



SMI

**STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT**

Notskrift som verktyg för lärande

Ett språk med enbart text?

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2024

Poäng 15p

Jacob Huddén

Examinators namn: Ketil Thorgersen

ABSTRAKT

Titel Notskrift som ett verktyg för lärande. Ett språk med enbart text?
Engelsk titel Music notation as a tool for education. A language in text only?
written language?

Denna uppsats undersöker hur pedagoger inom musikundervisningen tänker kring användandet av notskrift som semiotisk resurs men även hur utövande musiker ser på resursens användande i praktiken. Här undersöks hur notskriften kombineras med andra multimodala lärprocesser för att skapa musik utifrån noterna och för att tolka notskriften. Detta uppnås genom en kvantitativ enkätundersökning och kvalitativa intervjuer för att studera förhållningssätt till notskrift som semiotisk resurs och även studera pedagogers tillämpning av metoder för undervisning utifrån notskrift. Resultaten sorteras sedan under olika teman och analyseras för att få en förståelse för hur multimodalitet används i undervisning samt i praktiska sammanhang. Undersökningen visar på ett samspel mellan många olika resurser. En medvetenhet om detta kan hjälpa pedagogen att skapa en miljö för lärande ur ett multimodalt perspektiv.

Nyckelord Notläsning, musikpedagogik, undervisningsmetoder,
notskrift, semiotik, multimodalitet

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställningar	4
1.2 Centrala begrepp	4
2. Bakgrund	4
2.1 Hur utvecklar ett barn sitt lärande inom musik	4
2.2 Gehör och improvisation som verktyg för lärande	5
2.3 Notläsning	5
2.4 Metoder för att förbättra notläsningsförmågan	6
2.5 Olika traditioner för lärande	7
2.5.1 Skriftlig tradition	7
2.5.2 Muntlig tradition och gehörstradering	7
2.5.3 Mästarlära	8
2.5.4 Att memorera musik	9
2.6 Ramfaktorer vid notläsning	10
2.6.1 Formellt och informellt lärande	10
2.6.2 Kommunikation och socialisation	10
2.6.3 Olika traderingsideal	11
2.6.4 Negativa aspekter av lärande	11
3. Teori	12
3.1 Multimodalitet i musikundervisning	13
3.2 Noter som semiotisk resurs	13
3.3 Tillämpning av socialsemiotisk teori i detta arbete	14
4. Metod	14
4.1 Val av metod	14
4.2 Urval informanter	15
4.3 Etik	16
4.4 Genomförande	16
4.4.1 Metod för empiriinsamling till enkäten	16
4.4.2 Analysmetod för enkäten	16
4.4.3 Metod för empiriinsamling, i intervjuer	17
4.4.4 Analysmetod för intervjuerna	17

5. Resultat och analys	17
5.1 Enkätundersökning	17
5.1.1 <i>Frågor avseende deltagarnas användning av noter som resurs</i>	17
5.1.2 <i>Enkät – Notexempel</i>	18
5.2 Intervjuer	21
5.2.1 <i>Undervisning med hjälp av noter påverkas av normer</i>	21
5.2.2 <i>Notläsning är ett samspel mellan olika resurser</i>	22
5.2.3 <i>Noterna är ett stöd för minnet</i>	24
5.2.4 <i>Noterna är svåra att förstå</i>	24
5.2.5 <i>Noterna behöver analyseras</i>	25
5.2.6 <i>Val av repertoar i undervisningen</i>	26
6. Diskussion	26
6.1 Resultatdiskussion	26
6.1.1 <i>Sammanfattning av enkätundersökningen och intervjuerna</i>	26
6.1.2 <i>Multimodala resurser i undervisningen.</i>	27
6.1.3 <i>Resurser för tolkning av notskriften</i>	29
6.1.4 <i>Faktorer som påverkar vilket teckensystem som används</i>	32
6.2 Musikpedagogiska implikationer	34
6.3 Metoddiskussion	35
6.4 Vidare forskning	36
7. Referenser	37
8. Forskningsmaterial.	39

1. Inledning

För egen del har mitt gehör varit bättre än min notläsning. Noterna var inte det mest effektiva sättet för mig att lära mig. Gehör och ackordförståelse gav bättre resultat. Att kunna läsa noter har dock varit till hjälp för att kunna memorera musik och för att kommunicera med andra musiker i mina arrangemang och kompositioner i arbetet som professionell musiker. Noter har visat sig vara ett sätt att kunna bevara musik genom flera århundranden och föra vidare musik till nya generationer. Dock så utgör inte noterna någon garanti för att tolkningen av noterna blir entydig. Notation kan behövas för att kunna spela tillsammans, men hur används noterna som system för undervisning och inläring? Klarar sig noternas resurs som verktyg i undervisning utan samverkan med andra resurser? Kan beskrivningen av musik i noter göra en enkel barnmelodi oerhört komplicerad att förstå via noter? Behöver flera resurser kombineras, så som gehör och social interaktion för att kunna tolka noternas mening?

1.1 Syfte och frågeställningar

Mitt syfte med denna studie är att undersöka hur pedagoger tänker kring användandet av noter i västerländsk tradition som resurs, och hur dessa kombineras med andra resurser i undervisningen, för att göra notläsning lättare att förstå för eleven. Undervisas noter av pedagogen genom exempelvis gehöret i stället för notskriften som resurs, och påverkar det enligt pedagogerna, elevens förmåga att läsa notskriften? Här vill jag också undersöka hur synsättet är på användande av noter i praktiken och hur dessa kompletteras med andra resurser. Jag utgår från följande frågeställningar.

- Hur samspelar olika modaliteter i processen att skapa mening i notbilder?
- På vilket sätt används olika resurser för att tolka notskriften i musikundervisning?)
- Vilka samband beskrivs mellan noter och andra modaliteter?

1. 2 Centrala begrepp

Semiotiska resurser och multimodalitet.

Min förklaring av dessa begrepp, är att ett teckensystem kan förmedla olika typer av information samtidigt. Exempelvis kan både ordet STOPP och stoppskyltens röda färg tala om att det är dags att stanna i trafiken. För att tolka informationen så behöver mottagaren förstå teckensystemet och dess sammanhang, för att exempelvis förstå att färgen röd symboliserar STOPP i detta sammanhang. I ett annat sammanhang så har inte färgen röd samma betydelse. När flera olika semiotiska resurser och teckensystem används samtidigt och kompletterar varandra så kallas detta multimodalitet. Där kommuniceras många olika meningar parallellt.

I musik används flera olika resurser samtidigt som: noter, gester och sång för att kommunicera musikens mening. Kempe och West (2010), beskriver olika sätt som människan använder signaler för att kommunicera med omvärlden. Signaler som gester, tal eller ansiktsuttryck har utvecklats till mer abstrakta teckensystem som exempelvis notskriften och dess symboler. En nedteckning eller en bild kan göra det möjligt att associera till en tidigare erfarenhet trots att tal och gester inte kan beskriva det sätt som en person vill beskriva ett fenomen på efter att sinnesupplevelsen tagit slut. Dessa teckensystem, kan också kallas semiotiska resurser och används som redskap i kommunikationen mellan människor (Kempe & West, 2010).

2. Bakgrund

Här ges bakgrund till olika faktorer för lärande via notläsning och avkodningen av en notbild. Olika metoder för lärande och undervisning och ramfaktors påverkan av hur eleven tillgodoser sig informationen ifrån noterna undersöks. Förhållande mellan muntlig och skriftlig tradition vid inläring beskrivs också.

2.1 Hur utvecklar ett barn sitt lärande inom musik

När det gäller språklig utveckling blir barnets användning av språket gradvis mer analytiskt och logiskt. Det är bland annat erfarenheter som gör att ordförrådet växer

(Hwang & Nilsson, 2011). På samma vis utökas förståelsen av det musikaliska språket. Flertalet barn kan prata långt innan de kan skriva och förstå grammatik. Ett barn kan ofta sjunga en melodi innan det kan spela det på ett instrument, skriva ner noterna eller förstå musikteori och kunna analysera det den sjunger. Gary McPherson (2006), jämför med hur detta sker i musikinläring. Gehörsdelen har oftast stimulerats långt innan barnet behövt ta en enda musiklektion detta på grund av att barnet har hört musik under sin uppväxt. Därför anser han att pedagogen ska börja med att undervisa musik som eleverna redan har hört blandat med nya stycken, över gehör för att utveckla elevens koordination mellan öra och hand. Han hävdar att barn inte förstår hur deras talade språk ser ut i tryck och därför inte heller kan förstå det musikaliska språket i skrift. Därför behöver barnen förvärva denna förståelse innan de kan utnyttja notskriften som resurs (McPherson, 2006).

2.2 Gehör och improvisation som verktyg för lärande

Notskrift som resurs behöver i vissa fall kompletteras med en gehörmässig förståelse för hur notskriften skall utföras i praktiken för att den utövande musikern skall kunna utföra musik på ett utifrån genren accepterat sätt. Gehöret används i många fall för att värdera vad som upplevs låta bra i förhållande till den underliggande harmoniken och den genre som spelas. Därför används inte enbart noter och musikteori för att avgöra om resultatet upplevs bli musikaliskt. Vid gehörspel och improvisation begränsas inte musicerandet på samma vis som i musicerande efter noter. Enligt Lilliestam (1995), kan en nerteckning av gehörmusik se mycket svår ut, men vara relativt enkel att spela. Lilliestam refererar även till Tagg (1979:30) som menar att: det går att spela mycket komplexa mönster på gehör utan att veta vad som görs, dvs. utan att verbalisera eller analysera det som görs.

2.3 Notläsning

Puurtinen (2018) beskriver att till skillnad från textläsning där läsaren kan stanna upp vid svårare passager så följer notläsningen ett givet tempo. En oerfaren notläsare kanske stoppar flödet genom att stanna upp vid svårare partier. Därför minskar felmarginalen då musikern har kunnat studera noterna visuellt, genom att öva på notbilden eller genom att ha hört musiken innan framförandet. Puurtinen beskriver också att när vi läser noter så rör sig inte våra ögon linjärt över notbilden. I stället, som i alla visuella processer, består läsningen av korta ögonblick när våra ögon är stilla, som kallas fixering och snabba förflyttningar mellan dessa stopp som kallas för Sackader. När vi fixerar så ser vi enbart några få notsymboler och allt annat är i oskärpa. Sedan flyttar vi vårt fokus till nästa fixering där vi ser noterna tydligt igen. Läsningen påverkas även av notläsarens förkunskaper och notbildens komplexitet. En skicklig notläsare har korta fixeringsmoment och en snabb läshastighet. Den skicklige notläsarens ögon ligger ofta före i noterna jämt mot var i framförandet denne befinner sig. Detta avstånd kallas ögon – handomfång (Puurtinen, 2018).

Puurtinen(2018), hänvisar till forskning av Madell och Hébert (2008 i Puurtinen, 2018), som påpekar att även musikaliska stimuli kan påverka notläsningen. När musikern läser noter som bryter mot melodiska eller harmoniska förväntningar, så påverkas notläsarens ögonrörelser även av denna faktor. Vid ett snabbare tempo så får musikern mindre tid att fokusera på symbolerna. Detta gör det svårt att jämföra notläsningsförmåga om inte alla

spelar i exakt samma tempo. I detta refererar Puurtinen (2018) även till Huovinens et al (2018) studie, där tempot varit gemensamt för försöksgruppen och har kopplats till snabbare ögonrörelser hos skickligare notläsare. Puurtinens forskning, visar också att en komplex notbild med mycket information blir svår att processa för notläsaren vid avistaläsning. En enklare notbild ger musikern mer tid att processa notbilden men att spela flera stämmor samtidigt eller att utföra koordination mellan olika händer, kan påverka notläsningens svårighetsgrad. Instrumentets förutsättningar kan också påverka svårighetsgraden. Ett piano kan spela många stämmor samtidigt vilket kräver mycket av notläsaren jämfört med en tuba-stämma med ett begränsat omfång och endast en stämma i taget. Noterna kan också tolkas olika beroende på instrument, där legatobågar på ett stråkinstrument bestämmer hur stråken används jämt mot att på en klarinett spela passagen med ett andetag eller på ett piano endast binda ihop tonerna. En motorisk förberedelse behövs också för att fingrarna skall kunna spela de lästa noterna. Ofta så prioriteras tonhöjd och rytm framför dynamik vid förstagångsläsning. Och lägre prioriterade faktorer kan väljas bort (Puurtinen, 2018).

2.4 Metoder för att förbättra notläsningsförmågan

Det förekommer olika didaktiska metoder för att förbättra notläsning. I undervisningssammanhang används olika metoder för att memorera förtecken eller de toner som finns på olika linjer eller mellanrum i notsystemet exempelvis ramsor eller: - F, A, C, E systemet. I det svenska språket används ändelsen -iss för korsförtecken och -ess för b-förtecken. Utan förkunskap så ger dessa ändelser ingen beskrivning av vad som sker med tonen. I det engelska språket kallas korsförtecken för -sharp (vass) och b-förtecken för -flat (slö) vilket ger en mer konkret språklig förklaring till om tonen höjs eller sänks förutsatt att personen är engelskspråkig. Ord kan också användas för att beskriva ljudet av en rytm. Tre åttondelstrioler låter exempelvis som "pineapple". Detta används i Suzukipedagogik bl. a: *Music Mind Games* (Yurko, 1992). En komplex rytm kan förklaras med en rytmisk text.

I sin artikel I *Nordic Research in Music Education* (2021), jämför Julia Leikvoll notläsning med traditionell läs - och skrivundervisning. Hon ifrågasätter varför inte även notskrivning används i musikundervisningen. Ett barn lär sig oftast att skriva innan det kan läsa och det samma borde gälla även för musik. Vid notinläring läggs inte vikt vid förståelse av notbilden på samma sätt som vid förståelsen av en text. De spelböcker för nybörjare som hon hänvisar till introducerar ofta en ton i taget i stället för att presentera harmonik och skalor och ge eleven en större förståelse för notbilden. Då eleven lär sig att analysera notbilden och förstår harmonik, stegteori och kvintcirkeln, så kan dessa verktyg hjälpa eleven att se större mönster än enstaka toner i noterna, vilket kan förbättra förmågan att läsa noter (Leikvoll, 2021). Leikvoll (2021), refererar även till tidigare forskning som visar att skickliga notläsare behandlar musikaliska strukturer som ackord, fraser och tonalitet, som helheter Forskarna argumenterar för att notläsningens effektivitet påverkas av tre faktorer:

- (1) Igenkännande av musikaliska strukturer
- (2) Kunskap om vilka musikaliska element som förväntas komma
- (3) Att via gehöret kunna förutse hur notbilden låter

Flera studier bekräftar också att bra förmåga att koda av rytmmonster är en av de viktigaste indikatorerna för vilken nivå en musiker har i avistaspel (Leikvoll, 2021).

2.5 Olika traditioner för lärande

Det finns olika traditioner för att lära ut musik. Den didaktiska metoden kan variera beroende på den tradition som pedagog och elev har sin bakgrund i. Även utifrån olika genrer kan olika traditioner tillämpas.

2.5.1 Skriftlig tradition

Kempe och West (2010), menar att tecken har blivit en länk mellan en individs subjektiva upplevelse av tillvaron och omvärlden. Och utan teckensystem så finns ingen länk däremellan. I en skriftlig lärandekultur används text samt ord, tecken eller symboler för att förklara hur musiken skall spelas och för att förstå ett klingande musikstycke. Alf Gabrielsson (Bonde och Trondalen, 2013), visar på motsvarande förhållande mellan det klingande och skriftliga när det gäller musikens känslomässiga aspekter.

