



SMI

STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

”Alla musiker måste sjunga!”

En studie i hur fyra lärare undervisar i notläsning och a prima vista i en västerländsk konstmusiktradition, med fokus på instrumenten cello och sång

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2017

Poäng 15hp

Författare: Anja Inge och Annika Skoglund

Handledare: Annika Falthin och Cecilia Ferm-Almqvist

Sammanfattning

Utgångspunkten för den här uppsatsen var att undersöka hur lärare kan undervisa i notläsning och a prima vista med särskilt fokus på instrumenten cello och sång. Vi var intresserade av att undersöka om och i så fall på vilket sätt lärarna integrerade gehöret med notläsningsundervisningen. Vidare hur lärarna förhöll sig till motiverande redskap i relation till notinläring och a prima vista och om deras uppfattning av hur sociala faktorer kan påverka inläringen.

Syftet var att undersöka hur fyra lärare på en skola med inriktning på västerländsk konstmusik förhåller sig till olika pedagogiska redskap i notläsningsundervisningen. Vi valde att intervjua lärare och inte elever och därigenom få del av lärarnas erfarenheter, metodiska redskap samt få perspektiv på hur lärande sker. I vår studie har vi sökt den specifika kunskapen, den subjektiva upplevelsen, snarare än det generaliserbara, vi har därför valt att göra en kvalitativ, semistrukturerad intervjustudie. Vi använde oss av det sociokulturella perspektivet som analysmetod.

Resultaten pekar på att skolan strävar efter en helhetssyn i relation till varje elev med redskap i samverkan. De redskap som informanterna använder i undervisningen är: gehörsträning, gemensamt rytmsystem och pulsträning, a prima vista träning och ”a prima vista teknik”, sång, ensembleverksamhet, musikanalys, piano och samtal. Skolan undervisar på ett traditionellt sätt enligt principen mästare och lärling. Det leder vidare till resonemang om hur de använder redskapen i relation till ett lärande i notläsning och a prima vista.

Nyckelord: Cello, sång, notläsning, a prima vista, gehör, rytm och puls, motivation, metoder, kulturella redskap, sociokulturell teori.

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Gehör och noter i samspel.....	7
1.2 Våra perspektiv på lärande i notläsning.....	8
1.2.1 En cellists perspektiv.....	8
1.2.2 En sångares perspektiv.....	10
1.3 Problemformulering och syfte.....	11
1.3.1 Problemformulering.....	11
1.3.2 Syfte och forskningsfrågor.....	11
2 Bakgrund	13
2.1 Gehör som grund för införande av notsymboler i musikundervisningen.....	13
2.1.1 Notläsning i relation till gehör.....	14
2.2 Forskning om notläsning.....	17
2.2.1 Kognitiva strukturer vid notläsning.....	17
2.2.2 Vanliga svårigheter vid a prima vista.....	18
2.2.3 Vanliga svårigheter för sångare vid notläsning och a prima vista.....	18
2.2.4 Strategier som kan förbättra a prima vista och notläsningsförmåga.....	18
2.2.5 Tre framgångsrika strategier för att lära ut noter till barn.....	19
2.3 Undervisningsmetoder i musik.....	19
2.3.1 Emile Jaques-Dalcroze - Rytmik.....	20
2.3.1.1 Rytmikens tre delar: metrik, solfège och improvisation.....	20
2.3.2 Zoltan Kodály - Kodálymetoden.....	21
2.3.3 Shinichi Suzuki - Suzukimetoden.....	22
2.3.4 John Paynters metod.....	22
2.3.5 Lucy Greens metod.....	24
2.3.6 Metodernas gemensamma nämnare och särdrag.....	24
2.4 Begrepp.....	25
2.4.1 Mästarlära	25
2.4.1.1 Community of practice (Gemenskap av övning).....	26
2.4.2 Musik, stress och socialt samspel.....	26
2.4.2.1 "Toner i det sociala sampelet".....	27
2.5 Motivation.....	27
2.5.1 Inre och yttre motivation- SDT teorin	27
2.5.2 Förväntan-värde-teorin.....	28
2.5.3 Självkompetens.....	28
2.5.4 Attributions-teori: Tankemönster kring att lyckas eller misslyckas.....	29
2.5.5 Motivationsmönster (eng. "mastery motivation patterns").....	30
2.5.6 Flow-teorin.....	30
2.5.7 Strategier och redskap som kan främja elevens självkänsla och engagemang.....	31
2.6 Digitala medier som redskap för musik- och notinläring.....	34
2.7 Sammanfattning av bakgrunden.....	35
3 Sociokulturellt perspektiv	38
3.1 Sociokulturella begrepp.....	38
4 Metod	42
4.1 Val av metod.....	42
4.2 Urval.....	42

4.3 Skolan	43
4.3.1 Informanterna.....	43
4.4 Intervjuernas utformande.....	44
4.5 Genomförande.....	44
4.6 Transkription och analys.....	45
4.7 Tillförlitlighet och giltighet.....	46
4.8 Etiska överväganden.....	46
5 Resultat.....	47
5.1 Institutionell kultur.....	47
5.1.1 Informanternas förhållningssätt till lärande i notläsning.....	47
5.1.1.1 Det ska vara roligt - balans mellan lust och krav.....	47
5.1.1.2 Möta eleven där den är och anpassa tempo och material.....	48
5.1.1.3 Lärande genom samtal och diskussion.....	48
5.1.2 Förväntan och krav.....	49
5.1.2.1 För att lära sig noter krävs självständighet.....	49
5.1.2.2 Den västerländska konstmusiktraditionens implicita krav och eventuell förväntan på en yrkeskarriär som musiker.....	49
5.1.2.3 Skilda förväntningar på olika instrumentgrupper.....	50
5.1.3 Faktorer som kan påverka elevernas motivation.....	50
5.1.3.1 Lärarens arbetssätt.....	50
5.1.3.2 Materialval som motiverar.....	51
5.1.3.3 Ensembler och kör	51
5.1.3.4 Föräldrars betydelse för elevens utveckling.....	52
5.1.4 Informanternas upplevelse av gehörets betydelse för notläsningen.....	53
5.2 Kulturella redskap.....	54
5.2.1 Gehör och gehörsträning som redskap - Att koppla gehöret till noten.....	54
5.2.2 Rytmsystem och pulsträning.....	55
5.2.3 A prima vista träning och "a prima vista teknik" som redskap.....	55
5.2.4 "Rytmask gehör och a prima vista" som redskap.....	56
5.2.5 Sång som redskap.....	57
5.2.6 Ensembleverksamhet som redskap.....	57
5.2.7 Musikanalys som redskap.....	59
5.2.8 Piano som redskap för sångare	60
5.2.9 Samtal som redskap.....	60
5.3 Lärarnas upplevelse av orsaker till bristande kunskaper.....	61
5.3.1 Sångarnas problematik och särskilda förutsättningar.....	61
5.3.2 Orsaker till bristande kunskaper.....	62
5.3.2.1 Den kommunala grundskolan och kommunala musikskolan ger inte tillräckligt med notläsningsredskap.....	62
5.3.2.2 Lärarnas olika bakgrund kan påverka undervisningen i notläsning.....	63
5.3.2.3 Genre.....	63
6 Diskussion.....	64
6.1 Helhetssyn - redskap i samverkan för att uppnå god notläsningsförmåga.....	64
6.2. Gehör i förhållande till notläsning och a prima vista.....	66
6.3 Tidens betydelse för undervisning i noter.....	68
6.4 Motiverande redskap och förutsättningar.....	69
6.4.1 Motiverande faktorer i en institutionell miljö.....	69
6.4.2 Ensemblespel och uppspel som motiverande redskap.....	71
6.4.3 Motiverande redskap för sångare.....	73
6.5 Avslutande reflektioner.....	75

6.5.1 Blev resultatet som vi förväntade oss?.....	75
6.5.2 Metodval.....	77
6.5.3 Betydelse.....	78
6.5.4 Framtida forskning.....	78
6.5.5 Slutkommentar.....	79
7 Litteraturförteckning.....	80
8 Bilaga.....	83
Intervjufrågor.....	83
Följdfrågor ställda till några av informanterna :.....	85

1. Inledning

Den här uppsatsen handlar om lärande i notläsning inom en västerländsk konstmusiktradition. I en sådan tradition är a prima vista (automatiserad läsning) centralt för den utövande musikern. Den ungerska fiolpedagogen Kato Havas (1981) uttrycker sig på följande sätt kring notläsning och a prima vista: "En viktig förutsättning är att man, vare sig man avser att bli yrkesmusiker eller inte, eftersträvar att kunna läsa noter lika lätt som man läser en prosatext" (s 70). Lehmann & McArthur (2002) diskuterar hur a prima vista kan definieras på olika sätt. För en musiker kan det vara att spela igenom ett stycke för första gången utan förberedelse med ett klingande resultat. För en dirigent kan det vara att läsa igenom ett stycke tyst för sig själv och utföra relevant gestik och taktering till. Då vi i den här uppsatsen talar om a prima vista menar vi hur en musiker spelar ett stycke utan förberedelse med ett direkt klingande resultat.

Vi, författarna till uppsatsen, har två skilda perspektiv då vi utgår från två olika huvudinstrument: cello och sång. I relation till notläsning och utifrån våra två instrument har vi skilda förutsättningar för att lära noter och lära ut noter. För en sångare är instrumentet osynligt och i relation till notläsning är gehöret ett viktigt redskap för att kunna pricka rätt toner. För en cellist är det möjligt att närma sig noter på ett mer mekaniskt sätt och låta gehöret stå mer i skuggan men gehöret är viktigt för att kunna nå en högre nivå. Vi tror att både gehör och en teoretisk kunskap behöver utvecklas i lärande av noter.

I en gehörstradition använder sig musikern av minnet i stor utsträckning och kan ta hjälp av formskisser, mer sällan använder gehörsmusikern noter. Det finns ett flertal exempel på utmärkta musiker och kompositörer som enbart kommer ur en gehörsmässig musiktradition och som inte läser noter. Lilliestam skriver att benämningen "gehörsmusik" kan användas om musik som är skapad, blir framförd, förmedlad och lagrad i minnet utan noter (refererad i Hanken & Johansen, 2013).

För att ge exempel på noten som ett potentiellt utvecklande redskap, oavsett genre, och hur en musiker med erfarenhet av både en gehörstradition och en notbunden tradition har möjlighet att utveckla ett eget musikaliskt uttryck beskriver vi i följande avsnitt samarbetet mellan Miles Davis och Gil Evans som resulterade i den omtalade skivan *Sketches of Spain*. I nästkommande avsnitt följer en beskrivning av våra egna erfarenheter som musiker och pedagoger. Till sist presenteras problemformulering, syfte och forskningsfrågor.

1.1 Gehör och noter i samspel

Jazztrumpetaren och stilbildaren Miles Davis (1926-1991) tillsammans med arrangören och pianisten Gil Evans (1912-1991) skapade den omtalade skivan *Sketches of Spain* (1960). Denna skiva är ett exempel på gehörstraderad folkmusik som nedtecknats och genomkomponerats av framstående tonsättare. I detta fall tonsättarna Joaquin Rodrigo (1901-1999) (vilken har komponerat det viktigaste spåret på skivan: satsen *Adagio*, ur ett stycke för klassisk gitarr och orkester kallat *Concerto de Aranjuez*) och Manuel de Falla (1876-1946)

(Chanson de Feu Follet ur baletten El amor brujo). På denna skiva får åhöraren lyssna till konstmusik som har sina rötter i spansk folkmusik. Den nedtecknade musiken arrangerades för en jazzgrupp av Gil Evans. Musiken gjordes öppen för improvisation. Då skivan utkom var det många som undrade vad detta var för genre, jazz eller klassiskt. Det är möjligt att ett projekt som detta når framgång först då en gehörsmusiker har gedigna notkunskaper och genom dessa visar förståelse och respekt för verket och försöker vara lyhörd för kompositörens vilja. En annan viktig pusselbit för det musikaliska resultatet var den förförståelse musikerna hade av de folkloristiska inslag som från början var gehörsrädda. Miles Davis är en av 1900-talets betydande musiker. Han fick sin utbildning på Julliard School of Music, vilket var högst ovanligt för en färgad musiker i Amerika vid mitten av 40-talet. Många aktiva jazzmusiker kunde läsa noter. Duke Ellington, Count Basie och Woody Herman är alla orkesterledare som arbetade med noterad musik i sina orkestrar. Det fanns många fler. Improvisation var ett av flera redskap en jazzmusiker förväntades ha. När storbanden blev större ställdes allt högre krav på bandmedlemmarnas notläsningsförmåga. Det var en tillgång att vara en god notläsare. Enligt Crow (2005) så delade de mer notläsningskunniga med sig av sina notläsningskunskaper och spred på så sätt notläsningskunskapen i banden. Hade Davis och Evans blivit lika framgångsrika i sitt arbete med Sketches of Spain utan notkunskap? Denna skiva kan vara ett exempel på notens betydelse för gehörsmusiken och dess eventuella utveckling, oavsett genre.

1.2 Våra perspektiv på lärande i notläsning

Med nyfikenhet på våra instruments likheter och olikheter i relation till notläsning valde vi att skriva denna uppsats tillsammans. Vi, en cellist och en sångerska, inleder kapitlet genom att berätta om självupplevda erfarenheter av notinläring och notläsning, vidare beskriver vi de frågeställningar och dilemman vi möter i den undervisning vi bedriver på Kulturskolan.

1.2.1 En cellists perspektiv

När jag fick min cello var jag fem år. Jag minns att jag i början lyssnade på ett kassettband med melodier som jag fått av min cellolärare och som jag försökte härma hemma. Jag minns att jag tyckte att det var svårt att hänga med. Mina första noter var små lappar i kartong som min lärare skrev siffror och strängar på (som ett tabulatur) och min första spelbok, skriven av Sheila Nelson, hade till en början motsvarande tabulatur. Senare (svårt att säga när exakt) började jag lära mig noter och jag fick vara med i en orkester inom ramen för musikskolan. Jag var ungefär sju år när jag började där. Utöver cellolektionerna tog jag även sånglektioner från tidig ålder och gick i en körskola under mellan- och högstadiet. Där lärde vi oss noter och teori genom att sjunga skalor och melodier med handrörelser, liksom i *solfège* (se kap 2. Bakgrund). Vi sjöng intervall och tränade oss i att känna igen intervall, mollackord och durackord. Jag minns särskilt intervallträning kopplad till notbild och att jag ofta använde mig av pianot vid instudering av sånger liksom bilden av pianots tangentstruktur i teoretiska övningar. Jag hade inte tekniska spelkunskaper på piano men kunde göra en koppling mellan notbilden i g-klav och pianotangenterna. På liknande sätt har jag haft nytta av piano då jag behövt bena ut höga melodier noterade i g-klav i cellostämman. Pianot har tjänat som ett

komplement och bekräftat mitt gehör och på så sätt har jag kunnat öva in dessa ljusa och högt belägna melodier med säkerhet.

Mitt intresse för notläsning har växt fram ur två perspektiv, dels ur en musikers och dels ur en lärares perspektiv. Som musiker inom den västerländska konstmusikgenren har jag betraktat noter som ett självklart och nödvändigt redskap och jag har nästan uteslutande använt noter vid instudering i ett initialt skede. Först på senare år har jag utforskat improvisation och gehörsspel och tycker mig ha fått nya perspektiv på notbildens roll för musicerande. Jag har spelat i ett jazz-latin band där vi blandat fasta bestämda melodier med improviserade delar. Vid konserter hade vi oftast inte noter. Upplevelsen är att jag genom att träna mig i gehörsspel och improvisation med den här ensemblen kommit närmare mitt lyssnande och att kontakten med instrumentet utvecklats. Dessutom har tilliten till gehöret ökat i mitt musicerande, i alla genrer. För att utveckla mina improvisationer använde jag sången: spelade in och skrev ner solon som jag var nöjd med. Jag provade också att kopiera andras solon oavsett instrument. Sången hjälpte mig att komma nära min musikaliska fantasi och genom att kopiera andra instrumentalisters solon utmanade jag invanda mönster, alltså den spelteknik som jag lärt mig genom den klassiska repertoaren.

Som cellopedagog vill jag lära ut noter till alla mina elever. Kan de noter så har de möjlighet att spela med andra som också har notkunskap. Jag arbetar vanligen med gruppundervisning vilket påverkar mina metoder för att lära ut noter. Eleverna förstår notbilden på olika sätt och förhåller sig olika. Några undviker den helt och spelar hellre på gehör, medan andra läser notbilden för att sedan spela utantill. Det finns också de som klamrar sig fast vid notbilden. Efter att ha följt några elever under ett par år, har jag märkt att flera pratar om fingersättning och strängar istället för notnamn. Fingersättningen gör noten till en slags tabulatur, men den fungerar enbart om tonerna spelas i samma läge eller om ytterligare anvisningar läggs till. Min upplevelse är att fingersättningen kan motverka att eleven läser notbilden. Jag frågar mig därför om det jag lär dem verkligen är noter? Är konsekvensen av att skriva ut fingersättning och att prata om siffror istället för notnamn att jag behöver lära dem noter en gång till då de ska börja spela i olika lägen på instrumentet? I försök att lära mina yngsta nybörjare noter (de var 7 år) har resultaten varierat. Några elever har direkt förstått notbilden som jag förklarat den, andra har tagit längre tid på sig och har haft egna förklaringar till varför notbilden ser ut på olika sätt. Flera elever bedömde till exempel notens höjd genom att titta på vilket håll skaften gick åt eller vilken storlek noten hade. Hur kan jag få alla elever i en grupp att utveckla god notläsningsförmåga? Denna fråga gjorde mig nyfiken på vilka metoder som används av andra pedagoger och hur de resonerar kring notläsning. Dels metoder som gör undervisningen förståelig för yngre barn, som gör dem nyfikna på noter och framför allt, metoder som leder fram till att kunna spela a prima vista, dvs fram till ett automatiserat läsande kopplat till instrumentet.

En cellist och en sångare har olika förutsättningar i relation till notläsning. Som instrument finns dock många likheter. Cello används både som ett rytm- och basinstrument och ofta även som ett sjungande instrument. En duktig cellist förväntas kunna efterlikna sångarens legato och frasering. Stråken kan liknas vid luften för en sångare. Då det behövs andning i musiken kan jag använda sången som ett redskap för att ta reda på hur jag hör musiken inom

mig, hur jag vill frasera och vad det är jag försöker frambringa på mitt instrument. För att artikulera och ta fram karaktär i musiken kan jag dra paralleller med sångarens text. I likhet med sångaren behöver jag som cellist alltid intonera. I motsats till en sångare har en nybörjare på cello en fördel i att kunna titta på sitt instrument då hen ska lära sig noter. Kanske kan det också vara ett hinder då det är lätt för eleven att tro att noten är direkt kopplad till instrumentet. Som exempel tror många unga nybörjare att notlinjerna motsvarar strängarna och att varje steg i noten är ett nytt finger. På så vis är det mycket enklare att koppla ihop noter till ett klaviatur än till en cello som är stämd i kvinter.

1.2.2 En sångares perspektiv

Till skillnad från en instrumentalist saknar sångaren hjälpmedel såsom stråke, strängar, klaffar eller tangenter för att nå just den ton som står i noterna. I gengäld har sångaren en stor fördel av att instrumentet alltid finns tillgängligt. Andningsapparaten är själva motorn i sången. Rösten uppstår när luft från lungorna på sin väg ut genom struphuvudet sätter stämläpparna i vibration. I struphuvudet hackas luftströmmen sönder av stämläpparna. Tonhöjden bestäms huvudsakligen av muskulaturen kring struphuvudet (larynxmuskulaturen) men påverkas också något av lufttrycket under stämbanden (subglottiska trycket) (Sundberg, 2001). Texten uttalar sångaren med hjälp av artikulatorerna som är tunga, läppar, mjuka gommen, underkäken och svalgväggarna. Här formas resonans och sedan klangfärg (Lindblad, 1992).

Musikstilar som gospel, blues, soul, jazz och pop kom till mig enbart via lyssnande och härmning. När jag som ung sångerska fick den utmanande uppgiften att sjunga Billy Strayhorns jazzstandard Lushlife, blev jag tilldelad noter. Det var intressant att för första gången möta en notbild som inte var helt identisk med de tolkningar jag hade lyssnat till. Skulle jag välja notbilden eller en eller flera tolkningar och göra min egen tolkning utifrån dessa? Noterna bidrog till att fördjupa mina gehörsmässiga kunskaper. När jag lärde mig olika typer av konstmusikalisk repertoar, valde jag att lyssna till de sångare som tilltalade mig. En förebild var altsångerskan Janet Baker. Hennes speciella klang kan vara ett exempel på den klang vissa av mina sångpedagoger syftade på då de sa att jag skulle sjunga som en cello. Intresset för cellons vackra, näst intill vokala klang väcktes. Stråkinstrumentets linjer och vibrato kunde användas pedagogiskt för att få mig att sjunga längre musikaliska fraser utan text som styckade upp musiken. Janet Baker ansågs av många, vara en utomordentlig interpret av stora tonsättare som Mahler. Jag valde att "planka" hennes tolkning av *Lieder eines fahrenden Gesellen*. Min notläsningsförmåga var begränsad vid denna tid. Det tog längre tid att läsa vad tonsättaren skrivit än att "planka" en annan sångerskas tolkning av stycket. Det höll inte hela vägen, jag insåg att det saknades en egen personlig relation till musiken. Jag behövde bli en bättre notläsare för att få en direktkontakt med notmaterialet, kunna undersöka tonsättarens intentioner, kunna göra musiken rättvisa, ta reda på vad stycket handlar om, kunna förstå hur de harmoniska strukturerna ser ut och kunna läsa och spela andra stämmor än min egen.

En mängd musikaliska dimensioner synliggjordes genom notbilden. Det krävdes träning. Arbetet tog tid, vilket innebar att en del andra intressen fick läggas åt sidan. Belöningen kom långt senare då jag kunde läsa långt mer avancerad repertoar än tidigare. Jag har sjungit musik

som skulle ha varit en omöjlighet utan god notläsningsförmåga såsom Harawi av Olivier Messiaen. Det skulle vara tomt i min musikaliska verktygslåda utan noter. Mängder av musik skulle vara oåtkomlig.

Det finns en gemenskap i att spela efter noter tillsammans. En upplevelse delas. Från svarta prickar och symboler på ett papper till musik som klingar, samhörighet mitt i skapandet. Som utövande sångerska är det viktigt att hitta sitt eget uttryck och tilltal och samtidigt vara trogen notmaterialet. Jag använder Maria Callas exempel. Hon anses av många vara den största operastjärnan under 1900-talet. Då hon tillfrågades om hur hon tolkade sina roller skall hon ha sagt: "Det är bara att läsa noterna, tonsättaren har skrivit allt." Något som slagit mig sedan jag började arbeta som sångpedagog är att sångare inte vet var tonerna befinner sig i rösten. Piano och musikteori kan vara till hjälp för att hitta tonerna. Sångare kan med teknikens hjälp, lära sig en låt på gehör utan nämnvärd kunskap om sånginstrumentet eller om notläsning. Som pedagog innebär detta en frihet men det kan även innebära vissa begränsningar i elevernas repertoar. Lyssnandet kan försvåra arbetet med notläsningen.

1.3 Problemformulering och syfte

I följande avsnitt presenteras problemformulering, syfte och forskningsfrågor.

1.3.1 Problemformulering

Våra respektive instrument cello och sång samt vår individuella musikaliska bakgrund har givit oss olika förhållningssätt i relation till gehör, notläsning och a prima vista. Vår upplevelse är att dessa skilda förhållningssätt delvis skulle kunna knytas till respektive instruments möjligheter och begränsningar. Som pedagoger på Kulturskolan möter vi elever med olika ambitioner. Elever som vill lära sig noter och svårare stycken och elever som vill lägga mindre energi på notläsning och som istället kanske enbart vill lära sig musik via gehöret.

Vårt mål med uppsatsen är att öka våra kunskaper om undervisning i notläsning. Vi vill därför ta reda på vilka redskap som används och som kan bygga en bra grund för notläsning och a prima vista. Vilken roll spelar gehör för notläsningen och a prima vistan? Hur resonerar lärarna kring motivation? Hur skulle sociala faktorer kunna påverka lärande i notläsning? För att få veta mer om hur andra pedagoger undervisar i notläsning och a prima vista har vi velat undersöka en skola med inriktning på västerländsk konstmusik. Har lärarna gemensamma mål och i så fall även gemensamma metoder?

1.3.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur fyra lärare på en skola med inriktning på västerländsk konstmusik förhåller sig till olika pedagogiska redskap i notläsningsundervisningen. De fyra lärarna undervisar på instrumenten sång, cello, piano, musikanalys, orkester, kör, kammarmusik, gehör och a prima vista.

Som en följd av syftet lyder forskningsfrågorna:

- 1 Vad är lärarnas uppfattning om gehörets betydelse för notläsningen och a prima vista?
- 2 Vilka redskap säger lärarna att de använder i notläsningsundervisningen?
- 3 Vilka faktorer skulle kunna påverka elevers motivation att vilja lära sig läsa noter och a prima vista, enligt lärarna?
- 4 Hur ser lärarna på musikaliskt samspel i relation till notläsning och a prima vista?
- 5 Upplever lärarna att de har gemensamma notläsningsmetoder?

2. Bakgrund

I följande kapitel presenterar vi litteratur som ger oss en grund för att kunna förstå och analysera våra resultat. Kapitlet är uppdelat i sex avsnitt. Vi börjar med att presentera gehöret som en grund för införande av notsymboler i musikundervisningen och notläsning i relation till gehör. I den andra delen beskrivs forskning om notläsning. Vi skriver om kognitiva strukturer vid notläsning, vanliga svårigheter vid a prima vista, vanliga svårigheter för sångare vid notläsning och a prima vista, strategier som kan förbättra a prima vista och notläsningsförmågan och tre framgångsrika strategier för att lära ut noter till barn. I den tredje delen har vi valt att fokusera på fem undervisningsmetoder som kan användas vid undervisning av notläsning och i ett musikaliskt lärande. Metoderna är utvecklade av Dalcroze, Kodály, Suzuki, Paynter och Green. I den fjärde delen berör vi begreppen Mästarlära och Community of practice, två begrepp som används för att beskriva olika lärandesituationer. Sedan en text om musik, stress och socialt samspel. I den femte delen beskriver vi teorier om motivation: inre och yttre motivation: SDT-teorin, förväntan-värde-teorin, självkompetens, attributions-teorin, motivationsmönster, flow-teorin och till sist strategier och redskap som kan främja elevens självkänsla och engagemang. Den sjätte delen handlar om digitala medier.

2.1 Gehör som grund för införande av notsymboler i musikundervisningen

McPherson & Gabrielsson (2002) menar att dagens lärare ofta introducerar noter alltför tidigt. Gehöret bör vara ett fundament på vilket notläsningen sedan bygger vidare.

Whereas most children learning an instrument in Western styles of education are introduced to musical notation from their very early lessons, prominent instrumental teachers throughout history have advocated that ear playing should be emphasised before the introduction of notation (McPherson & Gabrielsson, 2002, s. 99).

Fram till 1850-talet ansågs instrumentalundervisningen ha varit en muntlig tradition där kunskap fördes vidare från mästare till lärling (Gellrich & Parncutt, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Eleverna fick lära sig skalspel och ackordstaplingar och de undervisades i a prima vista, improvisation och komposition. Nybörjareleverna fick lära sig melodier på gehör genom att lyssna och härma sin lärare. När eleven blev skickligare uppmuntrades hen att konstruera sina egna melodier (Gellrich & Sundin, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002).

Även Swanwick förespråkar att barnen först skall utveckla intuitiv kunskap (gehör), några inre föreställningar och begreppsnehåll som den logisk-analytiska kunskapen (notsymbolerna) kan förankras i. Först efter att de har fått göra några systematiska medvetna erfarenheter av det som noterna symboliserar, kan den logiska-analytiska kunskapen (notsymbolerna) introduceras. Riktig värdefull kunskap får vi först när den intuitiva och den logisk-analytiska kunskapen samverkar (Hanken & Johansen, 2013).

Kempe & West (2010) förespråkar gehörundervisning innan noter introduceras och citerar Svenska kommunförbundet (1984) och deras rekommendationer för musikundervisning i skolan:

Vid gehörsspel kan det ofta vara lämpligt att utgå från sången. Genom att sjunga och lyssna får eleverna både skapa och uppleva den klingande bild de sedan ska överföra till instrumentet. (...) Även när det gäller tekniska övningar av olika slag när man bättre resultat om eleverna inte samtidigt också måste tänka på en notbild. Införandet av noter bör ske successivt och med utgångspunkt från en välkänd klingande förebild så att det för eleverna blir en självklar koppling mellan vad de hör och vad de ser. Improvisation bör också ingå som ett självklart moment redan på nybörjarstadiet. (...) Genom en kombination av gehörsspel, notspel och improvisation tränas eleverna i att i förväg höra hur det låter så att spelandet inte blir en mekanisk koppling mellan not och notalstring utan alltid styrs av örat (Kempe & West, 2010, s.137-138).

Ett annat argument som talar för att undervisa på gehör innan noter introduceras är att det är för många krävande processer som pågår samtidigt (Samuels, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Dessutom visar studier (Posner, Nissen & Klein; Smyth, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002) att synen tenderar att dominera över andra sinnesintryck. Det skulle kunna innebära att uppmärksamheten på noterna inte lämnar några resurser kvar till att lyssna och vara medveten om tekniken på instrumentet.

