

Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning

Fyra instrumentallärares syn på lärande

KRISTINA NILSSON

MUSIKPEDAGOGIK C

Luleå tekniska universitet
Musikhögskolan i Piteå



LULEÅ TEKNISKA UNIVERSITET
Musikhögskolan i Piteå
C-uppsats
ht 2005

Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning

Fyra instrumentallärares syn på lärande

Författare:
Kristina Nilsson

Handledare:
Lena Lundberg Vesterlund

Examinator:
Sture Brändström

Abstrakt

Syftet med undersökningen har varit att undersöka hur instrumentallärare, i det här fallet pianolärare, uppfattar elevens lärande. De frågeställningar jag utgått från har varit på vilket sätt lärarna verbaliserar sina kunskaper om lärande och vilken (teoretisk) utgångspunkt de har. Metoden har varit att göra observationer och att med utgångspunkt från dessa göra intervjuer. Resultatet visade att lärarna inte utgår från några pedagogiska teorimodeller när de beskriver lärandesituationerna på instrumentallektionerna. De var ovana vid att reflektera och teoretisera kring sin undervisning och utgångspunkten kring läroprocesserna kom från dem själva och deras egen bakgrund.

Nyckelord: inlärningsstilar, inläring, lärandeprocesser, instrumentallärare, instrumentalundervisning, pianoundervisning

Förord

Jag skulle först och främst vilja tacka de lärare och deras elever som så vänligt deltog i undersökningen. Jag vill även tacka min handledare Lena Lundberg Vesterlund. Slutligen vill jag även tacka mina barn, Martin och Saga. Ni betyder allt för mig.

Innehållsförteckning

Bakgrund.....	1
Inledning	1
Inläring - lärande.....	4
Synen på lärande kopplat till instrumentspel	5
Traditionell kontra icke-traditionell instrumentalundervisning.....	6
Synen på pianoundervisning	8
Kunskap i musik.....	9
Barns musikaliska utvecklingssteg.....	10
Musikpedagogiska inriktningar.....	11
Inre och yttre motivation.....	12
Tidigare kognitiv forskning i pedagogiskt perspektiv.....	13
Multipla intelligenser	14
Arbetsstilsanalysen.....	15
VAK(T)-modellen.....	16
Analytisk-holistisk	18
Andra inlärningsmodeller.....	19
Syfte och forskningsfrågor.....	22
Metod.....	22
Urval	22
Bortfall.....	23
Datainsamlingsmetod.....	23
Resultat	24
Intervjuerna.....	24
Lärare A	24
Bakgrund och utbildning.....	24
Spelstarten och den tidiga undervisningen.....	24
Lärare A:s syn på sitt lärande.....	24
Målet med att spela och undervisa	25
Gruppering av elever efter inlärningsmönster.....	26
Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna.....	27
Lärare A:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena.....	28
Lärare B	29
Bakgrund och utbildning.....	29
Spelstarten och den tidiga undervisningen.....	29
Lärare B:s syn på sitt lärande	29
Målet med att spela och undervisa	30
Gruppering av elever efter inlärningsmönster.....	30
Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna.....	31
Lärare B:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena.....	32
Lärare C	33
Bakgrund och utbildning.....	33
Spelstarten och den tidiga undervisningen.....	33
Lärare C:s syn på sitt lärande	34
Målet med att spela och undervisa	34
Gruppering av elever efter inlärningsmönster.....	34
Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna.....	35
Lärare C:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena.....	36
Lärare D	37
Bakgrund och utbildning.....	37
Spelstarten och den tidiga undervisningen.....	37
Lärare D:s syn på sitt lärande	37
Målet med att spela och undervisa	38
Gruppering av elever efter inlärningsmönster.....	38
Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna.....	39
Lärare D:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena.....	40
Sammanfattning	40
Observationerna	41

Lärare A	41
Lärare B	42
Lärare C	44
Lärare D	45
Sammanfattning	46
Diskussion.....	47
Trovärdighet.....	47
Resultatdiskussion.....	47
Fortsatt forskning	54
Postludium	55
Referenser	56
Bilagor	58

Bakgrund

Inledning

I den här uppsatsen har jag tittat på hur instrumentallärare upplever sina elevers lärande och vad läraren uppfattar vid interaktionen med eleven. Hur verbaliserar lärarna sina kunskaper om detta och vad händer i praktiken på lektionerna? Vilka tolkningsmetoder använder de, utgår de från sig själva eller från några teorier? Hur, i så fall, systematiserar de dessa kunskaper? Musiklärare styrs ofta av omedvetna värderingar och automatiserade kunskapsscheman som kan ligga långt tillbaka i tiden (Rostvall & West, 1998). Som teoretisk utgångspunkt har jag valt att lägga tonvikten vid input- (inmatnings) processen och de tre sinnena syn, hörsel och känsel. Den teorimodell jag utgått från är inlärningsstilsanalys (Boström, 1998, Praschnig, 1995).

1996 började jag undervisa musiklärarstudenter i pianometodik på Musikhögskolan i Piteå, och fann då att mina kunskaper från tidigare pedagogutbildning var förlegade. I min sökan efter litteratur hittade jag litet av aktuellt, användbart material. Rostvall & West (1998) konstaterar att metodiklärare har haft goda kunskaper i undervisning, vilket inte är detsamma som att de haft mer generella kunskaper om undervisning. Sådana kunskaper har, fortsätter de, på ett gemensamt plan i stort sett saknats, eftersom Sverige tidigare inte har haft någon musikpedagogisk forskning att tala om. Därför skapade jag min metodikkurs utifrån min egen lärargärning och reflekterade mycket över vad det egentligen är som ”gör” en bra lärare.

Jag har arbetat som pianopedagog i över 18 år och under dessa år har interaktionen med eleverna och de didaktiska konsekvenserna jag dragit av detta förändrat mitt arbete många gånger. I min strävan att utvecklas som metodiklärare och pianopedagog har jag kontinuerligt utvecklat nya material och prövat nya arbets- och förhållningssätt. Folkesson, i sin bok *Vägen till lärarnas lärande* (1996) ställer sig dessa frågor som jag tycker belyser situationen väl.

Vad kan det då kan vara i lärares vardagsverklighet som påverkar utvecklingen? Sker utvecklingen spontant och slumpmässigt eller utifrån medvetna strategier? Vad är det som utvecklas; handlandet eller tänkandet eller både och? (...) Är det omständigheterna och slumpen som är avgörande faktorer för om utveckling kommer till stånd? I så fall ligger utvecklingens ”motor” utanför läraren själv, impulserna till utveckling kommer utifrån. Kan det istället vara så att läraren själv driver sin utvecklingsprocess, genom en medveten strävan att skaffa nya kunskaper, att föra erfarenheten till *något mer* än enbart en upplevelse? I så fall kommer drivkraften inifrån läraren och det är hon själv som påverkar och driver den egna professionella utvecklingen. (s.10)

När jag läste *Interaktion och kunskapsutveckling, En studie av frivillig musikundervisning* (Rostvall & West, 2001) och tog del av deras resultat från analyserna av instrumentalundervisningen blev jag uppmärksam på att det inte var självklart på vems villkor lärandet skedde. Vem var egentligen den mest flexibla på instrumentallektionen? De skriver att lärarna visade litet intresse för elevernas upplevelser och deras försök att ta initiativ. I de fall eleverna försöker att uttala en egen åsikt om varför de har problem i spelet avbryts de. Lärarna lägger ofta ord i elevens mun, istället för att fråga dem hur de upplever situationen. Under vissa sekvenser verkar lärarna interagera i relation till en tänkt elevmodell, snarare än till den elev som finns i rummet. En sådan modellelev, avslutar de, kan ses som lärarens mentala representation av hur en instrumentalelev förväntas handla i en given situation. Imsen (1992) skriver att det är viktigt att det skapas ett meningsfullt samband mellan stoffet och skolans arbetssätt å ena sidan och livet utanför skolan å andra sidan. Inläring måste ske inom en kontext som är meningsfull och verklighetsnära för eleven.

Wiklund, Olausson & Olsson (1998) argumenterar för att elevers/studenters intressen, nyfikenhet och egna formuleringar av mål och problem är huvudnyckeln till lärande och utveckling.