Musikteorin har ju i högsta grad styrts av det som kan utläsas från noterad musik, alltså mest gällande frågor om form och struktur, medan rörelsekaraktär och känslomässig karaktär bara antyds eller inte alls finns representerade i den musikaliska notationen. Det är ju snarare de som är det centrala i musiken. (Bonde & Trondalen, 2013, s. 9)

Annette Mars (2016), jämför ungdomar med bakgrund i den skriftliga traditionen med ungdomar som använder muntliga gehörsbaserade metoder för inläring. I studien framkom att deltagarna bar med sig verktyg från sina respektive lärandetraditioner. Vid svårigheter i lärandet återgick grupperna till sin inlärd tradition men kunde även använda verktyg från en annan lärandetradition än den egna, när de skulle undervisa någon från en annan lärandekultur (Mars, 2016). Notskriften är ett verktyg för att bevara musik eller för att memorera den. Dock så kan nyanser och kontexten om hur musiken skall tolkas förloras vid notering av gehörstraderad musik. Då notskrift används i ett sammanhang utan koppling till en genre eller tradition. Så refererar Hultberg (2009) till Rolf (1991 i Hultberg, 2009) som menar att lärandet kan bli dekontextualiserat. Detta innebär att musikern behöver förstå den genre som den verkar i för att kunna kommunicera med lyssnare som är förtrogna med genren. Vid lärande behöver därför skriftliga dokument kompletteras med kunskap genom erfarenhet av en genre via en lärare, via lyssnande på andra musiker eller inspelningar från genren

2.5.2 Muntlig tradition och gehörstradering

Jämfört med en traditionell undervisningsmetod som utgår från noter och tecken till musik, så blir metoden i gehörsbaserad musik att lyssna, se och härma och sedan memorera. Att lära genom att härma kan också kallas mimesis (Kress & Selander, 2022). Musiken lagras internt i en persons minne men behöver externaliseras för att föras vidare vilket även återknyter till Hultbergs (2009) forskning. I denna externalisering kombineras tolkning utifrån genre med det faktiska musikaliska innehållet. I rockmusik används ackordsskisser och tabulatur för att memorera musiken dock så hävdar Karlsen (2010), att

denna musikstil ändå är gehörsbaserad trots att ackordskisser och tabulatur kan ses som skriftlig notation. Denna form av notation skulle dock inte enligt honom passa för att notera klassisk musik. Det är dock inte enbart i populärmusik som gehörsundervisning är tillämpningsbar. Hanken & Johansen (2013) skildrar flera exempel på detta. Pedagogen, Shinichi Suzuki använder denna metod för att lära ut konstmusik. I Norge använde pianopedagogen Amalie Christie (1983) gehörsbaserad undervisning. Zoltan Kodaly (1882 - 1967) använder i stället sång med Solfege-handtecken och rytmstavelser för att beskriva rytmer via gehör i sin pedagogiska metod, där undervisningen är mer lärarstyrd. John Paynter (1931 - 2010) fokuserade i stället på elevernas kreativa verksamhet och ansåg att uttrycket bestäms genom dialog mellan pedagog och elev huruvida den musikaliska intentionen uppnås. Elevernas egna kompositioner kunde användas som ett bra verktyg för att utöka förståelsen för noter enligt honom (Hanken & Johansen, 2013).

2.5.3 Mästarlära

Hanken och Johansen (2013), beskriver mästarlära som ett av de äldsta sätten att lära ut musik. En person som är väl förtrogen med en stil eller genre vid lärande kan bli en mästare, som elever vänder sig till för att utöka sin kunskap inom genren. Detta kommer från hantverkstraditionen och går ut på att en mästare lär ut till sina lärlingar och kallas "mästarlära". På motsvarande sätt har musiker i många musiktraditioner utvecklat sitt kunnande tillsammans med erfarna mästare. Mästarlärandetraditionen har en stark ställning inom musikutbildning. Och kan också ske mellan medlemmar i en musikgrupp där de äldre i gruppen utbildar de yngre. Mästarlära besitter vanligen lång erfarenhet och har under lång tid utvecklat en teori om vad denne anser vara den mest rationella metoden för att uppnå ett resultat. Mästarlärares bakgrund, kunskap och sociala konventioner påverkar de traditioner som förs vidare till eleven. En nackdel med mästarlära är att den bevarar eller konserverar gamla traditioner. Det kan därför vara svårt för eleven att utvecklas självständigt. Nytankande och kreativitet kan stängas ute. Det kan också vara svårt för eleven att kritiskt bedöma eller värdera mästarlärares undervisning (Hanken Johansen, 2013).

Trots att mästarlärares är expert inom sitt område, så behöver det inte betyda att denne besitter en didaktisk förmåga som verkligen utvecklar elevens kunnande. Eleven kan bli en kopia som bara imiterar mästaren utan att ha tillgodogjort sig kunskapen för att själv veta hur den skall utföra uppgiften. Hultberg (2009) menar att detta kan leda till att elevens framförande inte är representativt för musiken då eleven vet hur musiken skall framföras men inte är kapabel att genomföra eller externalisera detta. Pedagogen bör lära sig att se skillnaden mellan lärande och kunskapsutveckling. Hultberg menar att det kan uppstå en konflikt mellan en elev som utgår enbart från notation av musik som den inte tidigare hört. Det kan då uppstå problem om spelanvisningarna avviker från elevens föreställning, om hur musiken skall uttryckas. För att kunna se att eleven förstår hur den skall kunna använda olika kulturella verktyg. I en grupp kan deltagarna i gruppen utvecklas genom social interaktion och den enskilda individen kan utvecklas genom input från de andra deltagarna i gruppen (Nielsen & Kvale, 2000). En annan metod för inläring genom social interaktion är så kallad C, R, P. (Borstel & Lerman, 2003). Detta begrepp

står för Critical Response Process och innebär att en elev ställer frågor och får förslag om förbättringar från gruppen som lyssnar och utvärderar elevens insats.

2.5.4 Att memorera musik

I motsats till noterad musik så behöver gehörstraderad musik memoreras för att kunna föras vidare till nästa generation så att förståelsen för hur genren skall tolkas inte dör ut. Populärmusikens olika stilar som också är gehörstraderade kan föras vidare till nya generationer via inspelningar. Hur musiken memoreras skiljer sig åt mellan muntliga och skriftliga kulturer. I den muntliga lärandetraditionen krävs omfattande repetitioner av varje musikstycke eftersom varje enskild musiker behöver minnas musikstycket. En notbunden musiker kan dock memorera ett stycke utantill, men skillnaden är här att denne utgår från noterna vid instudering. På samma vis kan en gehörsstyrd musiker använda skisser för memorering men utgå från gehöret vid instudering. Mars (2016) refererar till Ong (1990 i Mars, 2016), som anser att repetitionen är nödvändig för att minnas exempelvis hur ett klingande musikstycke ska spelas. Ong ser också skrift som en teknologisering av ord som inte kan fånga alla aspekter som ryms i tal. Mars refererar även till Säljö (2013), som hävdar att det i en skriftlig lärandekultur i stället läggs kognitiv kraft på att förstå det externa minnessystem som notskriften utgör eftersom det talar om hur musiken ska klinga (Mars, 2016).

Mars beskriver att eleverna i den skriftliga lärandekulturen använder sig av skriftliga artefakter såsom exempelvis notskrift, ackordsscheman, texter och tabulatur. I stället för att memorera genom repetition så utgör den skriftliga artefakten minnet av hur musikstycket ska spelas. Notskriften blir ett externt minnessystem som eleverna tolkar men kan även utgöra en trygghet för eleverna trots att de inte hela tiden tittar på noterna för att kunna spela. I Mars (2016) undersökning av olika lärandekulturer, förklarades musiken beroende på kultur. Ungdomarna från den skriftliga kulturen kommunicerade om musiken och dess uppbyggnad medan de från den muntliga traditionen använde musiken som ett verktyg för att kommunicera. I en muntlig tradition används mycket tid för att prova de olika alternativ som eleven upplever låta bäst och sedan memorera dessa.

I en skriftlig lärandekultur begränsas denna tid genom ramar som exempelvis taktart, tonart, möjlig harmonik som begränsar antalet val genom elevens kunskap. Det kan vara lättare att i den skriftliga kulturen tydliggöra för eleverna var de spelar fel och hur de skall repetera för att förbättra kritiska passager. Mars, beskriver att de mest centrala verktygen för lärande i den muntliga lärandekulturen utgörs av repetition och gehör. Däremot så används mycket tid för att förklara ett klingande musikstycke genom gester, ord och olika teckensystem men även genom omedveten kommunikation som språkanvändning och kroppsspråk. Mars menar också att gehörstraderad musik behöver noteras med hänsyn till den ursprungliga kontexten för musikstilen. När melodier, harmonik och rytmer traderas via noter i stället för gehör undanhålls eleverna ifrån att lära sig musiken som i den ursprungliga kontexten (Mars, 2016).

2.6 Ramfaktorer vid notläsning

Vid undervisning kan elever och pedagogers förutsättningar påverkas av olika ramfaktorer som kan begränsa vad som är möjligt att uppnå för både elev och lärare genom undervisningen.

2.6.1 Formellt och informellt lärande

Det formella lärandet är huvudsakligen planerat och organiserat av någon annan än den lärande själv och bedrivs inom utbildningsinstitutioner. Gullberg (2002), menar att formellt och informellt lärande har uppenbara likheter med det engelska begreppsparet "*teaching*" (lärande inom skolan) och "*learning*" (lärande utanför skolan).

Informell undervisning kan användas inom musikutbildning. Karlsen (2010) skildrar hur Lucy Greens pedagogik vänder sig till ungdomskulturen och använder informella metoder. Karlsen refererar även till kritik av denna pedagogik och nämner Hemming (2009 i Karlsen, 2010), som anser att pedagogens roll kan bli för frånvarande i en informell kontext. Hemming hävdar också att det krävs en kritisk dialog så att undervisningen inte enbart handlar om att spela elevernas favoritlåtar, (Karlsen, 2010). Det informella lärandet i en rockgruppskontext, har också undersökts av Johansson (2002), som bygger vidare på Lilliestams (1995), forskning. Johansson visar att rockmusiker som lär sig via gehör också lär sig kontextuella ramar tillhörande olika stilar såsom klichéer, harmonik, formler och andra stilbundna drag genom lyssnings och spelstrategier. Folkestad (2006), hävdar att båda formerna av lärande ingår i olika grad i läroprocessen. Informell undervisning kan uppfylla elevernas behov av autenticitet bättre än den formella undervisningen i vissa genrer. Kress & Selander (2022), hävdar även att lärande kan ske semiformellt som är ett mellanting mellan formellt och informellt lärande och kan ske på exempelvis ett museum

2.6.2 Kommunikation och socialisation

För att lärande skall ske behöver känslor, tankar, idéer och erfarenheter kunna kommuniceras. Men förmågan att kommunicera kan skapa ramar för kunskapsinhämtningen. Säljö (2000), pekar på nödvändigheten av att delta i sociala sammanhang för att få tillgång till kunskap. På så sätt är kommunikation viktigt för att samla erfarenheter och kunna dela dem med andra samt att beskriva verkligheten utifrån olika perspektiv. Gullberg (2002) beskriver hur musik värderas och tolkas av individen utifrån olika kontexter genom socialisation. Den primära socialisationen avser oftast den process som syftar till barnets utveckling genom familj, föräldrar och daghem. Den sekundära socialisationen knyts ofta till utbildningssystemen. Men även när individen möter nya lärandemiljöer eller kontexter. Kontexterna förändras också när individen får nya umgängeskretsar. I dessa kontexter kan individen möta ny musik (Gullberg, 2002). Davidson et al. (1997), forskar om hur uppväxtmiljön påverkar den musikaliska utvecklingen. Under de första spelåren är unga musiker beroende av uppmuntran och starkt stöd från föräldrarna. Säljö (2000), redovisar i sin forskning, att en tråkig repertoar

utan variation, en tråkig lärare eller att inte klara av det tålamodsprövande i att hålla på med ett stycke under lång tid kan ge negativa upplevelser vid musikstudier.

2.6.3 Olika traderingsideal

Skolornas utbildningssystem har enligt Hanken & Johansen (2013), stor makt och kontroll över vilken kunskap som används. Elevernas egen kompetens utanför den formella undervisningssituationen blir inte sedd och stöttas därför inte av musikläraren. Det kan leda till att eleven inte ser den egna kompetensen. I utbildningsinstitutionerna begränsas ofta mångfalden av informella lärandeformer då de frångår skolans traditionella undervisningsformer gällande genrer och musikalisk inriktning. De refererar till Nielsen och Kvale (2000), som menar att det går att utveckla musikaliska kunskaper i många sammanhang utan direkt formell muntlig undervisning och dessutom utanför utbildningsinstitutionerna vilket kan ske genom; imitation, handling, observation, identifikation, vägledning, träning, uppsikt och fallstudier.

I en grupp med jämgamla barn så kan deltagarna i gruppen instruera varandra. Detta lärande har vissa likheter med mästare - lärling traditionen, förutom att det ena barnet inte innehar samma grad av auktoritet som en vuxen lärare. Skillnaden i kunskap mellan barnen blir då inte lika stora som mellan ett barn och en vuxen vilket kan leda till ett öppnare kunskapsutbyte och en mer balanserad interaktion mellan barnen. Det ena barnet blir då en expert och det andra nybörjare (peer tutoring), trots att barnet inte har någon erfarenhet av att undervisa så lär barnen av varandra (peer collaboration), för att finna lösningar på olika problem. De lär sig att bli medvetna om att det finns andra åsikter än deras egna och lär sig försvara och förklara sina egna uppfattningar (*Peer directed learning* och *group-learning*, (Green, 2002). Enligt forskarna: Rostvall och West (2001), så har dock inte något "självbildningsideal" slagit igenom inom kommunal musikundervisning.

2.6.4 Negativa aspekter av lärande

Kress och Selander (2022), menar att lärandets rum består av det fysiska rummet men även ett socialt rum och ett rum utifrån de förväntningar utifrån vad som skall ske i rummet, ett ideologiskt rum. Dessa rum bestämmer vilka verktyg som används (Kress och Selander, 2022). En oförmåga att tolka noter kan ge eleven dåligt självförtroende trots en god förmåga att spela med hjälp av gehöret. Gullberg (2002) hävdar att negativa aspekter av lärande uppstår både i ickeinstitutionella och institutionella lärandemiljöer, och inte sällan i samband med musik. Många är de som under skollåren fått veta, och "lärt sig", att de är omusikaliska, oförmögna att sjunga eller att uttrycka sig med musik. Gullberg (2002), skildrar även att det i undervisningsrummets komplexa lärandemiljö förekommer både muntlig och ickeverbal kommunikation parallellt. Många lärare har svårt att överge notationssystemet då skolans värld domineras av den verbala kommunikationen och genom det skrivna ordet. Det skriftliga kan kanske uppfattas som nödvändigt för att kunna förstå musik. Vid notläsning kan ramar utgöras av notläsarens kunskapsnivå och förmåga att förstå symboler i notbilden. Mängden information som notläsaren klarar av att ta in, en komplicerad notbild och inverkan av gehör och motorik kan också utgöra ramar. I klassisk musik så är notläsning nödvändigt för musicerande på professionell nivå och kan utesluta de personer som inte kan läsa noter bra (Gullberg, 2002). Vid bruksundervisning på piano och gitarr, påpekar Lilliestam (1995), att studenterna borde lära sig förstå musikens melodiska, rytmiska och harmoniska

byggstenar. Eleven borde lära sig urskilja och använda verktyg som är specifika för en stil. Det gehörsbaserade lärandet, faller enligt Gullberg (2002), ofta bort i den högre musikutbildningen. Även musikläraren kan enligt Rostvall & West (2001), genom det som läraren förmedlar, skapa en ojämn maktfördelning där läraren besitter de kunskaper som är värda att äga och elevens kunskaper negligeras. Detta trots att eleven innehar musikkunskaper om andra musikstilar. Det kan leda till att eleverna tappar sitt engagemang för undervisningen.

3. Teori

Jag har valt en socialsemiotisk utgångspunkt för att belysa hur kommunikationen kan ske genom interaktion i undervisning som socialt sammanhang där notskrift används för att uppnå ett musikaliskt resultat. I mitt bakgrundskapitel så framkommer att många faktorer samverkar vid notläsning. Noterna läses och kodas utifrån notskriftens grafiska mönster sedan om till motorisk information som visar hur musiken skall spelas fysiskt på instrumentet. Gehöret används för att tolka utifrån den motoriska informationens taktila intryck och noternas skriftliga information överensstämmer med det klingande resultatet. Bedömningen av om det klingande resultatet upplevs som korrekt kan påverkas av instrument, genrekänedom, sociala faktorer eller om resultatet bryter mot harmoniska och melodiska förväntningar hos den utförande musikern. Därför kan samma notbild tolkas olika utifrån genre och kulturella regler och normer som är gällande för den som tolkar notskriften. För att en musikalisk kommunikation skall ske genom notskriftens resurs behöver den som tolkar notskriften ta hänsyn till den kontext som musiken är tänkt att utföras i. För att lära sig att förstå kontexten så kan olika metoder och teckensystem användas. En mästare lärare väl förtrogen med en genre kan bedöma utifrån sin genre hur den skall framföras och hur notskriften tolkas. Träning via gehöret eller inspelningar kan också skapa en mall för hur notskriften skall tolkas. Musiken måste kunna kommunicera med lyssnare som är förtrogna med en genre och tala det språk som lyssnaren förstår.

