* gav exempel på hur kunskaperna visade sig och skrev att "det är lättare att komma på små coola fills och varianter" och "man har en ny förståelse för till exempel färgningar, taktarter osv". En elev ansåg även att "ju mer man vet om teorin desto bättre man är som musiker" vilket kan ses som en ganska ytterlig åsikt. Denna elev har tidigare svarat att alla delar inom musikteorin som efterfrågades om var *viktiga* eller *mycket viktiga* för dennes musicerande i ensemblen och genom dessa svar kan man dra slutsatsen att eleven är en väldigt teoribunden musiker.

Den andra frågan löd *hur ofta får du använda kunskapen du fått på teorilektionerna på ensemblen?* och behandlade hur frekvent eleven fick använda sig av sin teoretiska kunskap.

Figur 3



Figur 3: Y-axeln visar det antal elever som svarat och x-axeln visar hur ofta dessa elever anser sig få använda sina teoretiska kunskaper.

I figuren ovan kan vi se att eleverna har svarat väldigt spritt på frågan. Det är sju elever som *nästan aldrig* får använda sin kunskap på lektionerna och det är samtidigt åtta elever som får chansen *ganska ofta* och två som får chansen *väldigt ofta*. Den ene av dessa två elever har svarat att det bara händer ibland att de pratar om musikteorin under ensemblelektionen (sammanställning av svaren på den frågan kan ses på s. 22) vilket jag tolkar som att i de flesta fall när eleven använder sin musikkunskap så är det på eget initiativ. *Ibland* är det vanligaste svaret och *nästan aldrig* samt *ganska ofta* har fått nästan lika många svar. Detta visar att lika många av eleverna anser att de använder teorin sparsamt som de som anser att den används frekvent.

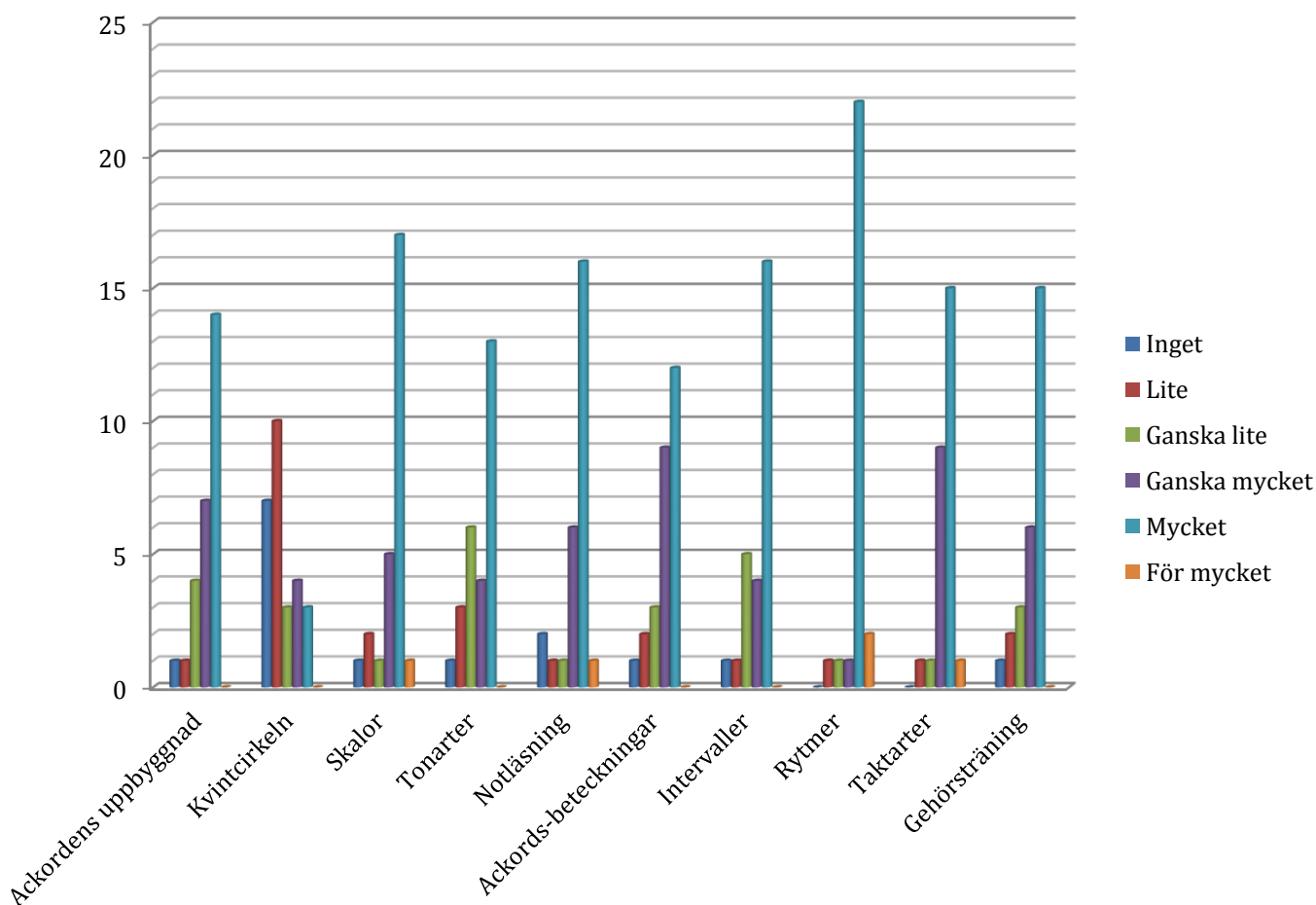
## 5.2 Musikteori på ensemblelektionen

Här sammanfattas elevernas svar på de tre frågor som berörde elevernas åsikter kring musikteoriämnet, både enskilt, men framförallt tillsammans med ensembleämnet.