Det innebär att undervisning tar sin utgångspunkt, inte nödvändigtvis i tradition eller auktoriteter, utan i den lärandes förståelse och livssituation. Elever väljer inriktning, upptäcker sina egna resurser, formulerar själv problemen, väljer handlingsalternativ, upplever och tar ansvar för konsekvenserna av sina val. (s.34)

Jag funderade över vad som krävdes för att verkligen individualisera instrumentallektionen. Jag hade dittills varit mycket mer "lärare" än jag velat erkänna för mig själv. Även jag hade fastnat i den "goda lärarfällan". Jag hade försökt räkna ut vad en pianoelev borde lära sig som var bra att ha med sig i bagaget och såg som min uppgift att övertyga eleven om att det var det hon också borde vilja lära sig. Eleven var en elevmall och jag var en försäljare! Den sista knuffen jag behövde för att gå från insikt till handling fick jag av ett mycket intressant samtal med en kollega, tillika mitt pedagogiska bollplank, där vi hade behandlat dessa tankar. Han hade berättat om en klarinettelev han "ärvt" efter en kollega. Flickan (10 år) hade spelat klarinett i ett år och satt nu och skruvade på sig och visade ett gryende missnöje med undervisningen. Han frågade vad det var. "Mamma undrar varför jag inte får några läxor" sade flickan. (Min kollega vill inte "ge läxor", han vill att eleverna skall spela ändå!) "Jaså?" hade han sagt, "Varför vill *du* ha läxor då?". Hon svarade: "Så att jag vet vad jag skall öva på...". "Menar du", sade han, "att *du* inte *vet* vad du vill spela?". Flickan hade tittat på honom med stora ögon, kommit till insikt och lett stort. Efter det klagade hon inte mer på frånvaron av läxor. Till mig konstaterade han avslutningsvis: "Lärande är en umgängesform!"

Senare samma dag, när den första pianoelevens kom in, satt jag tillbakalutad i min stol och frågade: "Vad vill *du* lära dig idag?" Gensvaret blev stort. Ur mina elever strömmade tankar, funderingar och egna initiativ som jag inte lagt märke till förut eftersom jag inte varit öppen för det. Från och med nu var allt annorlunda.

Wiklund, Olausson & Olsson (1998) sammanfattar i en artikel om musikutbildning i förändring att en av deras huvudteser bygger på förutsättningen att kompetens är en relation och inte en isolerad egenskap eller förmåga. De betraktar i det sammanhanget lärande som en process som uppstår i relationen mellan individer och företeelser – barn, elever, studenter, lärare, föräldrar, institutioner, företag, kommuner, staten, organisationer...

Fokus var flyttat i min lärargärning. Jag var inte längre lärare, utan handledare och guide. Wiklund, Olausson & Olsson (1998) skriver vidare i sin artikel om detta perspektiv på (musik) utbildning och de förändringar som skett i skola och samhällsliv.

Det är redan i dag påtagligt hur en ny syn på utbildning och undervisning steg för steg växer fram. Rollmönster och kunskapssyn förändras. Läraren som vägledare och medarbetare. Eleven alltmer skapare och utvecklare av sin egen kunskap. Med denna genomgripande förändring som kan sammanfattas i uttrycket "Moving from teaching to learning" sätts elevens självständiga arbete och eget ansvar i centrum. (s. 34)

Hur skulle jag nu komma vidare i min strävan att möta varje elev där hon var? Vara lyhörd för deras signaler och medvetandegöra mina omedvetna handlingar, helt enkelt bryta det invanda? Nu handlade det inte längre om vad jag skulle lära ut, utan om vad eleverna ville lära in. Men alla människor är olika och den naturliga följdfrågan blev: Hur lär då eleverna egentligen in? Ett föredrag som redogjorde för begreppen arbets- och inlärningsstilar väckte

min nyfikenhet. Det räckte med att titta på sig själv och sina närmaste för att konstatera att vi hanterar information på olika sätt. Skulle detta kunna vara ytterligare ett tolkningsverktyg i hjälpen att bli en bättre handledare?

Jag frågade några elever om deras arbetsstilspreferenser och fick häpnadsväckande svar som direkt påverkade vår lärandemiljö på lektionerna. Det var särskilt en elev som förbryllade mig. Jag bedömde att hon var en kinestetiskt/taktil inlärare och frågade hur hon kände det när jag gav henne instruktioner samtidigt som hon spelade och tittade i noterna. Hon svarade efter en stunds fundering. ”Åh, det är hemskt, Kicki. Det känns ju som om du försöker lägga krokben på mig!”. I hennes fall blev, det för musiklärare vanliga förfarandet att instruera och dirigera samtidigt som eleven spelar, droppen som kom bägaren att rinna över. Hennes svaga inlärningskanaler; det visuella (notläsning, samt att uppfatta gester från mig) och det auditiva (gehöret, lyssna på muntliga instruktioner) som jag använde mig mest av, gav henne problem. Hon klarade inte av att ta in alla signaler som jag skickade och i stressen som följde presterade hon mycket sämre. Mitt försök att vara en bra lärare för henne gav direkt motsatt resultat. Jag ville efter detta undersöka begreppen inlärnings- och arbetsstilar närmare för att vidga min förståelse för lärande, lärandemiljö och lärarens roll som handledare/guide. På följande sidor redogör jag för olika teorier om lärande.

Inläring - lärande

Wiklund, Olausson & Olsson (1998) konstaterar att vi lever i en föränderlig tid och förändringar i samhälle, skola och kulturliv går mycket snabbt. Grundläggande uppfattningar och värderingar om skolans roll i samhället ifrågasätts och omvärderas. Imsen (1992) skriver att det verkar som om kraven på skolans kunskapsförmedling skärps ju längre moderniseringen av samhället fortsätter. Den ökade betydelsen av kunskap gör att vi måste ta frågan om inläring på stort allvar. Imsen hänvisar till resultat redovisade i en svensk intervjuundersökning gjord av Säljö (1979) där intervjupersonerna ombads svara på frågan: "Vad menar du egentligen med inläring?" Då svaren skulle systematiseras visade det sig att de grupperade sig i fem olika uppfattningar om inläring:

1. Inläring som ökning av kunskap

I svaren betraktas kunskap som något som "finns där ute" och som "förs in" i elevens huvud genom inläring, att stapla kunskap på kunskap. (...) I Norge kallar man den här synen på inläring för flaskpåfyllningsmodellen. Kunskap tillägnas ungefär som man fyller en flaska med vatten. Inläring betraktas som en aktivitet, där ny kunskap fogas till den kunskap som redan finns utan att man närmare problematiserar det hela. (s. 233-234)

2. Inläring som återkallande av information (memorering)

Inläring kan också uppfattas som återkallning av viss kunskap, eventuellt att föra över kunskapsbitarna från en yttre källa (lärare, lärobok) in i huvudet. (...) Enligt den här uppfattningen är kunskap något som man lagrar i sitt huvud och som kan reproduceras när man har användning för kunskapen. (s. 234)

3. Inläring som inhämtning av fakta, arbetssätt etc. som kan bevaras och/eller användas i praktiken

Tanken här är att inläring är något som kan användas till något och som därför är användbart i praktiskt syfte. Kunskapen lärs in därför att den är värdefull, därmed lägger man in en värdeaspekt i inlärningsprocessen. Det som är värdefullt är värt att lära sig i motsats till rutinmässigt innötande och tragglande. (...) Det som är viktigt är att det skapas ett meningsfullt samband mellan stoffet och skolans arbetssätt å ena sidan och livet utanför skolan å andra sidan. Inläring måste ske inom en kontext som är meningsfull och verklighetsnära för eleven. (s. 234-235)

4. Inläring som abstraktion av mening

Här möter vi tanken att det som lärs in inte är ren "avfotografering" eller reproduktion av "yttre" kunskap. Genom inlärningsprocessen sker en omformning av informationen, vi skiljer ut (abstraherar) själva meningen eller budskapet. Inläring är därför en process där information väljs ut och "pressas ihop" till helhetliga, meningsbärande enheter, exempelvis idéer, principer, tillvägagångssätt. (...) Eftersom inläring inte är ren återkallning eller memorering utan en omformning av information ligger det implicit i (dessa uttalande) att inläring innebär en sådan konstruktion att informationen framstår som individens egen personliga tolkning. (s. 235-236)

5. Inläring som en tolkningsprocess med verklighetsförståelse som mål

Den här tolkningen av inläring har mycket gemensamt med föregående tolkning men tillägger, att det du lär dig skall hjälpa dig att tolka verkligheten omkring dig. (...) I likhet med uppfattning nummer 3 skall kunskapen också här användas till något. Inläring betraktas som en funktionell (nyttig) process för människan i det vardagliga livet. Skillnaden är, enligt den sist nämnda uppfattningen, att tillägnet av kunskap i sig är ett led i att ständigt lära sig se tillvaron på nytt sätt. (s.236)

Säljö (2000) menar att lärandets problem uppfattas i allmänhet just som en fråga om att skapa pedagogiska metoder som undanröjer svårigheterna med att få in kunskapen i huvudet hos den mer eller mindre motsträvige mottagaren. Han fortsätter med att konstatera att vårt sätt att organisera undervisning, till och med att möblera ett klassrum, avspeglar detta antagande: en

lärare som överför information talar till en grupp elever som mottar den. Kommunikationen var enkelriktad och lärande blev i huvudsak passiv konsumtion av vad som presenterades.