När är det då rimligt att introducera noter? Ett centralt argument som återkommer hos forskare som förespråkar gehörsträning före introduktion av noter är att sensorisk och motorisk träning bör föregå inläring av symboler. Bruning, Schraw och Ronning (refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002) förklarar att det finns tydliga utvecklingsmässiga begränsningar för hur tidigt barn kan introduceras för noter. Den rekommenderade åldern är tidigast 6 års ålder och innan dess bör pedagogen, enligt författarna McPherson & Gabrielsson (2002), arbeta med kopplingen mellan gehör och instrument. Generellt sett kan principen att först börja med gehörsinläring appliceras även på äldre elever även om en förberedande gehörperiod kan kortas. Huvudsaken är att eleven har kapacitet att koppla gehör till sitt instrument och lyckats bygga en teknisk säkerhet på instrumentet innan noter introduceras.

2.1.1 Notläsning i relation till gehör

Då noter började tryckas och massproduceras under mitten av 1800-talet förändrades förutsättningarna för musikaliskt lärande. Etydböcker blev vanligt förekommande och musikundervisningen formades till att handla mer om ett återskapande av noter med fokus på teknik och interpretation, istället för interpretation, improvisation och komposition såsom det varit tidigare (Gellrich & Parncutt, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Schleuter (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) menar att trots att undervisningsmaterial numera kretsar mer kring repertoar så kvarstår problemet att de knyter fingersättning till noterna istället för att knyta fingersättningen till gehöret samt att fokus fortfarande ligger på att presentera teori och teknik åtskilt från ett verkligt musicerande. Han menar att författarna av undervisningsmaterialet på så sätt framhäver värdet av att lära sig teknik och notation framför annan musikalisk kunskap.

Gordon (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) menar att sämre notläsningsförmåga beror på ett dåligt underbyggt gehör och rekommenderar därför att läraren väntar med att introducera noter fram till att eleven har lärt sig ett musikaliskt vokabulär bestående av melodiska och rytmiska mönster enligt en teori som han själv byggt upp. Gordon menar att noter hindrar eleven att lära sig på gehör och bygga upp ett inre lyssnande eftersom notbilden ibland inte motsvarar hur fingrarna rör sig. James Mainwaring är av samma åsikt som Gordon i fråga om att det är viktigt att kunna "tänka ljudet" oavsett om en spelar på gehör, improviserar eller spelar från noter. Han menade att det bästa sättet att arbeta med notläsning är att gå från symbol, till ljud och sedan till utförande på instrumentet, detta i motsats till att gå från notbild till utförande till ljud. I ett nybörjarstadium uppmuntrade han eleverna att spela melodier på gehör för att sedan koppla dem med noter. Studier av Glenn (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) har visat på att elever som fått lära sig på gehör på ett nybörjarstadium var mer motiverade att fortsätta spela och verkade ha roligare än de som fick lära sig att spela efter noter från början.

En viktig del i att lära sig läsa noter är att veta hur notskriften kan användas, hur den representerar ljud, hur melodier och fraser är uppbyggda, hur melodier är uppbyggda och hur melodier bildar kompositioner (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Detta understryks av Dowling & Harwood (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) som menar att vi uppfattar ljud i mönster och inte not för not. Då en gehörsmusiker lär sig ett stycke och spelar fel, backar den ofta tillbaka till början av frasen, vilket tyder på ett strukturellt tänkande (Bamberger; McPherson, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002). På samma sätt delar en musiker som spelar efter noter in musiken i fraser då den repeterar ett stycke noterad musik (Gabrielsson; Gruson, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002).

Tidig exponering av musik har en positiv inverkan på förmågan att spela på gehör men har däremot ingen direkt inverkan på förmågan att spela a prima vista visar studier av McPherson (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Däremot hur länge eleverna övade hade direkt inverkan på hur väl de spelade noterad musik och hur väl de läste a prima vista.

Författarna menar att för att lägga en grund för notinlärning bör gehörsinlärningen bestå av följande saker:

1. Repertoaren ska vara känd för eleven
2. Eleven skall först lyssna flera gånger, sedan sjunga (sång bör vara en integrerad del av all nybörjarundervisning)
3. Eleven skall koppla sången till instrumentet genom att till exempel sjunga på fingersättningen eller med solfège symboler.
4. Gradvis kan noter kopplas till spelet. Hitta en motivation till varför noter används, till exempel genom att låta dem hitta på sin egen notering. Andra sätt att föra in noter är att låta eleven följa med i en not genom att peka (en melodi som eleven kan spela), sjunga och klappa rytm-mönster, sjunga eller fingra melodier på instrumentet för att få en medvetenhet om inre lyssnande i relation till notbilden. Processen förklarad i korta termer blir: spela melodin, läsa melodin, spela melodin med noten framför sig.

Brunning, Schraw, & Ronning (refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002) ställer upp en psykologisk modell (s. 111) över hur en pedagog kan införa notation i undervisningen.

1. Påminn eleven kontinuerligt om värdet av noter som en värdefull aktivitet som bidrar till lärande, kommunikation och glädje.
2. Ta ett brett perspektiv på notläsningskunnighet: fokusera på flow i melodin, detaljer som bidrar till ett speciellt uttryck, hur kompositionen förändras. Notan kan hjälpa musikern att tänka, resonera och kommunicera.
3. Hjälpa unga notläsare att närma sig ett automatiserat läsande: a prima vista. Att repetera samma sak om och om igen kan förbättra spelet så det blir mer flytande och mer färdigt för uppspel men det räcker inte för att kunna avkoda noter på ett mer automatiskt sätt. Däremot att vägleda eleven in ett meningsskapande kring notationen kan föra eleven närmre ett mer automatiserat notläsande.
4. Ta fasta på elevens tidigare erfarenheter av musik- till exempel genom att välja ett noterat stycke som de redan känner till. Detta motiverar och hjälper eleven att lära sig snabbare. Eleven tar lättare till sig nya moment som introduceras av läraren. Lärare bör tillhandahålla sina unga elever många olika sätt att interagera med notbilden och på så sätt lära sig noter på ett meningsfullt sätt.
5. Uppmuntra eleven att utveckla sina musikaliska kunskaper. Goda lärare hjälper eleven att fokusera på många aspekter av notationen, uppmuntrar dem att reflektera över sitt spel och hjälper dem att hitta flera sätt att hitta musikaliska tolkningar. Gehöret hjälper eleven att kunna uttolka symbolerna i notbilden vilket ger dem möjlighet att producera det önskade resultatet på instrumenten. Minnet förenklar förståelsen för längre strukturella mönster i det som spelas och musikerns uppmärksamhet möjliggör att den kan fokusera på mindre enheter såsom enskilda tecken, fraser och expressiva tecken, vilket leder till ett musikaliskt framförande av musiken.

6. Var medveten om att det finns en stor variation på hur barn tar till sig notläsning och hur snabbt det sker. Det kommer inte finnas två barn som är lika i sin musikaliska utveckling. Olyckligtvis får de barn som är långsamma på att lära sig notläsning ofta inte den hjälp de behöver för att överkomma sina brister. Detta betyder inte att de inte kan utvecklas till kompetenta musiker. Som vilken annan komplex uppgift som helst så involverar lärandet av ett instrument många olika förmågor. Varje elev kommer att ha styrkor och svagheter som kommer inverka på lärandet och på deras motivation att fortsätta.

McPherson & Gabrielsson (2002) menar att det finns luckor i forskning om gehör i relation till noter men att den forskning som finns talar för att gehörsträning är en viktig aspekt för att få eleven att växa på ett övergripande musikaliskt plan och att det bidrar till ett roligt och meningsfullt lärande i musik. Författarna förespråkar att lärare integrerar gehör med notläsning, där gehör tjänar som grund för ett introducerande och vidare utvecklande av notläsning.

2.2 Forskning om notläsning

I följande avsnitt presenterar vi studier som behandlar notläsning och lärande. Inledningsvis studier som presenterat teorier om hur hjärnan och kognitiva strukturer ser ut då vi läser noter. Andra avsnittet handlar om vanliga svårigheter vid a prima vista. Tredje avsnittet fokuserar på sångare och vanliga svårigheter vid notläsning och a prima vista. I fjärde avsnittet presenteras studier som resulterat i metoder för att förbättra läsförmåga i a prima vista. Studierna beskriver ett antal delområden: rytm och puls, tonträffning, artikulation/dynamik och stamning. Slutligen i det femte avsnittet presenteras en studie om strategier för att undervisa barn i notläsning.

2.2.1 Kognitiva strukturer vid notläsning

Notläsning är en aktivitet som involverar hela hjärnan vilket innebär att flera områden i hjärnan är engagerade samtidigt. Lillhjärnans uppgift är att samordna rörelser och sidan av hjärnan samt främre delen av hjärnan samverkar då syn, hörsel och känsel används samtidigt (Mishra, 2015). Andra studier av hjärnan och notläsning visar att tonhöjd och längd av toner (rytm) bearbetas i olika områden av hjärnan (Schön & Besson, 2002).

Notbilder kan delas in i tre kategorier: Tonhöjd, rytm och symboler. Med symboler menas tecken som utöver rytm och tonhöjd finns i notbilden såsom olika klaver, dynamik och artikulation (Hebert & Cuddy, 2006). Noter avkodas både horisontellt och vertikalt på samma gång (Sloboda, refererad i Hébert & Cuddy, 2006). Den horisontella läsning som indikerar tid kan bestå i läsning av både rytm och text. Den vertikala läsningen indikerar tonhöjd och kan bestå av läsning av både enstämmiga melodier och staplade ackord.

Avkodningen av noter kan göras tyst av musikern för sig själv eller genom att låta noten klinga på instrumentet. Vidare kan musikern utveckla förmågan att spela och läsa a prima vista.

Forskare (Lehman & Ericsson; Sergent, Zuck, Terriah & McDonald; Waters, Townsend & Underwood, refererade i Lehmann & McArthur, 2002) beskriver förmågor som är involverade när en musiker läser noter ur ett psykologiskt perspektiv. Dessa är; perception, förmågan att kunna avkoda de noterade figurerna; Kinestetik, att motoriskt kunna utföra det som noterna står för på sitt instrument; Minne för att kunna känna igen mönster, och Problemlösande förmåga för att kunna gissa och improvisera.

Studier av a prima vista-läsning visar att skickliga notläsare håller blicken rörlig när de läser noter. De växlar mellan att läsa de noter som kommer och de noter som klingar och verkar veta vad de ska titta efter (Goolsby, refererad i Lehmann & McArthur, 2002). Den vana notläsaren läser av mer information på mindre tid och fixerar inte blicken lika ofta som den ovana (Waters, Underwood & Findlay, refererade i Lehmann & McArthur, 2002). Om notbilden tas bort kan den vana notläsaren fortsätta att spela sex till sju noter, medan den mindre vana enbart fortsätter att spela tre till fyra noter (Sloboda; Goolsby, refererade i Lehmann & McArthur, 2002). Om fel smugit sig in i notbilden rättar den vana notläsaren ofta till felet (Sloboda, refererad i Hallam 2006) och en studie av pianister pekar på att en van notläsare också lättare och snabbare hittar en lämplig fingersättning i a prima vista läsning än en mindre van läsare (Lehmann & Ericsson; Sloboda et al., refererade i Lehmann & McArthur, 2002).

2.2.2 Vanliga svårigheter vid a prima vista

Mishra (2014) argumenterar för att förmågan att kunna läsa noter skiljer sig mycket musiker emellan. Både Mishra (2014) och Lehman (2002) understryker att a prima vista är en förmåga som är möjlig att träna upp. Förmågan beror på mängden av relevant övning. Mishras studier pekade på fyra komponenter som hade en positiv inverkan för att förbättra notläsning från bladet: gehörsträning, att kontrollera ögonens rörelser, kreativa aktiviteter som komposition och improvisation och sång/solfege-träning. Mishra undersökte även samarbetsövningar, rörelseträning, instrumental träning, träning i intervall och rytmisk träning men fann inte något samband med förbättrad notläsningsförmåga. Förutom grundläggande förmåga att avkoda noten kräver a prima vista att notläsaren kan bearbeta informationen med snabbhet och vara säker på avkodning av rytmer (Boyle; Elliot, refererad i: Hallam 2006). Den som är bra på a prima vista har även god förmåga att skapa sig en inre bild av musiken. Musiker som skaffar sig en stor repertoar inom en viss genre får en bättre förmåga att läsa a prima vista i just den genren (Lehmann & Ericsson, refererad i Hallam, 2006).

2.2.3 Vanliga svårigheter för sångare vid notläsning och a prima vista

Gudmundsdottir (2010) har kommit fram till att sångaren till skillnad från instrumentalister behöver ha en på förhand bestämd inre representation av tonhöjder och relationer mellan olika intervall. Henry (2005) återkopplar till detta i en studie av unga körsångares enskilda notläsningsförmåga i vilken det framkommer att sångare anses "dumma" i rytmiskt avseende, vilket Henry tillskriver det faktum att sångarna inte kan stycket tillräckligt bra. Det är alltså viktigt för sångare att ha någon form av förförståelse av stycket. Studien visar också att sångare fokuserar mer på tonhöjd än på rytm och att de sångare som spelar piano eller annat instrument visar på en mer utvecklad notläsningsförmåga i jämförelse med de utan erfarenhet av annat instrument. I en än mer detaljerad studie kallad The Vocal Sight Reading Inventory (Henry, refererad i Henry, 2013) analyseras 28 särskilda färdigheter i tonträffning och rytm. Ändamålet med undersökningen var att avgöra, hur samspelet mellan tonträffning och rytmfärdigheter uppstår. Resultatet visade att de som hade erfarenhet av både andra instrument och piano eller bara av piano, sjöng noterna direkt från bladet med mycket högre precision än de som var utan piano och/eller annat instrument. Den tydligaste skillnaden mellan de som hade spelat instrument och/eller piano var att de kunde spela en rytmuppgift samtidigt som en tonhöjdsuppgift korrekt, medan de som saknade instrumentkompetens endast kunde spela tonhöjden korrekt (Henry, refererad i Henry, 2011).

2.2.4 Strategier som kan förbättra a prima vista och notläsningsförmåga

Studier (Boyle; Elliott, refererade i Lehman & McArthur, 2002) visar ett starkt samband mellan att ha en bra rytmisk förmåga och att vara en god notläsare. Om någon vill förbättra sin förmåga i rytm-läsning och puls så är en möjlighet att separera rytm från tonhöjd och endast klappa rytmen (eller någon annan typ av kroppslig aktivitet). Eleven kan skriva ut taktlagen i noterna och markera de vertikala linjer som visar noternas riktning. Notläsningsövningar med metronom kan vara ytterligare ett sätt liksom användning av MIDI-playback program som t.ex. en sequencer eller att spela tillsammans med andra (Lehman & McArthur, 2002).

Vanliga misstag när musiker läser a prima vista är att missbedöma melodiska och harmoniska intervall. Om målet är att förbättra tonträffningssäkerheten så föreslår Lehman & McArthur (2002) att tala och sjunga namnen på de intervall och skalor som skall spelas innan de spelas. De föreslår hjälpmedel såsom symbolkort (på engelska "flashcard") och/eller övningar som finns tillgängliga via datorn som enbart fokuserar på tonträffningen.

En del musiker och då särskilt yngre musiker väljer ibland att ignorera artikulation och dynamik vid a prima vista läsning enligt Lehman & McArthur (2002). De föreslår att en pedagog bör uppmärksamma dessa musiker på att markera de artikulatoriska och dynamiska uttrycken i noterna, sedan läsa igenom noterna då någon annan spelar stycket på en konsert eller under lyssnande till en inspelning av stycket. Detta hjälper till att öka uppmärksamheten

på speciella artikulatoriska och dynamiska uttryck i det egna spelet. Om orsaken är en kognitiv överbelastning kan det hjälpa musikern att få spela något långsammare eller enbart spela tonhöjd eller rytm (Lehman & McArthur, 2002).

Det kanske vanligaste problemet vid notläsning är stamning (Lehman & McArthur, 2002), vilket innebär att personen i fråga backar för att spela om något som den utelämnat eller missat. Pedagogens uppgift blir att öva eleven i att hela tiden läsa vidare t.ex. genom att spela enbart de noter som uppträder på utvalda slag, medan någon annan täcker upp för de utelämnade noterna. Detta är ett sätt att göra det omöjligt att gå tillbaka i notbilden och för att hinna till slag som kommer längre fram i notbilden. Ett annat sätt är att låta eleven spela med levande musik eller med elektroniska hjälpmedel (metronom, MIDI-inspelningar) och att läsa gradvis svårare notmaterial tillsammans med en annan musiker (Lehman & McArthur, 2002).

2.2.5 Tre framgångsrika strategier för att lära ut noter till barn

Hodges (refererad i Hallam, 2006) menar att det är svårt att hitta en samstämmig metod som kan hjälpa barn att bli notläsningskunniga och som understöds av en teori.

Hallam (2006) fann tre strategier som hade viss teoretisk grund och som var framgångsrika. Första strategin var att lära eleverna noter genom att engagera eleverna i kreativa processer såsom att komponera, uppträda och lyssna på musik (Bradley; Hutton, refererad i Hallam, 2006). Den andra var att ge eleverna erfarenhet av symbolläsning innan en formell förklaring av noter (Hewson, refererad i Hallam, 2006). Tredje metoden var att placera sångtext högre eller lägre jämte nottexten om melodin går högt eller lågt. Detta för att inte störa notbilden (Franklin; refererad i Hallam, 2006).

2.3 Undervisningsmetoder i musik

I följande avsnitt presenteras fem undervisningsmetoder med sina likheter och skillnader. Vi beskriver metoder utvecklade av Dalcroze, Kodály, Suzuki, Paynter och Green. Alla metoder oavsett om de är inriktade på individuell undervisning eller undervisning i grupp lägger stor vikt vid musikinläringens bidrag till en generell mänsklig utveckling (Hanken & Johansen, 2013).

2.3.1 Emile Jaques-Dalcroze – Rytmik

Jaques Dalcroze (1865-1950) var kompositör och professor i gehörslära, satslära och komposition vid musikkonservatoriet i Genève, han hade även ett mycket stort intresse för teater och dans vilket lade grunden för hans filosofi och utbildningsmetod. I Dalcroze musikaliska metod är den kroppsliga rörelsen ett medel för att lära sig musik. Initialt användes denna metod (rytmik) för elever som hade problem med hörsinläring men har senare blivit

en metod som appliceras på mindre barn i förskoleåldern och i grundskolan (Hanken & Johansen, 2013).

Rytmik delas upp i tre huvuddelar: metrik, solfège och improvisation (se 2.3.1.1). Metoden har tre huvudmål:

- 1) att utveckla rytmkänslan
- 2) att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla våra motoriska anlag
- 3) att utveckla den skapande förmågan

Barnets utveckling skall stimuleras genom att fokusera på egenskaper såsom uppmärksamhet, koncentration, social integrering och förmåga att uttrycka sig på ett nyanserat sätt samt att vidare även utveckla förmågan att förstå nyanser i andras sätt att uttrycka sig. Att koppla ihop musik och rörelse med olika känslouttryck är en viktig del i metoden.

Den metodiska gången kan sammanfattas genom att eleven ska: *uppleva* (reagera, känna och höra), *uttrycka* (reproducera och visualisera, förstå sig, visa upp och improvisera) och *förstå* (identifiera, notera eller beskriva) och den metodiska gången leder till: kunskap och förmåga att komponera eller skapa (Hanken & Johansen, 2013; Rasmusson, 2017).

2.3.1.1 Rytmikens tre delar: metrik, solfège och improvisation

Dalcroze fokuserar på det han kallar för 34 rytmiska element. Exempel på dessa är tempo, dynamik, artikulation, underdelningar och augmentation. Genom praktiska övningar och lekar skall eleverna göra erfarenheter av de olika elementen i en så kallad spiralprogression, där eleven efter hand möter elementen på allt svårare nivå. (Tanken bakom en spiralprogression är att eleven börjar med en lätt uppgift för att sedan gå vidare till alltmer avancerade aktiviteter). Som exempel kan en lek eller övning handla om att gå grundrytmen och klappa melodirytmen, att klara av att utföra två aktiviteter samtidigt.

I solfège använder han sig av samma metodiska lösningar för att utveckla ett inre gehör som de som ligger till grund för en utveckling av a prima vista-sång och ytterligare gehörsträning. Studier i solfège syftar till att väcka sinnet för intervaller och tonhöjdsförhållanden (tonarter) och förmågan att urskilja tonarternas klangfärg. Övningar innefattar bland annat a prima vista-sång, vokal improvisation, notering och komposition. Inneboende ordning i övningar är att först praktisera, sedan analysera.

I improvisationen används rörelse, tal och berättande, slagverk, blåsinstrument, stråkinstrument, piano, samt kombinationer av dessa instrument. Eleverna skall få tillgång till sitt eget skapande utifrån sina kunskaper i rytmik och solfège. Musiken kan komma från olika tidsepoker och stilar men en gemensam nämnare är att musiken skall vara av god kvalitet så att det kan skärpa gehöret som en grund för rörelsen, framförandet och improvisationen.

De instruktioner som läraren skall ge bör förevisas genom kroppsliga gester. Om läraren skall prata bör det vara korta verbala signaler till eleverna. Barnen minns bäst det de får hjälp med att upptäcka själva. Om eleverna upplever framgång på alla nivåer i inlärningsprocessen så vill de lära sig mer, hävdar Dalcroze (Hanken & Johanssen, 2013; Rasmussen, 2017).

2.3.2 Zoltan Kodály – Kodálymetoden

Zoltan Kodály (1882-1967) var en ungersk tonsättare, musikkforskare och pedagog. Under 1910-talet blev Kodály starkt engagerad i musikaliska utbildningsfrågor. Han initierade en landsomfattande reformering av musikpedagogiken (Arvidsson, 1998). I metoden utgår läraren i ett första steg från pentatoniska skalor, samma skalor som ligger till grund för både de nya och gamla visorna i den ungerska nationalmelodiken. Under första skolåret sjunger eleverna enstämmigt för att i årskurs två börja med tvåstämmighet. Som exempel används kanon eller en melodi till bordunton. Medvetenhet om den andra stämman är viktig. Harmonilära ingår från och med femte klass. Då utvecklas ett flerstämmigt lyssnande genom att eleverna får lyssna till utvalda pianostycken. I sjätte klass går eleverna vidare med "främmande folks visor." Svårighetsgraden ökar stegvis.

Nedan följer ett exempel på lektionsinnehållet för en tredjeklass, år 1964 på Allmänna Sång- och Musikskolan i Kecskemét. Innehållet är nedtecknat vid en observation av en lektion.

1. Gemensam sång direkt ifrån bladet- dvs. a prima vista, ur "333 läsövningar"
2. Textläsning i kör (dikt eller prosa)
3. Samtal och diskussion av melodier
4. Solosång som imiteras av övriga sångare växlas med gemensam sång
5. Arbete med en visa ur "Den allmänna visboken"
 - a) rytmen klappas
 - b) melodin sjungs utan text
 - c) texten läggs till
 - d) musikalisk fördjupning följer
 - e) de ivriga barnen deltar sedan med livligt engagemang i en diskussion med läraren där de får visa stort prov på sin kunskap och sin iakttagelseförmåga när de kan hänvisa till och göra jämförelser med melodier de känner till sedan förut
6. Ytterligare en visa: barnen klappar grundrytmen
7. Tvåstämmig sång av annan visa
8. Skrivövningar som vittnar om elevernas innehav av god musikalisk känsla samt väl utvecklade notkunskaper (Arvidsson, 1998, s. 38-40).

Kodálymetoden är avsedd som en metod för att lära sig notläsning. Metoden skall ge eleven en god teoretisk och praktisk grund som utvecklas via sång, solmisation, musikteori och harmonilära. Arvidsson (1998) citerar Zoltan Kodály:

Rytmen utvecklar uppmärksamheten, koncentrationen, beslutsamheten förmågan till inläring. Melodin öppnar känslans värld. Växlingarna i tonstyrka, tonfärgen skärper hörselsinnet. Sången är när allt kommer omkring en sådan kroppslig funktion att verkan av dess fysiska fostran också är omätbar-om nu den själsliga fostran inte skulle synas viktig för en eller annan (Arvidsson, 1998, s. 107).

Kodály hävdar att barns musikaliska fostran redan behöver påbörjas innan barnet föds, till och med nio månader innan moderns födelse, fostran kan inte börja tidigt nog. Rektorn på skolan i Kecskemét hade den erfarenheten att det så gott som aldrig finns några omusikaliska barn, däremot sådana som har en urskiljbar begåvning. Genom att träna tillräckligt intensivt med de svagare skulle en pedagog kunna få upp dem till en förvånansvärt hög nivå. På skolan i Kecskemét hade de daglig sång och musikundervisning (Arvidsson, 1998).

2.3.3 Shinichi Suzuki – Suzukimetoden.

Detta är en vanlig metod för nybörjare på stråkinstrument, men metoden används idag även på många andra instrument (<http://internationalsuzuki.org/index.html>). Till grund för Shinichi Suzukis (1898-1998) metod ligger tanken att alla kan lära sig att spela violin (Suzuki, 2007). Enligt Suzuki är begåvning inte medfödd, utan varje barn kan lära sig spela genom erfarenhet och repetition. Förutsättningen är att det i barnets uppväxtmiljö finns vuxna som stimulerar och tar sig tid. Föräldrarna spelar alltså en viktig roll i Suzukimetoden. Det lilla barnet ska genom metoden få en relation till musik redan i spädbarnsstadiet. "Vi måste förstå hur viktigt örat är" (Suzuki, 2007, s.16). Ta reda på genom studier hur begåvningen utvecklas på bästa sätt". Enligt metoden börjar barnen spela vid tre-fyra års ålder. Lyssnandet är en viktig del i undervisningen, då den baseras på gehörsspel. Det första stycket barnet lär sig är "Variationer på Blinka lilla stjärna där."

Då barnet lärt sig melodin är nästa steg att förbättra den musikaliska kvaliteten och lära sig spela vackert. Eleverna får börja att arbeta med att förbättra sin tonkvalitet, att röra sig elegant, att få större precision och på så sätt bli bättre musiker. Suzuki menar att studietempot skall anpassas efter varje elevs personliga musikaliska och tekniska utveckling. Suzuki framhåller leken, vikten av tidig motorisk träning och menar att inget är för tekniskt svårt att lära sig. Svårigheter skapas av omgivningen och dessa kan hämma barnet på olika sätt t. ex. genom att säga till barnet att det inte kan (Suzuki, 2007).

2.3.4 John Paynters metod

John Paynter (1931-2010) var både kompositör och professor i musik på universitetet i York i England (Hanken & Johanssen, 2013). Han var en av de viktigaste figurerna i en musikpedagogisk riktning som tog sin början på 1970-talet i vilken fokus lades på elevernas kreativitet. De som företrädde denna inriktning var särskilt intresserade av hur komposition kan användas i grundskolan, och då med utgångspunkt i samtida musik.

De grundläggande principerna bygger på att alla elever är musikaliska och har behov av att uttrycka sig genom musik. Därför skall musiken vara tillgänglig för alla, med ett upplägg som ger alla möjlighet att uttrycka sig. Läraren skall se sitt ämne som en väg mot elevens generella utveckling.

Målet är att musikundervisningen skall:

- främja elevens självförståelse och omvärldsförståelse.
- främja upptäckarglädje hos varje enskild elev.
- hjälpa elever att närma sig musik såsom kompositörer, genom att värdera hur olika musikaliska element kan användas för att uttrycka sig.
- bidra till en fullständig musikalisk utbildning.

De genomgripande inlärningsaktiviteterna är *elevkomposition i grupp* och *musiklyssning*. Ändamålet med musiklyssningen är främst att ge eleverna perspektiv på sitt eget komponerande. Undervisningen har sin utgångspunkt i det musikaliska materialet. Det behöver inte vara någon speciell repertoar utan kan komma ur ett ljud från en cymbal, en röst, flera röster eller ett piano, det är kompositionens råmaterial som är viktigt. Även om det inte finns någon bestämd repertoar så har musiken en bestämd samtidsprägel. "Kompositionstekniker från vår egen tid är relevanta för vår situation därför att de kommer ur den. Därför skall dessa tekniker få utrymme då vi planerar musikundervisningen" (Paynter & Ashton, i Hanken & Johanssen, s 114). De olika skolämnena innehåller olika saker men de kan användas till samma sak, nämligen till att kommunicera våra erfarenheter. Detta öppnar för kommunikation bland annat med andra konstnärliga områden (Hanken & Johanssen, 2013).

Enligt metoden är lärarens uppgift att få eleverna att använda sig av sina egna erfarenheter och sin egen kritiska förmåga. Istället för att läraren i första hand skall kontrollera eleven skall läraren guida eleven att värdera sina egna kompetenser inom sitt komponerande. Det förutsätter att läraren själv arbetar med komposition och lyssnar till mycket musik. Eleverna skall både ha frihet och möjlighet att utforska det musikaliska materialet. Det är dock endast möjligt om eleverna får arbeta praktiskt med komponerandet och musiken. Undervisningen sker stegvis, såsom kompositionsprojekt. Först presenteras projektet för att sedan gå vidare till ett samtal mellan lärare och elever, i vilket de diskuterar hur de upplever det musikaliska materialet. Eleverna informeras om vilka tekniker och redskap som skall användas. I det andra

steget experimenterar eleverna med materialet. De testar och ser vad de kan och inte kan göra med materialet. De väljer ut och skapar en komposition. I det sista steget skall eleverna lyssna till inspelningar av samtida musik som kan hjälpa dem att utveckla projektet. Det är inte nödvändigt att notera kompositionerna men meningen är att eleverna skall hitta egna sätt att notera kompositionen grafiskt som sedan leder vidare till förståelse av traditionell notation och partiturläsning (Hanken & Johansen, 2013).