Även i informell undervisning så kan sociala faktorer skapa en mer genuin stilkänsla än den formella undervisningen. En del musikformer kan förlora sin genuinitet om de lärs ut i en formell kontext från en vuxen lärare till en elev i stället för mellan ungdomar i en grupp. Gehörstraderad musik kan tappa sin kontext om enbart notskrift används. Musiken tolkas ofta utifrån de kulturella verktyg som eleven bär med sig. I den skriftliga kulturen tolkas och förklaras musiken utifrån språkliga och skriftliga faktorer samt med gester. I den muntliga kulturen sker lärandet genom repetition och kommunikationen sker genom musiken. Det musikaliska uttrycket bedöms utifrån förutbestämda kriterier som hör till en genre men det finns även känslomässiga aspekter som inte finns angivna i notskriften som påverkar hur musiken uppfattas. Beroende på situation så tolkar notläsaren och sorterar vad som anses vara viktigt i notbilden. Vid avistaläsning fokuserar notläsaren på de mest basala delarna så som melodi, harmonik och rytm. Vid en djupare instudering så kan fler detaljer i notbilden utföras.

3.1 Multimodalitet i musikundervisning

Multimodalitet kan ses som ett socialt sammanhang för tecken där tecknet representerar något. Ett teckensystem kan kallas mode. Multimodal kommunikation har använts länge bland annat i kyrkan (Kress & Selander, 2022). Kempe och West (2010) anser, att all kommunikation kan betraktas som multimodal och utifrån ett multimodalt perspektiv. I musikundervisning så används sällan en enskild resurs utan oftast kombineras flera olika resurser i målsättningen att nå ett musikaliskt resultat (Kempe & West, 2010). Dessa olika resurser kan utgöras av notskriftens tecken, gehör och gester samt vara kopplade till genrekännedom eller kunskap som utgår från ett musikteoretiskt perspektiv. Semiotiska resurser har även koppling till kulturella skillnader. När det gäller musik kan dessa påverka hur harmonik, taktarter, skalor används och uppfattas. Detta arbete avgränsas till den västerländska kulturens musiktraditioner med tillhörande normer som påverkar hur vi uppfattar musik.

Falthin (2020), framhäver att kommunikation mellan elev och lärare i musikundervisning är multimodal i större utsträckning än undervisning i andra ämnen. Då en mängd olika resurser från olika teckensystem används så refererar Falthin till Kress (2010 i Falthin, 2020), som hävdar att undervisning i musik alltid är multimodal. Kommunikation sker alltså inte enbart språkligt eller skriftligt i dessa sammanhang. Kempe och West (2010) beskriver, hur signaler för kommunikation utvecklats genom gester, tal eller ansiktsuttryck till abstrakta symboliska system som exempelvis gestik vid dirigerings eller symboliska teckensystem genom social interaktion mellan människor. Symboliska teckensystem kan utgöras av bilder som noter eller rytmer i musiken. Tecken kan därför ses som en länk mellan en individ och omvärlden (Kempe & West, 2010). En semiotisk resurs kan också benämnas som ett teckensystem och utgör ett redskap för kommunikation mellan människor enligt Falthin (2020). Musiken kan innehålla flera olika teckensystem. Notsystemet, verbal kommunikation och själva spelandet kan motsäga varandra i ett lärandesammanhang och skapa osäkerhet hos en elev. En konflikt mellan den mening som erbjuds av läraren och den mening som uppfattas av eleven kan ske (Kress & Selander, 2022). De hänvisar i detta till van Leuwens (2006), meningspotential.

3.2 Noter som semiotisk resurs

Semiotiska resurser kan utgöras av tecken, symboler och bilder. Dessa teckenspråk behöver sättas in i ett sammanhang där flera teckensystem samverkar och kompletterar varandra då de olika systemen kan förmedla olika slags information samtidigt, d. vs en multimodalitet. Kempe och West (2010), beskriver musik som ett nät fullt av olika semiotiska resurser som: musik, sång, noter och gester. I socialsemiotiken konstrueras meningen av ett teckensystem i ett socialt sammanhang. Annika Falthin (2020), beskriver med hjälp av Günter Kress (2010) och Theo van Leuwens (2005) teoribildning hur dessa teckenspråk som semiotiska resurser inte är statiska utan påverkas av genre och olika musikaliska sammanhang. De semiotiska resurserna förändras och utvecklas också till nya resurser. Falthin (2020), refererar även till van Leuwen (2005), som menar att det i det sociala sammanhanget kan skapas mallar för hur resurserna används. Genom teckenskaparens erfarenheter och utifrån olika konventioner inom genren kan kommunikationen och tolkningen av denna påverkas. Rytmer och puls kan ge kommunikationen ett musikaliskt sammanhang som enligt Cirelli et al. (2018), kan öka

förståelsen för att skapa mening och länka ihop information. Dans och rörelser gemensamt i sociala sammanhang gör det också lättare för oss att komma överens och samarbeta och etableras hos människor redan som barn. Kress och Selander (2022) menar att ett tecken får sin innebörd först vid användning och att en semiotisk resurs ofta kopplas till den kultur som omgärdar resursen som exempelvis en genre eller en läromiljö.

3.3 Tillämpning av socialsemiotisk teori i detta arbete

I detta arbete fokuserar jag på noter som resurs för undervisning och lärande i musik. Semiotisk teori används framför allt för att tolka språk och socialsemiotik är ett ämnesområde som studerar hur människor kommunicerar i olika sociala situationer. Falthin (2020) refererar, till Kress (2010 i Falthin, 2020), som menar att de semiotiska resursernas mening kan utvecklas och inte är statiska utan förändras i olika sammanhang. Det kan också skapas mallar som kombinerar olika semiotiska resurser för olika former av kommunikation enligt van Leuwen (2005). (Falthin, 2020).

Noterna, representerar musik i skrift. Då musik är en form av kommunikation beroende av ett socialt samspel så påverkas undervisning och lärande av sociala faktorer. I detta arbete, är utgångspunkten för de resurser som används den västerländska musikkulturen. Olika genrer kan också påverka hur den noterade musiken tolkas och noteras. I olika sociala och genremässiga kontexter kan samma noter tolkas olika där exempelvis noterade åttondelar i jazzsammanhang inte spelas som åttondelar i västerländsk konstmusik, men ändå ser ut på samma vis i notskriften. Utan den sociala ram som kunskapen om hur jazzmusik skall framföras ger så kan noterna tolkas på olika vis. Multimodaliteten innebär i detta sammanhang också att flera faktorer än enbart noternas tecken samverkar och påverkar noternas betydelse. Vid kunskapsförmedling inom ramen för musikundervisning så behöver eleven lära sig de regler som notskriften ges i olika sammanhang. Tolkningen av notskriften skall utgöra ett musikaliskt resultat och kan därför anses vara viktigare än notskriften i sig. Pedagogen kan också omedvetet använda flera resurser parallellt i sin undervisning, med gester eller genom att förevisa hur noteringen skall låta och därigenom påverka utfallet.

4. Metod

4.1 Val av metod

För att få svar på mina frågeställningar så valde jag en kombination av en kvantitativ enkät och kvalitativa intervjuer för att samla empiri. Enkätexemplen utformades utifrån mina frågeställningar och utifrån den forskning som presenteras i mitt bakgrundskapitel för att förklara om forskningen stämde överens med resultatet av undersökningen i en grupp som använder noter i praktiken. Frågorna från mitt intervju-underlag låg även till grund för enkätens notexempel. Notexemplen framställde jag i notprogrammet *Finale* och omvandlade till bildfiler. Jag komponerade vissa exempel och använde även utdrag från

barnmelodier. Jag skapade sedan en enkätundersökning i *Google Forms* som kunde besvaras via internet där jag kombinerade mina allmänna frågor med bilderna från de grafiska exemplen. Enkätens första del innehåller allmänna frågor vars svar kan förklara hur deltagarna förhåller sig till olika aspekter av notläsning och musicerande samt inhämtande av kunskap och hur detta används praktiskt även av mer erfarna musiker. Här besvaras också frågor som ger information om deltagarna som instrument, genre, ålder, hur länge de spelat sitt instrument, samt den kontext som de verkar i. De grafiska notexemplen skapades genom att analysera frågor och påståenden från bakgrundsforskningen och på så sätt se om forskningen stämmer överens med utfallet av undersökningen. Genom de grafiska exemplen så kunde deltagarnas svar sättas i förhållande till den noterade notbilden i notexemplet. I de grafiska exemplen så kunde enkäten visa om bedömningen av notbilden var enhetlig hos deltagarna och även i förhållande till instrument eller musikalisk roll. Några exempel påvisar hur noteringen upplevs i förhållande till deltagarnas normer om vad som kännetecknar tydlig notation. Respondenternas visuella intryck av notbilden undersöks också i förhållande till vad som de anser vara lättläst eller inte. Data från enkäten kunde sedan analyseras och färg-kodas, i ett Excel-dokument. Enkätunderlaget följdes sedan upp med kvalitativa intervjuer med lärare från kulturskolan där de beskrev sina didaktiska metoder. Intervjufrågorna utarbetades med strukturerade frågor för att se om resultat från tidigare forskning även kan ses i pedagogernas svar. Här ville jag också förstå om pedagogerna enbart använder notskriftens som resurs eller om den samspelar med andra resurser och även om pedagogernas bakgrund, genre, gehör, notläsningsförmåga och instrument påverkade vilka resurser som användes i undervisningen och om lärarnas metoder kunde utläsas även hos deltagarna i enkätundersökningen. Resultatet sammanställdes sedan och sorterades under olika teman för att få en förståelse för hur olika resurser används.

4.2 Urval informanter

Enkäten vände sig till utövande musiker, elever och lärare som använder notskrift i praktiken. Personerna som deltog i enkäten, ingick i mitt personliga kontaktnät och var verksamma i olika delar av Sverige. Intervjuerna vände sig till pedagoger inom kulturskolan som lär ut hur notskriften skall tolkas. Jag ville få en övergripande bild av förståelsen för noter och symboler och normer för vad som deltagarna uppfattar som en korrekt notation. För att fördjupa bilden och samtidigt få insikt i olika didaktiska metoder och pedagogernas syn på noternas betydelse, gjorde jag kvalitativa intervjuer med två kulturskolpedagoger som undervisar på olika instrument och verkar inom olika genrer. Detta också för att kunna jämföra enkäten och intervjuernas utfall.

Jag valde att intervjua två pedagoger som är verksamma inom kulturskolan i Sverige och undervisar i piano och gitarr. De båda instrumenten kan representera olika utgångspunkter för notläsning. Jag ville även undersöka om traditionell notering kompletteras med tabulatur (TAB) i undervisningssammanhang på gitarren och om det till och med ersätter den västerländska notationen som resurs. Pedagogerna har undervisat 30 år respektive 48 år. Pianopedagogen har klassisk inriktning men också erfarenhet av Suzukiundervisning med små barn. Gitarrpedagogen känner sig bekväm i olika genrer och undervisar på både

el och akustisk gitarr. Båda pedagogerna anser sig vara bra notläsare, med den skillnaden att gitarrpedagogen anser sig ha ett bra gehör och notläsningsförmåga, men pianopedagogen anser sin notläsningsförmåga som bättre än gehöret som sätts till en trea på en skala mellan 1 – 10.

4.3 Etik

Vid genomförandet av min studie så informerades deltagarna om syftet med undersökningen och deras rättigheter som deltagare, utifrån grundläggande principer för integritet och god forskningssed enligt Vetenskapsrådet (2022). Med respekt för deltagarnas integritet så bevarar och förvaltar jag forskningsmaterialet under rimlig tid. Då informanternas kön inte har någon relevans i resultatet så har informanternas kön och identitet anonymiserats i min enkätundersökning och i intervjuerna. För att inte röja pedagogerna i intervjuernas identitet så redovisas inte heller på vilken kulturskola de arbetar. Transkriptionen av intervjuerna redovisas av etiska skäl inte heller i denna uppsats. Syftet med enkätundersökningen presenterades för informanterna som att den handlar om notläsning. Informanterna valdes ut för att utgöra en varierad kunskapsbas med olika musikaliska roller och instrument.

4.4 Genomförande

Efter att intervjufrågor, notexempel och allmänna enkätfrågor konstruerats så genomfördes undersökningarna vilket beskrivs i texten nedan.

4.4.1 Metod för empiriinsamling till enkäten.

Enkätundersökningen besvarades av respondenterna via internet. Undersökningen var anonym, men ålder och instrument, musikalisk roll efterfrågades. Undersökningen var svarbar under en veckas tid och 31 informanter deltog vilket gick att utläsa i datorprogrammet *Google Forms* där enkäten skapats. Denna lilla grupp ger inte någon stor statistisk bakgrund och resultatet kan ses mer som en förstudie inför intervjuerna. Enkäten var svarbar till dess att den stängdes för svar av mig.

4.4.2 Analysmetod för enkäten

Via *Google Forms* så framställdes diagram i grafisk form för att kunna analysera resultatet för hela gruppen. Resultatet gick också att analysera på individnivå i förhållande till instrument mm, genom en tabell som redovisades av *Google Forms* som en *Excel*fil. Det var därefter möjligt att sortera data under olika teman. Här gjordes en kvantitativ bearbetning, för att förklara svaren på undersökningen. Dock så var inte den lilla gruppen i enkätundersökningen representativ för en större grupp, utan var mer en utgångspunkt för att se olika mönster. Analysen skedde genom att dela upp deltagarna i olika färg i förhållande till instrument men även musikalisk roll utifrån Excel-dokumentet. För att sedan utläsa olika mönster. Jag valde att färg-koda och att utgå från instrument eller musikalisk roll. Metodens för och nackdelar diskuteras i kapitel 6:3. Enkäten finns bifogad som Bilaga 1 i Kapitel 8. Forskningsmaterial. Analysmetoden har utgått från Patel och Davidson (1994),

4.4.3 Metod för empiriinsamling, i intervjuer

Intervjuerna gjordes via videokonferensprogrammet *Zoom*, men ljudet spelades också in för att sedan transkriberas. Transkriptionen, gällde det som sades i intervjun. Intervjumaterialet blev sammanlagt 150 minuter varav ca 75 min per pedagog. Samma frågor ställdes till båda pedagogerna men ett stort svarsutrymme gavs för att svara på frågorna. Frågorna ställdes i ordning utifrån det ämne som diskuterades och var likadan för båda intervjuerna. Frågorna var standardiserade i viss mån, men fria att tolkas av den intervjuade. Jag observerade inte de intervjuades undervisning och intervjuade inte heller pedagogernas elever i denna undersökning.

4.4.4 Analysmetod för intervjuerna

Eftersom jag som forskare är en del av samma verklighet som studeras och att de intervjuade förmedlar sina känslor och erfarenheter så inspirerades jag av ett hermeneutiskt förhållningssätt, i stor utsträckning. Svaren på de frågor som besvarades, sorterades sedan under teman som upptäcktes i materialet, för att få en bättre överblick och tydligare förståelse av resultatet inför analys. Intervjusvaren, sorterades med ett induktivt förhållningssätt under olika teman som jag upptäckte i materialet, för att kunna förklara hur pedagogerna använder olika resurser i undervisningen. Jag kunde sedan hitta mönster, teman och kategorier, för en tematisk presentation av materialet. Som grund för förfarandet användes litteratur av Patel och Davidson (1994). En sammanfattning av intervjuerna finner du i kapitel 5:2. Metodens för och nackdelar presenteras i kapitel 6:3.

5. Resultat och analys

Här redovisas informanternas svar på enkätundersökningen och intervjuerna.

5.1 Enkätundersökning

I enkätundersökningen undersöks hur respondenterna använder noter i praktiken. Enkätens första del kartlägger respondenternas åsikter och preferenser kring hur de använder noter som resurs. Den andra delen innehåller notexempel som undersöker hur det praktiska användandet av noter ser ut. I fortsättningen använder jag förkortningen: **R**= Respondenter/Respondenterna.