Skolans, om inte alltid instrumentallärares, syn på lärande har förändrats de senaste åren. Barnen och ungdomarna som musikläraren träffar idag har troligen redan stött på den förändrade synen på lärande i grundskolan. Säljö (2000) menar att om vi går in i de mer psykologiska aspekterna av lärandet, finner vi stora skillnader mellan den situation som lärlingssystemet innebär å ena sidan och modern undervisning som vi känner den å andra sidan. Wiklund (1996) skriver att begreppet "inläring" alltmer har kommit att ersättas av "lärande". Inläring har fått beskriva relationen mellan de båda polerna perception och produktion, medan "lärande" betonar att processen är tredelad, där också reflektionen är av avgörande betydelse. Jag kommer i min uppsats att växla mellan de båda uttrycken då begreppet in-, utläring ännu står väldigt starkt inom instrumentundervisningstraditionen. Wiklund anser att förflyttningen av begreppet "inläring" till "lärande" innebär en förändring i vårt sätt att planera undervisningen. Detta kan innebära ett stort kliv från synen på läraren som en dirigent och klassen som en orkester. Hon frågar sig om det kan vara detta som gör att musiklärare har svårt att själv hitta former för ett undersökande arbetssätt, där eleverna i grupp är de mest aktiva?

Rostvall & West (2001) framhåller att inom instrumentalundervisningen ses musikaliska kunskaper fortfarande som knutna till den enskilde individen och hans eller hennes begåvning. De vill argumentera för att instrumentalundervisningen kan betraktas som en egen institution, mer eller mindre avgränsad från de pedagogiska strömningar och de styrmedel som påverkat undervisningen i andra ämnesområden.

Säljö (2000) skriver att genom institutionaliseringen av lärande skapades speciella kommunikativa mönster och att det får direkta konsekvenser för hur och på vad sätt man kommunicerar. Han konstaterar vidare att specifika antaganden om lärandets natur kan vara så inbyggda i skolan som verksamhet, i dess utrustning, i sättet att bygga lokaler, i läroböcker och i sättet att pröva kunskaper, att den enskilde inte uppfattar att det finns några alternativ. Den institutionella traditionen för hur man kommunicerar definierar i stor utsträckning sin egen verksamhet.

Synen på lärande kopplat till instrumentspel

Många lärare i skolan i dag var sina egna lärares bästa elever. Boström & Wallenberg (1996) skriver att blivande lärare generellt sett är de elever som trivdes väldigt bra i skolan under sin egen skoltid och som lyckades få goda eller rent av väldigt goda resultat i skolan. Dessa elever trivdes så bra att de "stannade kvar där". Boström (1998) menar att lärare försöker ofta efterlikna någon lärare, som de själva under sin elevtid tyckte mycket om.

Brändström & Wiklund (1995) konstaterar att det är framförallt barn till tjänstemän på mellan- och hög nivå som väljer att delta i undervisningen vid kommunala musikskolor och nästan dubbelt så många flickor som pojkar. De elever som känner sig väl till mods inom dessa institutioner är de som kommer på fråga för fortsatta studier vid musikhögskolan. Musiklärarutbildningen, och i synnerhet instrumentallärarutbildningen, är historiskt präglad av färdighetsträning i instrumentspel och därmed av den kunskapssyn som präglar musikerprofessionen. Nielsen & Kvale (1999) konstaterar att musiklärarutbildningen bygger till stor del på mer traditionella former av utbildning av yrkesmusiker, det s.k. mästarlärlingförhållandet och på konservatorietraditionen.

Mästarlärningstraditionen är den äldsta formen av instrumentundervisning (Hanken & Johansen, 1998¹). Den traditionen vilar på förutsättningen att det finns något bestämt sätt att utföra arbetet på som är det riktiga. Personen som vill lära sig spela (lärlingen) söker upp mästaren för att "sitta vid mästarens fötter". Först demonstrerar mästaren hur spelet skall utföras sedan övar lärlingen medan mästaren korrigerar utförandet tills han är nöjd med resultatet. Mästarlärningstraditionen blir gärna konserverande, på gott och ont. Innanför denna tradition kan det vara svårt för eleven att förhålla sig kritiskt till det hon lär sig. Det kan också vara svårt för eleven att utveckla självständighet och få kontroll över sin egen kunskap (ibid). Polanyi har, enligt Gardner (1991), påpekat att lärlingen lär sig omedvetet konstens regler, vilket inkluderar de som inte uttryckligen är kända ens för mästare själv. Dessa dolda regler kan endast assimileras av en person som så okritiskt ägnar sig åt att imitera en annan. Rostvall & West (1998) hävdar att samtidigt som barn och ungdomar uppmanas att inta ett kritiskt förhållningssätt och att pröva lärares kompetens gentemot andra referenser, som kända och beundrade artister, strävar lärare efter att upprätthålla respekt för sin auktoritet och professionalitet. Gardner (1991) fortsätter med att konstatera att lärlingskapet i själva verket kan vara den typ av instruktion som mest effektivt bygger på de sätt de flesta unga människor lär sig. Hanken & Johansen (1998) skriver att det de senaste åren uppstått nytt intresse för mästarlärningstraditionen. Bland annat tyder forskning på att mästarlärning genom sin nära anknytning till praxis, i vårt tillfälle till praktisk musikutövning, och till ett socialt sammanhang, ser ut att effektivisera lärande.

Jernström (2000) anser att språket har en central roll när det gäller lärandet i de situationer hon studerat. Hon jämför med Tempte som i sin avhandling om mästarlärningstraditionen inom båtbyggeri (1997) konstaterar att "Ordlöst har en avancerad och komplex kunskap överförs från den kunnige till den okunnige.". Jernström menar tvärtom att de små kommentarer samt de historier som båtbyggaren uttalade i lärandesituationen gjorde att den komplexa kunskapen kanske inte överfördes ordlöst. Språket, fortsätter hon, har också betydelse i skapandet av "den goda" relationen mellan mästaren och lärlingen och konstaterar att det är denna relation, som informanterna lyfter fram som betydelsefull för lärandet. Lärandet påverkas således inte bara av mästarens agerande, utan det är själva mötet mellan mästaren och lärlingen som är den springande punkten.

Traditionell kontra icke-traditionell instrumentalundervisning

När instrumentallärare skall beskriva "sin" pedagogik så talar de ofta om sin undervisning i termer som "traditionell" kontra "icke-traditionell". Enligt Bonniers Svenska Ordbok (1991) så betyder traditionell "i enlighet med traditionen, hävdvunnen, sedvanlig; (ibland) konservativ" och tradition betyder "det att tradera; ngt som traderats, arvsägen; gammal sedvänja el. vana; regelbundet återkommande händelse". Jag citerar Maltén (1981) som skriver följande kring beteckning förmedlingspedagogik:

Man lär bäst om stoffet delas upp i små avvägda steg i successivt stigande svårighetsgrad och där beröm/förstärkning utgår vid rätt svar. Därav namnet inlärningspsykologisk pedagogik. Konsekvensen för skolan måste bli en ganska hårt styrd, ja rent av auktoritär undervisning. Mål och innehåll för undervisningen bestäms av läraren eller av det läromedel, som läraren valt som stoffkälla. Påverkansriktningen går från läraren till eleven via läromedlet till eleven. Beteckningen förmedlingspedagogik har därför blivit namnet på den här beskrivna undervisningsmetoden. (s.27)

¹ Infogade textavsnitt ur Hanken & Johansens *Musikundervisningens didaktik* har översatts av författaren

Saxin & Brodin (2002) konstaterar att den traditionella undervisningen är ingen metod och kan därför inte kopplas till en filosofi och en grundare men fortsätter med att den traditionella undervisningen är den äldsta och mest traditionsrikaste formen av musikpedagogisk verksamhet därför att den bygger på mästarlärandet som innebär att en person som vill lära sig spela eller sjunga uppsöker en lärare/mästare att lära sig av.

Rostvall & West (1998) redovisar hur de spårat två huvudtraditioner inom den undervisning som bedrevs före tillkomsten av de kommunala musikskolorna. De har gett dem begreppen borgelig tradition som illustreras med den pianoundervisning som gavs för borgerskapets unga kvinnor medan den folkliga traditionen exemplifieras med den militära blåsorkestern som rekryterade från manliga arbetare eller jordbrukare. Jag vill anföra att borgelig-traditionell och folklig-icke-traditionell så som de används av musklärare i vardagligt språkbruk är samma sak. Rostvall & West och även jag själv menar att konflikten mellan de båda traditionerna delvis lever kvar. Så här beskriver de traditionerna:

Borgelig tradition

Historiskt sett var instrumentalundervisningen med professionella lärare förbehållen de privilegierade i social och ibland även musikalisk mening. Undervisningen bedrevs för det mesta privat i hemmen med en elev i taget. (...) En strikt systematisk progression anses viktig i undervisningen. Ett exempel kan vara att man börjar med att lära eleverna en ton i taget. Genom att tolka den symboliska och abstrakta notbilden får eleven kunskap om musiken, dvs. man går från det abstrakta notläsandet till det konkreta musicerandet. Läraren är elevens förebild, den som visar hur det skall vara, dvs. de värderande och normgivande momenten i lärarrollen anses viktiga. Läraren ska vara aktiv och ingriper ofta verbalt, talar om vad som är fel etc. Eleven skall bibringas goda övningsvanor, teoretiska kunskaper, bra instrumentteknik samt få spela god musik, dvs. klassisk musik. (...) Repertoaren är ofta solistiskt inriktad redan från nybörjarnivå. I många läromedel kan man utläsa att stor vikt läggs vid notläsning och tekniska övningar, medan liten eller ingen vikt läggs vid moment som gehörsspel, improvisation, arrangering och komposition. Många års studier antas krävas innan eleven självständigt kan arbeta in musikstycken. Elevens musikaliska begåvning anses ha mycket stor betydelse för resultat av undervisningen. (s.26-27)