2.3.5 Lucy Greens metod

Lucy Green (1957) är sångerska, pianist och professor i musikutbildning vid The Institute of Education, University of London och en av de centrala gestalterna i musikpedagogisk forskning och utvecklingsarbete (Hanken & Johansen, 2013). På grundval av hur populärmusiker lär in musik (Green, refererad i Hanken & Johansen, 2013) utvecklade Green ett försöksprojekt där inlärningspraktiker från det oformella populärmusikfältet blev testade innanför grundskolans formella ramar (Green, refererad i Hanken & Johansen, 2013). Hon är särskilt intresserad av hur elever i kamratgrupper kan utveckla kunskaper och färdigheter i musik genom att lära sig låtar från färdiginspelad musik (Hanken & Johansen, 2013).

Upplägget tar sin utgångspunkt i inspelad musik som eleverna gillar och känner för. Kärnan i undervisningen är "plankning" dvs gehörsbaserad kopiering av de aktuella låtarna på det instrument som är tillgängligt. Denna aktivitet baseras på elevens självinitierade inläring tillsammans med andra elever, och det är liten eller ingen inblandning från läraren. Eleverna kan be om hjälp eller synpunkter på det de håller på med. Det är alltså upp till eleverna själva att hitta sätt att lära sig musiken på, det finns ingen bestämd metod som läraren instruerar dem i förrän de börjar i grupparbetet. Detta sätt att förhålla sig till musik är tänkt att främja djupgående integrering av lyssnande, uppförande, komponering och improvisation genom hela lärprocessen (Hanken & Johansen, 2013).

Målet är att undervisningen skall ge eleverna möjligheter att se och förstå sina egna musikaliska identiteter och kompetenser: vad eleverna redan vet och kan i relation till den musik de har lärt sig utanför skolan. Undervisningen skall även ge dem redskap så de kan välja sina egna inlärningsstrategier i arbetet med musik. Med utgångspunkt från denna självförståelse skall undervisningen ge eleverna en möjlighet att utveckla en kritisk musikförståelse som kan bidra till djupare insikter i sin egen musik såväl som i andra typer av musik och i förlängningen indirekt stimulera till eget musikskapande (Hanken & Johansen, 2013).

Undervisningsmaterialet består av inspelad musik med anknytning till elevens egen kulturella musikbakgrund, utvald av läraren eller föreslagen av eleven själv. Arbetsgången kan delas in i perioder. Green har vidareutvecklat konceptet med tanke på att introducera eleverna i musik de inte nödvändigtvis har ett nära förhållande till. Eleverna ska bygga vidare på sina inläringserfarenheter och "planka" inspelningar från den traditionella västerländska klassiska repertoaren. Progressionen går från lyssnande och kopiering till komposition av egna låtar och

växlar mellan perioder med stor frihet och perioder med mer strukturerad undervisning (Hanken & Johansen, 2013).

2.3.6 Metodernas gemensamma nämnare och särdrag

Gemensamt för alla metoder är betoningen av gehörets betydelse. Lucy Green tar gehöret som utgångspunkt för komponerande och talar inte om notläsning i sin metod. Eleverna lär sig utveckla sina musikaliska färdigheter genom att lyssna till färdiginspelad musik. Kärnan i undervisningen är ”plankning”, det vill säga gehörsbaserad kopiering av de aktuella låtarna på det instrument som är tillgängligt. Suzukis metod fokuserar även den på gehörsinläring med fokus på teknik och vacker tonbildning på instrumentet. Noter introduceras efter det att eleven lärt sig att hantera sitt instrument, men på vilket sätt noter introduceras får vi inte veta av den beskrivning vi hittat om Suzukimetoden. I Paynters metod är det inte nödvändigt att noter kompositionerna men meningen är att eleverna skall hitta sina egna sätt att notera kompositionen grafiskt vilket sedan leder vidare till förståelse av traditionell notation och partiturläsning (Hanken & Johansen, 2013).

Dalcroze och Kodály har besläktade metoder genom inslag av solfège, improvisation, rörelser och rytmiskt gehör. Dalcroze fokuserar mer på den kroppsliga rörelsen och har mer fokus på det sociala samspelet än Kodály. Kodály fokuserar på sången, rytmen, gehöret och rörelsen som gemensamma byggstenar i sin metod. Metoden syftar bland annat till att ge eleven goda kunskaper i notläsning. Dalcroze har ett stort fokus på gehörsinläring men har liksom Kodály inslag av solfège genom vilken noter introduceras.

Green utgår ifrån elevernas musikaliska intressen i sin metod. Green utgår dessutom ifrån elevernas egna erfarenheter, det gör även Paynter. Dessa två har fokus på samtid och samtida musik, men i olika genrer. Metoderna handlar om att ta tillvara elevernas egen kreativitet och få dem att bygga vidare på den. Läraren är mer en vägledare än en mästare. Paynter talar om att de olika skolämnena har olika innehåll men att de kan användas till samma sak, till att kommunicera våra erfarenheter. Det kan inspirera till kommunikation mellan flera konstformer. Även Dalcroze har fokus på kreativitet. Hans metod syftar till att eleven ska utveckla den skapande förmågan. Han hävdar att barnen lär sig mer om de får hjälp att upptäcka själva, dvs läraren ska vara mindre framträdande.

Paynter och Suzuki menar att alla är musikaliska och kan utvecklas med rätt vägledning. Enligt Suzuki är begåvning inte medfödd, utan varje barn kan lära sig spela genom erfarenhet och repetition. Förutsättningen är att det i barnets uppväxtmiljö finns vuxna som stimulerar och tar sig tid. Föräldrarna spelar alltså en viktig roll i Suzukimetoden. Det lilla barnet ska genom metoden få en relation till musik redan i spädbarnsstadiet. Även Kodály hävdar att den musikaliska fostran ska komma in tidigt, så tidigt som möjligt.

2.4 Begrepp

I detta avsnitt önskar vi först belysa den metodiska formen “mästare och lärling” som har använts historiskt i en mängd kulturer. Det är fortfarande en vanligt förekommande metodisk form inom musikområdet samt inom flera andra konstformer. Sedan en sociokulturell vidareutveckling av mästarlära kallad Community of practice. Till sist en beskrivande text om musik, stress och socialt samspel.

2.4.1 Mästarlära

Mästarlära kännetecknas av metoder som används i det samspel som uppstår mellan en mästare och dennes lärling. Inom musikområdet är det en vanligt förekommande metodisk form. Det är en form som har förekommit i alla tider och kulturer och i flera konstformer.

Mästaren visar före och vägleder på så sätt eleven. Eleven övar och korrigeras av mästaren som bedömer när eleven har tillgodogjort sig dennes färdigheter och är redo att gå vidare. “Vägledningen i mästare-lärling-tradition bygger på en förutsättning för att det finns några bestämda sätt att utföra arbetet på som anses riktiga (Hanken & Johansen, 2013). Det som enligt Hanken & Johansen kan vara svårt i metoden är att bedöma hur kriterierna för vad som är ett “riktigt” sätt att utföra färdigheterna på har utformats. En del färdigheter bygger på erfarenheter och kunskaper som lagrats över tid såsom, vad som är mest rationellt, mest ergonomiskt för kroppen, mest välljudande, snabbast osv. Men en del bygger även på sociala konventioner som överförs från generation till generation. En okritisk överföring av traditionellt uppförda musikstycken, utan att fundera över hur ändamålsenlig överföringen egentligen är. Värdefulla traditioner förs vidare på ett effektivt sätt men det kan vara svårt för eleven att vara kreativ då läraren sitter med facit. Det kan vara svårt för eleven att förhålla sig kritisk till sitt eget lärande och utveckla självständighet i relation till sina kunskaper (Hanken & Johansen, 2013).

2.4.1.1 Community of practice (Gemenskap av övning)

Ett nytt intresse har väckts för en mästarelärlingmetodik som inspirerats av den sociokulturella teorin (Kvale; Nielsen & Kvale, refererade i Hanken & Johansen, 2013). Metoden fokuserar inte bara på vad mästaren säger utan även på hur eleverna i en grupp utvecklas och lär av varandra (Lave & Wenger; Wenger, refererade i Hanken & Johansen, 2013). En “gemenskap av övning” kan bestå av läraren och exempelvis medlemmar i en orkester eller kör. Även Kulturskolans gruppundervisning kan fungera som exempel på detta. Det är inte bara mästaren utan även de övriga lärlingarna i gruppen som stimulerar varandra till att lära. Om en ny medlem tillkommer senare till gruppen blir eleven “en legitim perifer deltagare” för att senare bli en “fullvärdig medlem” (Lave & Wenger, refererad i Hanken & Johansen, 2013). Det betyder att eleverna redan från början får delta på den nivå de befinner sig för att sedan få svårare uppgifter och bli fullvärdiga medlemmar (Hanken & Johansen, 2013).

2.4.2 Musik, stress och socialt samspel

Theorell som är professor emeritus i psykosocial miljömedicin och stressforskare vid Karolinska institutet, har bland annat undersökt prestationsstress hos yrkesmusiker. Theorell pekar på att tidig specialträning i musikalisk förmåga skulle kunna ge positiva effekter både på hjärnans utveckling och på intelligensutvecklingen. Det kan bero på direkta individuella effekter av träningen men det skulle också kunna bero på mer sociala mekanismer. Han talar vidare om att det är viktigt att träningen är lustbetonad, annars kan eleven riskera att träningen leder till ångest som i sin tur kan skapa ytterligare problem längre fram (Theorell, 2009).

Barn som börjar spela ett instrument tidigt får inte bara träna fingerfärdighet och musikalisk förmåga, de får också ett livsprojekt som skapar meningsfulla ramar och mål i tillvaron. Men man måste som förälder och lärare se upp med överdrivna ambitioner. Kadaverdisciplin och för höga målsättningar kan skapa neuroser och problem. Och sådana problem förekommer särskilt ofta bland yrkesmusiker (Theorell, 2009, s.103).

“Den professionella musikern har extrema prestationskrav från omgivningen” (Theorell, 2009, s.104). Det kan gälla en solist som känner stor press inför ett framträdande. Theorell säger att *performance anxiety* (prestationsångest) kan vara ett stort problem för både musiker och sångare. Den kan till viss del ha att göra med barndomsupplevelser. Pressen kan ha varit stor på de elever som har varit särskilt duktiga i att göra musik, om de spelade mindre bra vid ett framträdande kan de ha blivit nedtryckta vid dessa tillfällen. Att vara perfekt och låta detaljerna styra kan ta över ett i övrigt bra framträdande.

2.4.2.1 “Toner i det sociala sampelet”

Theorell talar om musik som en stark gruppssammanhållande kraft i boken *Noter om musik och hälsa* (2009). Att spela tillsammans med andra stärker vänskapsrelationer med likasinnade, självförtroende, sociala förmågor, sociala samarbeten, en känsla av tillhörighet, självdisciplin, en känsla av att uppnå något, ansvarstagande, gemensamt stöd, gemensam uppslutning för att möta gruppens gemensamma mål, ökad koncentration samt ger en möjlighet till gemensam avspänning; så skriver Susan Hallam i sin artikel *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people* (u.år.). Musiker i en symfoniorkester eller i någon annan typ av ensemble är beroende av “samspelet” med kollegor, eventuell dirigent, repetitioner och repertoar. Om detta “samspel” fungerar påverkar det både den psykiska och den fysiska hälsan positivt. “Ju bättre stöd från kollegorna desto bättre psykisk hälsa” (Liljeholm, Johanson och Theorell, refererade i Theorell, 2009). “Den konstnärliga tillfredställelsen är A och O för musikerns hälsa” (Theorell, 2009, s.105).

2.5 Motivation

Följande avsnitt beskriver först SDT teorin som behandlar inre och yttre motivation. Vidare beskrivs resultat av studier om motivation med speciellt fokus på musikutövande. I dessa framkommer vilka faktorer som kan påverka en elevs motivation att söka utmaning eller i motsats undvika dem.

2.5.1 Inre och yttre motivation- SDT teorin

Self Determination Theory (SDT), eller på svenska Självbestämmandeteorin, är en teori som undersökt skillnaden mellan inre och yttre motivation och som utvecklades på 1970-talet. Med inre motivation menas att en person utför någonting för att hen själv tycker att uppgiften är intressant och att aktiviteten i sig upplevs belönande, till exempel att det upplevs vara roligt (Rådeborn, 2016) Med en yttre motivation menas den motivation som skapas genom att individen utlovas en belöning mot att den utför en viss aktivitet. Edward Deci och Richard Ryan (i Rådeborn, 2016) föreslår tre faktorer som antas ha en stor påverkan på den inre motivationen:

- Självbestämmande
- Känsla av kompetens
- Samhörighet

Dessa tre faktorer är grundläggande behov hos alla människor, menar Deci och Ryan. Hur människan och omgivningen förhåller sig till dessa tre faktorer är avgörande för om det har positiv eller negativ inverkan på den inre motivationen (Rådeborn, 2016). Deci menar att konsekvenser av en yttre motivation blir att individen känner mycket press och upplever en spänning och en oro inom sig. Dessa saker påverkar prestation och välmående på ett negativt sätt. Deci säger: "Fråga inte hur du kan motivera andra. Den frågan är felställd. Istället ska du fråga dig hur du kan skapa en miljö som ger utrymme för människor att motivera sig själva" (TEDx Talks, 2012).

2.5.2 Förväntan-värde-teorin

Till en av de viktigaste teorierna inom motivationsforskningen hör förväntan-värde-teorin (Pintrich & Schunk et al., refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Teorin söker svaret på varför en individ intresserar sig och bryr sig så pass mycket om en särskild aktivitet att den tror att aktiviteten har ett värde i framtiden.

Teorin pekar på fyra komponenter som är avgörande för en elevs förväntan och värdering av en aktivitet.

1. Hur viktigt det är för eleven att göra bra ifrån sig (kopplat till elevens identitet).
2. Vilken inre motivation eleven har, till exempel en upplevelse av glädje i att göra musik.
3. Hur eleven sätter aktiviteten i relation till framtida målsättningar: om den ser musicerandet som en investering (en slags yttre motivation).
4. Hur eleven uppskattar och värderar kostnaden för att utvecklas.

Hur påverkar barnets förväntan och värdering förhållningssätt och resultat? McPherson (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) studerade 133 unga nybörjare i åldern 7-9 år under en period om 9 månader. En majoritet av barnen menade att lärandet av ett instrument var en aktivitet som var bra att lägga tid på medan de gick i skolan men att aktiviteten inte skulle vara av lika stort värde senare i livet. De barn som sagt att de skulle spela sitt instrument endast under ett par år visade på sämst progression oberoende av hur mycket de övade. De barn som förutsagt att de skulle spela sitt instrument tills de gått ut skolan visade bättre resultat och utvecklades i enlighet med hur mycket de övade. De som utvecklades mest var de som sagt att de skulle spela hela livet och som också lade ner mest tid på övning. Dessa barn visade på en inre typ av motivation genom att ange orsaker till att vilja spela såsom "jag har alltid tyckt om musik" i motsats till "jag vill spela för att mina vänner gjorde det"- en slags yttre motivation.

2.5.3 Självkompetens

Upplevelsen av kompetens kan beskrivas som hur personen i fråga bedömer hur bra den är på en aktivitet, personens förväntningar på hur bra de kommer att vara i framtiden och tron på sin egen utvecklingsförmåga i relation till uppsatta mål (Eccles et al.; Stipek, refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Pajares (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) menar att tron på sin egen utvecklingsförmåga och kompetens inverkar på de val en individ gör, hur mycket arbete den väljer att lägga ner på en uppgift och även på individens uthållighet vid motgångar, tankemönster och känslomässiga upplevelser. Barnets upplevelse av sin egen kompetens står i relation till hur barnet värderar aktiviteten. Eccles (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) menar att värderingen av aktiviteten är knuten till mer statiska föreställningar (såsom föreställningar om identiteten), medan upplevelsen av kompetens är mindre statisk och skiftar beroende på situationen och på hur avancerad uppgiften är. Därigenom, hävdar O'Neill (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) har värderingen av aktiviteten en större betydelse än tron på sin egen förmåga. O'Neill undersökte elevers värdering av övning genom att titta på hur länge eller ofta de övade i relation till upplevelsen av den egna kompetensen (studien utfördes på elever mellan 12-16 år). Den visade inget samband mellan övningstid och elevens uppfattning om sin egen kompetens eller huruvida de levde upp till sina egna eller andras förväntningar.

McPherson & McCormick (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) visar dock att upplevelsen av den egna kompetensen direkt påverkar resultaten. 190 pianister mellan 9-18 år fick svara på en enkät strax innan ett uppspel. De pianister som innan framträdandet hade positiva förväntningar på sin egen förmåga stärkte sina positiva tankemönster och visade uthållighet trots motgångar vid tillfället. De musiker med lägre förväntning på sin förmåga visade på sämre resultat och sämre ihärdighet vid motgång. Studien visade också att samma faktorer även påverkade resultatet för pianisterna vid övning. Pajares (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) menar att en positiv tro på sin förmåga direkt påverkar självförtroendet, vilket avgör hur ihärdigt en person arbetar i situationen, ofta oberoende av svårigheter.

2.5.4 Attributions-teori: Tankemönster kring att lyckas eller misslyckas

Genom attributions-teorin söker forskare svar på hur elever resonerar kring orsaker till sin prestation vid konserter eller föreställningar och hur deras tankar påverkar resultaten.

Stipek (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) har kommit fram till att den vanligaste orsaken eleverna tillskriver sitt resultat är förmåga ("jag lyckades för att jag är en god musiker") eller satsning ("jag lyckades för att jag övade mycket"). Mindre vanligt är att tala om tur ("jag hade tur idag") eller om uppgiftens svårighetsgrad ("läraren gav mig de enklaste skalorna") eller om strategi ("jag delade upp de svåra bitarna i små sekvenser").

Förmåga ses som statisk, som något som är utom kontroll, medan arbetsinsats (på engelska *effort*) ses som en påverkbar faktor. De som tror att framgång eller misslyckande är ett resultat av förmåga eller oförmåga tenderar att närma sig uppgifter på ett annat sätt än de studiekamrater som associerar framgång eller misslyckande med arbetsinsats. Lågpresterande elever gör ofta negativa associationer till sin prestation jämfört med högpresterande (Arnold; Pintrich & Schunk, refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Lågpresterande elever har större benägenhet att hänvisa till yttre faktorer såsom tur om de presterar väl och om de inte gör det så hänvisar de till sämre förmåga. De positiva känslorna kring den egna utvecklingen är sannolikt färre. För små barn är det svårt att skilja mellan förmåga och arbetsinsats och att dessa kompletterar varann. När barnen är 11-12 år börjar de förstå kopplingen mellan arbetsinsats och förmåga. De kan se att de som har mindre förmåga bör arbeta hårdare för att nå samma resultat som de barn med bättre förmåga (Arnold; Pintrich & Schunk, refererade i O'Neill & McPherson, 2002).

2.5.5 Motivationsmönster (eng. "mastery motivation patterns")

Studier pekar på två typer av motivationsmönster hos barn: anpassningsbart och icke anpassningsbart (Dweck et al., refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Barnets motivationsmönster påverkar hur barnet agerar och beter sig vid motgång eller misslyckande. En person med ett anpassningsbart motivationsmönster anpassar sig lättare. Den fokuserar på utveckling och skicklighet och verkar till och med njuta av att få anstränga sig för att nå nästa nivå. Dessa individer har förmåga att fokusera på sin uppgift trots svåra hinder. I motsats har

den med ett icke anpassningsbart motivationsmönster och ett hjälplöst beteendemönster svårt att nå mål som ligger inom räckhåll. Då dessa elever känner att situationen är utom deras kontroll och att inget kan göras åt saken, tenderar de att undvika utmaningar, sänka sina förväntningar, uppleva negativa känslor, ge upp, och vidare prestera sämre. Dessa två motivationsmönster har ingenting med förmåga att göra. Några av de mest skärpta eleverna visar på hjälplöst beteendemönster enligt Dweck (refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Studier av instrumentalundervisning av O'Neill (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) visade att barn med hjälplöshets-mönster (negativt motivationsmönster) övade dubbelt så mycket som de andra barnen med positivt motivationsmönster för att nå en måttlig nivå. Detta antyder att de övade under längre tid men mindre effektivt. Som exempel tenderade de att undvika de stycken som erbjöd utmaning och övade hellre på de stycken som de redan kunde bra. De barn med positivt motivationsmönster sökte istället utmaningar och anpassade sina strategier till utmaningen. Det är möjligt att motivationsmönster påverkar barns utveckling mycket tidigare i instrumentalundervisningen än i andra ämnen. Många utmaningar radas upp sig såsom hållning, position, rytm, tonbildning och noter. Som resultat av alla utmaningar upplever många barn misslyckande i ett väldigt tidigt stadium. Dessutom innehåller instrumentallektioner ofta en stor del självbestämmande: *om* eleven vill spela (valbart ämne), *när* eleven ska öva, *var* eleven ska öva och *vad* eleven ska öva på. Dessa faktorer kan göra att utvecklingen och användningen av övningstiden ser mycket olika ut beroende på motivationsmönster (O'Neill, refererad i O'Neill & McPherson, 2002).

2.5.6 Flow-teorin

Djup koncentration under en längre period kan resultera i att eleven kan komma in i ett så kallat flow. Detta beskrivs som en mycket positiv upplevelse och det är ett sinnestillstånd som många musiker upplever när de spelar, ofta tillsammans med andra. För att uppnå flow krävs en situation med full koncentration på en uppgift som balanserar utmaning och förmåga (Csikszentmihalyi, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Om utmaningen är för liten blir utövaren oengagerad men om utmaningen är för stor blir utövaren stressad och förlorar koncentrationen vilket är ett vanligt dilemma då elever ställs inför alltför stora utmaningar i a prima vistaspel. För att stanna kvar i ett flow bör utmaningen utvecklas i enlighet med förmågan (Csikszentmihalyi; Rathunde & Whalen, refererade i O'Neill & McPherson, 2002).

2.5.7 Strategier och redskap som kan främja elevens självkänsla och engagemang

Det är inte alltid de elever som har bäst förutsättningar som har de mest positiva motivationsmönstren visar studier av Dweck (refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Kan en lärare genom att arbeta med arbetsprocess och resultat i undervisningen stärka elevens självkänsla och engagemang? Synen på sin egen förmåga påverkar både vilka mål eleven ställer upp samt på vilket sätt den agerar för att nå sina mål. De elever som hänvisar sina resultat till sin arbetsinsats (kontrollerbart) och inte sin förmåga (statisk) kan se framträdanden som en möjlighet att lära in nya saker. Ett mindre lyckat framträdande kan ses som något som

ska lösas, då kan eleverna bli mer mottagliga för nya strategier som kan förbättra spelet till nästa framträdande. De barn som istället associerar sina resultat till sin förmåga har en benägenhet att vilja visa upp sin kompetens (hävda sig, bevisa att det är kompetent), undvika utmaningar och visar oförmåga att hantera misslyckanden och motgångar (O'Neill & McPherson, 2002). Hur kan en lärare hjälpa dessa barn?

Stipek (refererad i O'Neill & McPherson, 2002, s 39-40) föreslår följande strategier för att hjälpa eleven till positiva motivationsmönster och tro på sin utvecklingsförmåga.

1. Lär eleven specifika strategier som kan hjälpa eleven att fokusera på sin uppgift (till exempel att dela upp ett svårt stycke i mindre delar)
2. Guida eleven i att sätta upp långsiktiga mål som kan uppnås genom kortsiktiga delmål.
3. Kommunicera dina positiva förväntningar på eleven. Ge stödjande kommentarer som "du kan det här", "du kan förbättra det här med övning", och "fortsätt, du kommer klara det". Men det är viktigt att läraren känner sin elev så väl så att hen vet hur mycket stöd den behöver för att utvidga sin förmåga inom en realistisk ram. Det är viktigt att elever som upplever sig mindre kapabla uppmuntras att ta personligt ansvar för sitt agerande. Ett sätt är att hjälpa eleven att sätta upp mål som ger en viss utmaning, men en utmaning som eleven förstår att den klarar av.
4. Se till att eleven inte är orolig över sin prestation. Oro kan bestå i orealistiska förväntningar på sig själv och press från föräldrar, lärare eller andra elever. Många upplever mer stress och oro när de kommer upp till högre studier där de oftare granskas och jämför sig med andra, och där de oftare utsätts för situationer som för vissa medför en upplevelse av misslyckande.
5. Ge eleverna positiva förebilder, både vuxna och jämnåriga. Elever som iakttar lärare och jämnåriga som på ett bra sätt klarar av utmaningar antar ofta samma beteende som förebilderna. Förebilderna är viktiga för att påverka synen på förmåga i relation till mål och är som mest effektiva om den iakttagande eleven upplever sig jämlik med förebilden i fråga om förmåga.

Ett annat förhållningssätt för läraren skulle kunna vara att arbeta med attributions-teorin och elevens tankegångar kring läroprocessen och därmed utveckla ett anpassningsbart motivationsschema hos eleven. Austin & Vispoel (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) förespråkar att läraren tar sig tid att prata med eleven om vad den åstadkommit och vad den kan utveckla och hjälpa eleven att skaffa strategier för att göra övningen organiserad och effektiv. Eleven behöver också lära sig att hänvisa sina resultat till kontrollerbara orsaker såsom arbetsinsats. De elever som lärt sig det visar vanligen på större uthållighet, envishet och starkare känslomässiga uttryck såsom glädje över ett bra resultat eller skam över ett misslyckande (O'Neill & McPherson, 2002).

I enlighet med SDT teorin visar forskning att motivationen för att öva ökar när en elev får välja sitt stycke själv i motsats till att bli tilldelad ett stycke från sin lärare. Sloboda &

Davison (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) studerade 257 musikelever från olika stadier och årskurser. I studien visade att högpresterande elever övade anmärkningsvärt mycket mer formell övning såsom skalor, stycken och tekniska övningar, än de mindre framgångsrika klasskamraterna. Eleverna övade också mer för egen njutnings skull, till exempel sitt favoritstycke på gehör eller gjorde någon improvisation. Sloboda & Davidsons slutsats är att det informella spelet bidrar till framgång då dessa elever lyckats hitta rätt balans mellan frihet och disciplin i sin övning. I en fallstudie av Renwich & McPherson (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) studerades en klarinettist på nybörjarnivå. De fann att eleven övade anmärkningsvärt mycket mer på den repertoar som eleven valt själv, än på den repertoar som läraren givit eleven. Stora skillnader i kvalitet på övningen blev också synliga. Då eleven övade på stycket utvalt av läraren spelade eleven igenom stycket från början till slut med väldigt lite fokus på att korrigera noterna. I övning av det självvalda stycket fann de att eleven använde sig av ett flertal strategier såsom att spela "tyst" på instrumentet, tänka tyst, sjunga, och eleven visade på mer varierade strategier för att korrigera felspelningar. Förutom att låta eleven välja repertoar rekommenderas lärare att uppmuntra eleven att variera sin övning, genom att låta eleven fokusera på olika typer av repertoar på vissa dagar och att låta eleven föra loggbok för att kunna identifiera vad som behöver repeteras eller förbättras, allt som kan underlätta den vardagliga övningen (O'Neill & McPherson, 2002).

Vidare hävdar O'Neill & McPherson (2002) att den inre motivationen maximeras hos eleven om den får repertoar som ligger inom räckhåll och inte kräver alltför stor ansträngning. I motsats minskar den inre motivationen om utmaningen blir för liten, eller om repertoaren orsakar förvirring eller frustration vilket kan resultera i minskat engagemang i samband med övning. Eleven blir mer intellektuellt engagerad om stycket erbjuder problemlösning (exempel som inte ger den utmaningen kan vara drillövningar och andra monotona teknikövningar). Att uppmuntra en elev till att komma tillbaka till nästa lektion med fem olika sätt att spela en övning eller tänka ut ett par liknande övningar för att överbrygga en teknisk svårighet skulle vara mer motiverande än att bara säga åt dem att öva tills de kan etyden. McPherson och McCormick (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) kom fram till att det som kännetecknade de som övade i stora mängder var att de var kognitivt engagerade. De övade till exempel mentalt och gjorde kritiska bedömningar av sitt övande. De var också mer strukturerade i sin övning, till exempel valde de ut svåra delar i ett stycke för att öva dem mer än lättare delar som inte behövde förbättras lika mycket. Allt en lärare kan göra för att uppmuntra eleven till ett kognitivt engagemang då den lär sig självständigt kommer ha en positiv effekt på elevens framsteg och följaktligen inre motivation att vilja fortsätta lära (O'Neill & McPherson, 2002).

Är det bra att sätta upp yttre mål såsom en konsert för att öka elevens engagemang? Det finns nog inget enkelt svar på den frågan menar O'Neill & McPherson (2002). Covington & Omelich (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) understryker att en bibehållen tro på sin kompetens är avgörande för att kunna bibehålla tron på sig själv. Det kan vara svårt för vissa barn att inte påverkas negativt av konserter, tävlingar, sociala jämförande-situationer och andra tillfällen då elevens prestation värderas. Stipek, forskare i pedagogisk psykologi (refererad i O'Neill & McPherson, 2002), har kommit fram till att en betoning på utvärderingar lägger fokus på prestation och mål och skapar en känsla av att vara kontrollerad,

vilket minskar den inre motivationen som eleven kan tänkas ha. I länder som Storbritannien, brittiska kolonier och Nordamerika, där musiktävlingar och/eller graderade prov ofta tillämpas, är musikpedagoger däremot oeniga om värdet av utvärderingar och graderingsystem. Austin (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) tror att tävlingar begränsar prestationen, speciellt i situationer där upprepade misslyckanden tenderar att minska tron på den egna arbetsinsatsen och känslan av självbestämmande. Musiker skulle istället uppleva mer glädje och tjäna på att uppträda mer regelbundet och i sammanhang som balanserar emotionell utsatthet med att få stöd av föräldrar, lärare och studiekompisar och tillhandahålla detaljerad återkoppling. Massie (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) å andra sidan understryker att tävlingar främjar teknisk utveckling och kunnighet. Vid tävlingar, prov och utvärderingar beror resultatet till stor del på hur mycket tid som ägnats åt övning, men resultatet är även avhängigt hur självsäker eleven är och hur den upplever provsituationen. Om god förberedelse, självförtroende och bra känsla för situationen infinner sig finns en möjlighet för individen att visa hela sin potential. I situationen bör individen framför allt känna att den deltar för sin egen skull och inte för att någon annan vill att de ska gå igenom en värdering (Davidson & Scutt, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Examinationer och tävlingar kan ge läraren möjlighet att strukturera lärandemiljön för eleven, särskilt om läraren vill att långsiktiga och kortsiktiga mål ska bli tydliga. Men det är samtidigt viktigt att uppmuntra eleven att hitta sina egna målsättningar genom att låta eleven välja repertoar som kan användas vid examinationen. All slags bedömning av elevens progression kan användas för att ställa upp nya mål. För att eleven ska kunna fortsätta utvecklas behöver eleven kunna ta till sig informationen genom att ha ett positivt förhållningssätt till bedömningen. Många elever trivs och växer med att gå igenom graderade prov eller genomföra tävlingar på sitt huvudinstrument. Det är däremot viktigt att komma ihåg att inte alla passar för det. En bra lärare behöver ha förmåga att läsa av och bedöma om en elev är känslomässigt mogen och kapabel att bli officiellt bedömd och jämförd med kamrater (O'Neill & McPherson, 2002).