### 5.2.1 Musikteori under ensemblelektionerna.

Under denna rubrik presenteras svaren på de två frågor som har behandlat vilka delar ur musikteorins syfte som eleverna anser har visats sig under musikteori- och ensemblelektionerna. De två frågor som ställdes till eleverna var *Hur mycket har ni arbetat med dessa delar av musikteorin på musikteorilektionerna?* samt *Hur mycket har ni arbetat med dessa delar av musikteorin på ensemblelektionerna?* Eftersom samma fråga ställts om både musikteorilektionerna och om ensemblelektionerna kan man inte bara dra paralleller mellan vad respondenterna svarat, utan också mellan de båda ämnena.

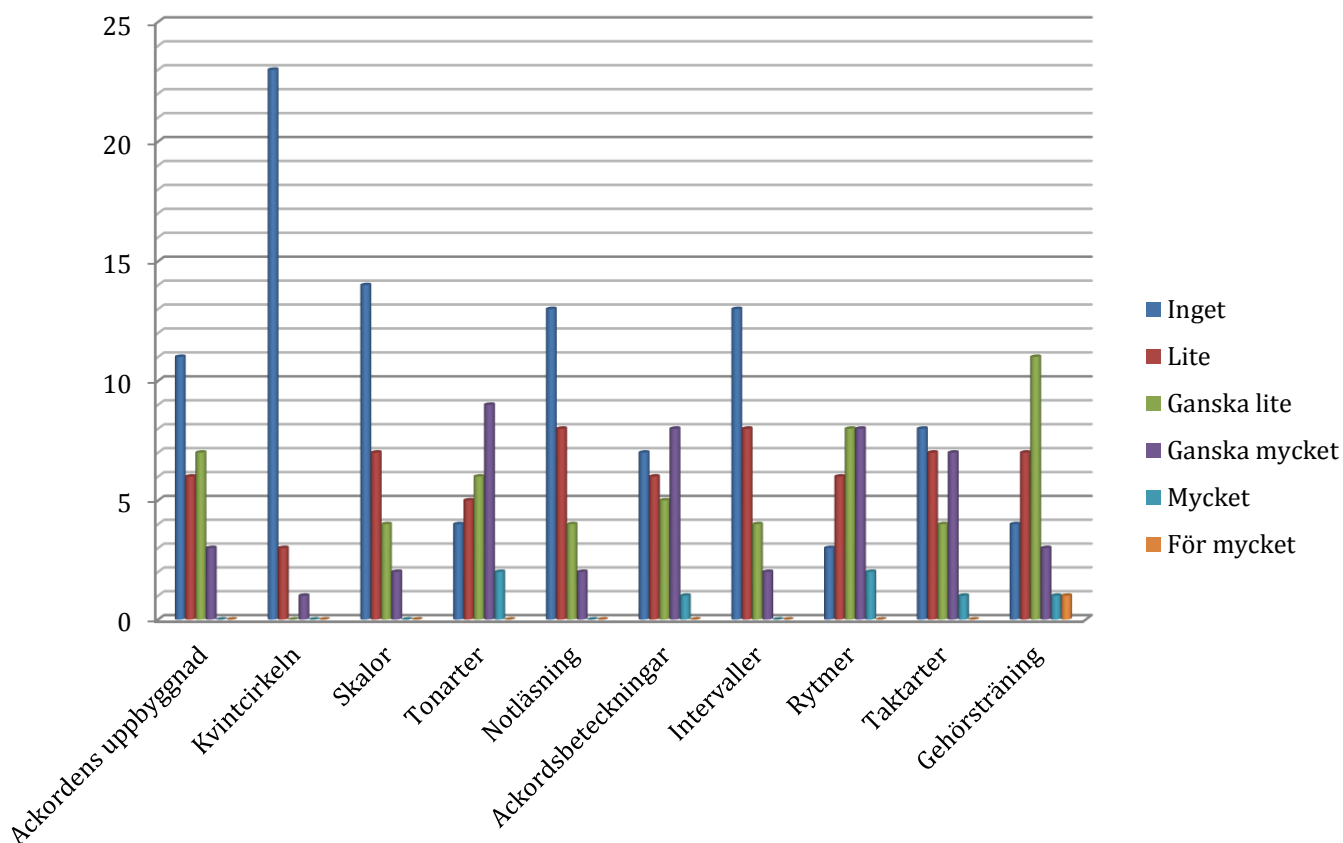
Figur 4



Figur 4: Y-axeln visar det antal elever som svarat och x-axeln visar de olika delar ut musikteorin som har frågat om. Färgerna indikerar vilket svar eleverna valt.