Folklig tradition

I musikundervisningens mer folkligt förankrade tradition har tyngdpunkten lagts på social kommunikation och samspel, dvs. på musikens *användning* och *form* i en social, funktionell kontext, exempelvis spelmans- eller dansmusik. Det mesta av lärandet inom den folkliga traditionen förekom utanför institutionerna, utan professionella lärare eller samhällelig inblandning. Kontroll av begåvning var i sådana sammanhang inte aktuell. I stället har man lärt sig genom att pröva sig fram, genom att härma och hjälpa varandra i en kollektiv process. (...) I den folkliga undervisningen är, enligt våra erfarenheter, undervisningen mer inriktad på "learning by doing, trial and error", med mer av förevisande och mindre av verbala kommentarer från läraren. I undervisningen sätts fokus mer på den musikaliska helheten. Barnen antas komma "rakt in i musiken", progressionen blir mindre tydlig. Den musikaliska helheten prioriteras framför arbete med detaljer. Kanske väljer man att inte använda läromedel, utan kopierar låtar från repertoarsamlingar av typen *Vispop*, eller tar ut låtar från inspelningar. Eftersom musikens sociala kvaliteter anses viktiga, förespråkas ofta gruppundervisning, detta även för att repertoaren ofta är mer inriktad på ensemblemusik. Mindre vikt läggs vid teknikträning och notläsning än i den borgeliga traditionen. Fokus sätts ofta på gehörsspel och improvisation. Lärarens roll som normgivare blir mer indirekt, dvs. mindre verbal, men läraren påverkar och präglar eleverna genom den musikaliska/sociala förebildningen. (s.27-28)

Saxin & Brodin (2000) påpekar också att eftersom mästarlärlingstraditionen är den äldsta musikpedagogiska formen ligger den som grund för den musikundervisning som vi har idag, där eleven följer vissa skolor skrivna för deras instrument. Böckerna har utformats av en eller

flera musikpedagoger eller musiker och de är skrivna med tanke på att eleven ska följa en bra progressionstakt.

Gullberg (2002) anför att inom gehörsbaserade musikformer lär man sig i större utsträckning av att lyssna och härma, och de expressiva aspekterna är grundläggande och gestaltad som en integrerad del av utförandet. Kommunal musikskola drivs på många håll fortfarande av ett traderingsideal med en fast repertoar eller kanon, och där de strikta formerna för undervisningen ofta domineras av den s.k. förmedlingspedagogiken.

Synen på pianoundervisning

Synen på hur pianoundervisning ska bedrivas har i mötet med eleverna de senaste årtiondena förändrats. Den snabbt växande starka ungdomskulturen, skolsystemens förändring, synen på lärande, utvecklingen från mästarlärning till guide/handledare, musikens genrebreddning och snabba genomslagskraft t.ex. via internet är exempel på faktorer som har påverkat lärandemiljön på pianolektionerna. Pianolärarna själva som ofta haft sin spelstart och sedemera pianolärarytelse i mästarlärningstraditionen har utifrån sina olika medvetandenivåer om detta försökt att skapa en annan (ny) mötesgrund tillsammans med sina pianoelever. I en artikel i musiklärarnas tidning Fotnoten (1989) konstaterar pianopedagog Anette Svensson:

Anette menar att det kommer att krävas mycket av morgondagens klaverpedagoger; bredd och djup i många olika genrer och en förmåga att se eller locka fram varje elevs mål och önskan med sitt spel.

-Och vad blir det pedagogiska ansvaret? Att bygga på elevernas lust och drivkraft i nuet och strunta i framtiden? Eller ge eleverna sådant de kanske inte har lust till idag men kan få nytta av om flera år? Hur mycket av det andra, det där "tråkiga", måste man ha med för att eleverna inte bara ska förtränga det eller lära sig det för stunden? Hur mycket ska man som pedagog ta ansvar för? (s. 18)

Detta citat belyser väl hur diskussionerna förs på studiedagar, på lärarrum och vid kopieringsapparater. Jag har tidigare redogjort för en del av den traditionella synen på instrumentalundervisning. Pianopedagog Margaretha Strömblad har i många år verkat för en mer gehörsbaserad instrumentalstart i pianoundervisningen. Hon har gett ut flera pianoskolor med lärarhandledningar som försöker beskriva en inläring byggd på gehörsspel, transponering och improvisation. Hon konstaterar att det är jobbigt att börja undervisa på ett sätt som man inte själv har blivit undervisad på (Fotnoten, 1996). Elma Nyberg, pianopedagog, berättar även hon i Fotnoten (1999) hur hon förändrats och utvecklats som pedagog:

De första tio åren som pianopedagog var mycket av en provoperiod: att inrätta sig i yrket och formulera sin egen metodik. Hon ville inte bara vara den traditionella pianofröken. Hon ville få in mer av barnens egen lust och egna skapande i pianoundervisningen. (s.29)

Hon berättar vidare hur hon började dokumentera sina elever och utvecklade en metodik som förenade både den traditionella noterade pianometodiken med lite nytt förhållningssätt, där barnen i mycket fick styra innehållet och förhållningssättet.

Tesch (1990) redogör dock för att många kritiska röster höjts mot den nya gehörsmetodiken som den meddelats i de senaste (piano) skolorna. Hon citerar Eva Wijk, piano och metodiklärare angående "Varför så många nya pianoskolor?" med anledning av det nya, enligt hennes mening, ibland feltolkade, metodiska synsättet att "leka in" kunskap:

På pianoundervisningens område har detta resulterat i en mängd pianoskolor, som i sin rädsla för att ställa krav och "skrämma" eleverna, blivit rena "lekskolorna". Man blir oprecis och oseriös. Det finns inga genvägar till instrumentalt kunnande, det kommer alltid att handla om arbete, men arbete behöver inte vara detsamma som tvång och tråkighet, arbete kan också innebära lust och glädje hos elev och lärare i ett varmt och vänligt arbetsförhållande. (s.48)

Kunskap i musik

Att lära sig spela ett instrument är en komplicerad process. Rostvall & West (1998) har delat upp begreppet musikaliska kunskaper i olika aspekter (se nedan) som kan ligga till grund för en djupare analys av det övergripande begreppet "kunskaper i musik". De utgår från schemateorin som är utvecklad inom den kognitiva forskningen för att hjälpa till att förstå hur man tillägnar sig och utvecklar kunskap. Ett schema skapas genom upprepade erfarenheter som ger ett mönster. Detta automatiseras till olika former av kunskap som vi använder dels när vi tolkar information, dels när vi handlar – ett schema har utvecklats.

Motoriska och kinestetiska kunskapsformer/schematyper - såväl instrumentalspecifika som att behärska grundläggande fingersättningsmönster på gitarren, eller mer allmänmusikaliska kunskaper som att t.ex. känna och kunna gå i takt med en puls.

Kognitiva och begreppsliga kunskapsformer/schematyper: Att känna igen och själv kunna utföra strukturer i musiken som exempelvis harmoniska förlopp. Att kunna begrepp för musikaliska företeelser. Att kunna tolka och skriva musikaliska symboler.

Emotionella och estetiska kunskapsformer/schematyper: Skönhetsupplevelser; att kunna känna igen och tolka skilda uttryck och känslor i musik.

Sociala och existentiella kunskapsformer/schematyper: Identitets- och tillhörighetskänslor; musikens användning i skilda sociala sammanhang, t.ex. samspel och gemenskap i en ensemble, eller mellan musiker och publik. (s.55)

Hanken & Johansen (1998) skriver att det är en nog så vanlig uppfattning att kunskap är något som blir förmedlat till eleven. Det finns en mängd kunskap i form av begrepp, färdigheter och fakta som eleven får överfört genom undervisning, vid att läsa och öva. Kunskap uppfattas med andra ord som något som existerar utanför eleven, och som eleven alltså kan "ta in i sig". Denna uppfattning har emellertid blivit motsagd. Det hävdas att den kunskap en människa har, inte är ett resultat av att den blivit förmedlat till henne, men att kunskapen är något som utvecklas eller konstrueras av den enskilde. Denna konstruktionistiska kunskapssyn kan emellertid ha några problematiska konsekvenser, när man ska följa upp det i undervisningen. Valdermo argumenterar enligt Hanken & Johansen (1998) för det han kallar för kompletterande inläring. Det innebär att delar av undervisningen kan läggas upp med stor vikt på att eleven själv ska konstruera kunskap, medan andra delar kan läggas upp mer traditionellt.