O'Neill & McPherson (2002) menar att motivation hör samman med social och kulturell miljö och att yttre faktorer såsom föräldrar och lärare kan spela en viktig roll. Jenner (2004) skriver att läraren har ett ansvar för att relationen mellan läraren och eleven fungerar bra. Han menar vidare att det är läraren som har ett ansvar att försöka förstå eleven, det är inte eleven som ska försöka förstå läraren. Hallam (1998) skriver om att relationen mellan elever och lärare under individuella instrumentlektioner är mycket viktig – är den dålig förlorar eleverna motivationen, och byter de då inte till en annan lärare är det troligt att de slutar spela (Hallam 1998). Jenner (2004) menar att lärarens förväntningar är av avgörande betydelse för elevens motivation – både för att initiera den och för att hålla den vid liv. Jenner beskriver forskning som visar att lärarens förväntningar smittar av sig på elevens prestation, den så kallade Pygmalioneffekten. Om läraren har höga förväntningar på eleven kommer eleven att lyckas bra, men om läraren har låga förväntningar på eleven så presterar eleven sämre. Calissendorff (2005) skriver att kommunikationen mellan lärare och förälder kan vara avgörande för att barnen ska lyckas bra med sitt spel. Föräldrarna är viktiga för den informella skolningen (Hallam, 1998). Vidare skriver Hallam att det är viktigt med stöd från föräldrarna. Föräldrar kan hjälpa barnet att utveckla positiva känslor för musik genom att okritiskt låta barnen utforska musikaliska idéer. Barnen behöver också hjälp från sina föräldrar när allt inte går som på räls med spelandet. Dunn & Dunn (refererad i Calissendorff, 2005) menar att yngre barn

blir motiverade av vuxna medan äldre barn och ungdomar blir mer motiverade av kompisar. Så småningom motiverar de sig själva.

2.6 Digitala medier som redskap för musik- och notinlärning

Den teknologiska utvecklingen har fört med sig en dramatisk ökning av information som är både gratis och lättillgänglig. Internet får på så sätt en allt större betydelse för hur människor lär sig musik, och det ger dessutom nya möjligheter för musikundervisning (Hanken & Johansen 2013, s 249).

Hela samhället påverkas av utvecklingen på ett betydande sätt. “Eftersom informationstekniken inneburit radikala förändringar för hela samhällssektorer finns det ett skäl att fundera över hur digitaliseringen kommer att påverka utbildningssektorn” (Hylén, 2010, s 81). Hylén belyser fyra trender som kommer att påverka svensk utbildning. Den första trenden är den som på engelska kallas *unbundling of content*, vilket betyder att information som tidigare fanns tillgängligt som en helhet, nu kan hämtas i beståndsdelar. Ett tydligt exempel kan tas från den digitaliserade musikindustrin där konsumenten kan hämta ner låt för låt, istället för att köpa ett helt album. Denna trend ger möjlighet att hämta ner den information konsumenten själv önskar och allt fler kan tillgodose sina behov av kompetensutveckling på sina egna villkor. Den andra trenden är hur digitaliseringen underlättar för användarna att bli producenter och medskapare. Det är strukturella drivkrafter som möjliggör användarskapat innehåll såsom att kraftfull teknik och användarvänliga programvaror finns tillgängliga för privatpersoner; att kostnaderna för att producera och skapa är låga; juridiska licenser tillåter och främjar denna typ av material och till sist en ökad vana och acceptans för att publicera och dela med sig av egna produkter. Hylén skriver:

En möjlig effekt av att elever och studenter blir prosumenter (både producenter och konsumenter) i större utsträckning är att undervisningen behöver fokusera mer på den skapande processen och mindre på slutprodukten (...) Lärarens uppgift förändras så att mindre tid ägnas åt undervisning och mer tid läggs på att stödja eleverna i deras skapande och på att utvärdera kunskaper på andra sätt än genom slutprov eller bedömning av slutprodukter (Hylén, 2010, s 85).

Synen på kunskap förändras också genom att teknik och programvaror utvecklats. Kempe & West (2010) menar att möjligheterna till att skapa musik via datorprogram och till att sprida egen musik via nätet gör att den traditionella synen på kompositören som det “ensamma geniet” som har gått en mångårig och gedigen utbildning med kunskaper i notläsning har försvagats.

Den tredje trenden som Hylén beskriver är att det informella lärandet ökar genom att nätgemenskaper eller communities ökar där personer med samma intresse kan dela med sig av kunskap inom området.

Det informella lärandet är frivilligt och spontant, saknar formell struktur och anknytning till etablerade utbildningsstrukturer. På så sätt skiljer det sig från lärande inom skolan eller högskolan, som brukar kallas formellt lärande (Hylén, 2010, s 87).

Hylén skriver vidare att den formella utbildningen skulle kunna förändras på ett indirekt sätt genom att elevernas förväntningar kan förändras genom att de deltar i olika former av informellt lärande. De vänjer sig där vid att utgå från sitt eget intresse mer än formella kursplaner, att själva välja tid och plats för sitt lärande, att alltid kunna ställa frågor och få snabba svar. Den fjärde och sista trenden som Hylén ser är ett ökat oberoende av tid och rum. Ett oberoende av tid och rum öppnar upp för smala kurser och ämnesområden då inte kursen är beroende av att ett visst antal elever anmäler sig. Med ett ökat utbud av nätbaserade kurser ökar också mängden undervisningsmaterial som är möjlig att ta del av efter att den publicerats. Den ökande mängden distanskurser gör också att kommunikation mellan lärare och elev i vidare utsträckning sker digitalt. Sättet eleverna kommunicerar på kommer att bli en kommunikation för lärare att förhålla sig till (Hylén, 2010).

Susan Hallam (2006) har studerat forskning om digitala medier som redskap i musikundervisningen. Forskningen visar att den kan vara ett användbart redskap men det är däremot inte lämpligt att helt ersätta traditionell undervisning med digitala medier men den kan användas som ett komplement. Som exempel kan den vara ett bra redskap för att lära ut grundläggande kunskaper i syfte att ge läraren tid att ägna sig åt en mer kreativ undervisning. Digitala medier har visat sig vara användbara för att lära ut notläsning och komposition, a vista för sångare, röstanatomi, grundläggande kunskaper i gehörsträning, improvisation, historia och teori. Hallam (2006) beskriver även studier som visar på att digitala medier i musikundervisning står sig relativt bra i jämförelse med lärarledd undervisning, där enbart några fall av lärarledd undervisning varit bättre för resultaten.

2.7 Sammanfattning av bakgrunden

I vår bakgrund har vi fått fram att gehörsbaserad inläring bör föregå introduktion av noter. En anledning är att sensorisk och motorisk träning bör föregå inläring av symboler. Gehörsträning är en viktig aspekt för att eleven skall kunna växa på ett övergripande musikaliskt plan och gehöret bidrar till ett roligt och meningsfullt lärande i musik. Sång bör vara en integrerad del av all nybörjarundervisning. Noter skall införas tidigast vid 6 års ålder.

Boktryckarkonsten har påverkat vårt sätt att lära musik i den västerländska musiktraditionen. Noter kan hjälpa musikern att tänka, resonera och kommunicera. Vid inläring av noter är det viktigt att gå från symbol, till ljud och sedan till utförande på instrumentet. Vi uppfattar ljud i mönster vilket tyder på ett strukturellt tänkande. Den tid vi lägger ner på att öva noterad musik har inverkan på hur väl vi läser a prima vista. Noter avkodas både horisontellt och vertikalt på samma gång. Den horisontella läsningen som indikerar tid kan bestå i läsning av både rytm och text. Den vertikala läsningen indikerar tonhöjd och kan bestå av läsning av både

enstämmiga melodier och staplade ackord. Studier visar ett starkt samband mellan att ha en bra rytmisk förmåga och att vara en god notläsare. Gudmundsdottir (2010) har kommit fram till att sångaren till skillnad från instrumentalister behöver ha en på förhand bestämd inre representation av tonhöjd och av relationer mellan olika intervall.

I vår beskrivning av undervisningsmetoder framkommer att oavsett om metoderna är inriktade på individuell undervisning eller undervisning i grupp läggs stor vikt vid musikinlärningens bidrag till en generell mänsklig utveckling. De fem metoder som vi har studerat fokuserar alla på gehöret initialt. Alla metoder leder fram till notkunskap, förutom Greens metod som helt bygger på gehörsbaserad plankning. Solmisation är en viktig komponent i både Dalcrozes och Kodálys metoder. Green och Payner utgår båda från elevernas egna musikaliska förkunskaper och intressen. De arbetar båda med samtida musik fast i olika genrer. Kreativitet och skapande kan sägas finnas framför allt hos Paynter, Green och Dalcroze men även Kodály har inslag av improvisation och komposition. Suzukis metod bygger framför allt på att lyssna och härma och få fram en vacker tonbildning för att sedan gå vidare till notläsning.

I det avsnitt som beskriver olika begrepp berör vi *mästarlära*, en mästare-lärling-relation mellan elev och lärare i enskild undervisning. Detta är en traditionell undervisningsmetod som bygger på att mästaren förmedlar sin kunskap och sina erfarenheter till eleven. Vidare presenteras *community of practise* som är en mästare-lärling-metodik som inspirerats av den sociokulturella teorin. Metoden fokuserar inte bara på vad mästaren säger utan även på hur eleverna i en grupp utvecklas och lär av varandra. I avsnittet om stress och socialt samspel i ett musicerande framkommer att det är viktigt att den musikaliska träningen är lustbetonad. Barn som börjar spela ett instrument tidigt får ett livsprojekt som skapar meningsfulla ramar och mål i tillvaron, men föräldrar och lärare bör se upp med överdrivna ambitioner. Prestationsångest kan annars bli ett stort problem. Genom positiva upplevelser i samspelssituationer kan musiken stärka gemenskap i en grupp och påverka enskilda musikers fysiska hälsa på ett positivt sätt.

I avsnittet om motivation nämner vi först SDT (Self Determination Theory), en teori som behandlar en så kallad inre och yttre motivation. Självbestämmande, känsla av kompetens och samhörighet är grundläggande behov hos alla människor enligt SDT. Hur människan och omgivningen förhåller sig till dessa tre faktorer är avgörande för om det har en positiv eller negativ inverkan på den inre motivationen. Upplevelsen av kompetens är viktig för motivationen och hur eleven tänker kring sin förmåga. Även om eleven är kompetent så kan den uppleva att den inte är det, vilket gör att det blir svårare för eleven att motivera sig själv. Genom att studera olika motivationsmönster (anpassningsbart och hjälplöst) går det att förstå en elevs sätt att ta sig an sina musikaliska utmaningar. Vidare beskriver vi förväntan-värde-teorin, som förklarar hur den inre och yttre motivationen påverkar elevens musikaliska resultat. Genom attributions-teorin söker forskare svar på hur elever resonerar kring orsaker till sin prestation vid konserter eller föreställningar och hur deras tankar påverkar resultaten. De elever som hänvisar sina resultat till sin arbetsinsats (kontrollerbart) och inte sin förmåga (statisk) kan se framträdanden som en möjlighet att lära in nya saker. Vi berör också begreppet *flow* som är en positiv upplevelse och ett sinnestillstånd som många musiker

upplever när de spelar, ofta tillsammans med andra. I avsnittet om motivation har vi belyst olika strategier för hur en lärare kan hjälpa sin elev med motiverande redskap.

3. Sociokulturellt perspektiv

Allt människan lär sig är del av ett kulturellt arv och individen kan aldrig utveckla kunskap helt oberoende. "Hur vi lär, minns, löser problem och vilka färdigheter vi utvecklar som individer, hänger intimt samman med hur kunskaper, färdigheter och det kollektiva minnet är organiserade i samhället" (Säljö, 2013, s 13).

Noter är ett redskap som utvecklats över generationer, men noten behöver förklaras för att kunna läsas. För att kunna lära sig spela och sjunga efter noter innefattas dessutom en kommunikation kring utförandet på instrumentet. I mellanrummet mellan elev, lärare och not sker en social kommunikation som formas i mötet och som innehåller både lärarens kunskap och elevens. För att läraren ska kunna möta eleven där den är behöver läraren skapa ett gemensamt språk med eleven. Med ett sociokulturellt perspektiv i denna uppsats kan vi undersöka lärande ur fyra pedagogers perspektiv och deras upplevelse av mötet med eleverna. Vi kan skapa oss en bild av hur lärandet är organiserat inom institutionen skolan och dess kultur, bland annat genom att granska lärarnas användande av språket, som är ett av de viktigaste redskapen i den sociokulturella teorin.

I följande kapitel presenterar vi viktiga begrepp inom den sociokulturella teorin. Vi tittar på hur teorin kan förklara noten som kulturellt redskap och skolan som verksamhetssystem eller institution (Säljö, 2013).

3.1 Sociokulturella begrepp

Det som skiljer oss människor från djuren är att vi har förmåga att tänka och reflektera. Enligt Jakobsson (2012) utvecklade Vygotskij en teori om hur tänkande och lärande kunde förstås genom att undersöka språk och handlingar i relation till sociala och *kulturella redskap*.

Redskap som vuxit fram genom historien, är avgörande för hur människan använder sitt intellekt, sin kropp och hur människan samspelar med andra. De förändrar i grunden våra sätt att göra erfarenheter och att lära (Kozulin, refererad i Säljö, 2013, s 24).

Säljö (2013) delar in kulturella redskap i två kategorier: fysiska (även kallade *artefakter*, exempelvis bruksföremål, såsom musikinstrument) och språkliga (intellektuella, kommunikativa, mentala och diskursiva).

Språket är det viktigaste redskapet och fungerar som en länk mellan samhälle och individ genom att fungera som kommunikation mellan människor och inom människor. Viktiga delar

av samhället finns representerade i språket och genom social interaktion blir dessa tillgängliga för nya generationer (Säljö, 2011). Vygotskij studerade utvecklingen av språket hos barn och uppmärksammade hur barn talar högt för sig själv, som om det angår andra i närheten. Fenomenet kallas för egocentriskt tal. Vygotskij menade att genom att tala högt tränar barnet sin förmåga att tänka. Talet är kopplat till en aktivitet och är ett sätt för barnet att hålla uppmärksamheten på aktiviteten och styra sig själv. Talet påverkar i förlängningen den kognitiva utvecklingen. Under barnets utveckling, vid 5-6 års ålder, minskar det egocentriska talet och utvecklas mer och mer till ett inre språkligt tänkande, talet har *internaliserats*. Internalisering innebär att alla psykiska funktioner hos barnet förekommer i två sammanhang – först i det sociala samspelet mellan barnet och viktiga andra, sedan i barnets inre värld, som inre redskap, mentala modeller eller psykiska funktioner. Det yttre förloppet har internaliserats till ett inre förlopp. Säljö använder begreppet *appropriera* istället för internalisera, vilket Wertsch anser innehar mer aktiv innebörd (att tillägna sig, på engelska “appropriation”) (Lindquist, 1999). Barnet börjar i den här utvecklingsfasen kunna tänka i längre förlopp och kan tänka mer och mer abstrakt och kalkylerande. Det har nu utvecklats både ett yttre språk och ett inre språk och språket är ett redskap för tänkandet. Genom att sätta ord på en tankegång kan språket hjälpa oss att utveckla ett resonemang “Att uttrycka sina tankar i det yttre talet innebär också en potential till utveckling” (Partanen, 2007). Vygotskij kallar språket för tänkandets sociala redskap, eftersom språkutvecklingen ständigt sker inom ramen för ett socialt sammanhang. Han berör även imitationens roll i barnens utveckling. I imitationen får barnet möjlighet att ge sig in i en repertoar som den ännu inte behärskar helt. Vygotskij studerade barn som imiterar i lek och konstaterar att barnet alltid är äldre än sig själv då den imiterar. På samma sätt som språket internaliseras till ett tänkande kan imitationer av beteenden eller färdigheter tänkas internaliseras och bli del av barnets repertoar av egna uttryck (Partanen, 2007).

I samspelssituationer har vi möjlighet att ta till oss (appropriera) kunskaper från våra medmänniskor (Säljö, 2014). Genom att samspela med andra som ger ett visst stöd finns det möjlighet att nå utanför den kompetenzon där vi är kapabla att arbeta självständigt. Denna yttre zon kallar Vygotskij för den *proximala utvecklingszonen*. På svenska skulle det kunna översättas till den närmaste utvecklingszonen eller den möjliga utvecklingszonen. Partanen (2007) skriver:

Det vägledande pedagogiska stödet från en vuxen eller en kamrat blir en social och språklig dialog som eleven så småningom kan integrera och internalisera (...) vi skulle också kunna formulera det som att vi tänker högt tillsammans med någon annan, och lär oss då att tänka tyst, så småningom (Partanen, 2007, s. 52).

Vygotskij förordade att pedagogen skulle låta eleven arbeta i den proximala utvecklingszonen för att stimulera lärandet framåt, istället för att vänta in barnets mognad.

Den vuxne lär även av barnet.

Mycket pekar på att samtliga deltagare utvecklar nya kunskaper och kompetenser eftersom man i ett sådant samarbete måste förklara, omformulera, argumentera, presentera och tänka om. Att lyssna på andra människor i dessa sammanhang medierar nya tankar, bidrar till att vi ser på världen med nya ögon och approprierar nya tankegångar (Jakobsson, 2012, s 159).

Vygotskij pekar på att kunskap *medieras* genom språkliga kulturella redskap. Mediering skulle också kunna uttryckas som en förmedling av ett redskap. Säljö (2013) exemplifierar:

Det kan krävas mycket arbete för att förstå vissa typer av texter, att sätta sig in i hur noter medierar (förmedlar) musik eller att sätta sig in i en vetenskaplig begreppsapparat. I många sammanhang är det också lättare att förstå resonemang och principer när medieringen sker muntligt än när man läser en text med samma företeelser. Kommunikation ansikte mot ansikte innehåller många typer av återkoppling och den ger möjligheter för deltagarna i samtalen att anpassa sig till varandra och samordna den gemensamma förståelsen (Säljö, 2013, s 37-38).

Noter kan ses både som ett fysiskt redskap och som ett intellektuellt redskap och benämns av Säljö som ett representativt visuellt redskap (2013). Wartofsky (refererad i Jakobsson, 2012) gör en tredelad indelning av artefakter. Till de *primära artefakterna* räknas framför allt fysiska redskap (t ex nålar, hammare, yxa) men också tekniska hjälpmedel som underlättar och leder våra handlingar på specifika sätt. De *sekundära artefakterna* beskrivs som representationer av de primära. Detta kan exempelvis vara recept, diagram, kom-ihåg-lappar, kalendrar eller andra typer av representationer som hjälper oss att organisera vardagen. Notsystem anges som exempel i den sista, den *tertiära artefakten* som utgör representationer i imaginära eller fiktiva världar. Dessa världar består av egna regler och normer och är inte nödvändigtvis direkt praktiskt användbara eller möjliga att tillämpa utan teoretisk kunskap. Till denna grupp hör också vetenskapliga begrepp och teorier, räkneselement, skrift- och språkregler (Jakobsson, 2012). Noter kan även kategoriseras som en *inskriftion* då det i noter, utifrån ett sociokulturellt sätt att se det, finns bevarad kunskap som utvecklats över många generationer och används i kommunikation. Tecknen är avsedda att kommunicera mening, men samtidigt kräver de att betraktaren är förtrogen med koden (Säljö, 2013).

Det klingande resultatet av symbolerna kan även betraktas som ett kommunikativt redskap. I den västerländska musiktraditionen utvecklades under barocken tre nära besläktade praktiker: figurläran, affektläran och programmusiken. Den så kallade figurläran, vilket innefattade kompositionsregler som skulle göra musiken mer talande och expressiv. "Man ställde det kravet att texten (i sången) skulle konkret uttryckas genom de musikaliska figurerna på så sätt att de kunde uppfattas av åhörarna" (Benestad, 1994, s.116). Affektläran var en skolbildning inom barockmusiken som går ut på att speciella musikaliska intervall symboliserar vissa känslor. Med den så kallade programmusiken beskrivs handlingar och berättelser genom ren instrumentalmusik (Benestad, 1994).

Det sociokulturella perspektivet hjälper oss att förstå notskrift som redskap genom dess djupgående analys av människans samspel med olika slags redskap och kommunikativa konsekvenser av dem. “

Som Hultberg (2000) påpekar blir noterna ett medierande redskap som fungerar både mellan kompositören och de utövande musikerna, och mellan musikläraren och eleven i lärsituationen” (Säljö, 2013, s 162).

Vi människor utvecklar system för att samarbeta med varandra. Dessa samarbetsystem kallas i det sociokulturella perspektivet för *institutioner* eller *verksamhetssystem*. Institution som begrepp har en bred betydelse. Säljö (2013) beskriver institutionen som det människor hela tiden agerar i relation till i sociala situationer: mänskliga relationer, kommunikativa mönster (hur människor interagerar) och fysiska artefakter. Skolan kan ses som ett institutionellt arrangemang och en verksamhet av offentlig karaktär. Familj och vänskrets är en annan slags institution. Varje slags institution etablerar sina sätt att kommunicera och skapar en tolkningsgemenskap kring hur språk och fysiska redskap ska användas.

Vad dessa institutioner och institutionella arrangemang gör, är att de, litet dramatiskt uttryckt, infiltrerar, till och med ockuperar individen och hennes medvetande genom sina rutiner, språkliga kategorier och aktiviteter (Säljö, 2013, s 46-47).

I skolan behöver social ordning ständigt åstadkommas, förhandlas och upprätthållas.

Det som är intressant är dynamiken i samspelet mellan å ena sidan individens färdigheter och kunskaper och å den andra sidan institutionens sätt att fungera och strukturera sina aktiviteter (Säljö, 2013, s 141).

Partanen (2007) hävdar att skolan behöver göra kopplingar till elevernas vardagsupplevelser för att eleverna ska definiera skolan som en väsentlig del av verkligheten. Samtidigt skriver Säljö (2013) om hur människan lär sig, när den rör sig mellan olika institutioner, att agera i olika sammanhang och med olika förutsättningar. I olika sammanhang kommuniceras olika förväntningar vilka de flesta har förmåga att läsa av. I anpassningen mellan olika institutioner skapas tillfälliga eller *situerade* identiteter. I skolan kan en elev till exempel “vara bra på piano” eller “vara dålig på teori”, en identitet som utvecklas och knyts an till speciella händelser och upplevelser. Den situerade identiteten är central för lärandet (Säljö, 2013).

4. Metod

I detta kapitel och i de avsnitt som följer beskrivs tillvägagångssätt i fråga om metodval och urval, sedan en beskrivning av skolan och informanterna, intervjuernas utformande, intervjuernas genomförande, transkription och analys, tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden.

4.1 Val av metod

Syftet med studien är att undersöka hur fyra lärare på en skola med inriktning på västerländsk konstmusik förhåller sig till olika pedagogiska redskap i notläsningsundervisningen.

Utifrån syftet med studien och det teoretiska perspektivet, ville vi undersöka vilka kulturella redskap informanterna använde i sin undervisning, på vilket sätt de användes och förmedlades till eleverna, om informanterna upplevde sig ha gemensamma mål och metoder och vilka faktorer informanterna upplevde som motiverande för eleverna eller å andra sidan hämmande.

Vi valde att intervjua lärare och inte elever för att kunna ta del av lärarnas erfarenheter och perspektiv på hur lärande sker och för att ta del av deras metodiska redskap. För att få en överskådlig bild av skolan i sin helhet genomförde vi även en kortare intervju med skolans rektor.

Intervjufrågorna kretsar kring metodik i notläsning, om det finns någon gemensam notläsningsmetodik, hur notläsningsundervisningen bedrivs i olika åldrar, om alla elever undervisas i notläsning, vilken betydelse gehöret har för notläsningen, vilka kulturella redskap lärarna använder i sin notläsningsundervisning, om notläsningsundervisningen i sång skiljer sig från övriga instrument, om och på vilket sätt elever kan motiveras att lära sig läsa noter, om elever kan hämmas att vilja lära sig att läsa noter och om föräldraengagemang kan göra skillnad, i så fall på vilket sätt.

4.2 Urval

Vi är båda intresserade av att stimulera notläsningsundervisningen där vi arbetar och ville intervjua lärare som undervisar på en skola med konstmusikalisk inriktning i vilken notläsning är obligatoriskt på alla instrument. Vårt kriterium för skolan var även att där skulle finnas lärare på våra respektive huvudinstrument, cello och sång. Urvalet av två av informanterna gjordes alltså i första hand för att ta reda på hur de undervisar i notläsning på dessa två instrument. För att få en större bredd att utgå ifrån då vi skulle göra en analys av materialet, ansåg vi att vi behövde intervjua ytterligare två lärare, utöver instrumentallärarna. En lärare

med en gehörs- och musikteoretisk inriktning, speciellt riktad mot sångare och pianister, samt en lärare som undervisar i ämnet musikanalys.

4.3 Skolan

Skolan är en profilskola med musikinriktning. Utbildningen syftar till att ge en fördjupad kunskap i och om musik. Eleverna är mellan 6-18 år. Skolans lärandemål är att alla elever skall lära sig läsa noter, kunna spela i ensemble eller sjunga i kör, kunna sjunga, kunna analysera och skriva noter. Grundskolan har klassisk inriktning med inträdesprov och många av de elever som går i grundskolan går även vidare till den gymnasiala utbildningen. I skolan erbjuds eleverna musikteoretiska ämnen från det att barnen går i förskolan och på högstadiet tillkommer fördjupad musikteori och musikkännedom. Notläsning tolkas av skolan som en central del av läroplanen Lgr 11 (www.skolverket.se), vilket framkom i samtal med rektorn. På denna skola hade det varit möjligt att dra ner på undervisningstiden med 20 procent i vanliga läsåmnen med undantag för svenska, matematik och engelska, för att ge plats för mer musik. Men istället för att dra ner på undervisningstiden har skolan valt att erbjuda mer undervisning än vad som krävs.

Eleverna får enskild undervisning på sitt huvudinstrument varje vecka och många ämnen undervisas i halvklass för att ge varje elev så mycket tid som möjligt. Lärarna samarbetar för att se varje elevs personliga utveckling och lärarna är många för att eleverna ska kunna bli sedda och få bekräftelse från många olika håll. Förutom att anpassa utbildningen individuellt, i enlighet med vad eleven behöver, utformas utbildningen även efter vad som är relevant på respektive instrument. Om en elev spelar ett instrument som enligt tradition inte finns i orkesterverksamheten som till exempel dragspel, så är det viktigare för den eleven att ha andra ämnen istället för orkesterspel.

Skolan satsar stora resurser i form av tid och personal så att eleverna kan utveckla sina musikaliska utveckling. Skolan har anställt lärare som även arbetar som yrkesverksamma musiker och som därmed kan bidra med viktig kompetens. Eleverna uppträder minst en gång varje termin vid skolkonserter och de får även chans att uppträda i mer officiella sammanhang. Att skolan har en omfattande ensemble- och orkesterverksamhet och körsång utgör ett självklart inslag under hela skolgången. Vissa uppträdanden kan vara både åldersintegrerade samt ämnesintegrerade. Vid dessa tillfällen är det meningen att pedagogerna (i skilda ämnen) ska kunna bilda en gemensam helhetssyn av elevernas studier och deras musikaliska utveckling och eleverna själva ska få möjlighet att ta intryck av varann. I detta avsnitt (4.3 Skolan) har vi använt de svar vi fick i samtal med rektorn.

4.3.1 Informanterna

Här presenteras informanternas ämnesprofil:

Informanten **A** undervisar i Piano, A prima vista för sångare, Gemensam sång och piano och Kammarmusik. Eleverna är i åldrarna 5-18 år.

Informanten **B** undervisar i ämnena Cello, Celloensemble och Kammarmusik. Eleverna är i åldrarna 5-18 år.

Informanten **C** undervisar i ämnena Musikanalys och Kammarkör. Eleverna är i åldrarna 15-18 år.

Informanten **D** undervisar i ämnet Klassisk sång och eleverna är i åldrarna 15-18 år.

Vi har valt att inte redovisa informanternas utbildningsbakgrund då meningen är att hålla informanterna anonyma (se avsnitt 4.9 Etiska överväganden).