5.1.1 Frågor avseende deltagarnas användning av noter som resurs

Enkäten besvarades av 31 **R** som utövar musik och använder noter som resurs på olika sätt. De spelar instrument på olika nivåer men majoriteten hade spelat sitt instrument i mer än tio år. **R** fördelas på följande instrumentgrupper: trä och bleckblås(6st), bas(1st), slagverk(3st), gitarr(7st), piano(11st), stråk(2st), sång(1st). De flesta var över 20 år gamla, men åldern hos deltagarna varierade mellan 10 – 30+ år. En stor variation av genrer föredrogs. De flesta föredrog jazz men många var öppna för flera musikstilar: fusion, klassisk musik, avant garde, folkmusik, pop, rock, R&B, soul, funk, blues, salsa, metal. Flertalet föredrog att spela tillsammans med andra och 26 av 31 **R** spelade i orkester, ensemble eller band, men en del pianister och en klassisk gitarrist föredrog att spela på egen hand. Majoriteten komponerade, arrangerade och kunde improvisera. De tyckte

också om att lyssna på musik. Gruppen upplever att samma notering kan tolkas på flera olika sätt och ser noter som en större hjälp än ett hinder. Förmågan att läsa tonhöjder i noterna anses som sämre än rytmförståelsen, som klassas som god. Flertalet behöver inte titta på sina fingrar för att spela rätt ton. De flesta tycker att notläsningen hindras om de upplever något som felnoterat. Mycket information i noterna anses som mer svårläst för de flesta men inte av blås, stråk och en gitarrist med klassisk inriktning.

Vissa aspekter av notläsningen varierar för olika instrumentgrupper. Alternativa sätt att notera används främst av gitarr, bas och trummor. Den mest föredragna klaven att läsa i beror på det instrument som spelas. Likaså förmågan att läsa flera stämmor eller system samtidigt vilket är vanligast hos piano, bas, stråk och sång. De flesta improviserar och förstår ackordsymboler bra. De tycker inte heller att utskrivna notnamn i notbilden gör det mera lättläst. Gehöret används av de flesta för att avgöra om de spelar rätt och de tycker inte att noterna skall följas om det låter felaktigt. Men åtta **R** tycker att noterna skall följas trots att noterna upplevs som felaktiga (blås, bas, gitarr och piano). Gehöret uppskattas som bra men sämst hos vissa pianister. Majoriteten anser, att det går att lära sig ett stycke med enbart noter men andra delar av gruppen tycker att inläringen bör kompletteras med att lyssna eller med hjälp från en lärare. Vid vidarebefordring av kunskap använder **R** främst att fysiskt visa, eller härma med gehöret, och förklara framför att skriva noter eller skisser.²⁸ av 31 **R** anser sig inte behöva noter för att kunna spela på sitt instrument.

Även den sociala aspekten av att spela med andra för att lära sig påpekas av en **R**. Sättet att lära sig varierade. Stråk, blås, sång lärde sig i notböcker. Många av gitarristerna lärde sig via YouTube. **R** hade även olika musikaliska roller. I gruppen ingick fyra elever, i åldern 10 - 20 år. Fjorton lärare, i åldern 20 till mer än 30 år. Fem amatörmusiker i åldern över 30 år. Fem proffsmusiker, i åldern 20 till mer än 30 år. En övrig grupp om tre, passade in på flera olika kategorier. Sättet att lära sig varierade. De flesta lärde sig via gehöret. Eleverna lärde sig av sin lärare (3st) och gehör(1st). Lärarna främst genom gehör(6st) och noter(4st) men även genom YouTube(2st) och lärare(1st). Amatörmusikerna använde främst gehöret (3st) men även noter(1st) och appar(1st). Proffsmusikerna använde gehöret(4st) men även YouTube(1st). För att visa någon annan användes att spela före eller förklara främst av både lärare och elever. Noter användes i liten grad. Amatörmusikerna spelade före och förklarade men proffsmusikerna använde noter främst. För att memorera användes repetition främst av eleverna och noter främst av lärarna. Amatörmusikerna använde främst noter framför repetition. Proffsmusikerna använde enbart noter. För att bedöma om de spelade rätt så använde eleverna noter men lärarna lyssnade eller jämförde med inspelningar och använde inte noter i så hög grad. Amatörmusikerna, hörde felen men proffsmusikerna, såg felen i noterna, i större utsträckning.

5.1.2 Enkät – Notexempel

Här följer notexempel från undersökningen, sorterade under olika teman för att visa hur notbilden tolkas av **R**. Jag kommenterar exemplen med egna reflektioner i *kursiv text*.

Svårighetsgrad i olika notbilder

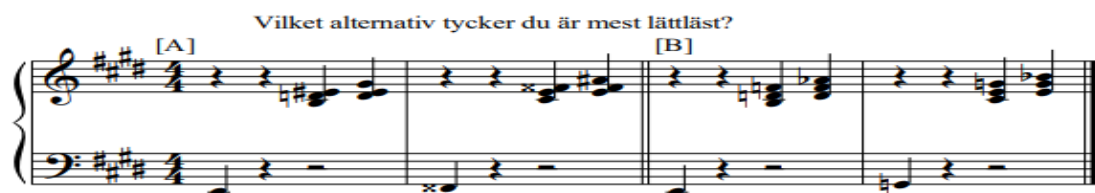


Fig 1. Notexempel 1.

Alternativ [A] är teoretiskt korrekt noterat och valdes av blås(1st), gitarr(1st), piano(2st). Dock så ansåg 27 av 31 R, [B] som det mer lättlästa alternativet. Proffsmusikerna, valde [A]. Dubbelkorssymbolen(x) i [A] kräver kunskap för att förstå och den grafiska formen av ackordet kan upplevas missvisande. Tonen E# kan också vara svår att tolka och enklare att förstå som ett F som i [B] trots att detta inte är korrekt noterat.

Tempo och notvärdens inverkan på upplevd svårighetsgrad

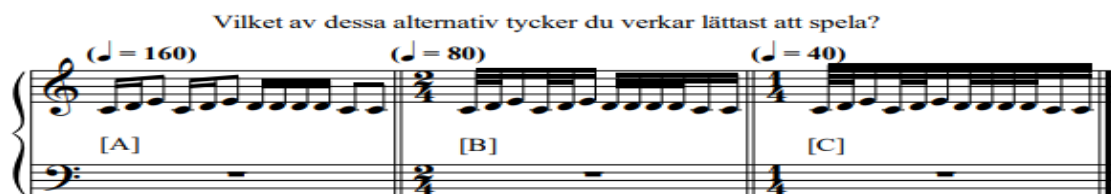


Fig 2. Notexempel 2.(Spanien)

Här upplevde 27 av 31 R alternativ [A] som lättast att läsa. Två R valde här notexemplet [C] med lägst tempo i första hand. En R uppmärksammade att notexemplen var likadana men ansåg att, [A] var mest lättläst. [A], har de längsta notvärdena och upplevs vid första anblicken som enklast. Dock så påverkas notlängden av tempot och samtliga exempel är lika svåra att spela och låter gehörsmässigt exakt likadant

Antalet förtecken och upplevelsen av svårighetsgrad

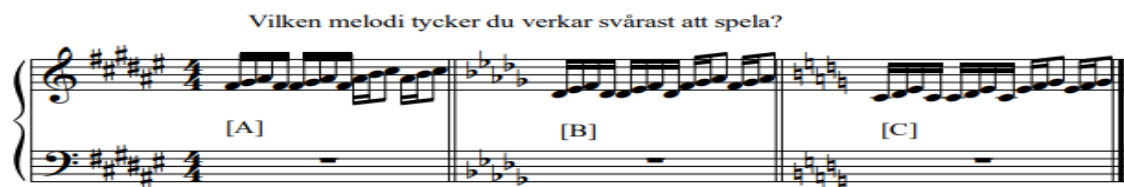


Fig 3. Notexempel 3.(Broder Jacob)

Här ansåg 14 R, alternativ [B] och 11 R, alternativ [A] som svårast att spela. Sex R, tyckte att alternativ [C] var svårast, detta trots att tonarten är C-dur. Tonarten med flest förtecken [A], upplevdes dock inte som svårast. Men flera pianister, upplevde [A] som svårare än [B]. Intrycket av att C-dur inte har några förtecken kan kompliceras av återställningstecknen. Vissa tonarter, kan vara mer svårspelade beroende på instrument.

Olika komplicerade notbilder med samma klingande resultat



Fig4. Notexempel 4.(Till Paris)

Alla exempel låter här identiskt med gehöret som resurs. Här valde alla alternativ **[B]** men en **R** konstaterade att alla exempel i praktiken visade samma klingande resultat. Notläsningsmässigt är alternativ **[A]** och **[C]** väldigt komplicerade.

Mycket information i notbilden upplevs som mer svårläst

I (ex.9), föredrog 25 **R** alternativet **[B]** med en notbild som inte innehöll lika mycket information. Med undantag av, blås (1st), trummor (2st) och piano (3st).

Bindebågar jämt emot punkteringar

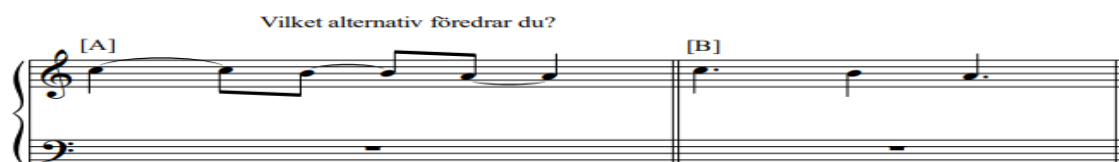


Fig 5. Notexempel 19.

Här föredrog 20 **R**, alternativ **[A]** med bindebågar framför de punkterade noterna. Alternativ **[B]**, föredrogs av blås (3st), trummor (1st), gitarr (2st), piano (4st), och stråk(1st). Bland amatörmusikerna, föredrogs **[B]**. I **[A]**, framgår även taktslagen tydligt.

Olika sätt att skriva tempon

I (ex 28) föredrog 15 **R** (blås, gitarr, piano) **[A]** en exakt bpm-angivelse och 13 **R** med störst spridning i olika instrumentgrupper, föredrog **[B]** bpm kombinerat med beskrivningen Allegro framför att enbart använda beskrivningen Allegro **[C]**, av tempot vilket tre **R** föredrog (trummor, gitarr, piano). Det alternativ som väljs, kan här vara beroende av genre.

Oktavbyten och stora hopp i notbilden

Vid oktavbyte föredrogs användning av 8va tecken (ex. 14)

Vid klavbyte (ex. 17) föredrogs alternativet utan klavbyte av 18 **R**. De som föredrog klavbyte var (bas, piano). Flertalet pianister, valde alternativet med klavbyte. Här påverkas om instrumentet kan läsa i flera klaver. Om musikern läser i endast en klav så är 8va-tecken mer användbart.

Dynamik och artikulation.

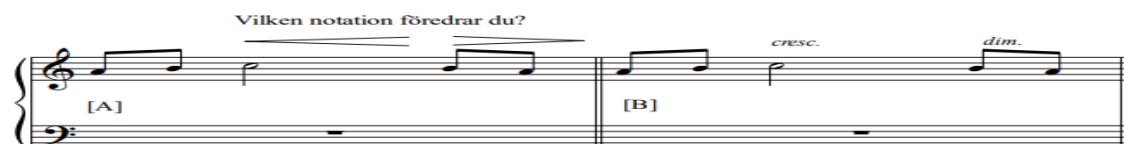


Fig 6. Notexempel 24.

För notering av dynamikförändringar föredrogs bildliga symboler i [A] av 29 R. Proffsmusikerna föredrog [B]. Vissa instrument kan inte heller göra crescendo på en ton, vilket påtalades av en R. Vid legatonotering föredrogs alternativet med legatobågar av 22 R framför anvisningen legato. Detta tyder på att bildliga symboler föredrogs framför skriftliga anvisningar.

Användande av repriser

I (ex.18) föredrogs användande av repriser av 17 R framför alternativet där repriser inte används.

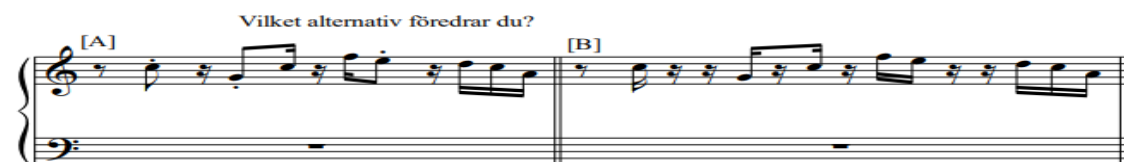


Fig 8. Notexempel 26.

Här föredrog 25 R staccatonoteringen med en bildlig symbol(.) [A]. Alternativ [B] valdes av (trummor(1st), gitarr(2st), piano(2st) och sång(1st). I vissa sektionssammanhang, kan alternativ dock [B], vara lättare att tolka för en grupp musiker som spelar samma figur, eftersom längden på tonen bestäms av notvärdet i stället för att tolkas fritt.

5.2 Intervjuer

Jag har gjort intervjuer med två erfarna kulturskolpedagoger. Piano är traditionellt sett ett notbundet instrument med en stark koppling till klassisk musik i undervisningen även om detta förändrats och har en stark förankring i användandet av skriftlig notation i den västerländska traditionen som resurs. Gitarren kan använda mer bildlig notation som tabulatur (TAB) och har koppling till folkmusik och populärmusik som använder gehöret som resurs men även till klassisk musik där notskrift används som resurs. Här presenteras resultatet även med tematiska rubriker för att underlätta för läsaren. Av etiska skäl så benämner jag härnäst pedagogerna som PP=pianopedagogen och GP=gitarrpedagogen.

5.2.1 Undervisning med hjälp av noter påverkas av normer

Sättet som undervisningen sker på kan styras av de normer som gäller för att tolka noterna enligt genre eller pedagogens inställning till olika normer.

Båda pedagogerna tycker att det är okej att förenkla notbilden då den försvårar inläringen. Det kan ske genom att ta bort toner eller att förtydliga rytmer genom egna noteringar i notbilden. De ser heller inga problem med att skriva ackordsymboler i klassiska stycken och anser att eleverna har lättare att förstå ackordsymboler än noterade

ackord. ”Förenklade versioner av klassiska stycken, kan dock kännas helt fel” tycker **PP** ”som i pianoböcker där barnen lär sig spela *Für Elise* med bastoner annorlunda än originalets, detta trots att originalet enligt **PP** inte är så svårspelat”. Dock tycker **PP** att mer komplexa stycken kan förenklas för att eleverna skall kunna introduceras till musiken. Då pedagogerna upplever att notering är felaktig så tycker båda att det är okej att ändra så att det låter rätt framför allt vad gäller poplåtar som eleverna känner till väl. Dock kan det bero på vilken typ av musik det är och i vissa undervisningsböcker så är melodin noterad fel för att eleven skall lära sig ett nytt grepp på instrumentet. Notnamn som kan vara komplicerade att förstå för eleven som $E^\#$ skall alltid skrivas som ett $E^\#$ tycker båda pedagogerna, dock kan pedagogen skriva ett F inom parentes. Notnamn kan även skrivas ut under noterna om det är svårsläst. Men eleven bör skriva själv. ”Om eleven spelar efter notnamn i stället för efter noterna så bör notnamnen tas bort enligt pedagogerna”. ”I tolkningen av noterna så finns det inget rätt och fel” tycker **PP**. ”Pedagogen spelar den tolkning som den föredrar och har sedan en dialog med eleven om vad som känns bäst, men när eleven är mer erfaren så kan den bestämma själv hur stycket skall tolkas”. Pedagogerna verkar inte se något problem med att ändra noterna så att eleven skall förstå och låter inte normer styra tolkningen av noterna.

5.2.2 Notläsning är ett samspel mellan olika resurser

Intervjun visar att notbilden ibland kompletteras med andra resurser i undervisningen. Det går att utläsa att gehöret är en resurs som har stor betydelse vid notläsning. Även gester och rörelser med kroppen används. I gitarrsammanhang, används TAB som är ett annat teckensystem än notskriften.