Figur 4 visar att musikteorilektionerna till stor del har gått igenom samtliga delar ur kursplanen som efterfrågades om enligt eleverna. Det enda undantaget verkar vara kvintcirkeln. Denna tabell blir dock mest intressant om man ställer den i jämförelse med den som visar vad eleverna svarat på samma fråga men om ensemblelektionen.

Figur 5



Figur 5: Y-axeln visar det antal elever som svarat och x-axeln visar de olika delar ut musikteorin som har frågat om. Färgerna indikerar vilket svar eleverna valt.

På den här frågan var svaren betydligt mer jämna. Kvintcirkeln står ut även här vilket möjligen skulle kunna bero på att läraren inte hunnit gå igenom den för eleverna ännu. Det är ovanligt att elever har svarat att de gått igenom någon del *mycket* eller *för mycket* vilket kan tolkas som att musikteorin inte är jättenärvarande på ensemblelektionerna. Många elever har svarat att de har arbetat med rytmer och tonarter *ganska mycket* och med gehöret *ganska lite*, vilket visar att det finns delar som ändå visar sig under lektionerna. Däremot är det ganska många som tycker att ackordens uppbyggnad, skalor, notläsning eller intervaller inte visar sig alls under deras ensemblelektioner. Om man jämför detta med figur 4 verkar det som att eleverna får jobba väldigt mycket med dessa fyra delar teoretiskt under deras teorilektioner, men att de inte får jobba med delarna praktiskt under deras ensemblelektioner. Detta gäller egentligen för många av de delar som efterfrågades om, men detta faktum blir tydligast vid en granskning av vad eleverna svarat gällande ackordens uppbyggnad, skalor, notläsning och intervaller.

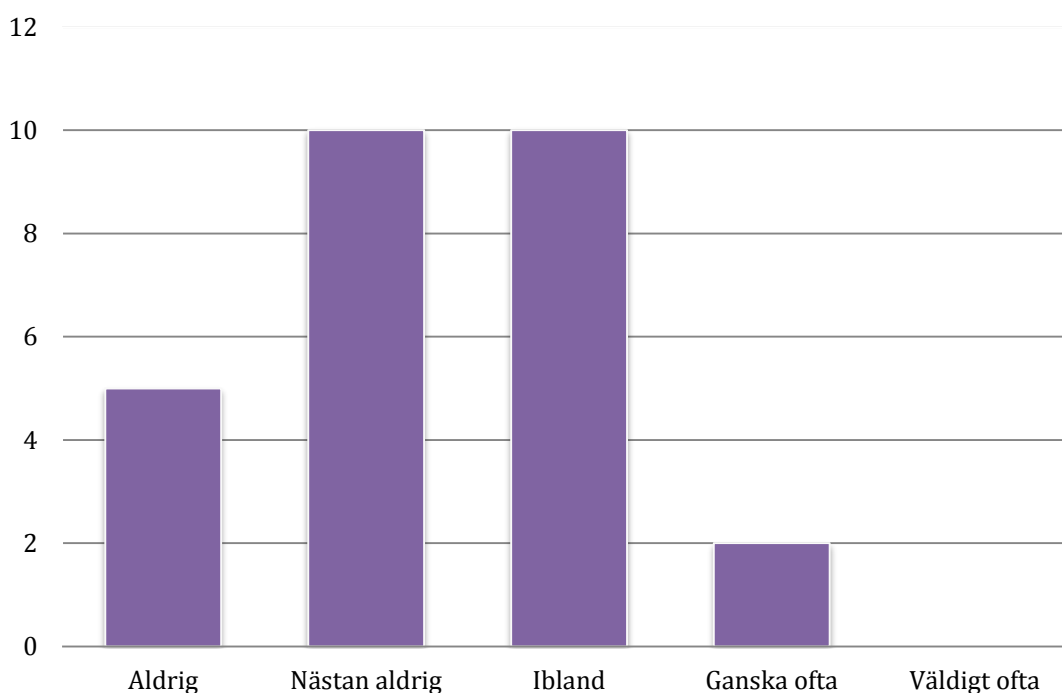
För att få till stånd en ännu mer djupgående analys av elevernas svar återgår jag nu till *figur 2* på sidan 17 och jämför alla tre tabeller med varandra. Eftersom denna tabell tar upp vilka delar som eleverna tycker är viktiga för deras spel i ensemblen så blir det relevant att jämföra om eleverna får lära sig och använda sig utav de delar som de tycker är viktiga för deras spel i ensemblen. Väldigt många elever angav i *figur 2* att de tyckte att tonarter och ackordsbeteckningar är viktiga för deras spel i ensemblen. Dessa delar tycker många elever att de får lära sig under teorilektionerna, men väldigt få tycker att de får använda sig utav dem under ensemblelektionerna. Många elever tycker också att notläsning är viktigt för deras ensemblespel, en av de fyra delar som många

elever säger att de aldrig arbetar med under ensemblelektionerna. Däremot är rytmer, som var en av de delar som eleverna tyckte var viktigast för deras ensemblespel, väldigt frekventa under ensemblen och den vanligaste delen att arbeta med på teorilektionerna.