4.4 Intervjuernas utformande

Under hösten 2014 genomförde vi en pilotstudie med två pedagoger från Kulturskolan på instrumenten cello och sång. Vi hade utformat ett antal frågor om och kring notläsning på cello och sång. Vi ville få insikt om hur två pedagoger i ämnena cello och sång på Kulturskolan förhöll sig till notläsningsundervisning. Det var stora skillnader mellan cello och sång i fråga om notläsningsundervisningen. Även om grupperna var stora på cello arbetade celloläraren metodiskt med notläsning. Sångläraren talade generellt om elevernas bristande intresse för notinläring, alltför stora grupper samt för lite tid. Vi fick intrycket av att det var lättare att motivera elever på cello att lära sig att läsa noter. Cellopedagogen angav att notläsning är nödvändigt för att kunna spela i en orkester. Sångeleverna sjöng gärna hitlåtar som de själva valt och i vissa fall redan kunde. Då vi anser att den skola vi undersöker har helt andra förutsättningar än Kulturskolan valde vi att inte fokusera på denna pilotstudie, samt att vårt syfte inte var att göra en jämförande studie.

I vår studie söker vi den specifika kunskapen, den subjektiva upplevelsen, snarare än det generaliserbara, vi har därför valt att göra en kvalitativ, semistrukturerad intervjustudie. "Intervjun går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut" (Trost, 2010, s 44). Den förförståelse vi hade av ämnet och den sociokulturella teorin var till stor hjälp, både i utformningen och genomförandet av intervjuerna. Vi har använt oss av standardiserade frågor

och vidare utgått från specifika teman. Vår strävan har varit att informanterna skulle uppleva intervjuerna som öppna samtal. Vi har varit lyhörda då vi har fått svar som har öppnat för nya intressanta frågeställningar. Informanternas olika ämnesområden och personligheter bidrog till att nya frågor tillkom. På så sätt blev informant och intervjuare båda medskapare i samtalet (Patel & Davidson, 2011). "Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar" (Trost, 2009, s 7). I kap 8 (Bilagor) finns intervjufrågor och följdfrågor till intervjufrågorna.

4.5 Genomförande

Den initiala kontakten togs med skolans rektor via mail, i vilket vi förklarade vad vi önskade undersöka och vilka lärare vi ville intervjua. Rektor kontaktade lärarna och meddelade därefter att vi kunde gå vidare med vår undersökning. Rektor tillhandahöll lärarnas mailadresser. Då en första mailkontakt tagits med respektive lärare, bestämde vi tid för intervjuer. Samtliga intervjuer genomfördes på skolan, enligt önskemål från lärarna. Vi erbjöd även en neutral lokal i närområdet. "Inte sällan säger man sig att den intervjuade skall få bestämma var man skall hålla till" (Trost, 2009, s 45). Frågor ställdes om skolans läroplan och metodik kring notläsning. Slutligen genomfördes en intervju med skolans rektor, i vilken frågor om skolans läroplan, övergripande hållning och mål fick större fokus än de frågor som handlade om notläsning ur ett lärarperspektiv. Tanken med att intervjua rektorn var för att få en helhetsbild av skolan och dess verksamhet. Av detta skäl valde vi att använda rektorns svar i beskrivningen av skolan (4.3) men avstod från att använda rektorn som informant.

Vi utgick ifrån en intervjuguide (se bilaga 1). Vi var två intervjuare vid alla tillfällen utom vid den sista intervjun med informanten D, då endast en av oss kunde närvara. Vi hade olika roller vid intervjutillfällena, en av oss tog ett övergripande ansvar för intervjun och var mer framträdande, men frågor ställdes av oss båda. Vi var medvetna om att situationen kunde uppfattas som obalanserad då vi var två men upplevelsen var att vi kunde komplettera varandra genom att fylla i med både närvaro och följdfrågor. "Det kan också vara ett gott stöd att vara två och om de två är samspelade så utför de vanligen en bättre intervju med större informationsmängd och förståelse än endast en skulle göra" (Trost 2009, s 46). Vi bestämde i samråd med informanterna att respektive intervju inte skulle vara längre än 30-40 minuter. Vid en av intervjuerna fick vi mer omfattande svar och informanten uppgav att hen hade obegränsat med tid vilket medförde att intervjun blev längre. Dubbla ljudupptagningar gjordes vid varje intervju för att säkerställa att intervjuerna skulle bli inspelade, utom vid intervjun med informanten D, då endast en av oss var närvarande. Alla intervjuer spelades in i sin helhet. Vi bad att få möjlighet att återkoppla om vissa svar behövde förtydligas. Intervjuerna genomfördes i december 2014.

4.6 Transkription och analys

Vi började vår lyssning av det insamlade materialet cirka tre veckor efter intervjuernas genomförande. Sedan delade vi upp intervjuerna, en av oss transkriberade intervjuerna med informanterna A och D och den andra av oss transkriberade intervjuerna med informanterna B och C. Vi skrev ned det inspelade materialet ordagrant. Vi skrev också ned icke verbala uttryck såsom, tvekan, pauser och skratt. I nästa skede av analysen påbörjades processen med att söka efter specifika teman i materialet. Under bearbetningens gång hade vi syfte, forskningsfrågor och teori i åtanke. Då vi hade genomfört en "nyare" vaskning av materialet gick vi tillbaka för att se att vi hade fått med det vi hade skrivit ned i den första transkriptionen. Enligt Trost (2009) behövs "en smula distans till själva intervjun för att kunna analysera den på ett rimligt sätt. Även om forskning många gånger är slitsam så ska analys och tolkning helst ske under avslappnade former" (Trost, 2009, s.127). Vi fortsatte med att sortera materialet under teman. Dessa teman förändrades under själva analysprocessen.

Analysen är en interaktion inom den som gör analysen och denna interaktion innebär att föreställningsvärlden förändras. Härvid dyker nya minnen från intervjun upp och gamla och nya idéer kan stötas och blötas med varandra (Trost, 2009, s.128).

De teman vi till slut kom fram till var: "Institutionell kultur", "Kulturella redskap" och "Lärarnas upplevelser av orsaker till bristande kunskaper". Då allt material sorterats under dessa teman och senare, dessa temans undergrupper, gick vi tillbaka till de första utskrifterna av intervjuerna och försäkrade oss om att vårt material var korrekt återgivet. Detta material återges i resultatdelen av vår uppsats. Efter denna sortering av det framvaskade materialet kunde vår analys av materialet fördjupas. Detta skedde genom samtal mellan författarna och återges i diskussionsdelen av studien.

4.7 Tillförlitlighet och giltighet

Svaren vi fick på de frågor som ställdes handlar om informanternas upplevelse av sin egen undervisning i notläsning och i viss mån upplevelsen av kollegornas sätt att undervisa i notläsning i förhållande till musikaliskt lärande. För att säkra tillförlitligheten i intervjuerna ansåg vi det vara essentiellt att informanterna intervjuades en och en så att de kunde tala fritt och inte kände sig tvungade att ta hänsyn till hur de andra informanternas svar.

4.8 Etiska överväganden

Som tidigare nämnts tog vi initalt kontakt med rektorn för att få tillstånd att genomföra en undersökning på skolan kring notläsning och vidare att få intervjua de fyra lärarna. Trost (2009) skriver:

Med mitt sätt att se är det självklart att ansvariga på anstalter, skolor och liknande måste vara informerade om att man vill intervjua någon inom deras ansvarsområde. Ibland skall de inte bara vara informerade utan de skall ge sitt samtycke (Trost, 2009, s. 104).

Informanterna informerades om att skolan skulle hållas anonym och att deras deltagande var helt frivilligt. Vi har på grund av konfidentiella skäl valt att inte avslöja informanternas identiteter och därför kan vi inte heller gå in på detaljer såsom informanternas individuella utbildningsbakgrund.

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem (Patel och Davidson, 2011, s. 63).

Information som framkom i undersökningen innehöll inga känsliga uppgifter om enskilda. Men av integritetsskäl har vi valt att ändra vissa språkliga formuleringar i citat som skulle kunna vara avslöjande för informanterna.

Han eller hon skall få behålla sin personliga integritet oavsett allt annat. Om man vill använda sig av citat från intervjuer så kan man gott snygga till dem en smula, självfallet utan att förvränga dem och självfallet skall man ange att citaten är omgjorda från talspråk till skriftspråk (Trost, 2009, s.109).

5. Resultat

I följande kapitel presenterar vi resultaten av de genomförda intervjuerna under tre temarubriker:

- 1 Institutionell kultur
- 2 Kulturella redskap
- 3 Lärarnas upplevelser av orsaker till bristande kunskaper

5.1 Institutionell kultur

Detta avsnitt beskriver skolans institutionella kultur genom fyra ämnesområden. Inledningsvis följer en beskrivning av informanternas förhållningssätt till lärande i notläsning. Vidare presenteras informanternas syn på förväntan och krav på eleverna i relation till lärande och faktorer som kan påverka elevernas motivation. Sist presenteras informanternas upplevelse av gehörets betydelse för notläsningen.

5.1.1 Informanternas förhållningssätt till lärande i notläsning

Samtliga informanter talar om vikten av att möta eleven på dennes nivå och att det ska vara lustbetonat att lära sig. Det kan vara viktigt att på ett positivt sätt utmana eleverna att vilja lära sig läsa noter. Samtal kan vara ett redskap som hjälper lärare och elever att medvetandegöra var fokus skall läggas för varje enskild individ. Stress, press och för höga krav från lärarens sida kan tendera att hämma eleven och därmed inlärningsprocesserna understryker informanterna. Lärarna menar att eventuella dilemman som kan uppstå i ett flertal olika situationer i samband med notinläring kan lösas genom samtal och diskussioner lärare och elever emellan. Notinläring och a prima vista anses vara något som tar tid att lära. Nedan följer en utförligare beskrivning av informanternas förhållningssätt och medföljande citat.

5.1.1.1 Det ska vara roligt - balans mellan lust och krav

Notläsningen kräver tålamod och disciplin, understryker de intervjuade, men det behöver inte vara svårt och kan göras på ett roligt sätt. "Jag tror det skall vara roligt hela tiden då man spelar och det är samma sak med notläsningen. Det får inte vara nåt tråkigt moment" (B). Informanterna A och B menar att det gäller att hålla elevens intresse vid liv och att balansera utmaningar mot alltför höga krav. Informant B talar om hur viktigt lärarens förhållningssätt till noter är: "säg aldrig att det är svårt med notläsning, jag tycker inte själv att det är svårt".

Informanterna beskriver att det handlar om att välja stimulerande förhållningssätt i relation till notläsningen. Undervisningssättet påverkar på vilket sätt eleverna övar i övningsrummet och framför allt om de övar. Informanten A menar vidare att det är viktigt att vara öppen med att lusten kan avta och att det inte alltid är lika lätt och roligt. Även informant C hävdar att det krävs tålamod och att det måste få ta tid att lära sig noter. "Det är inte möjligt att gå en snabbkurs", säger C och jämför med att det tar tid att lära sig ett språk.

5.1.1.2 Möta eleven där den är och anpassa tempo och material

Informanterna betonar att en lärare alltid måste utgå från elevens förmåga i undervisningen.

"Det är väldigt svårt att följa en läroplan exakt för med eleven i centrum så måste man ändå ta hänsyn till elevens förmåga just nu, och den är väldigt olika" (B).

Celloeleverna kan vara både snabba och långsamma och informanten B anser att det är viktigt att "vara före" eleven oavsett nivå. När de är snabba gäller det att se till att de har mycket musik att spela och för den elev som tycker det är svårt med noter går det bra att vänta en period och låta den spela mer på gehör. För sångarna väljer informanten D ett notmaterial som hen tror att eleverna klarar av och pianisterna får extra tid om de inte är så bra i notläsning och extra material om de är snabba. Informant D säger: "Jag väljer material som passar elevens musikaliska kunskap" (D).

För att kunna möta eleven där den är behöver läraren kunna avläsa på vilken nivå eleven ligger. Enligt informanterna A och B skulle tekniska etyden kunna ge en särskilt bra bild av vad eleven utläser av notbilden och hur eleven kopplar samman gehör med notbilden. Informanten A gör etyden till en a prima vista övning och förklarar det på följande sätt:

Eleverna skall undersöka: vad det är för rytm, hur tonerna är placerade, vad etyden bygger på. De skall kunna verbalisera det de ser, det är det jag är ute efter innan de börjar spela. Sen då de börjar spela, märks det att en del har svårt att skapa sig en helhetsbild av etyden. Det kan ta ganska lång tid att förstå, att det är bara den här lilla notfiguren som jag håller på med i olika modulationer...men vissa kommer på det ganska fort. Där kan man ju förstå på vilken nivå de är, när man övar teknik. Hur de ligger till när det gäller a vistan och hur de över huvud taget fungerar i allt det här med att lyssna och att skapa sig en helhetsbild. Hur pass öppen man är eller hur avstängd man är (A).

Informant B beskriver att med de elever som tar in noter direkt behöver ingen större del av lektionen ägnas åt notläsning, däremot med de som inte gör det.

Med den elev som inte tar in noter direkt, då ägnar jag en del av lektionen, varje lektion till det, och vi kan då jobba med ett speciellt stycke, kanske nåt mer etymässigt, tonerna är kanske lika långa, olika toner...att lära sig hitta (B).

Informant C som möter eleverna i större grupper försöker anpassa sina metoder så att de ska passa för alla, oavsett vilken nivå de befinner sig på. Genom att exempelvis använda sig av skrivövningar är det möjligt för informanten att se på vilken nivå varje elev befinner sig. Elever som har kommit efter med notläsningen behöver sätta igång på direkten och arbeta med den. Eleverna måste stå ut med att de inte förstår allt på en gång, hävdar informant C.

5.1.1.3 Lärande genom samtal och diskussion

Gemensamt för alla informanter är att de använder samtalet som redskap för att hjälpa eleverna att förstå. De sätter ett värde i att eleverna själva formulerar sig. Informant C säger: "Jag försöker hjälpa dem att förklara noterna". Samtalet används även för att kontrollera kunskaper, repetera kunskaper, förklara, diskutera vad som upplevs som svårt och uppmuntra och stödja eleverna. "Jag ställer ju alltid en massa frågor till dem, för jag vill att de ska tänka själva så tidigt som möjligt" (A). Informanten C är öppen för diskussioner som handlar om smak och subjektiva upplevelser av musik. Det är dock viktigt att skilja på faktiska kunskaper och subjektiva upplevelser till exempel var en viss ton faktiskt ligger. (Mer att läsa om samtal i avsnitt 5.2.8 Samtal som redskap.)

5.1.2 Förväntan och krav

I samtal med informanterna framkommer tre olika slags förväntningar och krav på eleverna.

1. I lärande av noter förväntas eleverna utveckla självständighet.
2. Om en elev satsar på att bli musiker inom den västerländska konstmusiktraditionen ställs särskilda krav.
3. Lärarna beskriver skilda förväntningar på olika instrumentgrupper.

Närmast följer en utförligare beskrivning av dessa tre teman.

5.1.2.1 För att lära sig noter krävs självständighet

Lärarna uppmuntrar de unga och äldre eleverna att arbeta med notläsningsövningar som hemuppgifter. Ett positivt föräldraengagemang är viktigt, inte minst för de yngre eleverna. Ju äldre eleverna blir desto högre blir kraven. Då de äldre eleverna läser a prima vista, förväntas de kunna läsa ut mer av notbilden än "bara" toner. "Att de också på lite högre nivåer kan få in lite musikalisk tanke i avista spelet så småningom, att det inte bara blir att spela rätt toner till slut"(A). Eleverna förväntas kunna göra en analys av notbilden vilket kan bidra till ett självständigt musikaliskt uttryck. Ett av lärarnas mål är att eleven på ett självständigt sätt skall kunna tolka notbilden. "Min tolkning skall inte bli elevens tolkning, därför att de härmar mig"(D). En slags förväntan eller önskan om självständighet uttrycks genom informant C. Om eleven kunde läsa a prima vista skulle hen kunna hämta noter från internet och kunna få en bekräftelse av att kunna spela direkt. På så sätt skulle eleven kunna få en självständig relation till musiken (C). I motsats skulle eleverna kunna bli osjälvständiga och uppleva svårigheter då de går vidare till högre studier, hävdar C.

5.1.2.2 Den västerländska konstmusiktraditionens implicita krav och eventuell förväntan på en yrkeskarriär som musiker

För elever på gymnasienivå kan en målsättning vara att utbilda sig till musiker. Alla informanter hävdar att det är nödvändigt att vara notläsningskunnig för att livnära sig som musiker inom den västerländska konstmusiktraditionen. "Notläsning är A och O, det är jätteviktigt" (A). Informant C beskriver en bristande a prima vista kunskap som ett "handikapp" och säger "man behöver vara fri och för att bli bra på a prima vista behöver man öva mycket" (C). Informanten menar vidare att för att bli bra är det också viktigt att börja i tid och på rätt sätt. Notläsning och a prima vista är lika viktigt som att kunna spela stycken utantill och spela musik på gehör (C). Informant D hävdar att arbetssituationen blivit hårdare, vilket gör det nödvändigt att elevernas musikaliska grund läggs i tid. För en operasångare skall den musikaliska instuderingen av rollen göras i det initiala skedet av operaproduktionen. Informant D säger: "Som frilansande sångare idag så ska du kunna allt när du kommer" (D). Då det sceniska arbetet börjar förväntas sångaren vara färdig med den musikaliska instuderingen. "Så du klarar dig inte utan att du kan läsa noter idag"(D). Att ha vissa kunskaper i musikstruktur är nödvändiga kunskaper för en framtida musiker, anser informant C. Kunskaper om sonatformens musikaliska struktur behövs för att skapa förståelse för den västerländska konstmusiktraditionen.

5.1.2.3 Skilda förväntningar på olika instrumentgrupper

Eleverna som spelar stråkinstrument benämns som en grupp som är och som förväntas vara duktiga i notläsning. Informant B öser beröm över cellisterna och deras a prima vista kunskaper. Pianister och sångare benämns som de elevgrupper som av olika skäl behöver extra stöd i notläsningsprocessen. "Stråkmusiker är generellt sett bättre a prima vista läsare än sångare och pianister"(C). De instrumentgrupper som är duktiga på a prima vista kan få en

uppfattning om notbilden på 10 minuter medan sångarna behöver tio gånger mer tid för att lära sig samma sak (C). Ett skäl till att sångarna är sämre notläsare är att de övar mindre än andra instrument.

5.1.3 Faktorer som kan påverka elevernas motivation

Här presenteras de faktorer som informanterna upplever påverkar elevernas motivation att utveckla sin notläsningsförmåga. Det behandlar lärarens arbetssätt, material som motiverar, elevernas möjligheter att jämföra sig med varandra. Sedan kommer en beskrivning av informanternas upplevelse av föräldrars inverkan på elevernas utveckling, en betraktelse av både positiva och negativa aspekter.

5.1.3.1 Lärarens arbetssätt

Om upplevelsen under lektionen blir positiv är chanserna större att eleven kommer att gå därifrån med viljan att öva vidare själv. Både informanterna A, B och C försöker påverka elevernas motivation.

Jag försöker få dem att hitta motivationen att kunna lära sig mycket repertoar, för de vill spela många saker (...) men det går fortare om man kan noter för då kan man läsa hemma också (B).

C anser att en del i att motivera eleverna är att få dem att förstå nyttan med notläsning: "Jag försöker ge en anledning till varför det är viktigt med musikanalys".

Informanten C övar notläsning med eleverna i kören tills de kan. Informanten "tvingar dem" att läsa och hävdar att det kan finnas en motivation i att vilja slippa "traggla" noter. Det finns en motivation i att vilja kunna. "Notläsningskunskapen kan ta bort irritation, trötthet och mycket annat i undervisningen" (C).

Även informant B hävdar att det ligger en motivation i att vilja kunna och att kunna hinna spela mer repertoar.

Om man kan noter går det snabbare att lära sig och man får in mer repertoar, framför allt i ensemble. (...) Det är upp till varje lärare om man hjälper sina elever så att de kan sina stämmor och om någon läser dåligt så får man jobba väldigt mycket med den stämman. Då gör man kanske bara det under lektionen, så då hinner man inte så mycket (B).

Som vi tidigare nämnt kan höga krav göra eleven nervös och blockerad. Det finns en risk med alltför höga prestationskrav vilka kan leda till att eleven tappar lusten och hämmas i sin notinläring, särskilt om eleven redan är stressad över den.

Ja, det beror på hur jag presenterar notläsningen. Om det är elever som inte kan ta emot det (notläsningen) och om jag pressar dem, då tror jag verkligen att det hämmar, det skall man inte göra (B).

På vilket sätt läraren undervisar i notläsning har betydelse för hur eleven lär sig noter, om eleven blir mottaglig eller inte.

5.1.3.2 Materialval som motiverar

I musikanalysen används sånger som ett sätt att engagera eleverna. Anledningen är att sångerna har text. Eleverna analyserar poesin både på originalspråk och i svensk översättning. Eleverna relaterar sina tankar och känslor till noterna via texten. På så sätt är det något att hålla sig i även om eleverna inte är bra på noter, menar informanten C. Informanten C framhåller att ett sätt att motivera eleven att använda sin notkunskap och utveckla den ytterligare är att då en elev hör ett stycke hen vill spela, kan eleven genast ta ut noten från internet och få bekräftelsen av att kunna spela stycket direkt. Informant C nämner en elev som säger att han endast spelar repertoar som rekommenderats av hans lärare. Informanten menar att sådana mönster måste brytas. "Läraren skall istället vara lyhörd för elevens önskingar om repertoar och säga: Jag vet vad du behöver, istället för att bestämma vilken repertoar som är "bäst" för eleven"(C).

5.1.3.3 Ensembler och kör

Samtliga informanter framhåller dynamiken eleverna emellan som en faktor som motiverar eleverna att vilja bli goda notläsare. De spelar inför varann då de repeterar i olika ensembler på skolan. I ämnet "Gemensam sång och piano" tränas sångare och pianister i a prima vista och vid konsertframträdanden som genomförs regelbundet på skolan får eleverna chans att uppträda inför varandra och för utomstående publik. Vid alla dessa tillfällen lyssnar och jämför sig eleverna med varandra vilket kan motivera till att hålla jämna steg med sina kompisar men det kan också övergå i negativ stress om de upplever att de inte hänger med de andra. Informanten C anser å andra sidan att det är ett bekymmer att vissa elever och lärare inte vill att eleverna skall sjunga i kören därför att de är rädda för röstliga problem. Informant C menar att i gymnasiekören byggs grunden för all musikalisk kunskap. Informanten D menar dock att sångeleverna får träna sin a prima vista i sångensemblen, som leds av informanten C.

Ja, att alla är med och spelar i ensemble (...) man ser ju sina kamrater då som är väldigt mycket snabbare kanske, de lär sig mycket snabbare, får mer repertoar. Men jag tycker inte att de behöver känna sig efter för det för man kan lära sig på olika sätt och de eleverna, de som inte vill ta in det här så tidigt, de kan bli väldigt duktiga på annat (B).

På gymnasiet talar informanterna C och D om stora skillnader mellan instrumentalister och sångare i notläsningskunskaper. Sångarna kommer in på skolan först efter gymnasiet vilket informanten C anger som en starkt hämmande faktor. Informant C hävdar att det kan vara motiverande att ha som mål att kunna men att det kan vara hämmande att se att andra är bättre. Det finns en variation i notläsningskunskaper sångare emellan då de har olika bakgrund och kommer från olika skolor.

Informanten D tror att en känsla av utsatthet uppstår och kan tjäna som en motivation för att försöka komma ikapp.

När de kommer hit och ingenting kan och ingenting vet, då kanske man kan säga att när de inte förstår vad de ska använda det till, då tror jag nog att motivationen till största delen är att de känner att de inte hänger med de andra. Att de får svårare, att de känner sig utsatta (D).

Pianisterna får arbeta med tre sånger per termin som de arbetar med i ämnet Gemensam sång och piano som är en gemensam öppen lektion.

Sen så får de komma fram och göra lite a prima vista test på de lektionerna, vilket är ganska utmanande från början eftersom de är i en större grupp.(...) Det var jättesvårt för dem från början och de ville ju egentligen inte komma fram, men nu när terminen i slutet av terminen går alla fram och tycker det är jättekul (A).

Ämnet beskrivs som en positiv motivation för både sångare och pianister.

5.1.3.4 Föräldrars betydelse för elevens utveckling

Informanterna tycker sig se att föräldrarnas engagemang har betydelse för elevernas utveckling och skolgång, både i en positiv och i en negativ bemärkelse. Informanterna A och B som arbetar med barn från sexårsåldern berättar att de har god kontakt med föräldrar och låter dem närvara vid elevernas lektioner. "Det är jätteviktigt i början"(B). Informanten B hävdar att föräldrastödet är viktigt under hela skolgången men att det är ännu viktigare då eleverna är äldre.

Jag tror föräldrarnas stöd är otroligt viktigt för inläringen av noter, att de alltid har föräldrarnas stöd. När de blir större så är det nästan ännu viktigare i att det skall fungera med deras spel och att föräldrarna har ett intresse av det här, att de är intresserade av musiken, att de har det med sig hemifrån (B).

Informanten A gör anteckningar vid varje lektion, som föräldrarna får ta del av för att sedan kunna hjälpa barnen att öva hemma på notläsning.

Jag har ju bra kontakt med dem så vi har bra kommunikationsflöde på så sätt, om det är någonting så brukar jag återkoppla till dem och tvärtom. Jag gör övningsschema med dem (...) så det är ganska tydligt för föräldrarna också att kunna se vad vi gör (...) Om de är engagerade och om vi har ett samarbete så att säga, då blir det ett annat flöde för eleven (A).

Det finns dock en del negativa invändningar mot ett alltför aktivt föräldraengagemang. Föräldrarna går till överdrift och är alltför engagerade, de låter inte barnet vara i fred i sina lärandeprocesser. Eleven kan även påverkas negativt då föräldern är närvarande på lektionerna. Informanten B berättar att en del elever ger föräldern ansvaret att komma ihåg saker.

Informanten C pekar på två slags föräldratyper som engagerar sig på fel sätt. Dels de som inte anser sig kunna tillräckligt mycket musik, till exempel: ”Jag kan hjälpa mitt barn med franskan men hur skall jag visa mitt barn hur hen skall hålla stråken?” Den andra gruppen är de föräldrar som anser sig kunna musik så bra att de är kvalificerade att göra bedömningar kring nödvändigheten av vissa ämnen, till exempel: ”Behöver mitt barn så mycket musikteori? Det vore bättre om mitt barn istället kunde lägga mer tid på sitt huvudinstrument” (C). Bland de föräldrar som inte är musiker finns de som styr sina barn mot ”tryggare” yrkesval. Det har lett till att ungdomar med mycket goda förutsättningar inte har satsat så mycket som de skulle behövt. För att eleverna skall orka att komma vidare behöver de ha en stark drivkraft som vissa föräldrar inte förstår vikten av, menar informanten D. Oengagerade föräldrar kan leda till att det blir som ett allmänt kaos kring eleven (A). Informanten C anser att det saknas en föräldraverksamhet (föräldramöten) på skolan som förklarar hur verksamheten ser ut. Det skulle hjälpa föräldrarna att få insikt om hur skolan fungerar, då blir det lättare att uppmuntra barnen på rätt sätt, hävdar informant C.

5.1.4 Informanternas upplevelse av gehörets betydelse för notläsningen

Informanternas uppfattning om hur gehöret påverkar inläringen av noter är skiftande. Sammantaget kan dock svaren tolkas som att gehöret har betydelse för notläsningsprocessen. Ett starkt gehör skulle kunna hindra motivationen att lära sig noter enligt informanterna B och D. Å andra sidan menar informanten A att i själva notinlärningsprocessen kan eleverna arbeta med att stärka gehöret för att sedan koppla gehöret till notbilden, detta genom att integrera gehör med a prima vista och puls i Kodálymetoden. ”Jag delar aldrig upp gehöret i förhållande till rytmik” (A). Eleverna får träna både på att spela noter direkt ifrån bladet och använda örat då informanten spelar något de härmar. Informanten A vill att sångarna skall ha en fysisk känsla av gehöret genom att hitta tonen i kroppen. Även informanten C talar om en koppling mellan gehör och en fysisk förmåelse då hen låter eleverna sjunga. Att sjunga ett specifikt ackord kan bidra till olika fysiska upplevelser och sensationer. Gehöret är även kopplat till varje enskild musikers instrument. ”Om man säger tonika till en pianist, då har jag

en slags känsla för det i kroppen, jag har också en känsla för det i gehöret”(C). Informanten D som undervisar i sång har motstridiga åsikter om gehörets betydelse för notläsningen. Gehöret kan vara ett hinder, då många av de unga sångarna väljer att lära sig en sång genom att lyssna till andra artisters tolkningar istället för att ta ut sången på pianot via noterna. Även sopranner i en kör tenderar att “välja” att sjunga efter gehör då de ofta sjunger melodistämman. Samtidigt som informanten D menar att eleverna kan vara goda notläsare så kan de trots det sakna musikalitet. Informanten B som undervisar i cello, menar som informanterna A och C att gehör och notinläring skall kopplas ihop från början för att nå bästa resultat. Noten är en klingande ton innan de tittar på den. “Det är inte så att du måste kunna noter annars kan du inte spela”(B). De elever som har ett mycket gott gehör skall motiveras att vilja arbeta med notläsning för att på så sätt belönas genom att snabbare få tillgång till ny repertoar. Samtidigt är det möjligt att lära sig på olika sätt och i olika ordning. De elever som inte vill ta in noter tidigt utan istället vill använda sig av gehöret, kan bli väldigt duktiga på annat såsom till exempel tonbildning, vibrato och frasering.

I ämnet musikanalys är gehöret med som en av flera byggstenar. Informanten C poängterar att musiken i klingande form är utgångspunkten för noterna. Målet är att kunna förklara de olika tonerna i ett stycke för att sedan dela upp stycket i fem element: melodi, rytm, klangfärg, struktur och harmoni. För att få en ökad förståelse för alla de musikaliska elementen så uppmanas eleverna att skriva ned det de hör. Gehör och notskrivning anses vara en viktig del i förståelsen av musiken.