Hanken & Johansen fortsätter med att beskriva Nielsens modell av den musikpedagogiska verksamhetens grunder där man utifrån modellen ser att Nielsen skiljer på en "konst"-dimension och en "vetenskaps"-dimension i musikämnet. Konst-dimensionen omfattar den kunskap som är knutet till musik som ett praktiskt, utövande kunskapsområde. Den omfattar vårt känslö- och erfarenhetsbaserade område med musik som klingande fenomen, det vill säga kunskapsaspekter och en stor del av hantverks- och vardagskulturaspecten i musikämnet.

Vetenskaps-dimensionen representerar de intellektuella och verbala sidorna vid sidan av musiken som kunskapsområde, när den delas upp i musikbegrepp, musikhistoria, analyser osv. En del av hantverks- och vardagskultur aspekterna kommer också att ingå här, i den grad de är systematiserade och satta ord på (ibid). Det kan hävdas att den kunskap som konst-dimensionen representerar, är den mest grundläggande kunskapen i musik, därför att musik i utgångspunkten är ett klingande fenomen. Den kunskapen som ligger i det att kunna uppfatta musik är därför en nödvändig förutsättning för att det skall ge någon mening att tillägna sig kunskap om musik (Nielsen enligt Hanken & Johansen, 1998).

Hanken & Johansen fortsätter att nämna Swanwick som hävdar att man kan skilja mellan en intuitiv kunskap och en logisk-analytisk kunskap i musikämnet. Den intuitiva musikkunskapen är den viktigaste musikkunskapen säger Swanwick. Utan den skulle vi inte ha något att utveckla logisk musikkunskap om. Med ”logisk-analytisk kunskap” menar Swanwick det vi vanligen kallar för ”musik-kunskap”, det vill säga kunskap om musik – musikbegrepp, musikhistoriska fakta, notationskunskap osv. Denna kunskap är universell, till skillnad från den intuitiva kunskapen som är personlig. Vi är här över på vetenskaps-dimensionen av musikämnets grund: musik som vetenskap (Hanken & Johansen, 1998).

Barns musikaliska utvecklingssteg

Den engelske forskaren Swanwicks åsikt är att utveckling på alla nivåer uppstår intuitivt och kanaliseras av analys. Han menar att utveckling av musikalisk förståelse beror på två kompletterande och interaktiva processer. Det ena är att kunna relatera experimentella data till vårt inre system av mening (internal system of meaning) – vi assimilerar. Den andra är att kunna modifiera, förändra dessa system när dom upphör att vara giltiga för tolkningserfarenheter och ihållande sammanhållning (sustain coherence) – vi ackommoderar (Hertzmann, 1996).

Material

0-3 år *Sensory* – barnet har nöje av ljudet i sig självt. Det utforskar och experimenterar med klangen av musikmaterialet. Fascineras av extremerna i dynamiken (starkt/svagt). Oorganiserade improvisationsresponsor, oregelbunden puls. Tonal variationer har ingen strukturell eller expressiv signifikans.

4-5 år *Manipulative* – barnet börjar få kontroll på instrumentteknik, stadig puls, Intresse av kontroll av särskilda saker (glissando, drillar, tremolo). Improviserade svar är långa men osammanhängande och ofta bestämda av instrumentets fysiska struktur. Har nöje av att hantera stämmor.

Uttryck (Expression)

5-6 år *Personal Expressivness* – uppträder först i sång och sen i instrumentala improvisationer. Uttrycket karaktäriseras av förändringar i hastighet och dynamik (saknad av reflektion och skapande). Inte mycket strukturerad kontroll och påverkan är spontan och utan utveckling av idéer.

7-8 år *Vernacular* (musikspråk, modersmål) – börjar vid 5-6 och blir tydligare vid 7-8. Första stadiet av konventionellt musikskapande. Repeterade melodier och rytm-mönster. Korta melodier inom etablerade musikkonventioner. Sjunga, spela och lyssna.

Form

10 år *Speculative* – Kompositioner (impro) går utöver det ofrivilliga upprepandet av mönstrer. Experimenterande med uttrycket förekommer. Utforskning av strukturella möjligheter. Efter att ha etablerat vissa mönster är det vanligt att introducera nya slut. Imaginativ avvikelser beroende på avsaknad av stilintegration. Föregående uppnådd kontroll av puls och rytm blir mindre fixerad beroende på sökande efter rätt tonhöjd.

13-14 år *Idiomatic*- Strukturella överraskningar integreras i en igenkännbar stil. Harmoni och instrument blir viktigt. Teknisk, expressiv och strukturell kontroll kan höras i längre kompositioner.

Kvalitet (Value)

15 år *Symbolic* – Stark personlig identifikation med sin egen musik. Reflekterar över upplevelser. Känsla för musikens affektiva kraft. Musikalisk kommunikation bygger på teknisk behärskning.

Systematic – Full utvecklad musikalisk person, kapabel att reflektera över tidigare musikaliska upplevelser. Möjligheterna för musikaliskt framförande expanderar systematiskt (Swanwick1994, översatt och redovisad av Hertzmann, 1996, s.7).

Musikpedagogiska inriktningar

Hanken & Johansen (1998) konstaterar att i en musikpedagogisk verksamhet är det inbyggt många osäkerhetsfaktorer. Musikpedagogen kommer aldrig att ha full kontroll över vad som faktiskt kommer att ske i undervisningssituationen, och över vad och hur fort eleven lär, oavsett hur detaljerade planer läraren gör. Den erfarna pedagogen kan rädda sådana situationer med att improvisera med hjälp av en ”repertoar” av alternativa läromaterial, aktiviteter, metoder och ”sätt” att hantera elever på, som hon har tillägnat sig över tid och har aktuellt. Synen på hur barn lär sig att spela, vad som är viktigt och hur lärande sker har i några fall systematiserats och spritt sig över världen så att man kan säga att en ny undervisningsform bildats. Genom historien har på detta sätt flera stora musikpedagogiska koncept utvecklats (ibid.) Jag tar här upp några musikpedagogiska inriktningar som kan sägas ha påverkat musik- och instrumentalundervisning i Sverige.

Orffs grundläggande pedagogiska principer var att eleverna skulle lära sig musikens minsta delar genom att både spela och dansa. Improvisation var en viktig del i denna undervisningsform. De viktigaste musikaliska målen var att utveckla förståelsen för musikens form och sammansättning, förståelsen för musik som konst, utveckla musikalisk självständighet och elevens kompetens att framföra musik. Arbetsformen ska föra eleven från imitation till skapande verksamhet, från del till helhet, från det enkla till det sammansatta. Lärarrollen i Orff-konceptet går in i mästarlärningstraditionen (Hanken & Johansen, 1998).

Suzukis metod ”modersmålsmetoden” bygger på att det är miljö och inte arv som formar det som enligt honom inkorrekt ofta betecknas som medfödda ”talanger”. Precis som alla barn lär sig tala sitt modersmål flytande ansåg Suzuki att alla friska barn också kan bli bra instrumentalister, om förutsättningar finns i miljön. Därför byggde han sin metod på att undervisning ska börja tidigt, och en rik musikalisk miljö ska helst finnas från födsel. Den auditiva upplevelsen, imitation, utantillspel och repetition står i centrum. Grupptillhörighet och förebilder är fundamentala. Föräldrarnas medverkan och intresse är avgörande. Inspelningar med aktuell repertoar ska användas i hemmet. Viss kritik har riktats mot Suzukis metod under åren; bland annat har det sagts att repertoaren är för snäv, eget skapande saknas, notläsning introduceras för sent och metoden förutsätter engagerade föräldrar (Schenck, 2000).

Jaques-Dalcroze intresse för musik, dans och teater lade grunden för hans musikpedagogiska filosofi och praxis. Det som först och främst särskiljer hans musikpedagogiska koncept är den betydelsen som läggs på kroppen och kroppsuttrycket som grund för musikinlärning. Dalcroze koncept består av tre komponenter: rytmik, solfège och improvisation, som ska praktiseras genom aktiv övning. I rytmiken tar Dalcroze utgångspunkt i 34 ”rytmiska element”. Genom praktiska övningar och lekar ska eleven göra erfarenheter med dessa

element i en spiralprogression, där eleven eftersom möter mer och mer komplexa varianter av varje element. I solfège utnyttjar han samma metodiska lösningar för att utveckla ett inre gehör som grund för prima vista sång och vidare gehörsträning. I improvisationen är utgångspunkten att eleven ska experimentera för att finna ut hur erfarenheterna från rytmiken och solfègen kan användas till att skapa musik själv. Jaques-Dalcroze koncept har inte fått nedslag i Norge i form av egen Dalcroze-utbildning. I Sverige och Danmark ser vi emellertid tydliga nedslag i form av egna utbildningar under namnet "Rytmik" (Hanken & Johansen, 1998).