### 5.2.2 Frekvensen för musikteori under ensemblen

Under denna punkt presenteras vad eleverna svarade på frågan *Hur vanligt är det att ni pratar om musikteori på ensemblelektionerna?* Denna fråga syftade till att undersöka hur ofta ämnet musikteori samtalandes om under ensemblelektionerna och inte hur ofta musikteorin användes under musiklektionen.

Figur 6



Figur 6: Y-axeln visar det antal elever som svarat och x-axeln visar hur vanligt dessa elever anser det är att musikteorin visar sig verbalt under ensemblelektionerna.

I figur 6 ser vi elevernas sammanställda svar och det finns en tydlig majoritet som anser att musikteorin *aldrig* eller *nästan aldrig* samtalas om under ensemblelektionerna. Vid jämförelse med figur 3, där tio elever svarade att de *ganska ofta* eller *väldigt ofta* använder sig av musikteorin, så kan slutsatsen dras att eleverna ofta använder sin teoretiska kunskap under ensemblelektionerna, men att de i de fallen inte gör det verbalt. Samtliga av de fem elever som anser att musikteorin *aldrig* samtalas om under ensemblelektionerna säger att teorilektionerna gör dem till bättre musiker. Men dessa fem elever är väldigt klivna om huruvida deras musikteoretiska kunskaper visar sig under ensemblelektionen. Två av dessa elever svarade *ja*, en av dem svarade *nej* och två av dem svarade *vet ej*. En tolkning av detta kan vara att det även här är en stor skillnad på hur lektionerna är utformade efter vilken lärare som håller i den. En annan tolkning är att eleverna har svårt att utskilja vad som är musikteori eller när den används som ett medierande verktyg.

## 5.3 Elevers kompletterande kommentarer

Den tionde och avslutande frågan på enkäten (se bilaga 1) var en kvantitativ fråga menad att låta eleverna utveckla svar de redan gett eller att ge en synvinkel på musikämnets implementering som jag missat under utformandet av enkäten. Frågan var en väldigt generell fråga och löd *beskriv gärna hur du använder dig av dina teoretiska kunskaper på ensemblen*. Genom denna generalitet kunde eleverna svara på en stor mängd olika sätt, vilket gav mig en stor mängd olika svar. Dessa svar kommer därför att presenteras i olika kategorier för att underlätta läsningen och visa på samband hos elevernas svar. Här kommer också att refereras till hur eleverna svarat på andra frågor från enkäten där det är relevant, för att kunna göra en ännu djupare analys av deras kommentarer.

### 5.3.1 Vid inläring

Ett par elever har beskrivit hur de använder sig av musikteorin för att enklare ta till sig praktiska färdigheter. En elev använder till exempel teorin för att se "Vilken takt låten går i, se och kunna vilka ackord som är med osv". I detta fall blir musikteorin ett medierande verktyg för eleven genom vilket denne kan analysera låtars struktur och på så sätt gynna inläringen. En annan elev använder den gehörskunskap den har utvecklat under ensemblen på samma sätt eftersom den använder sin kunskap för att bland annat "... ta ut saker på gehör..." Eleven använder, enligt sina svar på tidigare frågor, musikteorin *väldigt ofta* och säger att gehöret är *ganska viktigt* för dennes musicerande. Trots detta har eleven arbetat med gehöret *ganska lite* under både teorilektionerna och ensemblelektionerna. En elev som använder mycket av musikteorin under ensemblen skriver att den "tänker efter vad jag har lärt mig och försöker göra det". Detta kan ses som att eleven menar att den tar den teoretiska kunskap den har erhållit under musikteorilektionerna och försöker använda den under ensemblelektionerna. Eleven säger att samtliga delar av musikteorin är *ganska mycket* eller *mycket* viktiga för dennes spel och att musikteorin ger den "mer förståelse för mitt spel". Även här blir alltså musikteorin ett medierande redskap som eleven utnyttjar för att utveckla sitt ensemblespel.

### 5.3.2 Ackordsmusicerande

Tre elever skriver att de utnyttjar musikteorin medierande för att lära sig och förstå hur ackord används och är uppbyggda. Två elever skriver "Man vet till exempel hur de flesta ackorden är uppbyggda så jag behöver ej fråga om ett ackord när jag ska spela piano" och "om man vill lära sig ett ackord exempelvis". Dessa elever kan alltså, genom sina tidigare kunskaper om ackordens uppbyggnad, räkna ut hur andra ackord borde vara uppbyggda. Eftersom båda eleverna tidigare har svarat att de har arbetat *ganska mycket* med *ackordens uppbyggnad* på teorilektionerna, men *inget* under ensemblelektionerna är det tydligt att båda eleverna har erhållit denna kunskap under musikteorilektionerna, för att sedan använda den under ensemblelektionerna. Den tredje eleven använder också sin kunskap för att "läsa av ackord", men här handlar det troligtvis om att eleven läser ackorden i noter eller ackordsbeteckningar och kan spela efter dem.