Eftersom vi håller på med en klassisk tradition, där vi inte enbart spelar, eller inte enbart improviserar (...) måste vi också kunna hantera relationen mellan det vi ser och det vi hör (C).

Informanten C anser att gehöret skulle kunna användas som ett redskap för att utveckla elevernas improvisationsförmåga.

5.2 Kulturella redskap

Genom att diskutera lärandemål informanterna emellan och tillsammans med andra kollegor hjälps de åt att komplettera varann för att nå målen i notläsning och a prima vista. De menar att de kan hjälpas åt med vissa områden, till exempel gehör.

I följande avsnitt presenteras de kulturella redskap som används: Metoder för att träna upp de viktiga förmågor som behövs för notläsning eller riktade ämnen som leder till bättre notläsning kan ses som kulturella redskap. De kulturella redskapen som presenteras är gehörsträning, gemensamt rytmsystem och pulsträning, a prima vista träning och “a prima vista teknik”, “rytmiskt gehör och a prima vista” (a prima vista för sångare), sång, ensembleverksamhet, musikanalys (notskrivning), piano för sångare och samtal.

5.2.1 Gehör och gehörsträning som redskap - Att koppla gehöret till noten

Informanten A hävdar att i själva notinlärningsprocessen kan eleverna arbeta med att stärka gehöret genom härmning för att sedan koppla gehöret till notbilden, detta genom att integrera gehör med a prima vista och puls i Kodálymetoden (läs mer om metoden i 5.2.4) Gehöret är även kopplat till varje enskild musikers instrument. “Om man säger tonika till en pianist, då har jag som pianist en slags känsla för det i kroppen, jag har också en känsla för det i gehöret”(C). Gehör och notinläring skall kopplas ihop från början för att nå bästa resultat, det menar informant A,B och C, men den klingande tonen är alltid utgångspunkt för notläsningen, vilket genomsyrar informanternas metoder. “Vi går ju gehörsvägen från början sedan skall vi försöka att koppla det man hör till noter, först höra hur tonen låter och sedan se hur den ser ut på noter”(B). Informant B lär barnen från början vad tonerna heter då de tittar på notbilden. De sjunger på tonnamn och skapar koppling mellan gehör och not utan instrument. Då de spelar lär de sig hur de spelar tonerna som de redan kan namnen på. På det sättet bygger B upp en triangulerad koppling mellan gehör, instrument och not. B låter även sina elever räkna när de sjunger, för att lära dem att hålla en stadig puls och bli medvetna om tonernas längd. I ämnet musikanalys är gehöret med som en av flera byggstenar. Målet är att kunna förklara de olika tonerna i ett stycke för att sedan dela upp stycket i fem element: melodi, rytm, klangfärg, struktur och harmoni. För att få en ökad förståelse för alla de musikaliska elementen så uppmanas eleverna att skriva ned det de hör. Gehöret och notskrivning anses vara en viktig del i förståelsen av musiken. Relationen mellan det som syns och hörs är det viktiga.

5.2.2 Rytmsystem och pulsträning

Det gemensamma rytmsystemet som både instrumentallärare och teorilärare säger sig använda ska förenkla förståelsen för noternas längd för de yngsta eleverna. Informant B förklarar hur det kan vara under en lektion när hen undervisar enligt rytmsystemet. Eleverna börjar med att sjunga ut notvärdena med stavelser. Detta gör de innan de spelar. Exempel:

Helnot: “Ta-a-a-a”

Halvnot: “Ta-a”

Fjärdedel: “Ta”

Två åttondelar: “Ti-ti”

Då åttondelar presenteras två och två förenklas förståelsen av relation mellan rytm och puls. Två åttondelar tar lika lång tid att säga som det tar att säga en fjärdedel. I a prima vista träningen på informanten A:s pianolektioner knackar de alltid rytmerna innan de börjar spela för att sedan i första hand fokusera på pulsen. “Pulsen är A och O, att klara av att hålla en puls, försöka spela så mycket rätt toner som det går, men att hela tiden gå vidare”(A).

Sångarna intensivtränar puls och rytmiskt gehör var tredje vecka. De anses behöva träna extra mycket på puls och genom att fokusera på övningar i taktering förankras pulsen i kroppen.

Celloeleverna markerar alltid pulsen då de övar enligt det gemensamma rytmssystemet. När de spelar på gehör så räknar de samtidigt när det är långa toner, även detta är till för att koppla takt och puls till musiken. ”Vi spelar halvnoter: ”en-två” och vi tänker inte på någon taktart” (B). Förutom rytmiska stavelser kan de också sjunga på tonnamn t. ex.: A-a, B-e, C-e osv. I båda fallen vare sig det är stavelser eller tonnamn bildas en uppfattning om puls men utan att tala om någon speciell taktart.

5.2.3 A prima vista träning och ”a prima vista teknik” som redskap

”A prima vista teknik” är en speciell teknik i vilken eleverna lär sig att läsa noter direkt från bladet-vid första anblicken (A).

Det är en teknik som jag jobbar ganska konkret med under lektionerna, jag går igenom grundligt hur man ska läsa a prima vista och vad som är poängen med a prima vista läsningen (A).

Informanten A som använder tekniken gör ingen skillnad mellan att träna sig i noter och att träna a prima vista, det är samma sak enligt hen då målet är att bli a prima vista kunnig. A prima vista anses nödvändigt för de musiker som till exempel skall arbeta i en symfoniorkester där det krävs god förmåga i a prima vista läsning.

Informanten A beskriver att hen avsätter 20 min varje vecka för att öva tekniken med pianoeleverna. De yngsta börjar med att lära sig hur symbolerna, klav, taktart och eventuella förtecken ser ut. De får börja orientera sig i notbilden, leta efter den högsta respektive lägsta tonen i stycket. De får klappa rytmen och prata om hur mycket de skall räkna på de olika notvärdena. De äldre eleverna får större utmaningar och med krav på att kunna uppfatta fler detaljer:

Nu får du en minut på dig att titta igenom hela stycket från början till slut, lägg märke till vilken ton du börjar på, vilken ton du slutar på, det är ju det allra viktigaste, eventuella tillfälliga förtecken, naturligtvis tonart. Så de brukar få berätta (...) om det är parallelltonart eller durtonart eller vad är det för någonting. Vad är det för karaktär? Vad står det i början av stycket? Är det en karaktärsbeskrivning? Är det en tempobeskrivning? Så att de på lite högre nivåer kan få in lite musikalisk tanke i a prima vista spelet så småningom (A).

Eftersom de flesta a prima vista situationer handlar om att prestera inför andra så handlar tekniken om att bygga in ett lugn. ”Det är viktigt att välja ett så långsamt tempo så att man vet att man klarar av att hålla pulsen rakt igenom (...) att hitta lugnet i a prima vista processen, för ofta är det ju nervositeten som spökar”(A).

Informanten B ser till att få in a prima vista träning i instrumentalundervisningen på ett annat sätt än informanten A. “De får läsa och då har jag inte alltför svåra stycken, och då får de läsa direkt och spela och jag kompar på pianot” (B). För de äldre eleverna som ska förberedas för antagningsprov till musikhögskolan ställer informanten B upp en realistisk situation där eleverna får gå in i ett rum bredvid lektionssalen, titta igenom stycken under några minuter, för att sedan gå in och spela upp stycket med ackompanjemang. Informanten B uttrycker stolthet över celloelevernas skicklighet i a prima vista.

5.2.4 “Rytmsk gehör och a prima vista” som redskap

Informanten A har intensiv notläsning med sångarna var tredje vecka. Metoden som informanten använder sig av är starkt präglad av Kodálymetoden. Eleverna ska stegvis lära sig att taktera, läsa rytmer med taktering, läsa tonhöjd med taktering och läsa melodier med taktering (rytmer kopplas till tonhöjd). Sedan lär informanten A ut sångmelodier på gehör som de får sjunga i kanon. För att träna sig i att hålla fokus i sin egen stämna tränar de sig i att göra detta på olika sätt. De kan stå mitt emot varann och se varandra i ögonen och göra kroppsliga rörelser till melodin, till exempel klappa på högsta tonen och stampa på lägsta tonen i melodierna. Informanten A låter eleverna släppa takteringen ibland för att se att pulsen finns kvar i kroppen. Sedan får sångarna träna skalor och de sjunger på tonnamn istället för stavelser som de är vana vid (exempelvis “joj joj”). Detta ger en ganska stor utmaning och är kopplat till a prima vistan hävdar informanten A.

5.2.5 Sång som redskap

Alla informanterna använder sång i sin undervisning och informanterna påtalar att sången är ett viktigt redskap för alla instrumentalister. I Kodálymetoden som informanten A använder sig av är sång integrerad.

Jag pratar ju alltid ur ett sångligt perspektiv för alla instrumentalister, att man måste kunna sjunga. Man måste kunna sjunga och spela på ett sångbart sätt..var andas vi i musiken..(A).

Sångarna tränas i att sjunga skalor på tonnamn och kopplar det till a prima vistan. Cellisterna sjunger också på tonnamn och informanten B sjunger med eleverna både då de introduceras till noter men även då de lärt sig noter. “Jag hör mig själv sjunga (skratt). Jag sjunger och eleven sjunger också från början och även när de är lite större så sjunger vi också, det kopplar jag med notläsning”(B).

Informanten C beskriver hur upplevelsen av ackord och intervall blir starkare genom den fysiska upplevelsen av att sjunga. Det är en anledning till varför hen använder sig av sång i musikanalysen.

Alla musiker måste sjunga, tycker jag. För ett musikaliskt intervall, en ren kvint, en kvart, en liten ters, det är teoretiska konstruktioner och betyder ingenting, men däremot sjungna! Så jag insisterar på att alla skall sjunga i vilken oktav som helst, men man skall sjunga ut, och känna de här sakerna. När man till exempel kommer till ett neapolitanskt kvartsextackord, så känner de vad ackordet gör med dem i kroppen, det är fysiskt, en kroppslig erfarenhet, därför sång. Det förenar därför att det är något som alla kan (C).

Ytterligare en anledning till att använda sång i musikanalysen (C) är att kopplingen mellan sång och text engagerar.

Vi relaterar de här tankarna och känslorna i språket till noterna, och med detta försöker jag också att ge dem som inte är så bra just på noter att alltid ha något att gripa tag i.(...) Under första året (...) då kommer vi att jobba ett helt år med bara sånger, och då kommer man att se att väldigt mycket kommer att hända för att alla blir så oerhört engagerade (C).

Informant C menar att texten hjälper även de som inte är sångare och/eller de som inte kan läsa noter.

5.2.6 Ensembleverksamhet som redskap

Ensemblespel anses enligt informanterna främja notläsning. Det är i dessa sammanhang eleverna träffas och tar intryck av varann, får öva sin a prima vista och alla de färdigheter som hör ihop med att spela i ensemble. På gymnasienivå går ensemblestrukturen ut på att alla får del i tre typer av musicerande och musikaliska sammansättningar där de utvecklar olika slags färdigheter. Gymnasiekören som är en obligatorisk kör är enligt C grunden för all notläsning. Den ger eleverna träning i att läsa noter, att relatera till andra stämmor än sin egen, att följa en dirigent och att förhålla sig till olika musikstilar.

Ämnet som heter gymnasiekör, utbildningsmässigt är det grunden i all ensemble. Det skall inte i första hand vara en repertoarkör, det skall vara en utbildningskör, som jobbar med a prima vista, med ensemble, ja med allting som hör till det (C).

I kammarmusik övas ett solistiskt och kammarmusikaliskt spel och utvecklar samma färdigheter som i gymnasiekören men i en annan slags sammansättning. Pianisterna får träna sig i a prima vistateknik i ämnet Gemensam sång och piano då de skall ackompanjera sångarna. I mötet med sångarna och de andra pianisterna blir pressen större än när de övar a vista teknik på pianolektionerna.

Alltså det här ämnet (...) Gemensam sång och piano, där får ju pianisterna då ungefär tre sånger var under terminen som de ska studera och så jobbar vi med det på en gemensam öppen lektionen. (...) Det var jättesvårt för dem från början och de ville ju egentligen inte

komma fram och så där, men nu när terminen är slut nu går alla fram och tycker det är jättekul (A).

Ett viktigt perspektiv blir till när olika instrumentgrupper möts menar informanten A. Framför allt när de musicerar tillsammans i kammarkören. De som anses svagare i notläsning kan ta intryck av de som anses duktigare. Informanten A ger som exempel att "pianisterna blir stimulerade av att höra orkestermusikerna spela a prima vista".

I orkester och kammarkör får instrumentalisten öva sitt musicerande, även där utvecklas de färdigheter som tränats i gymnasiekören. Informanten C menar att det skulle behövas extra resurser till kammarkören där en annan lärare intensivtränar sångarna i notläsning var tredje vecka, precis den resurs som gymnasiesångensemblen fått. Informanten C säger att skolan inte lyckats hitta en lärare.

Jag ville göra samma sak med kammarkören. Men jag hittade inte någon som kunde ta den uppgiften. Så jag går vidare med det gamla sättet där jag tvingar dom att läsa och det går väldigt långsamt, men till slut blir det ett resultat, jag vägrar gå förbi notläsningen med sångare (C).

I ensemble, till exempel celloensemble, violinensemble, vokalensemble är tanken att huvudinstrumentet ska stå i fokus och samspelet med studiekamraterna med samma huvudinriktning. I vokalensemblen utmanas soprannerna att sjunga andra stämmor än melodistämman i specialskrivna arrangemang. Vokalensemblen är vital för sångarnas notläsning hävdar D och kommenterar:

Ja, för notläsningen är den ju a och o (...) där får sångarna speciellt arrangerade stycken i tre stämmor där ingen ska behöva sjunga lägre än ettstruket c. Där växlar de så att de växlar mellan olika stämmor, lär sig att sjunga stämmor, och det är ju många som aldrig har sjungit något annat än första sopran och det är ju för att de ska öva sitt gehör helt enkelt (D).

Informanten B är enig med de andra informanterna om att ensemble främjar a prima vistan och kommenterar:

Det kan hjälpa till att utveckla, då tänker jag när de är lite större, alltså om de läser lite avista även på ensemble. Men vi tränar a vista på lektionerna också, det gör också att de blir bättre på att läsa (B).

Informanten B understryker alltså att den övning som sker på de enskilda lektionerna också är betydelsefull för a prima vistan.

5.2.7 Musikanalys som redskap

Informanten C beskriver musikanalysen som det ämne som skapar förståelse för musiken, som ett ämne där eleverna delvis undersöker musikens kommunikativa egenskaper. Musikanalysen bidrar med redskap som kopplar ihop gehör och notbild.

Förståelsen av musiken är ett redskap som är extra viktigt då eleverna arbetar inom en klassisk musiktradition. Man skall kunna förstå det man hör och ser (C).

Musikanalys är ett nytt ämne för många av eleverna. De behöver få en förståelse av musikens byggstenar.

De flesta nybörjarna har ingen aning om vad musikanalys är och varför det är viktigt. Målet för musikanalys och mina lektioner är att kunna förklara varje ton, det är så enkelt, och sen delar vi upp det i fem element: melodi, rytm, klangfärg, struktur och harmoni, utan inbördes ordning. Vi ser att alla dessa element behövs. Inget element kan tas bort ifrån de andra elementen, det är utifrån dessa element vi tittar på notbilden (C).

Informanten C nämner ett kreativt sätt att blanda poesi och musik, som engagerar även de elever som är svagare notläsare i musikanalysen.

Och när vi studerar de här sångerna, så studerar vi även Goethes poesi (oftast, eller annan poesi) på originalspråk och i översättning och vi relaterar de här tankarna och känslorna i språket till noterna. Med detta försöker jag också att ge dem som inte är så bra just på noter att alltid ha något att gripa tag i (C).

Informanten C menar att notskrivningen är lika viktig som notläsningen och beskriver sitt arbetssätt.

Varför skall man inte också lära sig att skriva, det skulle vara fantastiskt, vi vet att många har experimenterat historiskt, jag tänker på Kodály i Ungern(...) Vi har lyssnat på något som har en melodi och ett ackompanjemang till exempel och vi sjunger den först och sen säger jag att vi skall skriva ihop det”(C).

Att skriva ner noter är ett sätt att förstå relationerna som finns i musiken och varför de finns.

5.2.8 Piano som redskap för sångare

Sångarna rekommenderas att välja piano som biinstrument när de börjar på gymnasiet. Om de ska söka vidare till högre musikutbildningar behöver de kunna piano. Dessutom är det ett användbart redskap för att lära sig sångrepertoaren. Då de arbetar med ett nytt stycke så uppmuntras de av informant A att använda sig av pianot för att ta ut melodin och samtidigt arbeta med puls precis som när de lär sig ett pianostycke, målet är dock att kunna hitta tonen i kroppen.

Jag träffar sångarna på deras sånglektioner en gång i månaden. Då jobbar vi mycket utifrån pianotänk för de har ju pianolektioner som biinstrument så jag försöker att uppmuntra dem till att spela igenom sången på pianot precis på samma sätt som man gör då man tränar avista, man försöker hålla en puls (A).

Informanten D menar att sångare kan behöva påminnas om att de skall läsa andra stämmor än den egna för att få tillgång till en musikalisk helhet.

Det är jättesvårt att få dem att läsa pianostämman så att de vet vad som händer när de sjunger (...) de lägger ett stort självändamål i att kunna saker utantill (...) När du väl kan din sångstämma då kommer vi till nästa grej, vi har en pianostämma under. Det måste du kunna lära dig att läsa, att följa med i en pianostämma, att läsa pausen i pianostämman, inte bara vad som händer hos dig (D).

Att kunna läsa ackompanjemanget i pianostämman är en viktig del för att kunna göra sin egen tolkning, men den ger också grundläggande information om referenstoner och klingande mellanspel, anser D.

5.2.9 Samtal som redskap

Det muntliga resonemanget kring notbilden är mycket viktigt för att göra lärandet synligt både för lärare och elever. Målet är att eleverna ska bli så självständiga som möjligt och informanten A menar att samtal hjälper till att utveckla detta. De är också ett sätt för eleverna att visa vad de kan. ”Jag ställer ju alltid en massa frågor till dem för jag vill att de ska tänka själva så tidigt som möjligt, att få igång den processen” (A).

Informanten A ger de yngsta eleverna alternativ att välja mellan, medan de äldre ges utrymme att själva lägga fram svaren. Om eleven har läs- och skrivsvårigheter är samtalet kring notbilden extra viktigt. Olika elever har olika upplevelse av notbilden, och därför är det viktigt att ta reda på exakt vad som är svårt.

Vi pratar mycket om det, också om hur de upplever notbilden. Vad ser du och vad är svårast att se, var tycker du problematiken ligger och så där. Om det är rytmer eller tonerna i sig eller...ja, det kan ju vara lite olika (A).

Informanterna förhåller sig lite olika i hur de uttrycker sig. Informanterna A, B, och D beskriver en mer enkelriktad kommunikation genom att beskriva att de “berättar”, “förklarar”, “förtydligar” och “matar information”. Säkerligen använder sig informanten C av liknande kommunikation men vill inte se sig själv som den som har rätt och som ska undervisa eleverna i vad som är rätt. Informanten C vill istället poängtera att det är viktigt att motverka rätt och fel i samtal, särskilt i musikanalysen som inte behöver vara så svartvit. Informanten anser också att hen förändrar sitt lärarskap hela tiden.

Jag ser mig mycket mer som en form av coach eller samtalspartner, en som har mer erfarenhet, men en sak som jag måste motverka i klassrummet är att folk säger: “Jamen vad är rätt svar? (...) Jag försöker och vill inte använda ord som rätt eller fel. Det finns frågor som har ett absolut svar (...) om du säger att det där är ett fess, då jag säger nej det är ett a” (...) jag försöker hela tiden att få andra att öppna upp (...) jag förändrar mitt lärarskap hela tiden, så jag blir annorlunda varje år, i vad jag tycker är viktigt (C).

Ett gemensamt resonemang kan leda fram till intressanta svar och nya frågeställningar anser informanten C.

5.3 Lärarnas upplevelse av orsaker till bristande kunskaper

I följande avsnitt presenteras först de brister i notläsningskunskaper som lärarna upplever finns och de speciella förutsättningar som dessa elevgrupper har. Sedan presenteras informanternas resonemang kring möjliga orsaker till varför bristerna uppkommit och uppkommer.

5.3.1 Sångarnas problematik och särskilda förutsättningar

Sångare beskrivs som en elevgrupp som generellt sett inte har tillräckliga kunskaper i notläsning. De läser noter men har bristande förmåga i a prima vista. Informanterna anser att det är ett handikapp, framför allt om eleven tänker satsa på en karriär som sångare. Informanterna betonar att en bristande a prima vista kunskap gör att det förlänger den musikaliska inlärningsprocessen avsevärt. “Det allra största problemet sångarna har, är att de inte kan läsa a vista (...) det betyder att inläringen kanske kommer att ta tio ggr så lång tid”(C). Informanten D som menar att kören är A och O för notläsningen men att den är ett gissel för vissa elever som får röstliga problem. “De borde bara sjunga i Kammarkören men vi har en läroplan att följa”(D). Ett annat dilemma i a prima vista undervisningen med

sångeleverna är att de inte övar lika mycket som de övriga instrumentalisterna. “Det är en disciplinfråga för det är många som är slarviga och inte tar sig den tid som skulle behövas”(A). Sångarna har dessutom en annan arbetsprocess i a prima vista läsnigen då de parallellt med noterna skall läsa och tolka texten (A). Informanten D påtalar att i notläsningsundervisningen ingår att sångeleverna skall kunna utläsa mer än notsymboler ur en notbild för att kunna erövra kunskap om och förståelse för hur just detta stycke skall tolkas.

Vilken är skillnaden mellan Bach och Mozart, eller mellan Schubert och Wagner? Det finns ju så många delar i det här med notläsning, man måste ju kunna få med alla bitarna och är de dåliga på att läsa noter så lär de ju sig ju inte så bra (D).

Informanten D anser vidare att sångeleverna släpper noterna för tidigt i inlärningsprocessen. Det kan enligt informanten D få till följd att vissa elever sällan blir tillfrågade att uppträda vid offentliga framträdanden då informanterna inte tycker sig kunna lita på att de hinner komma fram till ett musikaliskt resultat i tid. En försvarande omständighet för sångarna är enligt informanten D tillgängligheten av inspelad musik på digitala medier.

Målet för notläsningen är att du själv ska kunna tolka ett stycke, att inte min tolkning blir elevens tolkning, därför att de härmar mig. (...) Sen är det otroligt svårt att hitta repertoar som inte finns på Spotify eller på Youtube. Det är nästan helt omöjligt, vilket gör att de flesta går hem och lyssnar, de läser inte/de går inte hem och försöker klinka fram det på pianot (D).

Det blir enklare för sångarna att imitera någon annans tolkning än att själv ta fram musiken ur noterna, enligt D.

5.3.2 Orsaker till bristande kunskaper

Vid intervjuerna framkom tre resonemang kring orsaker till bristande kunskaper i notläsning.

1. Den kommunala grundskolan ger inte tillräckligt med notläsningsredskap
2. Lärarnas bakgrund påverkar undervisningen i notläsning
3. Genre kan påverka kunskaperna

Följande tre resonemang kring varför bristande kunskaper uppkommit finns bland informanterna.

5.3.2.1. Den kommunala grundskolan och kommunala musikskolan ger inte tillräckligt med notläsningredskap

En orsak till att sångare och även andra instrumentalister som kommer till gymnasiet har lägre notläsningskunskaper kan bero på att de kommer från skolor där de “inte arbetat på rätt sätt

med notläsning” (C). Att undervisa på rätt sätt kan enligt C vara “en metodisk pedagogisk linje som bygger på kunskaper (...) som leder fram till ett bra resultat (...) jag tror att man måste tillåta att man lär sig kunskaper i djupa men förenklade former” (C).

Det var mycket bättre notläsningskunskaper förr, och det var för att de hade gått på körskola eller haft mycket kör på annat håll. Många sångare idag tycker att det är väldigt farligt för rösten att sjunga i kör och om man som sångelev till och med blir avrättad från att delta i körverksamhet, då blir det problematiskt (C).

Informanten C menar att de bristande förkunskaperna på gymnasienivå är något lärarna förhåller sig till och säkerligen kommer behöva göra fortsättningsvis om grundskolan fortsätter arbeta på samma sätt.

Det som är svårare är de som kommer in på gymnasiet utan notläsningskunskap(...) Arbetet med dessa elever blir till framtida mönster (...) Hur kan vi samarbeta med deras kunskaper som de har, deras lust?(C).

Informanten B berättar om sina erfarenheter från gamla Kommunala musikskolan där eleverna blev väldigt duktiga, de hade bland annat en fantastisk Kammarorkester på akademnivå. Vidare jämför informanten erfarenheter från Kulturskolan och jämför de olika förutsättningarna i fråga om tid. “Musikskolan var ju så mycket bättre än Kulturskolan för i musikskolan hade man tid“ (B). Vidare tror B att eleverna på skolan för undersökningen kan ha mer tid också genom att de har musiklektioner som handlar om notläsning. “Barnen har ju notläsning på sina musiklektioner också, det får kanske inte barnen i kulturskolan, så det är lite skillnad” (B). Informanten B reflekterar även över att eleverna på skolan har andra förutsättningar än elever som går på Kulturskolan då skolan har intagningsprov.

5.3.2.2 Lärarnas olika bakgrund kan påverka undervisningen i notläsning

Informanten C undrar om några lärare undervisar på fel sätt och hen framhåller tre faktorer som påverkar den undervisning lärarna ger eleverna.

Några lärare har vuxit upp utan a prima vista spel, många har vuxit upp med a prima vista spel, vissa lärare arbetar inte som musiker utan är bara aktiva på sin kammare” (...) En elev kan få undervisning som förbereder eleven för något som eleven inte behöver vara förberedd för (...) Det är ingen som ifrågasätter att man sakll ha gedigna kunskaper på sitt instrument, sin röst, en bred repertoar och göra konserter, men på vilket sätt och i vilka proportioner, och i vilken ordning skall man göra det idag, vi måste försöka att vända på lärarnas inställning till det här (...) vad är det som kommer att leda en vidare, inte som solist, inte som världsstjärna, men som musiker (...) en person som kan engagera sig i det musikaliska samhället där vi bor, där vi lever (C).

Elever kan förberedas för att bli solister men de möts senare av en verklighet som ser annorlunda ut. Lärarna och utbildningssystemet behöver anpassas till den verklighet eleverna möter anser informanten C.

5.3.2.3 Genre

En annan orsak till bristande notläsningskunskaper när eleverna kommer till gymnasiet kan vara att de tidigare rört sig i en annan genre där notläsningskunskaper inte varit nödvändiga. “Många som kommer in i den klassiska musiken (...) istället för att de kommer in via förskolan och barnvisor och kör så kommer de in genom att de har hört pop och rock”(C). Informant D tror att det kan vara svårt för de elever som sjungit i andra genrer och klarat sig länge utan noter, att förstå att klassisk musik kräver mer.

Ungdomar idag-det ska gå så fort. Det får inte ta tid att lära sig saker. Vi har elever som söker hit som säger: “jag kan sjunga jazz, jag kan ju sjunga pop och så kan jag schlager, så jag skulle vilja lära mig sjunga lite klassiskt också”. Då förstår man att deras tålamod för att lära sig saker inte är så stort. De kan redan saker och de tittar på Idol och de ser att folk kan bli stjärnor på en termin (D).

Det är inte enbart olika genrer som påverkar eleverna utan de påverkas även av den kulturella och sociokulturella miljön i vilken de lever.

6. Diskussion

Vår undersökning visade på att informanterna har flera tillvägagångssätt för att nå målen i notläsning och a prima vista. I detta kapitel diskuterar vi resultaten enligt dessa fyra teman:

1. Helhetssyn - redskap i samverkan för att uppnå god notläsningsförmåga
2. Gehör i förhållande till notläsning och a prima vista
3. Tidens betydelse för undervisning i noter
4. Motiverande redskap och förutsättningar

Vi diskuterar redskapen i förhållande till tidigare forskning och till det sociokulturella perspektivet. Kapitlet avslutas med följande rubriker: Avslutande reflektioner, Blev resultaten som vi förväntade, Metodval, Betydelse, Framtida forskning och Slutkommentar.

6.1 Helhetssyn - redskap i samverkan för att uppnå god notläsningsförmåga

Resultaten pekar på att skolan strävar efter en helhetssyn där musikämnen integreras. De redskap som informanterna använder i sin undervisning i notinläring och a prima vista är gehör, gemensamt rytmsystem, piano som biinstrument för sångare, sång som redskap, musikanalys (notskrivning), material och samtal. Vår undersökning antyder en viss samsyn mellan kapitel 2 (Bakgrund) och informanternas metoder.

Skolan arbetar med att integrera alla redskapen för att eleverna skall uppnå målen i notläsning. Informanterna A och B arbetar metodiskt med notläsningen från grunden då de möter elever från grundskolenivå. Alla elever skall lära sig att läsa noter, oavsett stadium. Meningen är att alla elever skall kunna möta de krav som ställs på dem i notläsning i den västerländska konstmusiktraditionen. Alla informanterna hävdar att gehör är ett viktigt redskap i relation till notläsningen (Mer om gehör i avsnitt 6.2). Gehörsträning, a prima vista träning och det gemensamma rytmsystemet anses vara samverkande redskap som ligger till grund för notläsningen. Informanternas fokus på rytm och puls genom rytmsystemet går i linje med den forskning vi har läst. Hallam (2006) refererar till forskning som framhäver avkodning av rytm som en viktig faktor för god notläsning (Boyle; Elliot, refererad i: Hallam, 2006). Lehman & McArthur (2002) hävdar att om någon vill förbättra sin förmåga i rytm och puls så är en möjlighet att separera rytm från tonhöjd och endast klappa rytmen (eller någon annan typ av kroppslig aktivitet). Detta liknar informant A:s metoder i "a prima vista tekniken". Rytmen är också en stor och viktig del av Dalcrozes metod. Den kroppsliga rörelsen ses som ett medel för att lära sig musik och som ett redskap för att utveckla gehör. Likheter mellan Dalcroze och Kodály är också påfallande, båda med inslag av solfège som innehåller notläsning och a

prima vista, men Dalcroze förefaller mer fokuserad på uttryck, social dynamik och improvisation i sin metod. Informant A är starkt influerad av Kodály metoden men de kreativa övningarna såsom improvisation eller komposition är inte något som nämns av informanten, inte heller hittar vi tecken på att de andra informanterna låter sina elever utföra särskilt många kreativa övningar.