Inre och yttre motivation

Motivation betyder egentligen att *röra sig framåt*. I skolan kan man se ytterlighetspersonerna: de som besitter inre motivation och de som styrs av yttre motivation. Den förra gruppen drivs av en inre kraft, har utstakade mål och känner starkt självförtroende i sina studier. Dessa finner glädje och mening i skolarbetet. Deras önskan att lära sig uppstår inom dem. Graden av självmotivation hos en elev återverkar starkt på koncentrationen av arbetet, effektiviteten samt resultatet. (Boström, 1998).

Imsen (1992) skriver att människors känslor, grundläggande värderingar och vad en person anser vara viktigt eller oviktigt ligger till grund för personens motivation. Det finns en skillnad mellan inre och yttre motivation. Den inre motivationen är när en persons motiv att lära sig baseras på egna intressen. Yttre motivation är när en belöning i någon form, godis, betyg, beundran och så vidare, ligger till grund för motivationen. En elev engagerar sig mer i inläringen om de tror att de kommer att lyckas med uppgiften och om de förväntar sig att uppgiften ska leda till något bestående. Lundberg (1999) skriver att motivation leder till inläring men fortsätter konstatera att enligt Ogden (1993) kan det även vara tvärtom, att inläring leder till motivation. En elev har oftast flera motiv till varför de vill lära sig. För en lärare är det bra att veta om elevernas motiv, utgå från dessa och nyttja dem i undervisningen. Den pedagogiska debatten har (enligt Ogden) visat på att skolmotivationen avtar ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. Nybörjaren är nyfiken och ivrig att få lära sig men nyfikenheten avtar ju äldre barnen blir. Målet för skolan borde vara att behålla elevernas nyfikenhet och lusten att lära, till exempel genom att göra skolan mer relevant i elevernas liv.

Vesterlund (2001) skriver att forskning kring motivation och dess roll i kreativt tänkande presenterar en rad faktorer som är inblandade för att kreativiteten skall komma till uttryck. Det finns komponenter som antingen stödjer eller underminerar kreativitet och ofta pekar på vikten av inre motivation.

Amabile (1983) fann inte bara att inre motivation är fördelaktigt för kreativiteten, utan att yttre motivation är rent skadligt för kreativiteten. (...) Inre motivation är intresseväckande, upphöjande, tillfredställande och personligt utmanande för människan. Därför är det som Amabile skriver viktigt att stimulera detta och inte ta till yttre motiv. Yttre motivation består av t.ex. förväntade värderingar, kontroll, konkurrens med jämlingar, föreskrifter från överordnade eller utlovad belöning. Detta kan i och för sig stimulera kreativitet på kort sikt, men är inget långsiktigt bra alternativ. (s.83)

Vesterlund (2001) fortsätter att beskriva Moriarty och VandenBergh's forskningsartiklar om människor som arbetar med reklam och annonser. De har i motsats till Amabile funnit att press, jäkt och deadlines uppskattas av många och att press leder till koncentration och fokusering.

Imsen (1996) redogör för hur instrumentalismen kan vara ett lämpligt begrepp för att komma underfund med vilka intressen det är som får eleverna att göra sitt skolarbete. Så här beskriver Dewey det i instrumentalismen. Människans tankar, kunskaper och insikt är hjälpmedel eller instrument för att lösa problem i samband med anpassning till och överlevnad i en osäker värld. Avsikten är inte bara att förstå världen utan också att behärska den. Blicken är inte vänd mot kunskapen i sig utan mot det den ska användas till. Kunskapens värde bedöms efter det nyttovärde den har. Imsen fortsätter med att kort beskriva utvecklingsförloppet i värdeöverföringen från kunskapsstoff till betygen.

I den första fasen är ”idealsituationen”, där eleven sysslar med uppgifterna därför att det är roligt. Detta är situationen i förskolorna där barnen håller på med aktiviteter de själva valt och är uthålliga därför att de har glädje av det. I nästa fas kommer skolan och lärarna in i bilden. Arbetet värderas, rosas eller risas. Uppgiften är inte längre i fokus. Läraren är mer betydelsefull därför att hon eller han har hand om godkännandet. I den tredje fasen har eleven kommit till det stadium då eleverna börjar få betyg. På allvar börjar eleverna jämföra, rangordna och konkurrera.

Maltén (1981) redogör för hur J S Bruner så ofta som möjligt utnyttjar den inre motivationen som drivkraft. Yttre motivation bör endast användas för att sätta igång en inlärning. Sedan bör förstärkningen komma inifrån eleven själv, för där finns viljan att lära. Enligt detta sätt att se på saken visar han på fyra drivkrafter att utnyttja:

Nyfikenhetsmotivet, kan återföras till allt som är oklart, ovisst och ouppklarat och som därför väcker frågor och skapar idéer.

Kompetensmotivet, som driver en att göra färdigt, att lyckas eller att söka kunskapen för dess egen skull.

Identifikationsmotivet driver barnet att vara lik någon utan att för den skull klavbinda sig, att finna en kompetensmodell för sitt agerande, sina begrepp och värderingar.

Ömsidighetsmotivet, enligt vilket man under läroprocessen söker sig till en social gemenskap, som är villig att lyssna, diskutera mm. (s.76)

Tidigare kognitiv forskning i pedagogiskt perspektiv

Begreppet ”kognitiv” står för det som har med de intellektuella funktionerna att göra. Nyckelord är inlärning, minne, tänkande och problemlösning. Centrala frågor blir då på vilket sätt hjärnan organiserar kunskapen, vad som egentligen sker när vi minns och tänker, hur vi löser problem osv. (Imsen, 1992). Kognitiv kommer från latinets *cognito* = tänka. Eftersom min undersökning handlar om lärandemiljö, synen på inlärning och förhållandet lärare-elev-inlärning tar jag upp tidigare kognitiv forskning från ett lärandeperspektiv.

Piaget väckte stor uppståndelse genom sin teoretiska utgångspunkt: att levande varelser inte registrerar utan konstruerar verkligheten som de uppfattar den (Egidius, 1999). Piagets teorier ger just handling och självdirigerad problemlösning en central plats i den kognitiva utvecklingen. Biologiska varelser är aktiva. Individerna förvärvar kunskap genom en stigande grad medveten interaktion med omgivningen, med den närmaste fysiska världen (Arfwedson, 1992). I ett sådant sätt att se på människan blir intelligensen lika med tankemönster och handlingsmönster, fast i omvänd ordning. Det är genom att agera i sin omvärld som individen begriper hur världen är beskaffad och då kan uppfatta den på ett sådant sätt att rörelser och handlingar fungerar (Egidius, 1999). Inlärning kommer inte till stånd genom att en passiv människa påverkas av en aktiv yttre stimulansälla, utan genom att människan själv väljer ut, tolkar och anpassar stimuleringen till sitt eget ”system”. Vi konstruerar vår egen subjektiva

kunskap. Det sker en växelverkan mellan själva påverkan och det som människan gör med påverkan. Denna växelverkan leder till att kunskaperna ständigt förändras och utvecklas. Därför kallas också detta synsätt interaktionism (Imsen, 1992).

Skinner tog upp arvet efter behaviorismen. I djurförsök fick djuren varje gång de valde ”rätt” beteende belöning/förstärkning. Stimuli knöts samman med sina responser, bildade en ”connection” (Maltén, 1981).

Den konnektionistiska inlärningsteorin gav därmed klarsignal till fortsatt bruk av traditionell undervisning med starka inslag av fråga-svar-teknik, beröm, uppskattning, klander, betyg, ”bock i kanten”, ”guldstjärnor”, eller indragen veckopeng, prylar som belöning etc. Det är med andra ord läraren och den yttre motivationen som är i centrum. (s. 28)

Maltén fortsätter med att konstatera att som en utveckling av beteendepedagogiken kom man på undervisningsområdet att arbeta med programmerad undervisning. I sådan leds eleven steg för steg mot det förutbestämda inlärningsmålet. Undervisningen blir välstrukturerad men just därför väldigt hårt styrd. Kursinnehållet är genomtänkt i förväg och dokumenterat i form av en detaljerad lärogång, en lärobok, ett studiematerial etc.

Bruner har vidare, enligt Maltén (1981) på grundval av sin forskning uppställt tre system, med vars hjälp vi bearbetar intrycken från omgivningen och omvandlar dem till modeller av verkligheten.

Handlingen (enactiv), i vilken individen via sitt manipulerande och experimenterande får erfarenheter, som går att organisera till handlingar av vanetyg.

Bilden (iconic), som en visuell helhetsuppfattning, ett mönster, en gestalt.

Symbolen (symbolic), som lyfter upp verklighetsbehandlingen på ett abstrakt plan. Man blir oberoende av om föremål och företeelser är närvarande eller ej. Bra exempel på symboler är förstås språket, huvudredskapet för avancerat tänkande. (s.74)

Fortsättningsvis skriver Maltén att lärarrollen är intressant hos Bruner, i det att lärarens uppgift är att bevaka goda inlärningsförhållanden i följande fyra avseenden. Skapa goda inlärningsförutsättningar hos eleven genom att sätta och hålla igång eleven och få eleven att hålla rätt kurs. Vidare se till att stoffet är anpassat efter elevens förutsättningar och att den får den rätta följden, sekvenseringen. Slutligen bör läraren ge eleven tillfälle till upplevelse av framgång t.ex. genom ”feed back”.