### 5.3.3 Improvisation

Eleverna kan också använda musikteorin när de ska improvisera. En elev nämner det, utan att beskriva hur ("När jag ska improvisera...") medan en annan beskriver det mer utförligt. Denne elev skriver "utgår ifrån skalor och ackord när jag ska komma på något" och beskriver här två delar ut musikteorin, *skalor* samt *ackordens uppbyggnad*, som denne utgår ifrån när eleven ska improvisera. Dessa delar ur musikteorins syfte har eleven svarat att de arbetar *mycket* och *ganska mycket* med på teorilektionerna, men också *ganska lite* med under ensemblelektionen. Detta behöver inte innebära att eleven improviserar ganska lite under ensemblelektionerna, utan bara att eleven inte utvecklar sina teoretiska kunskaper om dessa delar under ensemblelektionerna.

### 5.3.4 Samarbete

Två av eleverna skrev att de använde musikteorin på ett sätt som inte enkäten specifikt frågade om, nämligen som hjälp för att kunna samarbeta bättre i ensemblen. En elev använde musikteorin på ett par olika sätt, men ett av dem var " ... och hjälpa de andra" med vilket eleven menar de andra i ensemblen. Den andre eleven skrev "det är även lättare att kommunicera mera kortfattat med andra som är på samma nivå inom teorin" vilket kan tolkas som att eleven menar att eleverna lär sig en gemensam diskurs om musik på teorilektionerna som sedan underlättar för kommunikationen under ensemblelektionerna. Användandet av denna diskurs kan dock vara problematisk om det finns elever i samma ensemble som inte är "på samma nivå inom teorin" som eleven själv uttrycker det.

### 5.3.5 Övriga kommentarer

Under denna titel sammanfattas de kommentarer som inte passar in under någon gemensam titel. En av eleverna tycker att "det är svårt att använda sig av det då lärarna arbetar på helt olika sätt när det gäller musikteori och ensemble" och menar att metoderna som teoriläraren och ensembleläraren använder sig av är så annorlunda från varandra så att det blir svårt att utnyttja musikteorin på ensemblelektionerna. Eleven har mycket riktigt svarat att denne *aldrig* har arbetat med musikteorin, förutom *lite* med gehörstråning, på frågan som behandlade vilka delar av musikteorin som de har arbetat med. En annan elev skriver "spelar mest trummor på ensemblen så tar inte hjälp av noter eller liknande" med vilket eleven verkar anse att det inte finns några noteringar tillgängliga för trummisarna samtidigt som eleven menar att "noter eller liknande" är det enda musikteori är, och det är därför denne inte använder sig utav teorin under ensemblelektionerna. Eleven har svarat att de arbetar *lite* med notläsning på ensemblen, men denne kan med detta mena att gruppen som helhet har arbetat *lite* med notläsning, men att eleven i rollen som trummis inte har arbetat med det.



## 6 Diskussion

I detta kapitel kommer resultatet att diskuteras utifrån uppsatsens forskningsfrågor. Resultaten kommer även relateras till uppsatsens teorikapitel och tidigare forskning. Här följer också en diskussion om undersökningens metod samt förslag på fortsatt och kompletterande forskning utifrån uppsatsens resultat samt diskussion.

### 6.1 Resultatet mot teoribakgrunden

Här jämförs resultatet, presenterat i *kapitel fem* med de olika delarna av teorikapitlet, presenterat i *kapitel tre*. I första delen kommer resultatet att relateras till de kursplaner som presenterades i teorikapitlet, med inslag av den tidigare forskningen där det är relevant. I den andra delen kommer resultatet relateras till de undersökningar, studier samt arbeten som presenterades under teoridelen.

#### 6.1.1 Resultatet mot kursplanerna.

På frågan *hur mycket har ni arbetat med dessa delar av musikteorin på ensemblelektionerna?* har väldigt många av eleverna svarat att de har arbetat *inget* eller *väldigt lite* med notläsning och ackordsbeteckningar. I kursplanen i ensembles betygskriterier hittar man kravet "Eleven musicerar med säkerhet efter enkla notbilder och på gehör." (Skolverket 2011) Detta krav säger majoriteten av eleverna alltså att de inte arbetar med under ensemblen. En klar majoritet av eleverna har svarat att de tycker att notläsning och ackordsbeteckningar är *viktiga* eller *mycket viktiga* för deras spel i ensemblen vilket jag tolkar som att betygskravet är relevant för eleverna och att det är viktigt att de får chansen att både utveckla och använda sig av dessa kunskaper på musikteorin och ensemblen.

Som tidigare nämnt under kapitlet tidigare forskning så tar den sociokulturella teorin upp tre olika företeelser som hör ihop med hur lärandet fungerar. Den första av dessa är utveckling och användning av intellektuella eller fysiska redskap (Säljö 2000 s. 23). De intellektuella redskapen är i detta fall de termer som eleven lär sig på musikteorin, och som eleverna i denna undersökning bland annat säger gör det "... lättare att kommunicera mera kortfattat med andra...". Eleven använder i detta fall alltså musikteorin som ett medierande verktyg för att underlätta kommunikationen med de andra eleverna under ensemblelektionen. Detta samarbete gynnar också eleverna på ett annat sätt enligt den sociokulturella teorin. Denna har som utgångspunkt att lärande sker i samspel med andra människor (Säljö 2014 s. 297). Därför är det enkelt att göra kopplingen mellan den och spel i ensemble. I ensemblen lär sig eleverna genom det sociala samspel som sker i en grupsituation. Ett konkret exempel kan vara att en elev som hjälper en annan att förstå hur ett ackord är uppbyggt troligtvis även ökar sin förståelse för ackord samtidigt. Eleven lär sig samtidigt hur man samtalar om musik genom att göra just det med sin ensemblekamrat.