På lektionen i biinstrument, piano för sångare, uppmuntras eleverna att hålla pulsen på samma sätt som då de arbetar med a prima vista teknik. De får träna genom att knacka rytmen till en melodi innan de börjar spela på pianot. Forskning gjord av Henry (refererad i Henry, 2011) visar att sångare blir bättre på a prima vista om de kan spela piano. Henrys studie visade vidare att de sångare med instrumental kompetens kunde sjunga en rytmuppgift samtidigt som en tonhöjdsuppgift korrekt, medan de som saknade instrumental kompetens endast kunde spela tonhöjden korrekt.

Informanten A är starkt influerad av Kodálymetoden och använder sång som redskap för att integrera gehör, a prima vista och puls. Även cellisterna och informanten B använder sång i undervisningen precis på samma sätt som Lehman & McArthur (2002) rekommenderar: att tala och sjunga namnen på de intervall och skalor som skall spelas innan de spelas på instrumentet. C använder sången i musikanalysen för att förstärka en fysisk upplevelse av ackord och intervall. Zoltan Kodály säger:

Sången är när allt kommer omkring en sådan kroppslig funktion att verkan av dess fysiska fostran också är omätbar-om nu den själsliga fostran inte skulle synas viktig för en eller annan” (Arvidsson, 1998, s. 107).

Informanten C menar att notskrivningen är lika viktig som notläsningen. Att skriva ner noter är ett sätt att förstå relationerna som finns i musiken och varför de finns. Paynter arbetar också med förståelse mellan notation, gehör och relationer i musiken. Eleverna skall hitta egna sätt att notera en komposition grafiskt, det ska sedan leda vidare till förståelse av traditionell notation och partiturläsning (Hanken & Johansen, 2013).

Informanten C nämner ett kreativt sätt att blanda in poesi i musikanalysen. Även de elever som är svaga notläsare engageras. Eleverna får läsa poesi och koppla poesin till musiken. Det skulle kunna liknas vid hur Jaques Dalcroze beskriver essensen i sin metod:

Uppleva (reagera, känna och höra), uttrycka (reproducera och visualisera, förstå sig, visa upp och improvisera) och förstå (identifiera, notera eller beskriva) och leder till kunskap och förmåga att komponera eller skapa (Hanken & Johansen, 2013, s. 101).

Alla informanterna säger att samtalet är ett viktigt redskap i lärandet. Tydligt är att de har olika förhållningssätt till samtal. Informanterna A, B, och D kommunicerar på ett mer

traditionellt sätt genom att “berätta”, “förklara”, “förtydliga” och “mata information”. Kanske är det så det blir i en mästare lärling situation:

Värdefulla traditioner förs vidare på ett effektivt sätt men det kan vara svårt för eleven att vara kreativ då läraren sitter med facit. Det kan vara svårt för eleven att förhålla sig kritisk till sitt eget lärande och utveckla självständighet i relation till sina kunskaper (Hanken & Johansen, 2013, s. 96-97).

Informanten C ser på sin lärarroll som en coach och samtalspartner mer än som en mästare som talar om för eleven vad som är rätt och fel. Informanten anser också att det är möjligt att förändra sitt lärarskap i enlighet med Community of practice där alla kan lära av varandra i en grupp (Hanken & Johansen, 2013).

6.2. Gehör i förhållande till notläsning och a prima vista

Informanterna A, B och C anser att för att resultatet skall bli det bästa skall noten och gehöret kopplas ihop från början. De hävdar vidare att den klingande tonen alltid skall vara utgångspunkten för notläsningen och de använder alla sången som redskap i notläsningsundervisningen. Hur kan vi förstå vad som egentligen menas med att noten ska kopplas till gehöret från början? Forskning från flera håll förespråkar geho Sundervisning innan noter introduceras (Kempe & West, 2010; McPherson & Gabrielsson, 2002).

Informanten B introducerar gehöret först för att sedan låta eleverna koppla ihop noterna med gehöret. De sjunger på tonnamn och skapar på så sätt en koppling mellan gehör och not utan instrument. Den kognitiva dimensionen skall inlemmas från början då barnen får lära sig tonernas namn kopplat till notbilden. Informant B bygger på så sätt upp en triangulerad koppling mellan gehör, instrument och not. Genom det här arbetssättet får eleven först höra tonen innan den är en svart prick på ett papper (B).

Swanwick hävdar att barnen först skall utveckla intuitiv kunskap (gehör), några inre föreställningar och begreppsinnehåll som den logisk-analytiska kunskapen (notsymbolerna) kan förankras i. “Riktig värdefull kunskap får vi först när den intuitiva och den logisk-analytiska kunskapen samverkar” (Hanken & Johansen, 2013).

Informant B hävdar samtidigt att noten skall komma in nästan på en gång. Studier av Glenn (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) har visat på att elever som fått lära sig på gehör på ett nybörjarstadium var mer motiverade att fortsätta spela och verkade ha roligare än de som fick lära sig att spela efter noter från början. Informant B bekräftar det delvis genom att vissa tycker det är “traggligt” med noter och hellre spelar på gehör. Samtidigt som informanten vill få in noter så snabbt som möjligt är hen mån om att undervisningen ska genomsyras av lust och glädje och låter elever som har svårt för notläsning få vila och bara spela på gehör om de vill. Finns det en motsättning i att vänta med noter från början och låta eleverna bara spela på

gehör? Kan det vara så att informanten B utan problem kan föra in noter på ett tidigt stadium? Eleverna får speciella teorilektioner som kompletterar instrumentalundervisningen, eleverna kanske redan känner igen bokstäver och rytmpråk. Eller är informantens metod att sjunga först ett så effektivt redskap att noten direkt kan kopplas parallellt till spelet? Det verkar dock vara en konflikt för informant B att vissa barn faktiskt väljer bort noter i ett nybörjarstadium. Det blir svårare för dem senare då det tar för lång tid att lära sig musik via gehöret. Dessa elever beskriver hen som "pigga" i sitt gehör, frågan är om det bara handlar om att de har ett starkt gehör. Är de så snabba i att minnas melodierna och koppla dem till instrumentet att de inte behöver bry sig om notbilden, eller skulle det kunna vara så att vissa av dessa elever inte kan ta in notbilden? Forskning vi läst pekar på att en introduktion av notbilden kan bli en sak för mycket då eleven lär sig spela ett nytt instrument (Kempe & West, 2010; Samuels, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). På liknande vis förhåller sig informant B till vissa elever. De som har väldigt svårt med noter kan få vänta med noter och enbart spela på gehör en period. Eleverna möter troligtvis notläsning i de andra ämnena och kan (som informanten beskriver) få utveckla andra bitar som rör musikalitet på den enskilda lektionen.

Även när det gäller tekniska övningar av olika slag når man bättre resultat om eleverna inte samtidigt också måste tänka på en notbild. Införandet av noter bör ske successivt och med utgångspunkt från en välkänd klingande förebild så att det för eleverna blir en självklar koppling mellan vad de hör och vad de ser (Kempe & West, 2010, s. 137-138).

Informant B låter de elever som har lite svårt för a prima vista läsning spela etyder utan rytmisk utmaning men med olika tonhöjd. Eleven får en okänd melodi som skall dechiffreras. Detta står i motsats till Kempe & Wests (2010) tanke om att melodin bör vara välkänd för eleven och förankrad i elevens gehör. Informanten menar dock att de sjunger mycket och att de talar om harmoniska förlopp, vilket tyder på att en koppling mellan praktik och gehörslära/teori kan skapas. Forskning visar också att rytmövningar kan vara gynnsamma för notläsningsförmågan (Lehman & McArthur, 2002). Hur kan vi då förstå varför informant B väljer att enbart fokusera på tonhöjd? Hen är medveten om att elever lär på olika sätt. Kanske kan detta vara ett exempel på en elev som behöver fokusera mer på tonhöjd eller så är det en elev som behöver träna sig i att överkomma stamning (Lehman & McArthur, 2002).

Många delar av informant B:s metodiska innehåll bekräftas av forskningen: elever får sjunga, sången används för att sjunga på tonnamn för att sedan koppla över till noten, förankring i puls och rytm (McPherson; McPherson, Bailey, & Sinclair, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002), hen försöker påminna om varför det är bra med noter (för att motivera dem att lära sig), uppmuntrar eleverna att utveckla sina musikaliska kunskaper och är medveten om att alla barn lär på olika sätt (Brunning, Schraw, & Ronning, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002).

Informanten A hävdar att i själva notinlärningsprocessen kan eleverna arbeta med att stärka gehöret genom härkning för att sedan koppla gehöret till notbilden. Informant D hävdar å sin sida att härkning av någon annans tolkning, via digitala medier, är en tekniskt försvårande omständighet för sångarna, då de helt eller delvis väljer att utelämna notläsningen. Skulle det

kunna vara en ålderdomlig syn på notläsning som präglar informant D i sitt uttalande om digitala medier? Etydböcker blev vanligt förekommande under 1800-talet och musikundervisningen formades till att handla mer om ett återskapande av noter med fokus på teknik och interpretation, istället för interpretation, improvisation och komposition såsom det varit tidigare (Gellrich & Parncutt, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Varför skulle det inte vara möjligt att använda sig av härmning i ett begynnande skede av sånginstuderingen? I Lucy Greens metod får eleverna tillsammans med läraren, då de kommit lite längre, arbeta med klassisk musik, lyssna till ett musikstycke till vilket de får stämmor som de skall kopiera och sedan färdigställa till en musikalisk helhet (Hanken & Johansen, 2013). Det är möjligt att tänka sig att läraren på liknande sätt, parallellt med härmningen skulle kunna hjälpa eleven att tekniskt hitta sina personliga vokala uttryck. Det är ett självklart sätt för en modern elev att upptäcka ny repertoar.

Den teknologiska utvecklingen har fört med sig en dramatisk ökning av information som är både gratis och lättillgänglig. Internet får på så sätt en allt större betydelse för hur människor lär sig musik, och det ger dessutom nya möjligheter för musikundervisningen (Hanken & Johansen, 2013, s 249).

Informanten C framhåller att ett sätt att motivera eleven är att när en elev hör och blir inspirerad av ett musikstycke kan eleven ladda ner stycket och få bekräftelse av att kunna spela stycket direkt. Den gehörsmässiga förförståelsen av stycket skulle kunna förenkla instuderingen.

I ämnet musikanalys är gehöret med som en av flera byggstenar. Informanten C poängterar att musiken i klingande form är utgångspunkten för noterna. För att få en ökad förståelse för alla de musikaliska elementen så uppmanas eleverna att skriva ned det de hör. Informanten C antyder att gehör och notskrivning är lika viktiga för förståelsen av musiken. "Eftersom vi håller på med en klassisk tradition, där vi inte enbart spelar, eller inte enbart improviserar (...) måste vi också kunna hantera relationen mellan det vi ser och det vi hör" (C). På liknande sätt använder sig John Paynter av notskrivning och musiklyssning, som ett redskap för att ge eleverna perspektiv på sitt eget komponerande (Hanken & Johansen, 2013).

6.3 Tidens betydelse för undervisning i noter

Som beskrivet i kap 4 (Metod) har skolan valt att ge mer tid till eleverna än vad som krävs för att erbjuda mer musikundervisning och notläsning tolkas som en central del av läroplanen, vilket innebär att notläsning integreras i de flesta musikämnen. Eleverna får enskild undervisning på sitt huvudinstrument varje vecka och många ämnen undervisas i halvklass för att ge varje elev så mycket tid som möjligt. Lärarnas upplevelse är att sångarna skulle vara bättre på a prima vista om de övade mer och informant B nämner sina tidigare erfarenheter från den kommunala musikskolan och Kulturskolan och menar att tiden skulle kunna vara den faktor som avgör om eleverna blir duktiga på notläsning eller inte. Forskningen stödjer det faktum att den tid som läggs på övning kopplat till noter har inverkan på hur väl musikerna

spelar noterad musik och hur väl de utvecklar sin förmåga att läsa a prima vista (McPherson; McPherson, Bailey, & Sinclair, refererade i McPherson & Gabrielsson, 2002). Informant C talar om att det är viktigt att börja i tid och på rätt sätt med notläsning för att utvecklas till en "fri" notläsare. Detta menar vi går i enlighet med Mishra (2014) och Lehman (2002) som talar om mängden relevant övning som betydelsefull för a prima vista kunskaper. Informanten C jämför lärandet i notläsning med att lära sig ett språk eftersom det kräver tid. Hur tidigt informanten tycker att lärare bör introducera noter till eleverna får vi inget svar på, men på skolan arbetar lärarna med notläsning från det att eleverna är 6 år. Forskning pekar på en rekommenderad ålder på 6 år (tidigast), innan dess bör läraren enligt författarna McPherson & Gabrielsson (2002) arbeta med kopplingen mellan gehör och instrument. Flera av informanterna nämner digitala media som ett redskap som eleverna kan använda för att ladda ner noter och att eleverna lär sig repertoar genom att lyssna in sig, ett slags informellt lärande. Det är ingen av informanterna som talar om att använda digitala notläsningsredskap, trots att det finns en stor mängd alternativ (Hanken & Johansen, 2013) och har funnits i många år. Forskning (Hallam, 2006) visar att digitala media skulle kunna hjälpa lärare att spara tid i musikundervisningen genom att låta eleverna lära sig grundläggande kunskaper i till exempel notläsning, genom digitala media. Resultatet skulle kunna tolkas som att skolan arbetar med traditionella metoder och att de lyckas bra med elevernas notläsningskunskaper ändå, genom att ge dem mycket tid.

6.4 Motiverande redskap och förutsättningar

I det här avsnittet diskuterar vi motiverande redskap. Första avsnittet diskuterar motiverande redskap som ingår i skolmiljön och samverkan mellan elever, föräldrar och lärare. Andra avsnittet diskuterar ensemblespel och uppspel. Det tredje och sista avsnittet handlar om motiverande redskap för sångare.

6.4.1 Motiverande faktorer i en institutionell miljö

Fråga inte hur du kan motivera andra. Den frågan är felställd. Istället ska du fråga dig hur du kan skapa en miljö som ger utrymme för människor att motivera sig själva (TEDx Talks, 2012).

Alla elever som går på skolan för undersökningen har antagits genom prov. Det är högst troligt att eleverna som går på skolan är stolta över att ha tagit sig in och i detta skulle det kunna finnas en gemenskap. Musiken är en stor förenande faktor och något som utvecklar barnen, dels beroende på själva träningen i olika förmågor men även genom sociala mekanismer (Theorell, 2009). Musiken stärker vänskapsrelationer med likasinnade, ger självförtroende, stärker den sociala förmågan, stärker sociala samarbeten, ger en känsla av tillhörighet, främjar självdisciplin, ger en känsla av att uppnå något, främjar ett ansvarstagande, skapar gemensam uppslutning för att möta gruppens gemensamma mål, ger ökad koncentration samt ger en möjlighet till gemensam avspänning. Theorell beskriver att

genom musik kan barnen få ett livsprojekt som skapar meningsfulla ramar och mål i tillvaron (Theorell, 2009).

Skolan erbjuder många redskap för att skapa en bra lärandemiljö. Eleverna möter många lärare som själva är aktiva musiker och möjliga förebilder (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002) och eleverna erbjuds mycket tid genom undervisning i mindre grupper samt enskild undervisning. Lärarna försöker komplettera varandra i de olika ämnena och försöker skapa en överblick över elevernas utveckling genom samtal sinsemellan. Lärarna anser sig försöka möta eleven där den är (Partanen, 2007) och de erbjuder ett lustfyllt förhållningssätt (Theorell, 2009) med balanserade krav (O'Neill & McPherson, 2002). Samtal i undervisningen är viktiga för att kunna förstå elevens lärande (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002; Säljö 2011), vilket skolan kan erbjuda genom enskild undervisning. Eleverna erbjuds mycket ensemblespel och körsång (Theorell, 2009; Lave & Wenger, i: Hanken & Johanssen, 2013) där de möts i både mindre och större konstellationer för att träna och uppträda inför publik. Eleverna uppträder ofta inför varandra vilket kan vara gynnsamt för lärandet (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002; Lave & Wenger, i: Hanken & Johanssen, 2013).

Den enskilda undervisningen bygger på principen mästare och lärling. Hanken & Johansen (2013) hävdar att traditionen erbjuder ett effektivt undervisningssätt som för värdefulla traditioner vidare men att det samtidigt kan vara svårt för eleven att känna sig fri och kreativ då läraren sitter inne med facit. Det kan också vara svårt för eleven att utveckla självständighet och förhålla sig kritiskt till sina egna kunskaper. Detta påstående kan kanske ge en förklaring till informant C:s berättelse om att vissa elever inte verkar förhålla sig självständigt till lärande i notläsning, vissa elever säger att de bara gör som läraren säger att de ska göra.

Föräldrarna uppmuntras att vara delaktiga i elevernas skolgång genom att närvara på instrumental lektionerna, framför allt på grundskolenivå. Informanterna säger sig ha bra relationer med föräldrarna (Dunn & Dunn, refererad i: Calissendorff 2005). Föräldrarna ses som en tillgång som skulle kunna hjälpa barnen att öva hemma. Den förälder som ger sitt barn stöd, intresserar sig för barnets musicerande och förmedlar positiva förväntningar (Jenner, 2004), den föräldern har förutsättningar att hjälpa sitt barn att hålla motivationen levande. I instrumentalundervisningen radas olika utmaningar upp såsom hållning, position, rytm, tonbildning och noter (O'Neill, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Föräldrarna kan spela en viktig roll genom att hjälpa barnen att arbeta med dessa utmaningar. Det skulle delvis kunna stödjas av Dunn & Dunns forskning som visar att yngre barn blir motiverade av vuxna. De menar vidare att äldre barn och ungdomar däremot motiveras av kompisar och så småningom kommer de att motivera sig själva. Informant B säger, kanske då lite motsäggande i förhållande till Dunn & Dunn, att det är ännu viktigare när eleverna blir "lite större" att de har stöd och intresse med sig hemifrån. Det skulle kunna tolkas på flera sätt. För det första är definitionen av "lite större" oklar. Om vi antar att eleven anses vara lite större upp till ungefär 11 år så skulle de fortfarande kunna motiveras av föräldrarna (Dunn & Dunn). Det skulle också kunna vara så att eleven har kommit till den gräns som B talar om, då eleven inte klarar att enbart lära sig på gehör. Eleven behöver notläsningskunskaper och för den elev som inte

använt sig av notläsning tidigare blir utmaningen större. Då är det viktigt att föräldern kan hjälpa till med notläsningen hemma (Hallam, 1998). När eleven blir lite äldre och mer motiverade av kompisar kan det hända att elevens fokus och intresse skiftar. Om vi antar att eleven är "större" då den är i gymnasieåldern, då vet vi av undersökningens resultat att kraven är högre ställda och oro och stress kan öka (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Lärarna på gymnasienivå sätter upp mål som skall ge eleverna möjligheter att bli professionella musiker. Kanske ökar även känslan av konkurrens mellan eleverna då kravet på konstnärlighet ökar (Theorell, 2009). I samspel med andra kan konkurrensen bli kännbar om eleverna inte stödjer varandra, vilket skulle kunna påverka såväl psykisk som fysisk hälsa (Theorell, 2009). I ett sådant fall blir det extra viktigt att föräldrarna är intresserade av hur det går för eleven och kan ge stöd (Hallam, 1998). Lärarna talar om att det är viktigt att balansera lust och krav i undervisningen och att vissa föräldrar engagerar sig alltför mycket i sina barns utveckling. Theorell kopplar krav till vilken syn föräldrar och lärare har på barnen: om de är särskilt duktiga finns det en risk att läraren eller föräldern ställer för höga krav och att kritik på detaljnivå kan ta över och överskugga positiva upplevelser (2009). Vi kan anta att detta skulle kunna förklara varför informanterna talar om att eleverna kan uppleva stress och krav på ett negativt sätt, då troligtvis många elever på skolan är särskilt duktiga och höga krav kan förekomma.

Informant A och B talar båda om lust och lekfullhet som en förutsättning för att lära ut noter till barn. Samtidigt beskriver samtliga informanter att det är nödvändigt att eleven visar på tålamod och har disciplin för att lära sig noter, ett språkbruk som kan verka motsägelsefullt och som talar för en sträng institutionell kultur och hållning. Alternativt är det så att lärandeprocessen i notläsning kräver mycket av barnet och att det är en realistisk hållning. O'Neill (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) menar att många utmaningar radar upp sig såsom hållning, position, rytm, tonbildning och noter. Som resultat av alla utmaningar upplever många barn misslyckande på ett väldigt tidigt stadium och tenderar kanske att ge upp. Om eleven å andra sidan klarar svåra utmaningar genom ihärdigt arbete kan det ge en djup tillfredsställelse (Theorell, 2009).

6.4.2 Ensemblespel och uppspel som motiverande redskap

Alla informanterna talar om ensemblespel som en motiverande faktor i relation till notläsning och att olika typer av musikaliskt samspel inverkar positivt på notinläringen. Informant B anser att för elever som redan kan läsa lite a prima vista så erbjuder ensemblespel ett tillfälle då de får träna sig tillsammans med andra. Detta är också ett tillfälle som skulle kunna innebära en chans för eleven att uppleva den positiva upplevelsen av att vara i flow (Csikszentmihalyi, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Informanterna hävdar att eleverna inspireras av att se och höra varandra spela och läsa noter tillsammans, dels vid övning men också vid uppspel. Två av informanterna beskriver att det finns en slags motivation i att vilja utöka sitt kunnande: att en elev som inte kan läsa noter ser en annan elev som kan och att motivationen ligger i att själv vilja kunna samma sak. Om eleven upplever sig som sämre än sina kamrater kan en känsla av utsatthet (D) motivera eleven till att försöka

hålla jämna steg med kamraterna. Att se andra som är snabbare på att lära in repertoar genom att kunna läsa a prima vista kan skapa motivation för att vilja träna sig i notläsning (B).

Ett annat synsätt (C) är att det skulle kunna vara en drivkraft att vilja kunna läsa a prima vista som sina kamrater men att det på samma gång kan hämma elevens motivation då den ser andra som är mycket bättre. Informant A beskriver hur a prima vista övning inför varandra kan vara motiverande, men att det är jobbigt för eleverna i början. Men med rätt slags träning så går det bättre och bättre och det förutsätter att de får hjälp och stöd från pedagogen. Denna strategi rekommenderas också av Stipek (refererad i O'Neill & McPherson, 2002).

Hur kan vi då förstå informanternas olika sätt att förhålla sig till motivation och ensemblespel? Kan en elev som inte kan läsa a prima vista verkligen motiveras av att vilja kunna? Kan en elev som upplever en utsatthet i att inte kunna verkligen motiveras? Var och en av eleverna har olika motivationsmönster och en individuell upplevelse av sin förmåga (Dweck, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Har en elev ett anpassningsbart motivationsmönster så är det troligt att hen kan motiveras eftersom en person med detta mönster kan inneha förmåga att fokusera på utveckling och kan till och med njuta av att få anstränga sig för att nå nästa nivå. En sådan person kan fokusera på sin uppgift trots svåra hinder (Dweck, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Dweck menar att motivationsmönster inte har med förmåga att göra eftersom en skärpt elev kan ha ett hjälplöst motivationsmönster. Däremot kan vi dra slutsatsen att det handlar om en elevs *upplevelse* av sin förmåga eller kompetens oavsett hur förmågan eller kompetensen verkligen är. Denna slutsats betyder troligtvis att beskrivningen av motivationsmönster kan översättas till annan forskning (Pajares, refererad i O'Neill & McPherson, 2002) som berör upplevelsen av den egna förmågan och kompetensen i relation till motivation (oavsett verklig förmåga).

Vidare visar forskning att upplevelsen av kompetens är viktig för värderingen av aktiviteten (Eccles et al.; Stipek, refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Upplevelsen av kompetens beror på situation och hur avancerad uppgiften är medan värderingen är knuten till mer statiska föreställningar, såsom identitet. Eccles menar därför att värderingen har större betydelse än upplevelsen av kompetens och tro på utveckling. Sångarna som informant D talar om, börjar först på gymnasienivå och kommer från andra skolor, en del kan ha sjungit i en annan genre. Tre av informanterna (A,C och D) berättar att sångarna skulle behöva öva mer för att bli bättre på noter och menar att de är lata. Det skulle kunna tänkas att då de inte har förkunskap om hur andra instrumentalister har arbetat med notläsning och hur mycket tid de har ägnat åt notläsning, att de inte förstår varför de behöver öva mer och att de inte förstår varför notläsning är så viktigt (Pintrich & Schunk et al., refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Alltså, hur värderar eleven aktiviteten, vilka målsättningar har eleven, hur uppskattar och värderar eleven kostnaden för att utvecklas?(Pintrich & Schunk et al., refererade i O'Neill & McPherson, 2002). Ett annat möjligt alternativ till att sångarna övar mindre skulle kunna grundas i att lärarna har en lägre förväntan på sångarna (Jenner, 2004). Det finns en risk för att en elev som inte tror på sin kompetens hamnar i negativa motivationsmönster (Dweck, refererad i O'Neill & McPherson, 2002) och ger upp om den inte får tillräckligt med stöd (Pajares, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Förutom elevens upplevelse av sin kompetens och tro på förmåga (Dweck, refererad i O'Neill & McPherson, 2002) spelar sociala

faktorer stor roll. Ensemblespel stärker bland annat vänskapsrelationer, det sociala självförtroendet, självdisciplinen, känslan av att kunna uppnå något och ger en ökad koncentration (Hallam u.å. I: Theorell, 2009). Detta är värdefulla komponenter för att bygga upp en mer positiv upplevelse av sin egen förmåga.

Resultaten visar att de elever på gymnasienivå som har lätt för notläsning får fler möjligheter att sjunga eller spela vid konserttillfällen, medan elever som inte lär sig stycken lika snabbt tillfrågas mer sällan då de inte hinner ägna tillräckligt med tid åt den musikaliska instuderingen. Vi undrar vilket stöd de elever får som tillfrågas mer sällan och vilka konsekvenserna kan bli i förlängningen. Stipek (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) hävdar att musiker skulle tjäna på att uppträda mer regelbundet och i sammanhang som balanserar emotionell utsatthet såsom att få stöd av föräldrar, lärare och studiekompisar och tillhandahålla detaljerad återkoppling. De elever med ett positivt motivationsmönster och positiva förväntningar skulle ytterligare stärkas av den erfarenhet de får av att uppträda (McPherson & McCormick, refererad i O'Neill & McPherson, 2002), de kan tänkas få en chans att uppleva flow då de uppträder (Csikszentmihalyi, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). De elever med ett negativt motivationsmönster skulle kunna gå miste om en positiv upplevelse av att vara i flow, vilket skulle kunna ge dem en bättre självkänsla i relation till notläsning men genom att inte utsättas för situationen skulle de också kunna skyddas från att uppfylla negativa förväntningar på sig själva om de i en utvärdering inte skulle känna sig nöjda med sin prestation (McPherson & McCormick, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Eleverna behöver stödjas och få chans att praktisera för att bli bättre (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Utmaningen behöver också stå i proportion till vad eleven kan klara av (O'Neill & McPherson, 2002). Om eleven dessutom själv tar initiativ stärker det den inre motivationen (Rådeborn, 2016). Eleven bör framför allt känna att den deltar för sin egen skull (Davidson & Scutt, refererad i O'Neill & McPherson, 2002). Då läraren frågar elever om de vill medverka på en konsert kan det medföra en viss press. Ett yttre mål som en konsert ger en slags yttre motivation vilken kan bidra till att individen känner mycket press och upplever en spänning och en oro inom sig (Rådeborn, 2016).

Med utgångspunkt i Dweck (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) kan elever med god förmåga ha negativa motivationsmönster, vilket gör att det finns en risk att vissa elever med god notläsningskunskap ändå upplever samspel och jämförandesituationer som svåra. O'Neill & McPherson (2002) menar att konserter och sociala jämförande situationer och andra tillfällen då elevens prestation kan vara svåra för vissa barn. Därför blir det extra viktigt för läraren att lära känna sin elev och utveckla strategier för att hjälpa eleven att utveckla positiva motivationsmönster (Stipek, refererad i O'Neill & McPherson, 2002), samt ta reda på hur eleverna tänker kring sina resultat. Deci (TEDx Talks, 2012) menar att miljön är viktigast för att få människor att motivera sig själva. Informanten A är inne på samma spår och menar att upplevelsen av notläsningsundervisningen måste kännas positiv så att eleven går därifrån med känslan av att vilja fortsätta träna. Det är viktigt att få till ett bra arbetssätt och ett bra arbetsklimat med eleverna.