I nybörjarundervisningen använder pedagogerna melodier som barnen känner igen och lär ut dem via gehör. Det är tacksamt med kända melodier när barnen själva hör om det blir fel, tycker pedagogerna. Barnen kan också få spela efter siffror som representerar banden på gitarren. Då kan de upptäcka att de spelar *Blinka lilla stjärna*. Sedan kan pedagogen även visa hur detta ser ut på noter. **GP** börjar direkt med gehör och notundervisning samtidigt, men ofta med stöd av TAB. Ett problem som kan uppstå är att eleverna enbart lär sig TAB och inte lär sig läsa noterna. **PP** undervisar efter noter men låter eleven improvisera med olika rytmer på exempelvis melodin i *Blinka lilla stjärna*.

Trots att samma notskrift används så kan den tolkas på olika sätt enligt **GP** och **PP**. Pedagogerna jobbar med olika metoder för att tolka ett stycke. För att få ett bättre musikaliskt uttryck så jobbar **GP** med visualisering. På så sätt medvetandegörs att stycket kan tolkas på olika sätt utifrån samma notbild men med en annan utgångspunkt för tolkningen som påverkar det klingande resultatet. På lektionen brukar inte eleverna komponera eller skriva noter.” Det får de göra hemma, det finns inte tid på lektionen”, säger **GP**. För att låta eleven musicera på lektionen brukar **PP** repetera låtar som eleven spelat tidigare. Då kan också tolkningen av stycket utvecklas enligt **PP**. Båda pedagogerna anser att rytmförståelse är viktigt för bra notläsning och brukar klappa rytmer för att förklara för eleverna hur noterade rytmer låter. **PP** brukar låta eleverna klappa rytmer så att eleven lär sig koordinationen mellan händerna. Pedagogerna

använder också ord för att beskriva rytmer och rytmgrupper. **PP** använder engelska uttryck från ¹*Music Mind Games* (Yurko, 1992), för detta. Ord som "huckleberry" beskriver sextondelar. **GP** frångår ibland noterna som resurs och använder gester och låter också eleven använda sin kropp för att lära sig rytmer.

Gehöret kan utgöra en förklarande beskrivning av noternas betydelse och när eleven inte förstår hur noterna skall avkodas via notläsning så kan gehöret vara till hjälp. Ändå anser pedagogerna att det kan bli en omväg för notläsningen då eleven härmar pedagogen via gehör. "En del elever som är jätteduktiga på gehör vill heller inte lära sig noter utan föredrar att härma det som läraren spelar", säger **PP**. "Satsa på det vinnande konceptet och ta bort noterna för elever som är mer gehörsstyrda", tycker **GP**. "Vinsten i detta fall kan vara att eleven gör snabbare framsteg, får ökad motivation och inte stoppas i sitt musicerande på samma sätt av svårigheter att läsa noter. Det kan också vara lättare att på samma sätt nå elever med sämre gehör via notläsningen om de har lättare för att tolka noter än att spela på gehör". **PP** och **GP** anser att en melodi som är enkel att lära sig via gehör kan bli svårare att lära sig via noter eftersom det ofta är svårare för eleven att översätta noternas skriftliga språk till klingande musik än att härma via gehöret. Komplexa rytmer förklarar **GP** via förevisning och gehör. Då pulsen framträder tydligt i notläsningen förenklas notläsningen, enligt pedagogerna. **GP** och **PP** brukar i stället rita streck ovanför noteringen som markerar pulsslagen för att eleven skall förstå bättre. Punkterade noter kan vara svåra att förstå, men när eleven förstår att det matematiska värdet är 1,5 så brukar de förstå. De brukar förstå när de stöter på dem säger **GP**. "Alla elever knäcker inte koden för notläsning och en del elever sätter noterna upp och ner när de spelar", säger **PP**. "Gehöret behöver användas i samband med notläsningen för ett bra uttryck, eleven måste lyssna", säger **PP**. "Notläsningen stänger öronen", säger **GP**. Noter kan vara blockerande för vissa elever och tillför noterna ingenting så använder jag TAB och om inte heller det fungerar så undervisar jag via gehör säger **GP** om hur hon jobbar med elever som har svårt med notläsningen". **PP** tycker att notläsningen kan vara utvecklande om eleven vill själv. "Jag skriver tonernas namn med stora bokstäver och brukar förenkla basen så att eleven kan spela stycket", säger **PP**. Vid svårlästa notpartier jobbar **GP** i detalj under lång tid, men **PP** spelar före och eleven härmar via gehöret. Eleven får då en förklaring via sitt gehör och kan sammankoppla noterna som resurs med det klingande resultatet. Notbilden kan också förenklas genom att eleven spelar melodi med enbart en baston i stället för hela basgången eller genom att spela melodin och lägga ackord i stället för att spela noterade arpeggion.

Notnamn används av båda pedagogerna tillsammans med notskriften, som också kombineras med ackordsymboler. Även matematik kan öka förståelsen för notvärden, taktarter och rytmer. Ord, kan användas även på andra språk för att illustrera hur en rytm

¹ Förklaring:

Music Mind Games är ett undervisningsmaterial för undervisning av barn i musikteori och notläsning utvecklat av Michiko Yurko och används inom Suzukipedagogiken.

låter. Notskrivning och komponering förekommer dock inte i någon större utsträckning. Många av grundskolans ämnen verkar kunna användas även i notläsningen.

5.2.3 Noterna är ett stöd för minnet

Noter används som en minnesanteckning för att eleven skall minnas hur den skall spela. Här visas att olika metoder används för memorering. Gehöret används mer i vissa fall men gör det mer komplicerat att komma ihåg komplexa stycken. Att filma med telefonen som verktyg, kan ge både en memorering via gehöret, samt via filmens visuella resurs. Men även repetition har stor betydelse. Metronom används också som ett komplement för att lära sig svåra passager.

Dock så krävs det mycket av en elev för att memorera en komplex notbild i ett längre stycke enbart med hjälp av gehöret. "Det är lättare att lära sig via gehöret och även att förklara synkoper med mera", säger **PP**. **GP** och **PP** ser att eleverna ofta använder noter som ett stöd trots att de kan låten utantill och ändå inte tittar på dem. Noterna har en viktig funktion vid instudering men kan också utgöra en psykologisk trygghet för eleven. För att memorera hur de skall spela tycker **PP** att telefonen är ett bra verktyg för att spela in eller filma. Ramsor används ibland för att komma ihåg tonarternas förtecken och båda pedagogerna använder sig av detta. **PP** använder vid enstaka tillfällen FACE-systemet. **PP** har även använt ramsor för att memorera G-klavens notlinjer. Dock tycker **GP** att det är bättre om eleverna förstår teorin bakom och varför ramsan används. För att utveckla snabba passager jobbar pedagogerna med metronom. **PP** börjar bakifrån i den snabba frasen och arbetar sig framåt vilket brukar funka bra. Metoden gör att eleven fokuserar på en mindre del av den snabba passagen och där tränas passagens delar inte enbart från början vilket motverkar att eleven enbart blir bra på början av passagen eftersom instuderingen alltid sker från början.

5.2.4 Noterna är svåra att förstå

Sättet som notationen sker på verkar ha en viss betydelse på hur lätt den är att tolka. Det noterade kan framstå som svårare än det är att förstå via gehöret. Begrepp som hög ton och låg ton eller kort ton jämt mot sextondel behöver tydliggöras så att eleven förstår. Eleven behöver också förstå symboler, klaver, taktarter och tonarter för att kunna spela rätt.

"Begreppet höga och låga toner är svårt för många elever att förstå", säger **GP**. "Begreppet blir abstrakt och många barn har inte utvecklat något abstrakt tänkande. Däremot så är den rumsliga förståelsen bättre, där taket är uppåt och golvet nedåt". Gällande artikulationssymboler så är båda pedagogerna överens om att det blir mer lättölkt att notera korta rytmer med staccatosymbol i stället för med det exakta notvärdet. "Det är lättare för barn att relatera till ordet "kort" än sextondel, men med mer avancerade notläsare och skickligare musiker så kan mer detaljerad notation användas", säger **GP**. Notskriftens symboler kan stoppa flödet i notläsningen då eleven inte förstår symbolen tycker pedagogerna. "Man får ta bort en del symboler och jobba med styckets skal eller skelett först, för att sedan jobba med symboler i notbilden och dynamik med mera. När

notbilden innehåller instruktioner för hur stycket skall utföras, som när eleven skall förstå ett begrepp som Cantabile, så brukar jag sjunga för att illustrera begreppet”, säger **PP**. ”Jag brukar spela in och låta eleven lyssna på sitt spel. Är det sångbart? När är det Cantabile och när är det inte Cantabile? Det måste eleven förstå”, säger **GP**. ”Ofta förstår inte eleven en ornamenteringssymbol eller drillsymbol. Då noterar jag hur eleven skall spela”, säger **PP**. **PP** jobbar redan i nybörjarundervisningen med att förklara *G*, och *F*-klavens betydelse. ”Barnen får följa klaven med fingrarna och när de kommer till linjen som markerar klavens ton i notsystemet så repeterar de tonens namn (*G*) eller (*F*)”. **PP** tycker att eleven kommer in i notläsningen och tonarten efter hand. De tycker inte, att det blir lättare att läsa med tillfälliga förtecken i stället för tonartsbundna förtecken det blir lätt ”kladdigt” och eleven kan ju också själv ändra så att det blir ”mer lättläst”, tycker pedagogerna. ”Ofta glömmar eleven bort förtecknen och om det är fler än två förtecken så kommer eleven oftast bara ihåg de två första förtecknen” säger **GP**. ”Det kan också vara svårt för eleverna att läsa vissa intervall i tonarter med många förtecken”.

Noternas grafiska layout, anser **GP** kan påverka framförandets resultat, men **PP** tycker att layouten påverkar mest vid inläring och att det är en fördel med stora noter för yngre barn. Pedagogerna anser inte, att eleverna har svårare för att förstå vissa taktarter upplever eller att val av taktart försvårar notläsningen. Tempoanvisningens beskrivelse beror på stil och genre tycker **GP**. **PP** föredrar termer som Allegro framför exakta bpm-angivelser då dessa ofta har ett för snabbt tempo. **GP** tycker att swingnoteringen skall noteras som den gör med åttondelar och inte som den låter. ”Jazz och swingnotering är svår att läsa och handlar mer om en känsla”, tycker **PP**. Notläsningen blir inte svårare med ojämnt antal takter per system, men det blir mer lättläst med repetitionstecken för en ny del av stycket vid kanten till vänster i noterna. **GP** och **PP** tycker att för mycket information i notbilden kan ge ett ”rörigt intryck” och ”försvåra inläringen”. Detta kan bero på tonarten, många korta notvärden taktartsbyten eller svårlästa noter som kan stoppa upp flödet vid notläsning. Vid snabba notvärden i noterna så upplevs notbilden som svårare. En enkel melodi som noteras i en tonart med många förtecken upplevs också som svår.

5.2.5 Noterna behöver analyseras

Pedagogerna anser att en analys av notbilden ökar förståelsen hos eleven. Även en analys av det egna spelat för att avgöra om en korrekt tolkning uppnås.

GP och **PP** ser ett samband mellan elevens teoretiska kunskap och det praktiska resultatet. De skriver ofta ackordsymboler i noterna för att öka elevens förståelse för notbilden. Så småningom lär sig eleverna att även själva se ackordmönster i noterna. Detta kan ske genom att eleven lär sig att förstå hur en kombination av toner i notationen utgör olika mönster som kopplas samman med gehör och ett grepp på instrumentet. För att eleven skall förstå större mönster kan ackordanalys vara bra samt att förstå att en sekvens är samma melodi som flyttas. Musiken kan också bestå av frågor och svar. Pedagogerna använder stegteori och kvintcirkeln. **GP** upplever att elever som spelar ackordinstrument har lättare att förstå helhetsbilden än de elever som spelar melodiinstrument. Andra metoder för att förbättra elevens analys av det egna spelet är att överdriva dynamik och

spela väldigt mjukt om eleven spelar väldigt starkt och fråga eleven vad den tycker låter bäst vilket gör eleven medveten om dynamiken. **PP** tycker att en medveten analys av noterna kan ge ett bättre musikaliskt uttryck genom att se helheten och olika fraser i stycket. **PP** lär ut artikulationer direkt och dynamiska förändringar senare. **GP** brukar vänta med att introducera expressiv gestaltning. ”Eleven bör ha ett eget uttryck men kompositörens intention med stycket bör följas”, tycker **GP**.

5.2.6 Val av repertoar i undervisningen

Både elev och lärare är delaktiga i att välja repertoar. Här märks pedagogernas bakgrund där **PP** vill ha atonal musik som Bartok medan **GP** vill ha hårdrock i repertoaren. Detta kanske inte alltid passar eleven, även om eleven breddar sin musikalitet.

Båda pedagogerna försöker uppmuntra elevens egna förmågor och styrkor och låta eleven vara delaktig i att välja repertoar även i stilar som pedagogen inte är förtrogen med. ”Spelböckerna saknar modernare låtar tycker **GP**”. **PP** skulle vilja ha mer atonal musik i spelböckerna och tycker att ”barnen behöver lära sig att höra dissonanser också som i musik av *Bartok*”. **GP** tycker att hårdrock är underrepresenterad i kulturskolans repertoar.

6. Diskussion

Studiens syfte och frågeställningar har besvarats och här redovisas resultaten av de genomförda undersökningarna. Min slutsats är att inläring inte sker enbart med hjälp av noter utan är ett samspel mellan flera faktorer. Tolkningen av noterna är inte heller absolut utan påverkas av förkunskaper, genrekännedom, normer, instrumentförutsättningar, social kontext, och förväntningar. Olika grupper förlitar sig på olika system både vid inläring och memorering. Eleven memorerar via repetition och lär sig av läraren. Proffsmusikern lär sig via gehöret men memorerar via noter. För att förklara och förstå notskriften så krävs olika verktyg, beroende av personens bakgrund, genre och kunskap.

6.1 Resultatdiskussion

I denna del kommer resultatet av enkätundersökningen och intervjuerna att presenteras under olika teman.

6.1.1 Sammanfattning av enkätundersökningen och intervjuerna

Resultatet av enkätundersökningen och intervjun visar att deltagarna kompletterar tolkningen av notbilden med flera resurser både vid undervisning och utövande. Sociala faktorer, genre och instrumentförutsättningar har också betydelse för hur tolkningen av notskriften sker. Noterna kan dock tolkas olika i olika sammanhang och personliga preferenser om hur de tolkas kan påverkas av olika genrer eller kontexter. Noternas mening kan också konstrueras socialt i olika sammanhang. Förväntningar kan också påverka den upplevda svårighetsgraden.

6.1.2 Multimodala resurser i undervisningen.

Här diskuterar jag multimodala resurser vilket har visat sig i olika teman som presenteras under rubriker med kursiv text.

Notläsning vid inlärnin

Det teoretiskt korrekta kanske inte alltid är lättast att förstå och därför föredras ibland alternativ som uppfattas som mer lättlästa men enligt det västerländska notationssystemet är felnoterade. Dock så behöver en elev lära sig det teoretiskt korrekta för att kunna samverka i musikaliska sammanhang i olika kontexter. En proffsmusiker, som lärt sig systemet, väljer det korrekt noterade sättet i större utsträckning. Det visas i enkäten att enkla barnvisor upplevdes som mer svårlästa beroende på att snabba notvärden, tempon eller svårtolkade förtecken användes. Det fick en melodi som traderas enkelt via gehör att framstå som svårare nedtecknad i notskrift. **R** valde alternativ som inte var teoretiskt korrekta men som de ansåg vara de mest lättlästa. I detta fall verkar noterna som resurs påverka svårighetsgraden vid notläsning. Vid inlärnin används noter som ett medel för att lära sig. Där behöver systemet för noter förstås och kopplas till grepp på instrumentet och till hur det låter i praktiken. Kress och Selander (2022), refererar till Rostwall och West (2001 i Kress & Selander, 2022), att ”spel under lektionen oftast blir tonträffövningar, inlärnin av grepp i stället för musicerande”. Där finns aspekten av att spela rätt ton på rätt sätt, enligt olika kontexter men även en musikalisk aspekt där noterna tolkas för att uttrycka något mer än enbart rätt ton.