Kunskapskraven för ensemblen innehåller också kravet "Eleven gör fria, längre improvisationer i den valda genrens stil, alternativt de valda genrernas stilar" (Skolverket 2011), vilket innebär att eleven behöver få intellektuella redskap för att kunna spela längre improvisationer. Ett sådant redskap skulle kunna vara kunskapen om

skalor. En klar majoritet av eleverna säger att de har arbetat *mycket* med skalor på lektionerna, vilket ger eleverna bra förutsättningar för att kunna göra improvisationer på sitt instrument. Att en majoritet av eleverna också säger att de *aldrig* arbetar med just skalor på ensemblelektionerna behöver inte betyda att de inte använder sig av den kunskap om skalor de har, bara att de inte utvecklar den teoretiska kunskapen något nämnvärt på just ensemblen. En annan del av musikteorin som kan vara bra att ha kännedom om för att kunna improvisera på ensemblen är tonarter, eftersom tonarten avgör vilka toner som är tonala kontra atonala i den låt som eleverna ska improvisera över. En majoritet av eleverna säger att de har arbetat med tonarter *mycket* eller *ganska mycket* på teorilektionerna. En knapp majoritet säger också att de har arbetat med tonarter *mycket* eller *ganska mycket* under ensemblelektionen och detta ger eleven goda förutsättningar för att utveckla sina kunskaper kring improvisation. Några av eleverna har också berättat hur de använder sig av musikteorin för att improvisera (se kapitel 5.3.3 s. 24). Bland annat berättar en elev att denne utgår från just skalor för att improvisera.

I kunskapskraven för gehörs- och musikleära står det att eleven ska ha "förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande" (Skolverket 2011). Här kan man se ett omvänt behov ifrån det som mitt arbete syftar till att granska. Detta är ett krav som innebär att eleven behöver musicera praktiskt under teorilektionen för att kunna utveckla dessa kunskaper. Detta kan man också relatera till Zimmerman Nilssons tankar kring ars-dimensioner i musikundervisningen (2009) eftersom hon anser att musikundervisningen blir baserad på tillfälligheter om man inte har detta pedagogiska synsätt (Zimmerman Nilsson 2009 s. 155). Det är viktigt att eleverna kan sammankoppla de teoretiska kunskaperna med de praktiska kunskaperna för att musikteorilektionerna ska bli relevanta.

## 6.1.2 Resultatet mot tidigare forskning

På ensemblen i Borgström Källéns avhandling är musikteori i form av notläsning mycket närvarande. Läraren berättade hur en av hans baktankar med ensemblen var att tvinga eleverna att läsa noter. Detta blir således ett bra exempel på hur alla Zimmerman Nilssons (2009 s.155) ars-dimensioner blir närvarande i ensemblen, eftersom läraren delvis har planerat och utgått ifrån vetenskapsdelen när han planerat ensemblens arbetssätt. Läraren och Borgström Källén (2014 s. 233) beskriver dock hur de elever som har bra gehör undviker denna teoretiska del genom att använda gehöret eller att läraren visar hur de ska göra. Det är vanligt att elever i ensemble utgår ifrån gehöret som främsta inlärningsmetod, vilket kan ses i elevernas enkätsvar i denna uppsats resultatdel. Eftersom hälften av eleverna svarade att de *aldrig* och en tredjedel svarade att de *nästan aldrig* använder sig av noter på ensemblen lär sig dessa elever att spela låtarna på annat sätt. I deras fall är antingen gehöret eller lärarens förevisningar den huvudsakliga inlärningsmetoden. I Ahlquists (2006) resultat hade eleverna svårt att se en koppling mellan musiken och teorin och i Bindbergs (2008) undersökning visar resultatet att elever inte stöter på musikteori utanför musikteoriklassrummet. Dessa resultat överensstämmer inte helt med resultatet av denna undersökning. Resultatet i denna undersökning visar att en majoritet av eleverna tycker att musikteorin kan användas i ensemblen och att den påverkar deras musicerande positivt. Eleverna tycker alltså att det är ett nyttigt ämne, som utvecklar dem som musiker. Bland annat gynnas elevernas samspel och förståelse för musiken. Några elever nämner att musikteorin i vissa fall kan begränsa dem som musiker, men att detta inte är något vanligt. De elever