Multipla intelligenser

Enligt Gardner (1983) måste mänsklig intellektuell kompetens innefatta en uppsättning av problemlösningsverktyg som gör att individer kan lösa reella problem och tackla verkliga svårigheter. Han fortsätter att konstatera att dessa verktyg ska kunna hjälpa individen att skapa fungerande produkter när de behövs, och de måste även ge honom/henne möjlighet att upptäcka eller generera nya problem, vilket i sin tur leder till ny kunskap. Hans definition centreras kring sådan intellektuell kapacitet som har betydelse för en individ i hans/hennes kulturella miljö. Med andra ord: en intelligens är förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i en eller flera kulturella sammanhang. Gardner upptäckte under sin forskning att man kan vara intelligent på många olika sätt världen över. Han delade till sist in den mänskliga intelligensens spektrum i sju olika sfärer. Gardner menar att vi alla har en unik kombination av intelligenser, och att de kan förändras under livet och också gör det. Jensen (1995) sammanfattar de sju intelligenserna så här:

- **Logisk-matematisk intelligens** De har förmågan att urskilja logiska och numeriska mönster. De kan lösa matematiska och vardagliga problem, de ställer många "varför"- och "hur"-frågor; de vill ha en anledning att göra saker; de vill sortera, klassificera och förstå information; de vill förutsäga, analysera, teoretisera, laga saker, ge råd, arbeta med de fysiska eller teoretiska vetenskaperna. De har förmåga att följa och utveckla långa resonemang och göra detaljanalys.
- **Interpersonell intelligens** Dessa människor har förmåga att påverka andra, förhandla, lyssna, hantera konfliktlösning, övertyga, komma bra överens med andra, utöva inflytande och delta i grupper. Dessa elever arbetar bra tillsammans med olika människor och trivs med andra.
- **Spatial intelligens** Dessa människor har förmåga att bedöma och utnyttja sin egen placering i rummet, eller ett föremåls placering, i förhållande till andra personer och föremål. Det handlar mer om tredimensionella förhållanden. Det är inte förmågan att se något utan att se sakers förhållande till varandra.
- **Musikalisk rytmisk** Dessa människor har förmågan att "översätta" naturens olika ljud till musikaliska mönster. De kan dansa, klappa, komponera och spela musik, skapa olika rytmer och hitta på sånger. Det behöver inte innebära att man kan sjunga rent.
- **Intrapersonell intelligens** Dessa människor funderar gärna kring tänkandet. De tycker om att rätta och bedöma sig själva, reflektera, planera, arbeta ensamma, använda sin intuition, dagdrömma, skriva dagbok, meditera, koncentrera sig, analysera sig själv, ta reda på sina starka och svaga sidor, vara ensamma, fundera över livets stora frågor.
- **Kroppslig-kinestetisk** Dessa människor har förmåga att kontrollera sina kroppsrörelser och manipulera föremål. De använder gärna sin kropp för att utföra en uppgift, underhålla andra eller uttrycka sig. Det är när de får pröva, känna, ta och använda sig av kroppen som de lär sig.
- **Verbal-lingvistisk** Dessa människor behärskar språket till fulländning, kan uttrycka sina tankar, tycker om att prata, berätta historier, skämta, formulera argument, läsa, diskutera, tolka och tänka om. (s.242-247)

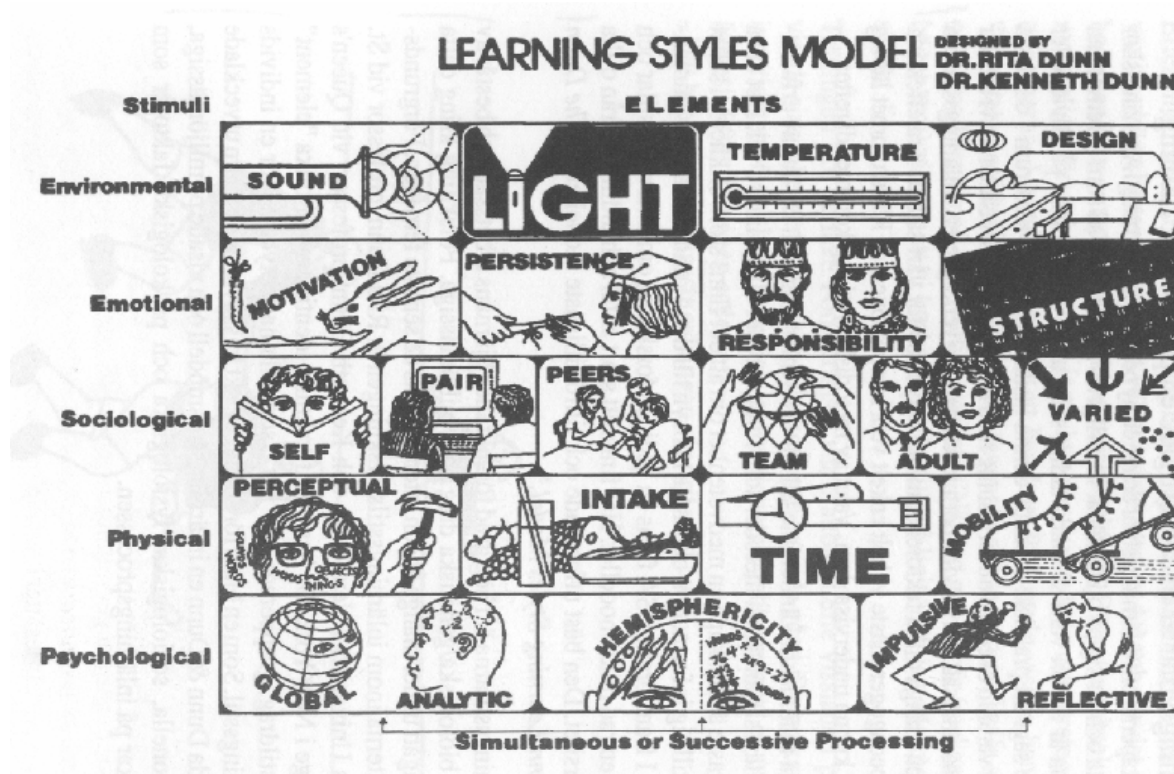
Gardner påpekar i förordet till nyttgåvan av "De sju intelligenserna" att deras ursprungliga utgångspunkt och teori har förändrats 10 år efter att den första boken kommit ut. Han framhåller att i takt med att han började ta till sig en mer kontextuell och distributiv syn på intelligens blev han mer kritisk. Han har utökat intelligenserna med flera nya och gör nu även skillnad mellan intelligenser, domäner och fält.

Arbetsstilsanalysen

Enligt Dunn & Dunn, är inlärningsstil det sätt på vilket vi människor börjar att koncentrera oss på. Hur vi absorberar, bearbetar och bibehåller ny och svår information. På liknande sätt kan arbetsstil definieras som det sätt på vilket människor ute i arbetslivet vanligen absorberar och bibehåller ny och svår information, tänker eller koncentrerar sig, utför sitt dagliga arbete i allmänhet och effektivt löser problem. Arbetsstilsanalysen bygger på den ursprungliga Dunn & Dunn-modellen men har byggts ut på två områden: sensorisk och vänster/höger hjärndominans (Prashnig, 1995). Centra för bearbetning av sensorisk information finns utspridda i hela hjärnan och utvecklas i sin egen takt hos varje människa. Barn börjar att lära sig svåra saker genom att uppleva dem kinestetiskt (K), vilket betyder att de måste involvera hela kroppen för att ta in information och för att skaffa sig grundläggande förmågor; den andra modaliteten att utveckla är den taktila (T), detta förklarar varför unga barn måste beröra allting som intresserar dem; de lär sig genom manipulering och samarbete med objekt och

människor. Runt åtta års ålder börjar somliga barn utveckla starka visuella (V) preferenser, vilket tillåter dem att ta in information genom att observera och betrakta vad som händer runt omkring dem. Synen blir ett mycket viktigt inlärningsverktyg. Runt elva års ålder börjar många att bli mer auditiva (A), vilket betyder att de nu kan lära sig bra genom att i huvudsak lyssna och de kan minnas komplex information som de hör (ibid.).

Inlärningsstilarna visar på många olika faktorer som har betydelse för vårt sätt att lära effektivt. Den bäst utforskade och tillförlitligaste modellen är The Dunn & Dunn Learning Styles Model (se. fig. 1). De har i sin forskning identifierat 21 olika "element" eller stildrag, grupperad i 5 "fält", som alla har betydelse för en individs inlärningsstil. Som en hjälp för "pedagogiskt missgynnade" barn utvecklade sålunda Dunn & Dunn en inlärningsstilsmodell och visade på miljömässiga, emotionella, sociologiska, fysiologiska och psykologiska faktorer som inverkar på inlärningsprocessen. Forskningen började under 1960-talet i ett försök att identifiera elever under inlärningsprocessen. Detta är den mest omfattande och noggrannaste undersökta inlärningsstilsmodellen och den finns tillgänglig i två versioner: LSI (Learning Style Inventory) för skolbarn och PEPS (Productivity Environmental Preference Survey) för vuxna.