McPherson (2006), hävdar att ”barn inte förstår hur deras talade språk ser ut i tryck och inte heller kan förstå det musikaliska språket i skrift och därför behöver denna förståelse förvärvas innan barnen kan utnyttja notskriften som resurs”. Att detta förvärvande av kunskap ännu inte har skett kan också förklara **GP**:s iakttagelse att ”en bristande förmåga till abstrakt tänkande hos eleven kan begränsa förståelsen av begrepp som hög ton och låg ton”. Detta gäller även för begreppet sextondel som kan vara lättare att förstå med beskrivningen ”kort ton” och en staccatopricken kan därför användas i stället för en mer exakt notering. Här används både språklig förklaring, och en symbol för staccato-pricken. I stort, så tycker **GP** och **PP** att ”det är ok att förenkla noterna så att eleven kan spela”. De lånar gärna från andra kontexter som att använda ackord i klassisk musik. **GP** och **PP** tycker att det är viktigt att eleven förstår musikaliska strukturer och där ser de ett samband att ”kompinstrument som använder ackord har lättare att se musikaliska mönster än melodiinstrument”. Här tolkar kompinstrumentalisten flera element som både melodi och komp och inte endast melodi. Bakgrundsforskningen stödjer också tesen att förståelse av större musikaliska strukturer främjar notläsningen. Men pedagogerna uttrycker också att ”notläsning kan verka begränsande för vissa elever”. ”Eleven stänger öronen vid notläsning”, anser **GP**. Noterna kan enligt **GP** och **PP** ändå utgöra en trygghet för eleven trots att denne inte läser noterna vid ett framträdande. Genom att klappa rytmer, använder **GP** och **PP** även kroppen som resurs. De ritar också streck för att förtydliga rytmer, skriver tonernas namn med stora bokstäver men använder även visualisering för att ge ett uttryck till musiken.

Analys av noterna

Betydelsen av notbilden kan enligt pedagogerna tolkas olika. Tolkningen av noterna existerar inte enbart genom att eleven tar in visuell information utan också genom att eleven kompletterar det synliga intrycket med gehör, föregående kunskap, stilkännedom och musikaliskt uttryck. Det som upplevs som att klinga rätt eller fel påverkas också av förväntningar utifrån den harmonik och musikteori som ligger till grund för den

västerländska musikkulturen. Detta styrs också av genre och rådande sociala normer. **GP** tycker att ”musiker som spelar kompinstrument ofta har en bättre förståelse för helheten än de som spelar melodiinstrument”. Detta förhållande kan ge musikern en större förståelse för den kontext som melodin ingår i och förståelse för vilken harmonik som passar till olika meloditoner kan förvärfvas. Här sker en analys där eleven kan lära sig att se i noterna om en meloditon passar med harmoniken, likväl som att genom gehöret kunna höra detta. Genom utökad kunskap om musikteori så kan även eleven koppla melodier till olika skalor som också kan kopplas till motorik och hur detta spelas på instrumentet. Leikvoll (2021), påpekar även att spelböckerna ofta introducerar en ton i taget i stället för i form av ackord och skalor, vilket inte främjar förståelsen av musikens större byggstenar. Förståelsen av musikaliska strukturer i notbilden kan också i tidigare forskning sammanlänkas med bra notläsning (Leikvoll, 2021). Kempe och West (2010), hävdar att ”undervisning och lärande sker på många plan parallellt genom gester, tal och ansiktsuttryck”. Hultberg (2009), hävdar att ”eleven måste kunna göra en medveten analys av noterna, för att notläsningen ska mynna ut i ett musikaliskt uttryck”. Dock så tycker jag att musiken inte alltid behöver analyseras för att kunna uttryckas i muntliga sammanhang. ”Det kan vara svårt för pedagogen att avgöra om eleven tillgodogör sig den kulturella verktygslådan och eleven kan själv veta vad som skall uppnås men inte vara kapabel att uppnå det på egen hand” (Hultberg, 2009). En analys av notskriften behöver också enligt Hultberg ske för att ”notläsningen ska mynna ut i ett musikaliskt uttryck”. En tydlig struktur i noteringen krävs eller en dialog mellan pedagog och elev vilket **GP** och **PP** använder. Pedagogen och eleven bär med sig olika normer för hur noterna skall tolkas. En dialog behövs där en kompromiss kan ske mellan olika meningar om hur notskriften bör tolkas. Att se musiken som ”helhet i stället för som prickar” kan enligt **GP** vara lättare för kompinstrument än melodiinstrument, vilket också kan underlätta förståelsen för musikaliska strukturer.

Memorering

I enkäten visas att både repetition och nedteckning i skissform eller noter används för att memorera. Hur musiken memoreras kan skilja sig mellan en muntlig och skriftlig kultur. I Mars (2016) studier, så framkommer att elever från en skriftlig kultur föredrar skriftliga minnestekniker. Vid memorering av musik använder **R** skriftliga artefakter med noter och anteckningar till större grad än memorering genom repetition. Men en stor del använder även repetition. Den musikaliska rollen påverkar vilken resurs som används proffsmusikerna använde noter och eleverna repetition. När skriftliga skisser som ackordsskisser och tabulatur används för att memorera musiken, hävdar dock Karlsen (2010) att ”musiken inte enbart lärs ut via det skriftliga mediet utan förlitar sig även på gehöret” vilket även **R** påtalar då de i vissa kontexter jämför den skriftliga skissen med exempelvis en inspelning via sitt gehör. Vid inläring använder **R** till stor del gehöret, men även utifrån videos på YouTube vilket kan kopplas till Greens (2002) beskrivning, att ”eleven lär sig genom att lyssna och kopiera” och även till Lilliestam (1995), som menar att ”lärande sker via gehöret, genom att lyssna och härma”. Det kan även kopplas till begreppet ”mimesis” (Kress och Selander, 2022). Men även till informellt lärande. Sättet som används, ser ut att ha ett samband med det instrument som spelas och den kontext som används. **GP** och **PP** använder också elevens telefon som ett verktyg för att filma och kunna memorera visuellt via en film och förevisa eleven om hur musiken skall tolkas. Här lärs musiken även ut, genom att eleven härmar läraren, vilket kan rymma fler aspekter än enbart gehöret och kan ses som en sorts informellt lärande där eleven lär sig utanför skolmiljön.

Repertoar

Repertoaren bör väljas utifrån eleven och eleven bör ha inflytande över vilka låtar den vill spela för att bibehålla spelglädjen tycker pedagogerna och styrks även av Säljö (2000). **GP** och **PP** använder melodier i nybörjarundervisningen som eleven känner igen via sitt gehör. **PP** efterlyser atonal musik i spelböcker för att träna elevens öra att höra andra typer av musik. Här sker ett samspel mellan gehöret och notläsningen. Leikvoll efterlyser också att ”eleven lär sig förstå strukturer och större mönster i spelböckerna än ton för ton”. ”Repertoaren skall också väljas utifrån elevens motivation och önskemål”, enligt **GP** och **PP**. För att eleven skall få musicera på lektionen så är en bra metod att repetera tidigare spelade stycken enligt **PP**. Då kan stycket utvecklas och tolkningen förbättras. **PP** tycker att noter i ett pedagogiskt syfte kan förenklas men samtidigt inte förändras om det är spelbart för eleven. **GP** efterlyser hårdrock i repertoaren men frågan är om denna musikstil är aktuell och behåller sin relevans i en spelbok I detta avseende refererar Karlsen (2010) till Hemming (2009 i Karlsen, 2010), som tycker att ”det krävs en kritisk dialog så att undervisningen inte enbart handlar om att spela elevernas favoritlåtar” (Karlsen, 2010). Enligt McPherson (2006), ska ”pedagogen börja med att undervisa musik som eleverna redan har hört, blandat med nya stycken, över gehör för att utveckla elevens koordination mellan öra och hand”.

6.1.3 Resurser för tolkning av notskriften

Tolkningen av noterna presenteras här under olika teman i kursiv text.

Strategier för notläsning vid framförande

Vid ett framförande så är det skillnad på om stycket läses för första gången avista eller om personen har tränat innan på stycket. **R** ser noter som en hjälp i sitt musicerande. Då förmågan att läsa avista, påverkas av erfarenhet så kan utläsas att de mer erfarna **R** i undersökningen ignorerar eventuella felspelningar och fortsätter att spela ändå. Detta kan jämföras med ett växande ordförråd i språkinläring. Men **R** upplever inte tolkningen av noter som entydig och samma notbild kan tolkas på olika sätt enligt dem. **GP** och **PP** tycker att svårförståeliga symboler kan stoppa flödet vid notläsning Även förberedelsetid och notbildens komplexitet spelar in. ”För att kunna tolka musiken i notskriften kan det vara bra att kunna se helheten och fraser i notbilden”, säger **PP** och uttrycker även gehörets roll genom att ”det är viktigt att eleven lär sig att lyssna för att kunna utvärdera det klingande resultatet av notskriften”. En av de viktigaste indikatorerna för vilken nivå en musiker har i primavistaspel är enligt Leikvoll (2021) att ha en bra förmåga vid avkodning av rytm-mönster. Ett samband med enkäten kan ses där **R** uppskattar förmågan att läsa rytmer något bättre än att läsa tonhöjd och hitta tonerna fysiskt på instrumentet. Flera studier visar att skickliga notläsare behandlar musikaliska strukturer som ackord, fraser och tonalitet, som helheter (Leikvoll, 2021). Leikvoll (2021), påtalar även i sin forskning ”att notskrivning sällan ingår i undervisningssammanhang” vilket **PP** och **GP**

styrker. Ett samband kan här ses då **R** upplever sin förmåga att läsa noter som bättre än förmågan att skriva noter.

Noteringens påverkan av svårighetsgrad, vid inlärnin

I enkäten visas också i överensstämmande med Puurtinen (2018), att ”en komplex notbild med mycket information kan vara svår att processa”. Bildliga symboler föredras framför beskrivningar vilket visas i enkäten. Där föredras att illustrera ett crescendo med en symbol jämfört med ordet crescendo av de flesta men dock inte av proffsmusikerna. I de grafiska notexemplen påvisas att det sätt som notbilden presenteras på kan påverka den upplevda svårighetsgraden vid tolkning av noterna. Här verkar förväntningen genom att det ser svårt ut, påverka den upplevda svårighetsgraden. Det som av **R** uppskattades som tydlig notation visade ett samband med att det tydligt går att urskilja taktslagen vilket gör rytmnoteringen mer lätläst. Det blev tydligt att **R** tyckte att för mycket information i notskriften kan göra noterna mer svårlästa. Även **GP** och **PP** uttrycker detta. Det visar sig även i notexemplet med olika snabba notvärden men också olika tempo där **R** verkade titta mer på notvärdena än på tempot. En komplex notbild kan vara svår att processa. Både vad gäller snabba notvärden i förhållande till tempo och tillfälliga förtecken (Puurtinen, 2018). Vissa aspekter påverkas av instrumentförsättningar och genre som när en exakt bpm-angivelse framför enbart anvisningar som Allegro, föredrogs av **R**. Det enligt musikteorin korrekta sättet att notera, uppfattades av majoriteten av **R** inte som det mest lätlästa. **GP** och **PP** utgår dock från det teoretiskt korrekta, gällande notnamn i undervisningen.

Gehörets roll för tolkning av notskriften

Svaren tyder på, att många av **R** utgår från en muntlig tradition. Vid förmedling av sin kunskap till andra, så använder **R** förklaring och härledning via gehör till större del än skriftlig notation men skriftlig tradition med noter används också. Gehöret kan enligt **GP** och **PP** också vara en omväg för notinlärnin då eleven härmar det som pedagogen spelar i stället för att läsa noterna. Sång kan däremot via gehöret vara ett verktyg för att eleven skall förstå bättre hur det skall låta. Att spela en enkel melodi som *Spanien* i olika tonarter kan ske enkelt via gehöret men kan med notskriften som enda resurs vara svårare att förstå.

Dock så används gehöret av pedagogerna för att förklara komplicerade eller svårförståeliga partier även för de elever som är mer notstyrda. En av pedagogerna uttrycker att ”man hör när man spelar fel”. Om det visuella intrycket av notskriften utgjorde det enda sätt som notbilden kunde tolkas så borde pedagogen i stället ”se att den spelar fel”. Utgår pedagogen från noter som resurs så borde denna resurs avgöra vad som är rätt eller fel. Hultberg (2009), menar att det kan uppstå en konflikt hos eleven då denne skall tolka notation som den inte tidigare har hört. Om något upplevs som fel i en notbild så tolkas informationen ofta genom gehöret som resurs och jämförs med harmoniken eller tonarten vilket leder till slutsatsen att något är felnoterat. Då en melodi är välkänd och återges genom det klingande resultatet som resurs så kan även minnet av hur melodin skall låta - påverka om noterna som resurs anses vara korrekta. Noterna kan också vara korrekta men det gehörsmässiga minnet av hur melodin skall låta, kan skapa en konflikt

hos eleven då noternas resurs motsäger gehöret som resurs. I bakgrundsforskningen påtalar flera forskare vikten av att förstå musikaliska strukturer (Leikvoll, 2021); (Lilliestam, 1995). Elevernas förmåga att känna igen musikaliska mönster genom gehöret kan underlätta för dem att själva förstå sambandet mellan en melodi som de är förtrogna med via gehöret och den visuella och taktila upplevelsen av att hitta mönstret på sitt instrument. Eleverna kan också korrigera sig själva om de känner igen en melodi och det låter fel när de spelar. I nybörjarundervisningen använder **GP** och **PP** för eleven via gehöret kända melodier vilket även detta överensstämmer med McPherson (2006) som anser att ”pedagogen ska börja med att undervisa musik som eleverna redan har hört blandat med nya stycken, över gehör”. **GP** och **PP** styrker att noteringen kan komplicera svårighetsgraden jämfört med gehöret och ibland ”stoppa flödet i notläsningen” beroende på tonart, snabba notvärden, svårförståeliga symboler och förtecken och noter med många hjälplinjer utanför notsystemet samt i vissa fall den grafiska layouten. Lilliestam (1995), refererar till Tagg (1979:30 i Lilliestam, 1995), som menar att ”det går att spela mycket komplexa mönster på gehör utan att veta vad som görs” (Lilliestam, 1995)”. En elev med en gehörsbaserad utgångspunkt kan också lära sig låtar efter avslutade studier men dock med gehöret som resurs.

Merparten av **R**, tycker inte att noterna skall följas om de låter felaktigt vilket i vissa fall skulle kunna vara kompositörens intention. De ”hör att det låter fel” med hjälp av sitt gehör. Puurtinen (2018) refererar till Madell och Hébert (2008 i Puurtinen, 2018), som påpekar att gehöret kan skapa osäkerhet för notläsaren om det noterade låter fel utifrån notläsarens förväntningar (Puurtinen, 2018). Här kan gehöret störa notläsningen och bevisar att en multimodalitet sker där inte bara notläsningen används för att tolka notskriften. I några grafiska exempel hade en jämförelse av alternativen klingande via gehör varit identisk och melodin som var en enkel barnvisa hade enkelt kunnat traderas via gehöret. Noter upplevs av **R** inte som nödvändiga för att kunna spela och kan ha samband med **Rs** gehör som de uppfattar som bra. Detta måste också ses i samband med den musikstil och kontext som musicerandet sker i. Enligt **GP** och **PP** så ser de inget klart samband mellan god förmåga till notläsning och ett välutvecklat gehör. ”En del sätter notbladet upp och ner, men kan ändå spela det som står i noterna via sitt gehör”, enligt **PP**. Detta kan utgöra ett exempel på när eleven är mer gehörsstyrd än notstyrd men påverkas även om detta sker vid utövande eller instudering och om eleven har spelat det noterade stycket tidigare. Gehöret, verkar dock användas i samverkan med andra resurser vilket tyder på en multimodalitet enligt Falthin (2020). ”Negativa aspekter av lärande efter noter kan upplevas av en elev trots en god förmåga att spela med hjälp av gehöret”.

Instrumentförutsättningar

Tolkningen av symboler kan också påverkas av det instrument som framförandet sker på. Instrumentens begränsningar skapar olika förutsättningar. Exempelvis kan inte en pianist göra ett crescendo på en ton vilket går bra för en blåsare eller stråkmusiker. Deltagarnas instrument kan också skapa en begränsning för förståelsen av klaver och noter utanför instrumentets omfång, då de inte använder dessa. Detta visades i enkäten genom att många pianister föredrog notering med klavbyte i stället för 8va-tecken. Ett instrument som gitarr kan framföra samma ton på flera olika ställen på instrumentet och där kan TAB ge en mer

exakt beskrivning om hur musiken skall utföras vilket kanske inte framgår av noterna då samma ton kan låta olika på olika ställen på instrumentet. Där påverkar också instrumentets begränsningar och de toner som eleven kan spela, om det är möjligt för eleven att kunna spela en melodi i flera tonarter. Här kan det vara lättare att spela *Spanien* i alla tonarter på ett piano än på en fiol.