som tycker detta är också i minoritet. Däremot säger många elever att de sällan samtalar om musikteori i ensemblen trots att så många elever säger sig använda den. Detta kan tolkas som att musikteorin är så självklar att eleverna inte behövs göras medvetna på att den är närvarande. Det kan också vara så att läraren känner att denne inte vill avbryta det praktiska musicerandet för att pointera ut teoretiska dimensioner av musiken. Detta kan liknas vid lärarna i Linges (2013 s. 95) undersökning som ansåg att de musikleärarna inte borde ta för mycket plats under lektionerna. Det finns en risk att läraren gör just detta om denne gör ett uppehåll i musicerandet för att gå igenom teorin bakom låten som repeteras. Detta kallade Asp (2011 s. 108) för den *svaga musikerrollen*. Han beskrev detta som vanligt när läraren var musiker i grunden. Lärarna anser att deras största uppgift blir att ge eleverna en tilltro på den egna musikaliska förmågan och att utveckla deras autonomi (Linge 2013 s. 97). Detta syns det tendenser av i elevernas svar på enkäterna. Eleverna använder sig av teorin under ensemblen, i vissa fall på lärarens initiativ, men framförallt självständigt. Detta självständiga arbete är enligt de lärare Linge (2013) har intervjuat vanligt hos elever som inte har en bakgrund i den kommunala musikskolan. Dessa elever är så vana vid att bli tillsagda av en lärare vad de ska göra att de inte kan ta egna initiativ säger lärarna i intervjun. Detta stämmer dock bara in på en ensemblemetodik som inte är teorifylld. När lärarna har en teoribunden didaktisk tanke, som läraren i Borgström Källéns (2014) avhandling, blir det istället de elever som har haft mycket teori i sin tidigare musikaliska utveckling som ser som självständiga. Detta bland annat eftersom de klarar av att läsa noter och därför inte behöver hjälp av läraren (Borgström Källén 2014 s. 231). Därför finns det en poäng i att ha en varierad didaktisk tanke, som gynnar både de elever som behöver använda mycket teori och de elever som primärt använder sig av gehöret. Att kombinera dessa didaktiska synsätt gynnar också båda typerna av elever eftersom de kan utvecklas på den metoden som de inte använder sig av.

Ser man på resultatet kontra Zimmerman Nilssons studie och Bindbergs uppsats med ett sociokulturellt synsätt kan man se ett mönster. Den sociokulturella teorin talar också om två olika typer av socialisation i vilka människan lär sig. Det är framförallt den sekundära socialisationen som eleverna stöter på i skolan. När de lär sig begrepp i musikteorin lär de sig vetenskapliga begrepp. Dessa kräver att eleven får dem förklarade för sig av någon mer kunnig inom ämnet, (Säljö 2014 s. 304) i detta fall en lärare, men inte tvunget musikteoriläraren. Om eleven ska lära sig i samspel med andra finns det ett behov för denne att använda de medierande kunskaperna på ensemblelektionen. I min undersökning svarade en stor mängd av eleverna att musikteorin användes *inget* eller *sällan* av dem under sina ensemblelektioner. En mindre del av eleverna svarade att de använde musikteorin *mycket* eller *ganska mycket* vilket tyder på att det finns en ojämnhet som enligt eleverna beror på att lärarna arbetar olika, men kan också bero på att dekontextualiseringen som sker i det institutionella lärandet (Säljö 2000 s. 41) gör det svårt för eleverna att se sammanhanget mellan musikteorin och ensemblespelet. Zimmerman Nilsson redogjorde för just detta i sin studie (Zimmerman Nilsson 2009 s. 156) och lärarna som intervjuades i Bindbergs (2008 s. 23) uppsats nämnde att just detta i vissa fall stämde in på deras elever.

## 6.2 Reflektion kring undersökningens metod

Genom att använda enkäter samlades framförallt kvantitativ data in. Eftersom enkäten bara skickades ut till en skola var det insamlade materialet ganska ensidigt, eftersom eleverna till stor del har samma lärare som tillhör samma arbetslag. Lärarna på en skola

arbetar ofta enligt en gemensam syn på lärandet och med liknande mål (gemensamma uppspel och dylikt). Därför hade undersökningen troligtvis gynnats om enkäten skickats ut till flera olika skolor. På grund av den tidsbrist som rådde var dock inte detta möjligt. Att ge eleverna möjlighet att i enkäten komplettera Ja/Vet Ej/Nej-frågorna kvalitativt med hjälp utav följdfrågor som *Om ja, hur? Om nej, varför inte?* (se bilaga1) var en god idé som gav mycket bra information. Tyvärr valde många elever att inte utnyttja denna möjlighet vilket gjorde att många intressanta synvinklar inte blev representerade i uppsatsen. Att göra det obligatoriskt att komplettera sina svar genom att svara på enkätens följdfrågor hade varit ett sett att lösa detta problem, men detta hade troligtvis inneburit att många elever hade svarat kortfattat eller på ett sett som inte gett någon information alls för att de inte vet vad de ska skriva eller för att slippa tänka efter. I många fall gjorde elevernas svar bara att fler frågor uppkom, frågor som det är omöjligt att ställa till eleverna eftersom enkäten var anonym. Hade jag inte gjort enkäterna anonyma skulle jag kunna följa upp intressanta enkätsvar med fler frågor, men risken hade varit att färre elever hade svarat eftersom de inte vill att deras svar ska kunna kopplas till dem. Jag hade också kunnat välja intervjuer för att kunna ställa eventuella följdfrågor direkt till eleverna.

### 6.3 Fortsatt forskning

Genom analys av elevernas enkätsvar samt genom sammanfattning av den tidigare forskningen har jag funnit många andra intressanta aspekter som skulle kunna bli föremål för undersökning och forskning i framtiden.