6.4.3 Motiverande redskap för sångare

På skolan möter vi unga sångare som frivilligt väljer en långt mer komplicerad väg att förhålla sig till musikinläring än många andra unga sångintresserade, de väljer notläsning och klassisk västerländsk konstmusik. Gudmundsdottir (2010) har kommit fram till att sångaren till skillnad från instrumentalister behöver ha en på förhand bestämd inre representation av tonhöjder och relationer mellan olika intervall. Sångarna som antas först till gymnasiet, kommer ifrån skolor utifrån. Det skulle kunna anses som en försvårande omständighet i relation till notläsningen för sångarna. Informanten C hävdar att det är en starkt hämmande faktor att sångarna antas först till gymnasiet. En del sångare har gått i skolor i vilka de har arbetat med notläsning medan andra elever antas ha mindre eller mycket dåliga kunskaper i notläsning. Informanterna nämner stress och krav som något att förhålla sig till. Många upplever mer stress och oro när de kommer upp till högre studier då de oftare granskas och jämför sig med andra, situationer som medför känsla av misslyckande (Eccles, Wigfield & Schiefele, refererade i O'Neill & McPherson, 2002). McPherson & McCormick (refererad i O'Neill & McPherson, 2002) visar att upplevelsen av den egna kompetensen direkt påverkar resultaten. Att känna sig som sämre notläsare än sina skolkamrater skulle kunna vara ett bekymmer för både sångelever och lärare. "Det finns ju så många delar i det här med notläsning, man måste ju kunna få med alla bitarna och är de dåliga på att läsa noter så lär de ju sig ju inte så bra" (D). Informanten D anser vidare att sångarna släpper noterna för tidigt i inlärningsprocessen. Det kan enligt informanten D få till följd att vissa elever sällan blir tillfrågade att uppträda vid offentliga framträdanden då informanterna inte tycker sig kunna lita på att de hinner komma fram till ett musikaliskt resultat i tid. Edward Deci anser att konsekvenserna av en yttre motivation medför att individen känner mycket press och upplever en spänning och oro inom sig. Det påverkar prestationen och välmåendet på ett negativt sätt (Rådeborn, 2016). Informanten A arbetar med sångarna på flera sätt för att öka deras a prima vista kunskap. Informanten D menar att sångare kan behöva påminnas om att de skall läsa andra stämmor än den egna för att få tillgång till en musikalisk helhet. Pianolektionerna blir redskap inte bara för utläsandet av den egna sångstämman utan också ett redskap för att förstå helheten i stycket. A talar om pulsen som ett fundament i a prima vista och notläsning.

Jag försöker att uppmuntra dem till att spela igenom sången på pianot precis på samma sätt som man gör då man tränar avista, man försöker hålla en puls (A).

I Michele Henrys undersökning av sångare och notläsning framkom det att sångare som spelade piano och/eller instrument klarade av att både spela en rytmuppgift och en tonhöjdsuppgift på samma gång medan de sångare som inte spelade piano och/eller instrument endast kunde spela tonhöjden (Henry, refererad i Henry, 2011). Informanten D anser att sångarnas framtida arbetssituation kräver att de är skickliga notläsare, det är dock svårt att förstå varför hon tycker att man behöver vara en skickligare notläsare idag, men det är möjligt att se det på två sätt. Då hen syftar på att det är kortare repetitionstider på operahuset idag handlar det främst om neddragningar i relation till musikalisk instudering. Det saknas ekonomiska resurser och sångaren får arbeta in rollen mer självständigt. För var situationen en annan, det skulle kunna betyda att sångare tilläts att vara sämre i notläsning då det alltid fanns möjlighet att få hjälp med den musikaliska instuderingen.

Ensembleverksamhet är ett redskap som informanterna framhåller som motiverande i relation till notläsning. Det finns dock invändningar från informanten D som menar att kören är A och O för notläsningen men att den är ett gissel för vissa elever som får röstliga problem. "De borde bara sjunga i kammarkören men vi har en läroplan att följa"(D). Informanten C anser å andra sidan att det är ett bekymmer att vissa elever och lärare inte vill att eleverna skall sjunga i kören därför att de är rädda för röstliga problem. Informant C menar att i gymnasiekören byggs grunden för all musikalisk kunskap. Informanten D menar dock att sångeleverna får träna sin a prima vista i sångensemblen. (Mer om ensemble och motivation i 6.4.2 Ensemblespel och uppspel som motiverande redskap.)

Ytterligare en faktor i musikinstuderingen för sångare är relationen till sociala medier. Det är lätt för en sångelev att ladda ner audiella förlagor vid sånginstudering, så varför skulle eleven då lägga ner "onödig" tid på att lära in stycket via noter? Hylén beskriver ett tydligt exempel från den digitaliserade musikindustrin där konsumenten kan hämta ner låt för låt, istället för att köpa ett helt album. Denna trend ger möjlighet att hämta ner den information konsumenten själv önskar och allt fler kan tillgodose sina behov av kompetensutveckling på sina egna villkor (Hylén, 2010, s.81). En försvarande omständighet för sångarna är enligt informanten D just tillgängligheten av inspelad musik på digitala medier. Det blir enklare för sångarna att imitera någon annans tolkning än att själv ta fram musiken ur noterna. (Se även tidigare kap 6.2 Gehöret i förhållande till notläsning och a prima vista.)

6.5 Avslutande reflektioner

I detta avsnitt diskuterar vi resultaten i relation till våra förväntningar, vårt val av metod, undersökningens eventuella betydelse, förslag till framtida forskning och till sist en avslutande kommentar.

6.5.1 Blev resultatet som vi förväntade oss?

Vi hade höga förväntningar då skolan anses nå goda resultat med sina elever. Vårt antagande om att skolan lägger stort fokus på notläsning och a prima vista träning stämde. En viktig metod som framkom var ett gemensamt rytmssystem. Det bekräftas av forskning att notläsningsmetoder som involverar rytm och puls är en av de viktigaste komponenterna för utvecklandet av en god notläsnings- och a prima vistateknik (Lehman & McArthur, 2002). Vidare visade sig svaren om gehörets betydelse för notläsning och a prima vista infrias till viss del och vårt intresse för frågan växte sig större. Informanterna A, B och C visade på en relativt sammanhållen uppfattning i relation till gehörets betydelse medan informant D var direkt negativ till gehöret i relation till notläsning då eleverna går miste om notläsningskunskap genom att lära sig på gehör. Detta sker via nerladdning av musik från nätet. Vi förstår det som om informant D kan uppleva digitaliseringen som ett hot mot traditionell notläsning i sångundervisningen. Det innebär nya utmaningar särskilt i relation till

de tekniska vokala faktorer som sångpedagoger arbetar med. Det kan dock vara så att digitala medier bör inlemmas som en kompletterande faktor i den konstmusikaliska traditionella sångundervisningen. Vi pedagoger, kan försöka att hänga med i tiden genom att anpassa oss till elevernas delaktighet i sin egen musikaliska utbildning och utveckling (Hanken & Johansen, 2013).

Informanterna arbetar med att samordna undervisningen för att eleverna skall uppnå målet i notläsning. Denna samordning bygger på att de kan förstärka varandras områden i sina respektive ämnen om en elev verkar behöva det. De har även gemensamma metodiska redskap. Genom olika kompetens och olika ämnesområden kan de komplettera varandra och i vissa fall överlåter de moment till en annan informant, såsom i sångundervisningen där det sker ett samarbete mellan informanterna D, A och C. Trots gemensamma målsättningar förefaller det som att informanterna talar relativt olika språk. Informanternas olika bakgrund såsom härkomst, utbildning och erfarenheter, har säkerligen en stor inverkan på deras sätt att förhålla sig till sitt lärarskap. Med olika språk kan vi anta att det ibland är svårt att förstå varandra. Samtalet informanterna emellan blir ett viktigt redskap för att samordna elevernas undervisning (Säljö, 2011).

Informanternas svar visar att eleverna får mycket lärarledd undervisning på skolan. När de sedan går vidare till andra skolor och högre studier kan de enligt informanterna ha svårt att vara självgående då de får betydligt mindre undervisning och styrning. Att lärarna undervisade traditionellt enligt metoden mästare och lärling var förväntat. Detta skulle kunna vara orsak till att eleverna i vissa fall har svårt att vara självgående (Hanken & Johansen, 2013). Självständigt förhållningssätt från elevernas sida nämns av informanterna som önskvärt. Det skulle kunna tolkas som en svårighet som informanterna behöver förhålla sig till. Kan det höra samman med kreativitet? Som redovisat i bakgrunden kan det vara svårt för eleven att vara kreativ då läraren sitter med facit i en mästare och lärling situation (Hanken & Johansen, 2013). Innan 1850-talet undervisades eleverna enligt en mästare och lärling tradition men med ett mer gehörstraderat förhållningssätt. I undervisningen ingick skalspel och ackordstaplingar, a prima vista, improvisation och komposition. Nybörjareleverna fick lära sig melodier på gehör genom att lyssna och härma sin lärare. När eleven blev skickligare uppmuntrades den att konstruera sina egna melodier (Gellrich & Sundin, refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002). Gellrich & Parncutt (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) pekar på att improvisation försvann i mästare och lärling traditionen efter 1850 talet då fokus i musikundervisningen formades till att handla mer om ett återskapande av noter med fokus på teknik och interpretation. Improvisation är något som informanterna nämner mycket lite om. Informant C nämner i förbifarten hur gehöret skulle kunna användas som ett redskap för att utveckla elevernas improvisationsförmåga men vi får ingen klarhet i om de verkligen undervisas i att improvisera. Det verkar mer som något eleven själv skulle kunna ägna sig åt på sin kammare. Att så skulle kunna vara skulle kunna stödjas av forskning (Sloboda & Davison, refererad i Parncutt & McPherson, 2002) som visar att högpresterande elever tenderar att göra anmärkningsvärt mycket mer formell övning såsom skalor, stycken och tekniska övningar och att eleverna övade mer för egen njutnings skull, till exempel sitt favoritstycke på gehör eller någon improvisation. Improvisation nämns av flera forskningsstudier och metodutvecklare som något som borde ses som en självklar del av

undervisningen, till exempel Lucy Green, Jaques Dalcroze, Zoltan Kodály och forskning redovisad av Kempe & West (2010); Gellrich & Parncutt (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) och Mishra (2014). Gellrich & Sundin (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) hävdar att den äldre mästare och lärling traditionen även innehöll komposition. Mishra (2014) hävdar att kreativa processer såsom improvisation och komposition främjar notläsning från bladet. Detta kan knytas till John Paynters kompositionsmetod som lägger fokus på elevens kreativitet och behov av att uttrycka sig, ämnet bör av läraren ses som en väg mot elevens generella utveckling. Detta liknar de metoder informant C talar om i sin undervisning av musikanalys, men samtidigt inte. Fokus på kreativiteten är det som skiljer sig. En annan metod som också syftar till att stimulera musikskapande är Lucy Greens metod. Eleverna får själva material som de tycker om och känner för. Undervisningen skall ge eleverna möjligheter att se och förstå sina egna musikaliska identiteter och kompetenser. Metoden utgår från vad eleven redan vet och undervisningen skall ge dem redskap så de kan välja sina egna inlärningsstrategier i arbetet med musik. Flera av metodens aspekter talar för goda förutsättningar för att stärka elevens inre motivationen (Rådeborn, 2016). Informanterna talar väldigt lite om kreativitet, improvisation och självbestämmande. Dessa är faktorer som skulle främja den inre motivationen. Hur kommer det sig att informanterna inte säger sig använda dessa redskap? En tolkning skulle kunna vara att informanterna inte ser dessa redskap som nära kopplade till notläsning, eller att de själva inte anser sig behöva arbeta med dessa saker då andra ämnen skulle kunna beröra dessa redskap. En annan orsak skulle kunna vara att den undervisningstradition som har utvecklats inom den västerländska konstmusiken i vår tid har kommit att handla mer om återskapande av noter såsom Gellrich & Parncutt (refererad i McPherson & Gabrielsson, 2002) beskriver. Dessa stela konventioner är något som behöver utmanas av lärarna själva om det ska skapas nya metoder.

Vi blev inte förvånade över att föräldramedverkan på cello- och pianolektioner är naturligt för informanterna. Hållningen hos informanterna var att föräldrarna genom närvaro på lektionerna kan ha möjlighet att hjälpa eleverna att öva hemma. Det är däremot intressant att tänka att sångarna inte har samma närvaro av föräldrar på sina lektioner. Det är förstås troligt att det hade kunnat inverka negativt då eleverna på den här skolan börjar med sång först på gymnasiet. Hur hade det varit om sångeleverna hade varit yngre då de började på skolan? Hade sångarnas föräldrar deltagit lika aktivt som cellisternas föräldrar? Hade föräldrarnas närvaro haft betydelse för sångarnas notläsningskunskaper?

6.5.2 Metodval

Valet av intervjumetod innebar att vi fick in en hel mängd intressanta svar och val av metod har sannolikt påverkat resultatet. "Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar" (Trost, 2009, s 7). På grund av det personliga mötet med informanterna kunde vi insamla information som inbegrep informanternas karaktär och kroppsspråk. Informanterna beskrev på ett engagerat sätt sin personliga relation till metoder och de redskap de använder i notläsningsundervisningen. Vi intervjuade informanterna i deras arbetsmiljö, vilket kan ha

bidragit till att de varit nära sin lärarroll i sitt berättande. I det fysiska mötet kan vi ha påverkats av utseende, ålder, ansiktsuttryck, lokal och tid. Några informanter gav mer tid än andra. Under transkriptionen och analysen av materialet kan vi ha påverkats av informanternas språkbruk och pauser. Det är möjligt att vi med tanke på vår individuella förförståelse har olika tolkningar av enskilda begrepp. Säljö (2005) beskriver språkets komplexitet genom citatet:

När vi använder språkliga kategorier, ”befolkar” vi dem med våra egna, subjektiva innebörder för att använda Bakhtins formulering. I denna bemärkelse är vårt medvetande eller tänkande diskursivt, det vill säga att vi rör oss i en väv av språkliga kategorier som skapats av människor genom historien och som förs vidare genom en ständigt pågående kommunikation mellan människor och inom människor (Säljö, 2005, s. 44).

Enskilda begrepp kan ha tolkats olika beroende på individuell bakgrund såsom härkomst, utbildning och erfarenheter. På grund av konfidentialitet kan vi inte avslöja respektive lärares utbildningsbakgrund men vi har ändå försökt att få med de detaljer som vi anser viktiga för resultaten. För att få del av lärarnas erfarenheter valde vi att undersöka skolan från lärarnas perspektiv. Vi hade kunnat komplettera med ett elevperspektiv men vi ansåg att undersökningen skulle bli alltför omfattande om vi skulle insamla data även från eleverna. Vi genomförde en intervju med skolans rektor men den redovisas inte i resultaten eftersom vi enbart valt att redovisa lärarnas perspektiv. Däremot använder vi rektorns svar som grund för avsnittet om skolan, kapitel 4.3. Vi har fått veta hur lärarna upplever de redskap och metoder de säger sig använda i notläsningsundervisningen på en skola med fokus på västerländsk konstmusik. Däremot kan vi inte utifrån vår undersökning och förförståelse av skolan göra annat än antaganden om hur eleverna upplever notläsningsundervisningen då vi utgår från lärarnas perspektiv. De svar vi fått speglar de frågor vi ställt. Vi har ett stort åldersspann i vår undersökning vilket visar på ett långt lärandeförlopp. För att vi skulle kunna ta reda på hur både cello- och sångelever *introducerades* och undervisades i notläsning var vi tvungna att ha ett stort åldersspann. På skolan för undersökningen var det de förutsättningar som gavs.

6.5.3 Betydelse

Studien har givit oss en inblick i hur informanterna på en skola med inriktning på västerländsk konstmusik upplever sig arbeta med notläsning. Informanterna har givit oss inblick i notläsningsmetoder för olika instrument samt problematik som kan uppstå i undervisning i notläsning. De problematiska områden som beskrivs skulle kunna leda vidare till uppslag för framtida forskning. Studien kan vara av värde för andra musklärare på andra musikskolor. Möjligen kan undersökningen även vara av betydelse för lärarna i undersökningen då de givits tillfälle att reflektera över sina metoder och redskap i notläsning.

6.5.4 Framtida forskning

Vår undersökning består i att undersöka metoder och redskap för undervisning i notläsning. Resultatet kan anses vara ensidigt då vi endast frågat lärarna hur de upplever sig bedriva sin undervisning i notläsning. Det betyder att de och inte eleverna, bedömer både kvaliteten och resultaten av undervisningen. Det kunde vara berikande om undersökningen kompletterades med ytterligare en undersökning som tar sin utgångspunkt i elevernas egna reflektioner kring lärande i ämnet notläsning, även om lärarna besitter större kunskaper kring lärande genom sina erfarenheter. En sådan undersökning skulle kunna vara en kombination av observation och intervju eller enbart intervju.

Vidare skulle det vara spännande att undersöka om det går att applicera de metoder och redskap i notläsning som vi har fått fram i vår undersökning på Kulturskolan, en skola som är frivillig och har helt andra förutsättningar, med mindre tid för enskild undervisning.

Gehör och notläsning kan vara ett ämne för vidare forskning. Det skulle kunna handla om genrens betydelse för valet av att gå via not eller gehör. I vår undersökning kan det verka som om gehörskunskapen "värderas" något lägre än notkunskapen.

Instrumentet sång har fått extra stort fokus i vår undersökning. Då vi samlade empiri till bakgrunden framstod sång som ett instrument (och då framförallt solosång) på vilket det inte fanns lika mycket material kring notläsning som övriga instrument. Det talar för att det finns ett behov för vidare forskning kring instrumentet sång i relation till notläsning och a prima vista.

Ett annat intressant uppslag skulle vara att studera den psykosociala miljöns betydelse för lärande i relation till notläsning och a prima vista. Flera av lärarna påtalar lust och lekfullhet som en viktig del i inläringen. I motsats till detta nämns att vissa elever upplever stress och press i relation till inläring av noter. Att genom samtal med elever undersöka hur de upplever vad som kan vara stressande i en notinläringssituation. Har dessa elever själva konkreta förslag för att motverka upplevelsen av stress kring notläsning? Vidare skulle det vara spännande att höra eleverna berätta om hur de upplever att kammarmusikensembler och övrig ensembleverksamhet påverkar notläsningsförmågan.

I resultaten framkommer samtal som ett viktigt redskap i arbetet med notläsning. Det är dock svårt att riktigt förstå vad lärarna menar då de hänvisar till samtal. Skolans syn på relationen mellan lärare och elev verkar vara traditionellt hållen, mästare och lärling. Det skulle kännas relevant att i en ytterligare undersökning ta reda på hur eleverna upplever sin delaktighet i samtalen kring notläsning med sina lärare. Vidare hur pedagoger kan arbeta med elever som saknar grundkunskaper i notläsning då de antas till gymnasier.

6.5.5 Slutkommentar

Vi hoppas att vår undersökning kan vara matnyttig och ge nya uppslag till lärare som undervisar i notläsning. Det skulle vara roligt om uppsatsen stimulerar till en metodisk diskussion om kopplingen mellan gehör och notläsning. Vi har genom undersökningen kommit till insikt om att tidsaspekten spelar en betydande roll i förhållande till notläsning och a prima vista. Vi skulle önska att politiker, chefer och andra i beslutsfattande positioner förstår musiklärarnas dilemma i relation till notläsning och tidsbrist. Vi tror att mindre grupper och mer tid skulle vara önskvärt för att nå goda resultat i notläsning och att eleverna får möjlighet att spela i ensemble(r). Elevernas motivation är något att förhålla sig till som lärare. Ett sätt att motivera elever kan vara att möta eleverna där de är, alltså i den tid de lever och i den musik de redan känner till, liksom i Lucy Greens metod där eleverna får planka musik de själva väljer. Det kan vara ett sätt att väcka elevernas intresse för notläsning och ett sätt att komma åt mer komplicerade notbilder. Om eleverna inte kan noter alls kan de istället notera den musik de hör grafiskt, som en begynnande kontakt med noter och notbild liksom i John Paynters metod. Ett viktigt perspektiv för en konstnär är att vara vaken och lyhörd för nya intryck. Kanske är det så vi pedagoger skall tänka i relation till våra elever. Det är inte bara pedagogens redskap som främjar undervisningen i notläsning och i a prima vista utan även elevernas erfarenheter och idéer. Inspirera eleverna att vara medskapande och kreativa i det pedagogiska arbetet. Då kan det skapas en ny dynamik mellan pedagog och elever, i vilken även läraren lär av sina elever och eleverna av varandra (2.4.1.1 Community of practice) Det finns moderna metoder och det kommer säkert fler. IT-utvecklingen öppnar nya möjligheter och utmaningar i förhållande till notläsning. Allt fler kan komma i kontakt med noter och musikundervisning på nätet. Den inverkan det kan få på notläsningsmetodikerna blir intressant att följa framledes.

7. Litteraturförteckning

- Arvidsson, S. (1998). *Zoltán Kodály: en mosaik*. (s. 38-40). Humanistiska Förlaget.
- Benestad, F. (1994). *Musik och tanke, huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt". *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Örebro: Örebro Universitet.
- Crow, B. (2005). *Jazz Anecdotes: Second time around*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2011) L. S. Vygotskij-forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om Pedagogerna (6:e upplagan)*, s. 153-178. Liber AB.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*. Vol. 12, No 4, December 2010, s 331-338.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Institute of education, University of London.
- Hanken, M. I. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Havas, K. (1981). *En väg till fiolen* (Bondestam.T, Övers. 1:a uppl.). Borås: CETE Bokförlag. (Originalarbete publicerat 1961)
- Hébert, S. & Cuddy, L. (2006). *Music-reading deficiencies and the brain-Advances in Cognitive Psychology* Hämtad från *Advances in Cognitive Psychology*.
- Henry, M. L. & Killian, J. N. (2005). A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education*. DOI: <https://doi.org/10.1177/002242940505300105>
- Henry, M. L. (2013). *The Effect of Key on Vocal Sight-Reading Achievement*. *Texas Music Education Research*. Hämtad från <http://files.eric.ed.gov>
- Henry, M. L. (2011). *The Effect of Pitch and Rhythm Difficulty on Vocal Sight-Reading Performance*. Hämtad från <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429410397199>
- Hylén, J. (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A. (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling*. Hämtad från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9411>
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber.

- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Nordsteds.
- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 5 juli, 2017, från <https://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>
- Lehmann, A.C. & McArthur, V. (2002). *Sight-reading*. I R. Parncutt & G.E. McPherson (Red), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, ss. 135-150. Oxford University Press.
- Lindblad, P. (1992). *Rösten*. Upplaga 1; Studentlitteratur AB
- Lindquist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Studentlitteratur.
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. (2002). *From Sound to Sign*, i R. Parncutt & G.E. McPherson (Red), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, ss. 99-115. Oxford University Press.
- Mishra, J. (2015). *How the brain reads: the evidence for musical dyslexia*. Hämtad från <https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-dyslexia-39550>
- Mishra, J. (2014). *Improving Sightreading Accuracy: A Meta- Analysis*. *Journal of Research in Music Education*. DOI: 10. 1177/002249413508585
- O'Neill, S. A. & McPherson, G. E. (2002). *Motivation*, I R. Parncutt & G.E. McPherson (Red), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, ss. 31-46. Oxford University Press .
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal* (1:a uppl.). Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder-Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Författarna och Studentlitteratur AB.
- Rasmusson, I. (2017). *Rytmikens och solfégens ursprung, Emile Jaques-Dalcroze och hans samtid*. Masteruppsats i musikpedagogik. Stockholm: KMH, Kungliga Musikhögskolan.
- Rådeborn, J. (2016, 23 februari). Self determination theory. Autonomi, kompetens och samhörighet [Blogginlägg]. Hämtad från <http://www.beteendebloggen.com/blogg/category/motivation>
- Schön, D., & Besson, J. (2002). *An fMRI study of music sight-reading*. Hämtad <https://docs.google.com/file/d/0B-xeLf-RzpM6WmZHlTbnBpWIU/edit>
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära*. Upplaga 3; Proprius förlag.
- Suzuki, I. (2007). *Kunskap med kärlek* (S. Sjögren, Övers. 1:a uppl.). Isaberg förlag. (Originalarbete publicerat 1969)

- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Upplaga 1; Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap (3:e upplagan)*. Lund: Studentlitteratur AB.
- TEDx Talks. (2012, 13 aug). *Promoting Motivation, Health, and Excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity* [Videofil]. Hämtad 3 juli, 2017, från <https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I>
- Teorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Karolinska institutet University press.
- Trost, J. (2009). *Kvalitativa intervjuer (3:e upplagan)*. Lund: Studentlitteratur AB.
(2011) (2009)
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Hämtad från <http://publikationer.vr.se/produkt/god-forsknings-sed/>

8. Bilaga

Intervjufrågor

1. Hur gamla är dina elever? (Kartlägg olika kategorier, ålder/klass)
2. Lär du ut noter till alla dina elever? Varför?/Varför inte?
3. Är gehöret en viktig grund för att kunna lära sig noter? Beskriv hur.
4. Vad sätter du upp för lärandemål för dina elever? Beskriv (olika för olika kategorier?).
5. Hur stor del av lektionen uppskattar du att du ägnar åt notläsning? (dela upp i kategorier och disposition av lektion).
6. Vid vilken ålder introducerar du noter som tidigast?
7. Beskriv hur du introducerar noter? (Finns metod? Olika metod för olika ålderskategorier?)
8. Finns noten med när ni övar gehörsmässigt?
9. Integrerar du notläsning med teknikövningar?
10. Finns det särskilda moment i undervisningen (som har med notläsning att göra) som du tycker är svåra eller komplicerade?
11. Nämn några faktorer som du upplever ökar motivationen för att lära sig noter?
12. Nämn några faktorer som du upplever kan hämma motivationen?
13. Har ensemblespel/körsång någon påverkan på notläsning?

14. Märker du skillnad mellan pojkar och flickor vad gäller notläsning?
15. Har du metoder för de elever som vill gå framåt fortare med notläsningen?
16. Integrerar du aktivt föräldrar i din undervisning? På vilket sätt?
17. Upplever du att föräldrastöd har någon påverkan för inläringen av noter?
Varför?/Varför inte?
18. Hur länge har du arbetat som lärare?
19. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
20. Arbetar du metodiskt med avistaläsning? Beskriv.
21. Märker du någon skillnad i notläsningsundervisningen nu och förr?
22. Minns du hur du själv lärde dig noter?
23. Tycker du att det sätt på vilket du lärde dig noter är något att föra vidare till dina elever?
24. Använder du dig av sång i undervisningen och i så fall, på vilket sätt?
25. Vad har du för utbildning/bakgrund?
26. Talar ni om samordning kring notläsningsmetoder mellan er i kollegiet?

Följdfrågor ställda till några av informanterna :

27. Hur pass viktigt tror du att pianot är för läsning, alltså om man behöver något annat instrument för att lära sig på sång?

28. Finns det någonting av det här som skulle kunna överföras till Kulturskolan? Vad då i så fall?

29. Finns det en kör där man tränar sin notläsning och en kör där man skall sjunga lite finare och blir det då en annan diskussion kring hur man sjunger?

30. Hur ser man på sångarna då det gäller notläsning?

31. Om man är elev på din skola kan man gå igenom den utan att lära sig läsa noter?

32. Hur stor betydelse tror du att andra genrer har i sammanhanget kring notläsning?

33. Jobbar du parallellt med gehörsrämsig träning och a prima vista träning? Är det någonting som man kan arbeta med parallellt?

34. Är gehör, rytmik, puls lika viktiga?

35. Hur gör du när du går igenom a prima vista med de yngre barnen?

36. Jobbar du bara med puls och inte med taktarter?

37. Kan man sammanfatta med att målet är att bli bra på a prima vista i alla åldrar?

38. Och då är det bara notläsning på den 20-minuterslektionen?

39. Har du olika a prima vista metoder för yngre och äldre elever?

40. Anpassar du materialet för de med dyslexi?
41. Vad är det för instrument som hamnar lite på efterkälken med a prima vista?
42. Är piano ditt huvudinstrument?
43. De får lite extrauppgifter? (de som har svårt med notläsning)
44. För de som vill gå lite fortare fram, kan de få extra hjälp också?
45. Är det ofta föräldrar får vara med på lektionen?
46. Om vi vänder på frågan: Om det skulle vara så att föräldrar inte har en påverkan, varför är det så?
47. Hur arbetar du med sång?
48. Takteringen är alltid med?
49. Använder du sång till pianisterna, kan du använda sång för att hjälpa dem med noter, på vilket sätt?
50. Kan sång vara kopplat till notläsningen, jag tänker interpretationsmässigt?
51. Har det skett någon förändring under din tid som pedagog?
52. Kan du se att det finns skillnader mellan de förkunskaper eleverna har nu idag jämfört med de förkunskaper eleverna hade för låt säga tjugo år sen, när det gäller notläsning, eller är det på samma nivå? Och på sångsidan?
53. Skulle du säga att notläsning egentligen är a prima vista?

54. Är det ditt sätt att få dem att hitta motivationen att lära sig?
55. Har ni kanske en läroplan som ni följer?
56. Vad är det för fördel med att man vet vad notnamnen kallas ur ett pedagogiskt perspektiv?
57. Ensemble, kan man se det som ett lärandemål att de ska vara med där?
58. Hur ser det ut med nybörjarna, de som är riktigt små?
59. (om gehör som grund) Hur ser du på detta fenomen inom sång?
60. Varför ser vi denna utveckling på sång, tror du?
61. Använder ni körstycket till instrumentensemble?
62. Hur stor betydelse tror du att andra genrer har för notläsningen?
63. Vad tror du är kärnan i den metod du själv lärde dig efter?
64. Gör ni teknikövningar på dina lektioner?
65. Tror du att improvisation har betydelse för notläsningen?
66. De lär sig i helklass också?
67. I vilka fall lär du inte ut noter?
68. Finns noten med vid uppsjungningar?
69. Det kan se ut som att man är dålig på notläsning fast det är tekniken som hindrar, hur ser du på det?

70. Så det är liksom tvärtom?

71. Var det kommunala musikskolan på den tiden?

72. Hur långa lektioner hade ni då? Var det i grupp eller enskilt?

73. Hur pass viktigt tror du att piano eller något annat instrument är för sångares notläsningskunskaper?