6.1.4 Faktorer som påverkar vilket teckensystem som används

Här presenteras olika teckensystem som används vid tolkning av notbilden.

Symboler i notbilden I pedagogernas svar utläses att vissa symboler förklaras av pedagogerna med hjälp av noter som vid ornamenteringar och drillar. Ibland upplevs dock symbolens bildliga förklaring vara tydligare än skrivna instruktioner för eleven. **R** föredrog bildliga symboler framför skriftliga anvisningar vid dynamik och artikulationsnotering i enkäten. Även **GP** och **PP** ser begreppet ”kort ton” som mer lättförståeligt än begreppet sextondel. Här föredras mer bildliga symboler som prickar jämt emot ordet staccato. Dock måste det ibland finnas förkunskaper för att förstå de bildliga symbolerna som vid ornamentik.

Ikke mätbara aspekter av musik Pedagogerna talar om andra aspekter av noterna, genom sina påståenden att ”det går ej att skapa en musikalisk notation” som i musikaliskt uttryck och ”det går ej att notera en känsla”. Begreppet ”sväng” upplevs som svårare att greppa för den klassiskt skolade **PP** eftersom det inte kan noteras och upplevelsen av vad ”sväng” innebär varierar utifrån olika genrer och personliga preferenser och bedömningen om att sväng uppnås är subjektiv. Pedagogerna använder gester, ord och visuella förklaringar samt analys av elevens spel genom inspelningar. Detta tyder på att flera olika resurser används för att förmedla notbildens klingande resultat. Falthin (2020) och Kress (2010) anser, att ”musik och kommunikation mellan musklärare och elev alltid är multimodal”. Musikkforskaren och musikpsykologen Alf Gabrielsson hävdar att ”oerhört många och varierande reaktioner kan ingå i en musikupplevelse” (Bonde & Trondalen, 2013, s.17). Med detta menar Gabrielsson att det också finns andra ”icke mätbara aspekter av musik” som kan relateras till känslor och påverkar upplevelsen hos den som musicerar eller lyssnar på musik. Notskriften som tolkas skall enligt Gabrielsson också ”uttrycka mer än bara det klingande resultatet av noterna”. ”Noter visar form och struktur. Ej rörelsekaraktär och känslor”. (Bonde & Trondalen, 2013),

Skriftligt kontra muntligt

Den tradition som pedagogen bär med sig verkar ha en viss påverkan över vilka resurser som används i undervisningen. **PP** utgår från en skriftlig tradition och tycker att när eleven avslutat sin utbildning på kulturskolan så skall den kunna spela efter noter på egen hand. **R** använde sig till stor del av gehöret som resurs i stället för noter. Leikvolls (2021) iakttagelse att eleverna inte får skriva noter själva på lektionen stämmer. Detta eftersom tiden för en kulturskolelektion är begränsad och det inte hinns med. Eleverna får inte heller komponera på lektionerna, men i vissa fall improvisera beroende på den genre som eleverna undervisas i. Mars (2016) resultat, visar att ungdomar som är uppväxta och går i skola i en skriftlig lärandekultur använder en stor del av tiden i samlärande åt att förklara det klingande musikstycket genom skriftliga resurser, här kan dock påvisas att den skriftliga resursen ofta samverkar med en muntlig resurs via gehöret

Bakgrund, genre

Theo van Leuwens teori om att teckensystem ej är statiska utan påverkas av genre och sammanhang, stämmer med resultatet av min forskning. Sättet som notskriften tolkas kan också vara knutet till en genre. Det förekommer musik som skall låta dissonant vilket kan upplevas som att det låter fel för utövaren då musiken bryter mot den traditionella norm för harmonik som normalt används. Då eleverna spelar dissonant musik så tränas deras upplevelse av att höra ett dissonant klingande resultat och även att se hur detta ser ut i notskrift. Alltså så kan eleven då lära sig att det som gehöret uppfattar som fel genom hittills upplevda erfarenheter och kulturella normer, kan vara rätt i vissa sammanhang. Svaren påverkas också av hur stor förståelsen är för notationens symboler och utifrån genrekännedom. Som i sättet att notera Swingrytmer i jazz-musik med åttondelar trots att det klingande resultatet inte låter som åttondelar. Här krävs alltså, en förkunskap för att tolka noterna korrekt och de kan inte tolkas bokstavligt. Det påvisas också i Rolfs (1991), påstående att skriftlig notation utan koppling till genre eller tradition kan bli dekontextualiserad (Hultberg, 2009). Även notering av tempo och ackord kan noteras på olika sätt utifrån genre. Genrekännedom kan påverka möjligheten för pedagogen att bedöma en genre utifrån enbart notskriften. Här kan Hultbergs (2009) beskrivning, av att elever inte kan externalisera genrer de inte är förtrogna med även tillämpas på pedagogen. Även Mars (2016) hävdar, att musik behöver noteras med hänsyn till musikstilens ursprungliga kontext.

Minnestekniker Ord kan användas för att beskriva rytmer och ramsor kan vara bra för att memorera tonarternas förtecken och notlinjernas namn. Dock så behöver eleven förstå varför ramsorna används, tycker **GP**. Många av dessa minnestekniker kombinerar flera sinnen och kan ses som ännu ett uttryck för multimodal kommunikation. Här styrs också ramsornas utformning utifrån traditioner eller en specifik pedagogik, vilket även gör att det kan vara svårt för pedagogerna att frånga dessa. **PP** använder även egna texter till en del låtar vilket även kan koppla texten till rytmförståelse och memorering av rytmen men även till puls och tempo.

Sociala faktorer

Flertalet av **R** ingick i större musikaliska grupper och uppskattade att spela tillsammans med andra. Utbyte av information mellan pedagog och elev är också kopplat till ett socialt utbyte av information. Genrekunskap och dialog krävs för att kunna tolka notskriften. Detta kunskapsutbyte kan ske både formellt och informellt. Ett socialt sammanhang där både elev och pedagog är delaktiga krävs för att eleven ska kunna musicera och inte enbart härma läraren och följa dennes instruktioner utan elevens personliga uttryck. Musik är en form av kommunikation och den som utför musiken behöver kommunicera med ett musikaliskt språk som når den publik som avses för genren med sin tolkning av notbilden och kan därför inte bortkopplas från ett socialt sammanhang. Även inläring via en video på YouTube kan ses som ett socialt sammanhang eller ett informellt läroverktyg. Säljö (2000), menar att ”det är nödvändigt med ett socialt sammanhang, för att finna kunskap”, vilket kan visas av enkäten där det påpekas av **R** att ”lärandet sker genom samarbete med andra” vilket kan knytas an till Nielsen och Kvale (2000), som även visar att lärlingarna

i en grupp befinner sig på olika nivåer men med tiden får mer kunskap och utvecklas genom social interaktion även utan formell undervisning (Nielsen & Kvale, 2000). Informellt lärande i grupp beskrivs också av Karlsen (2010), som skriver om ”undervisning i gränslandet mellan formell och informell undervisning”. Även C.R.P, Peer tutoring, sociokulturell utbildningsteori och Johanssons (2002), studier av rockband är tillämpliga på detta fenomen. I diskussion mellan pedagog och elev kan uttrycket ges ett socialt sammanhang och eleven kan också vara mer delaktig genom sin personliga tolkning än att bara läsa noterna utan eget engagemang.

Användande av andra resurser

Kempe och West (2010), beskriver musik som ett nät fullt av olika semiotiska resurser. Notskriften kan även kompletteras med andra resurser för att uppnå önskat resultat. En bild av en klaviatur med prickar som anvisar ett ackord kan användas som komplement. **GP** tycker att noterna kan tas bort om eleven inte kan förstå dem och satsar på det vinnande konceptet (gehör eller TAB) vilket innebär det koncept som gör att eleven förstår och kan utföra notskriften praktiskt. **R** jämför sin förväntning om hur det borde låta med inspelningar och videos. Dock så kan en video ge både visuell, hörsamlig information och även illustrera hur musiken utförs motoriskt på instrumentet. Sång och gester kan kommunicera hur eleven skall utföra musiken. **GP** brukar jobba med visualiseringar för att eleven skall kunna tolka stycket. Cirelli et al. (2018) anser, att ”rytm, puls och dans kan ge kommunikation ett musikaliskt samband” vilket **GP** och **PP** också använder. Telefonen används som verktyg där eleven kan spela in och utvärdera sin tolkning. Det finns också nya visuella system som används på YouTube där inlärning sker genom staplar som faller på en klaviatur. GP och PP använder dock inte en digital läromiljö.

6.2 Musikpedagogiska implikationer

I min undersökning visas att noter som resurs påverkas av andra resurser i det musikaliska lärandet. Hur skall pedagogen då förhålla sig till dessa resurser i sin undervisning? Tolkningen av notskriften måste kunna kommuniceras för att ett musikaliskt framförande skall kunna ske. En miljö där lärande kan uppstå behöver också skapas mellan lärare och elev både ideologiskt och rent fysiskt i rummet. Eleven börjar kanske att använda muntliga resurser för att senare förstå de skriftliga resurserna. Där behöver pedagogen välja resurser som passar för eleven utifrån kompetens och förståelse. En dialog mellan läraren och eleven kan behövas för att veta om den musikaliska intentionen uppnås.

En tydligare layout i notskriften kan förenkla läsbarheten för eleven. Eleven, kanske lär sig främst via repetition i stället för genom noter. Pedagogen kan också behöva utnyttja resurser från olika teckensystem för att låta notskriften som resurs, samverka med andra resurser för att tolkningen av noterna ska ske multimodalt. Kommunikation sker inte enbart språkligt i dessa sammanhang. Pedagogen kan även illustrera rörelse och känslomässig karaktär i musiken som inte framgår av enbart notskriften. Även en dirigents gestik kan påverka det musikaliska uttrycket och informella undervisningsformer kan ge utövaren en djupare kunskap om hur en genre skall tolkas. Pedagogen kan också vara omedveten att den använder gester, tal eller föreläsning via gehör eller TAB som komplement till notskriftens resurs vilket gör att det inte går att se

enbart noterna som resurs i undervisningen. Både i bakgrundsforskningen och mina undersökningar framkommer att en förmåga att se större mönster i notskriften påverkar notläsningen positivt. Där skulle ackordbeteckningar i klassisk musik göra eleven mer medveten om musikaliska mönster och kunna utveckla förståelsen för musikens byggstenar. Spelböcker borde heller inte enbart introducera en ton i taget utan lära ut större musikaliska byggstenar.

Notskriftens layout kan också göras mer tydlig för att underlätta notläsningen. I skolans utbildningssystem utgår undervisningen ofta från skriftliga resurser. Då musik motsvarar en form av kommunikation så behöver musiken precis som i språkundervisning skrivas, läsas, talas, tolkas teoretiskt samt uttryckas med hänsyn till olika kontexter. Här kan musikpedagogen fördjupa undervisningen av musikens språk med andra resurser än att enbart läsa. Dock så kan dessa resurser kanske kombineras för att få fler elever att uppnå ett musikaliskt resultat snabbare. Vid musikutövning så jämför utövaren det den ser i noterna med det den hör sig spela. Därför har gehöret en stor betydelse även vid notläsning då utövaren kan korrigera sig själv om det låter fel. Dock så kan notationen i atonal musik motsäga vad utövarens gehör anser låta bra. Därför behöver gehöret tränas tillsammans med läsningen så att eleven lär sig hur notskriften skall låta. Här kan det vara bra att eleven tränas i att inte enbart läsa och höra diatoniska melodier för att kunna se och höra andra musikaliska mönster.

Pedagogens bakgrund och inställning är också viktig i förhållande till tolkning av notskriften i olika genrer. En del elever använder även nya digitala resurser vid inläring på egen hand. Dock så kan pedagogen utnyttja elevens kunskap som resurs i kombination med den traditionella notskriften och musikteorin. Musiken verkar till stor del i ett socialt sammanhang och utgör en kommunikationsform mellan människor. Pedagogerna kan förklara en ornamenteringssymbol med notskrift eller en svår passage via gehöret. Men det behöver inte betyda att eleven förstår detta. Därför så är frågan om musik kan fungera enbart genom ett skriftligt medium då annan kommunikation använder många fler aspekter än den skriftliga? Men även att den muntliga kommunikationen kan behöva kombineras med skriftlig för att kunskap skall kunna tillgodogöras. Enligt Kress och Selander (2022), kan musiken använda sig av flera olika resurser som kan motsäga varandra i ett lärandesammanhang och skapa osäkerhet hos en elev. En konflikt mellan den mening som erbjuds av läraren och den mening som uppfattas av eleven kan uppstå. För eleven kan ett tecken få sin innebörd först vid användning när den kan kopplas till exempelvis en genre eller en läromiljö (Kress och Selander, 2022).

6.3 Metoddiskussion

Det lilla underlaget med 31st **R** visar mest tendenser i denna grupp och utgör inte något större statistiskt underlag och får ses mer som en förstudie. Deltagarna ingick i mitt personliga kontaktnät där jag känner vissa men många andra har jag ingen direkt relation till. Det kan ha påverkan på resultatet jämfört om helt okända personer svarade. Dessa personer valde dock att genomföra enkäten. Den stora andelen pianister i undersökningen, kan påverka tolkningen till viss del. Det finns en stor genrebredd trots en viss överrepresentation inom jazz. Mitt val att använda en kvantitativ enkät har sina begränsningar. En bredare bild hade kunnat ges med fler svarsalternativ och möjligheter för deltagarna att skriva egna reflektioner. **Rs** bakgrund och preferenser påverkar också utfallet. I min enkät så var en stor del av deltagarna förtrogna med musik inom genrer som använder ackord och gehörstradering. Utfallet hade påverkats om musiker som

enbart studerade klassisk musik deltog eller om enbart självlärda rockbandsmusiker deltog. **R** i undersökningen är till stor del erfarna och har för det mesta spelat sina instrument under lång tid och är något som kan påverka utfallet. **R:s** instrument påverkar också utfallet då notbildens tolkning påverkas av instrumentets förutsättningar. **R:s** uppfattning om den egna förmågan påverkar också hur bra respektive dåliga de anser sig vara och det går inte att verifiera om deras uppfattning stämmer med verkligheten. Svaren utgörs till stor del av **R:s** åsikter och betyder inte att något är rätt eller fel, utan pekar i stället på tendensen av vad som upplevs som rätt eller fel. Svaren på notexemplen påverkas av förkunskap, men jag ville även att **R** skulle reagera instinktivt och svara därefter. Förväntningar hos **R** av vad som skall utgöra ett RÄTT svar, kan också påverka utfallet. Enkäten skulle kunna ha utrymme för **R:s** egna kommentarer till notexemplen. Jag ville dock inte ha alltför många alternativ med ”vet inte” då många av bekvämlighet kunde ha valt detta, i stället för att svara. En fördel med enkätundersökningen är att det går att se mönster och tendenser hos gruppen utifrån instrument och roll. Alla möjliga svarsalternativ kanske inte finns på frågorna, men det fanns också möjlighet att skriva kommentarer i slutet av enkäten.

Mina intervjuer med pedagoger inom kulturskolan påverkas av den kontext som kulturskolan utgör. Målet för eleverna här utgör i många fall ett sätt att bekanta sig med ett instrument och kunna spela på hobbynivå. Perfekt notläsning behöver inte vara ett krav om det inte är elevens mål att uppnå detta eller att genren kräver det. Beroende på instrumentets funktion och sammanhang så har noter också olika betydelse. Här kunde intervjuerna ha utökats med även pedagoger som undervisar i melodi eller orkesterinstrument och även pedagogernas elever. Dock så kan både gitarr och piano vara både melodi och kompinstrument och även samtidigt hantera flera av dessa funktioner. Intervjuerna påverkas också av pedagogernas bakgrund, genre och gehör respektive notläsningsförmåga, vilket utgör ramar för vad de upplever. De normer som pedagogerna bär med sig påverkas också av den tidsepok då de har utbildat sig, då idealen och öppenheten för andra genrer har förändrats genom åren. Det verkar hos pedagogerna finnas en lyhördhet för olika genrer, trots att de inte behärskar dem till fullo. Då jag inte har observerat pedagogernas undervisning så utgör deras svar deras egen reflektion av sin undervisning och behöver inte betyda att den ser ut så i praktiken. Elevens egen upplevelse av undervisningen framkommer inte heller.