Troligtvis hade det varit bra att göra samma undersökning men med ett betydligt större urval. På detta sett hade man fått ett resultat som var betydligt mer valit och relevant på en större skala.

Det skulle vara intressant att genomföra ungefär samma undersökning men att istället utgå från lärarna. Hur arbetar ensemblelärarna för att implementera musikteorin på ensemblelektionerna och hur arbetar musikteorilärarna för att belysa den praktiska appliceringen av musikteorin? Därefter skulle man kunna relatera den undersökningen mot denna. Denna studie skulle kunna genomföras både med hjälp av enkäter och med intervjuer.

Man skulle också kunna fråga elever om och i så fall hur ensemblen gjort dem bättre på musikteori. Detta skulle vara en intressant förlängning av min undersökning eftersom min uppsats bara undersökt hur musikteorin påverkat ensemblespelet, men inte hur ensemblespelet påverkat musikteorin.

## Referenser

- Ahlquist, Linn, 2006. *Det är ju logiskt, men det är väldigt ologiskt om man jämför med allt annat logiskt? - En studie om elevers syn på ämnet Gehörs- och musikleära.* (Examensarbete) Musikhögskolan Malmö: Lunds Universitet
- Asp, Karl, 2011. *Om Att Välja Vad Och Hur: Musiklärares Samtal Om Val Av Undervisningsinnehåll I Ensemble På Gymnasiets Estetiska Program.* (Fil. Licentiatuppsats) Musikhögskolan: Örebro Universitet
- Bindberg, Aili, 2008. *Musikteorins roll och status -en undersökning av gymnasiets estetiska program.* (Examensarbete) Musikhögskolan i Malmö: Lunds universitet
- Borgström Källén, Carina. 2014. *När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel* Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten: Göteborgs universitet
- Eliasson, Annika, 2013. *Kvantitativ metod från början.* Studentlitteratur AB: Lund
- Kostka, Stefan & Riepe, Russell (1991) Changing Philosophies Of Undergraduate Music Theory Instruction: Practical Implications And Recommendations. *The Quarterly*, 2 (4) s. 30-37.
- Linge, Anna, 2013. *Svängrum: För En Kreativ Musikpedagogik*, Lund: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Skolverket, 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Stockholm: Fritzes
- Säljö, Roger, 2014. *Den lärande människan - teoretiska traditioner.* I Lundgren, Ulf, Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, Skola, Bildning*: s. 251 - 310 Stockholm: Natur & Kultur
- Tufte, Per Arne, 2011. *Kvantitativ metod.* I Fangren, Katrine & Sellerberg, Ann-Mari (red.) *Många möjliga metoder.* s. 71-100. Studentlitteratur AB: Lund
- Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene, 2009. *Musiklärares val av undervisningsinnehåll* Högskolan för scen och musik: Göteborgs universitet

# Bilagor

## Elevenkät

1. Vilka instrument/sång har du spelat under ensemblelektionerna förra terminen?

2. Hur mycket har ni arbetat med dessa delar av musikteorin på musikteorilektionerna?

	Inget	Lite	Ganska lite	Ganska mycket	Mycket	För mycket
Ackordens uppbyggnad						
Kvintcirkeln						
Skalor						
Tonarter						
Notläsning						
Ackordsbeteckningar						
Intervaller						
Rytmer						
Taktarter						
Gehörsträning						

3. Hur mycket har ni arbetat med dessa delar av musikteorin på ensemblelektionerna?

	Inget	Lite	Ganska lite	Ganska mycket	Mycket	För mycket
Ackordens uppbyggnad						
Kvintcirkeln						
Skalor						
Tonarter						
Notläsning						
Ackordsbeteckningar						
Intervaller						
Rytmer						
Taktarter						
Gehörsträning						

4. Hur viktiga tycker du att dessa delar av musikteorin är för ditt spel på ensemblelektionerna?

	Inte alls	Lite	Medel	Ganska mycket	Mycket
Ackordens uppbyggnad					
Kvintcirkeln					
Skalor					
Tonarter					
Notläsning					
Ackordsbeteckningar					
Intervaller					
Rytmer					
Taktarter					
Gehörsträning					

**5. Tycker du att det du lär dig på teorilektionerna gör dig till en bättre musiker?**

Ja

Vet ej

Nej

Om ja, hur? Om nej, varför inte?

**6. Tycker du att det du lär dig på teorilektionerna begränsar dig som musiker?**

Ja

Vet ej

Nej

Om ja, hur? Om nej, varför inte?

**7. Tycker du att kunskaper du lärt dig på teorilektionerna visar sig på ensemblektionerna?**

Ja

Vet ej

Nej

Om ja, hur?

**8. Hur vanligt är det att ni pratar om musikteori på ensemblektionerna?**

Aldrig

Nästan aldrig

Ibland

Ganska ofta

Väldigt ofta

**9. Hur ofta får du använda kunskapen du fått på teorilektionerna på ensemblen?**

Aldrig

Nästan aldrig

Ibland

Ganska ofta

Väldigt ofta

**10. Beskriv gärna hur du använder dig av dina teoretiska kunskaper på ensemblen:**