6.4 Vidare forskning

Förslag på fortsatt forskning vore att göra praktiska studier där deltagarna får läsa olika notbilder och sedan framföra dem för att sedan bedöma hur det klingande resultatet blir i praktiken utifrån olika notbilder. Förhållandet mellan muntlig och skriftlig undervisning skulle kunna jämföras med noter jämfört med en ljudinspelning. För att beskriva hur nyanserna i en inspelning kan tolkas i notskrift jämfört med gehöret. Hur eleven upplever pedagogens undervisning jämfört med pedagogens upplevelse av undervisningen kan också vara intressant.

7. Referenser

- Bonde, L. O., & Trondalen, G. (2013). Musik är mycket mer än bara musik – Samtal med Alf Gabrielsson. *Danish Musicology Online*. Vol. 6 (2014), 5-22. http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_06/dmo_06_artikel_01.pdf.
- Borstel, J., & Lerman, L. (2003). *Critical Response Process*. Liz Lerman Dance Exchange. ISBN 9780972738507.
- Cirelli, L. K., Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Science*. Vol. 1423, July (2018), 66-72. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.13580>
- Davidsson, J. W., Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. Hargreaves, D.J., & North, A. C. (Red). *The social psychology of music*, 188-206. Oxford University Press. Oxford.
- Falthin, A. (2020). Framåtsyftande återkoppling i musikundervisning. Falthin, A & Mars, A. (Red). *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker - Undervisa i musik ett komplext uppdrag*. Kapitel 5, 89 - 113. Kungl. Musikhögskolan, Royal college of music. Stockholm. ISBN:978-91-983869-7-4.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of Music Education*, Vol. 23, Issue 2, July 2006, 135-145. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot. Ashgate. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315253169>
- Gullberg, A. K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation* [Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska Universitet]. 2002:08. ISSN: 1402-1757.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013), *Musikundervisningens didaktikk* (4 uppl.). Capellen Damm AS. Oslo. ISBN: 978-82-02-27038-4.
- Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. Holgersen, S. E., Nielsen, F. V., & Nielsen, S.G. (Red). *Nordic Research in Music Education. Yearbook* 11, 49-68. ISBN: 978-82-7853-063-4
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi* (3 uppl.). Natur & Kultur. Stockholm. ISBN: 978-91-27-13074-6.
- Johansson, K. G. (2002). *Can you Hear what they're Playing? A Study of Strategies among Ear Players in Rock Music*. [Doktorsavhandling, Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska Universitet].

- Karlsen, S. (2010). Boom Town Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*. Vol 27, March 2010, 35-46. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0265051709990180>.
- Kempe, A. L., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Norstedts Akademiska Förlag. Stockholm. ISBN: 9789113022741
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. London & New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Kress, G. R., & Selander, S. (2022). *Design för lärande- ett multimodalt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur AB. Lund. ISBN: 9789144155951
- Nielsen, I. K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Studentlitteratur. Lund. ISBN: 9789144010335.
- Leikvoll, J. K. (2021). Hvordan kan kunnskap om tekstlesing og lese- og skriveopplæring i grunnskolen brukes i noteopplæring på nybegynnernivå? *Nordic Research in musiceducation*, vol. 2, nr. 1, 46–70. DOI: <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3026>
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig tradering*. Corona Förlag AB. ISBN: 9124166707
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. [Doktorsavhandling, Institutionen för Konst Musik och Lärande, Luleå Tekniska Universitet]. ISBN 978-91-7583-658-4
- McPherson, G. E. (2006). *The child as musician: a handbook of musical development* (2 uppl.). Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.001.0001>.
- Patel, R., & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Förlag Studentlitteratur, Lund. ISBN: 91-44-30952-X.
- Puurtinen, M. (2018). Eye on Music Reading: A Methodological Review of Studies from 1994 to 2017. *Journal of Eye Movement Research*, Vol: 11, nr:2 DOI: <https://doi.org/10.16910/jemr.11.2.2>
- Rostvall, A. L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. [Doktorsavhandling, Centrum för musikpedagogisk forskning. KMH Förlaget. Stockholm]. ISBN: 91-88842-25-8
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma. Stockholm. ISBN: 9789151837284
- Vetenskapsrådet. (2022). Forskareetik – om forskarens relation till uppgiften. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Yurko, M. (1992). *Music mind games*. Music 19, Warner Bros. Publications
ISBN: 9780898985610

8. Forskningsmaterial.

Av utrymmesskäl så har jag inte bifogat allt forskningsmaterial.

För ytterligare forskningsmaterial vänligen kontakta:

Jacob Huddén: jacobhudden@hotmail.com

Bilaga 1: presenteras på sidan 40 - 52. För läsbarheten så har jag inte krympt ner storleken ytterligare. Då enkäten består av bilder så tar den mer plats då en bild inte kan delas över flera sidor utan måste få plats på samma sida.

Enkät om noter

En enkät om noter och notläsning av Jacob Huddén

 jacobhudden@hotmail.com (Delas inte) [Byt konto](#)

 Utkastet har återställts

Är du lärare, elev eller musiker?

- ☐ Elev
- ☐ Lärare
- ☐ Professionell musiker
- ☐ Musiker på amatörnivå
- ☐ Övrigt: _____

Är du lärare eller elev på Kulturskolan?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Vad är din ålder?

- ☐ 5-10 år
- ☐ 10-15 år
- ☐ 15-20 år
- ☐ 20-30 år
- ☐ Mer än 30 år

Vilket instrument spelar du?

Ditt svar _____

Lyssnar du ofta på musik?

- | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Väldigt sällan | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Varje dag |

Hur lär du dig att spela?

- ☐ Jag lär mig på YouTube / Sociala medier
- ☐ Min lärare visar mig hur jag skall göra
- ☐ Jag köper notböcker och lär mig efter noterna
- ☐ Jag använder mitt gehör för att lära mig
- ☐ Jag använder Appar eller datorprogram för att lära mig

Föredrar du att spela ensam eller tillsammans med andra?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jag spelar hellre själv

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jag spelar hellre tillsammans
med andra

Kan för mycket information i noterna göra att det blir svårare att läsa?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hjälper noter dig eller känns noterna som ett hinder?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Noter är ett stort hinder för
mig

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Noter är till stor hjälp för
mig

Varför heter det G-klav?

- ☐ Den ser ut som ett G
- ☐ Vet inte
- ☐ Den visar var tonen G finns

Tycker du att det går att lära sig ett stycke enbart med noter?

- ☐ Ja
- ☐ Nej, jag behöver lyssna på hur det skall spelas också
- ☐ Nej, min lärare behöver visa mig hur jag skall spela och säga när jag spelar rätt.

Vilken musikstil / genre spelar du helst?

Ditt svar _____

Hur bra är du på att skriva noter?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jag har svårt för att skriva
noter

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jag har lätt för att skriva
noter

Spelar du i någon orkester / ensemble eller band?

- ☐ Ja
☐ Nej

Om du skall visa någon annan hur de skall spela, hur gör du då?

- ☐ Jag visar med gester hur personen skall göra
☐ Jag spelar före och så får personen lyssna och härma
☐ Jag skriver noter, eller annan form av skiss som personen får följa
☐ Jag förklarar och säger hur personen skall göra

Om du gör ett misstag vid ett framförande, hur gör du då?

- ☐ Stannar upp och spelar en gång till
☐ Ignorerar felet och fortsätter att spela

Hur bedömer du din förmåga att förstå rytmer?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Svårt att förstå rytmer

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Lätt att förstå rytmer

Hur bedömer du din förmåga att läsa tonhöjder i noterna och kunna spela dem på ditt instrument?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Svårt att läsa noternas
tonhöjd

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Lätt att läsa noternas
tonhöjd

Använder du alternativ notation för ditt instrument, exempelvis tabulatur för gitarr, eller speciell trumnotering mm?

- ☐ Ja
☐ Nej

Hur gör du för att komma ihåg hur du skall spela något som du komponerar eller lär dig på gehör?

- ☐ Jag repeterar tills jag kommer ihåg
☐ Jag skriver ner noter eller skisser så jag kommer ihåg

Stoppas ditt flöde i notläsningen när du stöter på symboler som du inte förstår?

- ☐ Ja
☐ Nej

Tycker du att noterna skall följas även om det låter felaktigt?

- ☐ Ja
☐ Nej

Hur vet du att du spelar rätt ?

- ☐ Jag hör när det låter rätt
☐ Jag ser i noterna om det är fel
☐ Jag frågar min lärare
☐ Jag följer noterna men om det låter fel blir jag osäker
☐ Jag lyssnar på en inspelning / tittar på en video

Hur länge har du spelat ditt instrument?

- ☐ 1-5 år
☐ 5-10 år
☐ 10-20 år
☐ mer än 20 år

Behöver du ha noter för att kunna spela?

- ☐ Ja
☐ Nej

Kan samma noter tolkas på olika sätt?

- ☐ Nej
☐ Ja

Kan du utan att titta på dina fingrar ändå spela rätt ton efter noter på ditt instrument?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Jag måste titta på mina fingrar för att spela rätt noter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Jag kan spela rätt noter utan att titta på mina fingrar

Hur uppfattar du din notläsningsförmåga?

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Vilken klav läser du noter bäst i?

- ☐ G-klav (diskantklav)
- ☐ F-klav (basklav)
- ☐ C-klav
- ☐ Både F och G-klav
- ☐ Trumnotering

Läser du flera system eller stämmor samtidigt i noterna?

- ☐ Nej
- ☐ Ja

Förstår du ackordsymboler?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Kan din notläsning hindras om du upplever att det är fel noterat?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Jag störs inte av att det är felnoterat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Jag tappar fokus och blir lätt störd om det är felnoterat

Kan du improvisera?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Hur bra är ditt gehör?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Komponerar du , skriver egna låtar?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Skriver du arrangemang?

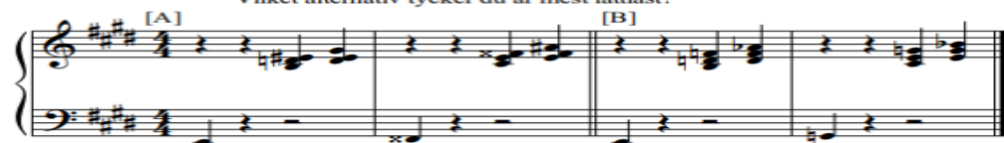
- ☐ Ja
- ☐ Nej

Tycker du att det blir enklare att läsa noter om tonernas namn står under noterna?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

1.

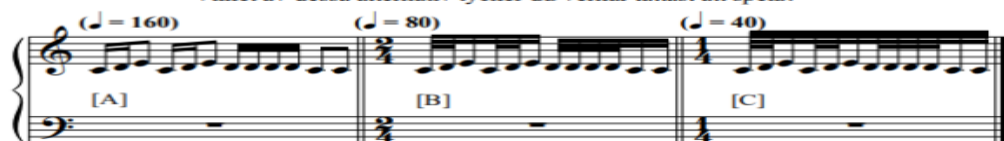
Vilket alternativ tycker du är mest lättläst?



- ☐ A
- ☐ B

2.

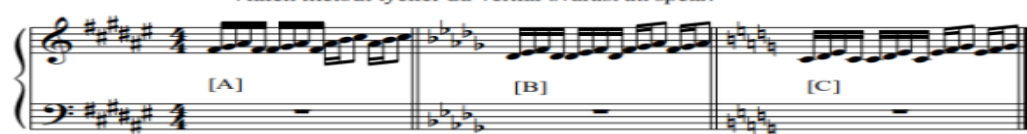
Vilket av dessa alternativ tycker du verkar lättast att spela?



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C
- ☐ Övrigt: _____

3.

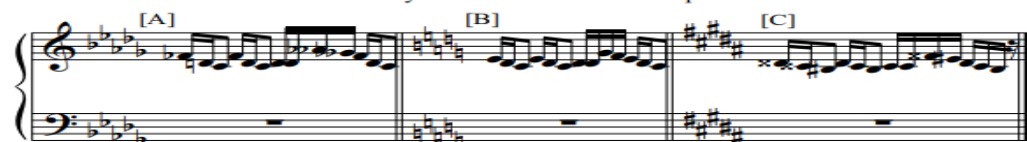
Vilken melodi tycker du verkar svårast att spela?



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

4.

Vilken melodi tycker du verkar lättast att spela?



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C
- ☐ Övrigt: _____

5.

[A] Vilket taktartsalternativ föredrar du? [B]

☐ A

☐ B

6.

[A] Vilket alternativ föredrar du? [B]

☐ A

☐ B

7.

Vilken av dessa taktarter förstår du bäst?

[A] [B]

☐ A

☐ B

8.

Vilket sätt att notera melodin tycker du är mest lättläst?

[A] [B]

☐ A

☐ B

9.

Vilken av följande notationer tycker du är mest lättläst?

[A] *p* *animato* *rit.* [B]

☐ A

☐ B

10. Hur bra tycker du denna notation är?

[A] CM7 E-7 FM7 Gadd2

[B] G11 C G E-7 D-7 C/E

11. Hur bra tycker du att denna notation är?

[A] CMa7 Em7 FMa7 Gadd9 F/G

[B] C G Em7 Dm7 C/E G

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mycket dålig

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

Mycket bra

12.

Vilket sätt att notera ornament föredrar du?

[A] [B]

☐ A

☐ B

13.

Vilket sätt att notera swingrytm i jazzmusik föredrar du?

[A] Swing! $\text{♩} = \text{♩} \text{♩}$

[B]

[C]

- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

14.

[A] Vilket sätt att använda octavatecken (8va), föredrar du ?

[B]

[C]

- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

15.

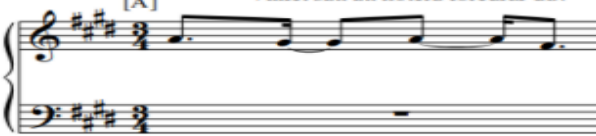
Vilken notering föredrar du?

[A] [B]

- ☐ A
- ☐ B

16.

Vilket sätt att notera föredrar du?

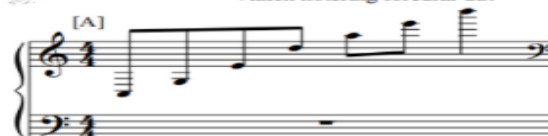
[A]  [B] 

☐ A

☐ B

17.

Vilken notering föredrar du?

[A]  [B] 

☐ A

☐ B

18.

Vilket alternativ föredrar du?

[A]  To Coda D.C. al Coda 

[B]  

☐ A

☐ B

19.

Vilket alternativ föredrar du?

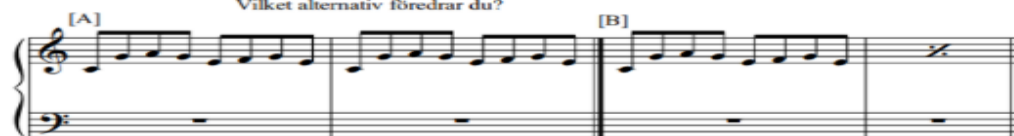
[A]  [B] 

☐ A

☐ B

20.

Vilket alternativ föredrar du?



- ☐ A
- ☐ B

21.

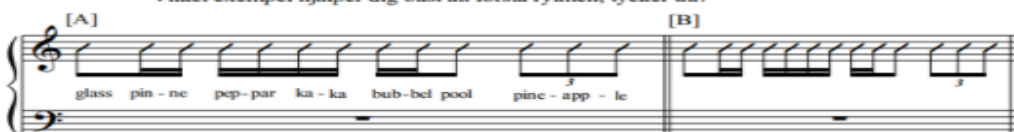
Vilket sätt att visa koordination mellan händer föredrar du?



- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

22.

Vilket exempel hjälper dig bäst att förstå rytmen, tycker du?



- ☐ A
- ☐ B

23.

Vilket alternativ föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B

24.

Vilken notation föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B

25.

Vilket alternativ föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B

26.

Vilket alternativ föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B

27.

Vilken beskrivning av ackordet föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

28.

Vilket sätt att skriva tempon föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B
- ☐ C

29.

Skall ackordsymbolerna skrivas ovanför eller under systemet, tycker du?

- ☐ A
- ☐ B

30.

Vilket sätt att skriva ackordsymboler föredrar du?

- ☐ A
- ☐ B

Övriga kommentarer

Ditt svar