(fig. 1)

VAK(T)-modellen

Resultatet av Bandler och Grinders studier av kommunikation i terapeut-klient-förhållandet blev den förklaringsmodell som de kallar Neuro Linguistic Programming, NLP (Steinberg, 1994). VAK-modellen ligger till grund för NLP och inbegriper genom vilka sinnen människor bearbetar och lagrar information. Modellen skapades under 1970-talet och används idag inom terapi, inläring, försäljning och kommunikationsutbildning (Prashnig, 1995). Neuro Lingvistisk Programmering är en inlärningsmodell som utgår från hjärnans sätt att arbeta.

Neuro står för hjärnans celler och syftar på de neurologiska processer som är basen för våra upplevelser och reaktioner, lingvistisk för vårt språk och syftar på att språkets dolda struktur är en spegling av hjärnans arbetssätt och programmering för hur vi med hjälp av språket programmerar hjärnans celler och därmed vårt beteende och att vi nu kan modifiera interna processer med psykets egna lagar (Boström, 1998). Bandler och Grinder har i sin forskning om s k representativa system – hur man tar emot informativ – funnit att vi också har en tendens att lära ut på samma sätt som vi lär in. Ett av de viktigaste budskapen i NLP är att kommunikatorn – läraren/ledaren – lyckas bäst om han eller hon har ett flexibelt beteende. Det är pedagogen som anpassar sig till eleven eller gruppen och inte tvärtom (Steinberg, 1994). Boström (1998) sammanfattar att de fyra sinnesmodaliteterna är av störst betydelse för inläringen, det visuella, det auditiva, det kinestetiska och det taktila. De kan även delas in i undergrupper:

Visuella inlärare – lär sig bäst genom synsinnet. De lär sig bäst genom att läsa eller se bilder och diagram. Dessa har en snabb inlärningsförmåga och passar bra inom det traditionella skolväsendet. De visuella (**V**) eleverna kommer bäst ihåg via iakttagelser. Textvisuella personer kommer bäst ihåg det som de läst. Deras blick söker sig ofta till minneslappar vid kommunikation med andra. De vill helst se texten för att minnas och deras anteckningar är oftast logiskt ordnade. Bildvisuella personer föredrar bilder, diagram, filmer, kartor o.d. Att ha en inre visuell förmåga innebär att man gärna gör inre bilder (visualiserar) för att minnas.

Auditiva inlärare – (hörselinlärare) lär sig bäst genom ljud, musik, samtal och diskussioner. De vill gärna förhandla, prata och vara allmänt sociala. De passar också ganska bra i skolsystemet. En del auditiva (**A**) elever kan vara ”goda lyssnare” och föredrar muntliga instruktioner och njuter av föreläsningar. Dessa elever minns vad som sagts. Har de sin styrka i den yttre auditiva förmågan, dvs. att prata och diskutera är de förmodligen goda förhandlare eller sällskapsmänniskor. Dessa personer har en förkärlek för diskussioner och samtal för att bättre ta till sig kunskap.

Kinestetiska inlärare (kännare) – lär sig bäst när de är delaktiga, rör sig, experimenterar och upplever. Dessa personer är starka känslomänniskor. Dessa elever passar inte in i den traditionella skolan. Det kinestetiska (**K**) sinnet kan indelas i yttre och inre faktorer. Vissa elever tänker klarare när de rör på sig. För att få bäst studieresultat behöver de vara aktiva i projekt, utföra fysiska aktiviteter, göra utflykter och delta i ”riktiga” situationer. Vissa elever är starkt känslomässiga i sitt sätt att ta emot information. Kinestetiska elever bör först och främst tillåtas röra sig fysiskt när de själva läser nytt material eller lyssnar på en muntlig genomgång. De lär sig lättast genom aktivt fysiskt deltagande (inom NLP inräknas även det taktila sinnet i det kinestetiska).

Taktila inlärare (**T**) föredrar handgripligt, praktiskt arbete med händerna. De vill alltså använda händerna när de koncentrerar sig eller arbetar aktivt. De minns bättre när händerna är involverade i inlärningsprocessen. Taktila elever lär sig lättast svårt och nytt material genom fysisk beröring med händerna. De bör få möjlighet att rita, klottra, skriva, bygga modeller och kopiera förlagor. De vill gärna ”fingra på” något under intensivt arbete (Boström, 1998).

Analytisk-holistisk

Informationsbearbetningen tycks mer vara en medfödd preferens än en betingad. Vi vet inte hur, varför, när och var detta uppstod hos varje individ. Denna preferens kan försvinna eller undertryckas en tid, t.ex. under akademiska studier eller om arbetsuppgifterna kräver det, men blomma upp när de biologiska preferenserna tillgodoses, vilket leder till förbättrade prestationer (Boström, 1998). Under de senaste åren har en avsevärd mängd information blivit tillgänglig som talar om skillnaderna mellan vänsterhjärneinriktade eller analytiska bearbetningsstilar och högerhjärneinriktade eller holistiska stilar. Trots att olika författare har givit dessa två olika bearbetningsstilar olika namn passar samtliga in på den ursprungliga terminologin som användes av Dunn & Dunn (Prashnig, 1995).

- **Analytisk**

Vänstra hemisfären (R.Sperry)
Eftertänksam/analytisk (Dunn & Dunn)
Introvert (R.Ornstein)
”Hög-aktiverade” (R.Ornstein)
Eftertänksam (R.Ornstein)
Enkelspårig (A.Gore)
Maskulin (J.Nicholson)
Logisk vänster-hjärneinriktad (H.Alder)
Fyrkantig och triangel (S.Dellinger)
Faktabearbetning (G.Dryden)

- **Holistisk**

Högra hemisfären(R.Sperry)
Impulsiv/global (Dunn & Dunn)
Extrovert (R.Ornstein)
”Låg-aktiverade” (R.Ornstein)
Befriad (R.Ornstein)
Flerspårig (A.Gore)
Feminin (J.Nicholson)
Intuitiv höger-hjärneinriktad (H.Alder)
Cirkel och krumelur (S.Dellinger)
Kreativa aktiviteter (G.Dryden)

Strikt sekventiella (analytiska) personer tenderar att föredra en miljö med tystnad, stark belysning och formell design. Helst arbetar/studerar de ensamma eller med en auktoritet. De kan arbeta längre stunder koncentrerat utan ”småsnaskande”. Den sekventielle planerar sin tid, har dagliga rutiner och göra-listor. De vill ha pusselbitarna i rätt ordning, en efter en, för att kunna tyda hela bilden. Sakuppgifter skall ges på väg mot en större förståelse. De föredrar att göra en sak i taget. De reagerar på verbala instruktioner och är beroende av ord och språk för att skapa förståelse. Föredrar lektioner uppbyggda steg-för-steg där detaljer och fakta bygger på varandra i en logisk ordning. Fokuserar bra på detaljer och föredrar specificeringar, kriterier och exakt feedback. Analyserar ett problem. (ibid.)

Starkt holistiska personer föredrar bakgrundsljud, dämpad belysning och informellt möblemang. De vill helst ha föda och fysisk rörelse när de koncentrerar sig. Socialt sett föredrar de att arbeta med en eller flera personer hellre än att vara ensamma. De vill få helheten först och därefter detaljerna presenterade. Helst vill de bli känslomässigt fångade av ett ämne, t.ex. via berättelser, anekdoter, humor och igenkännande, personliga episoder. De vill ha pusslets ramar först och sedan de olika bitarna. Holistikerna har en approximativ tidsuppfattning, är spontana och blir lätt stressade av göra-listor. De reagerar på bildvisuella, kinestetiska och konkreta genomgångar. Är beroende av fantasi och bilder för att skapa förståelse. Föredrar en översiktlig helhetsbild så att de vet vad lektionen går ut på och sedan

kan lära sig via undersökningar och upptäckter. Relaterar det han lärt sig till egna erfarenheter. Är impulsiv i sitt beslutsfattande och kommer så småningom fram till ett beslut (ibid.). Enligt forskning i USA var 65 % av 5 000 testade lärare sekventiella i sin informationsbearbetning. Eleverna däremot tenderade att vara holistiska: cirka 75 % i de lägre stadierna och 50 % i de högre stadierna (Dunn & Dunn & Treffinger, 1995). Det sker ofta i skolan, i linje med tendensen att prioritera det som brukar tillskrivas vänstra hjärnhalvan, att man introducerar nya moment med utgångspunkt i delarna och detaljerna, eller det analytiska. Så småningom når man (förhoppningsvis) fram till helheten, eller det holistiska (Schenck, 2000).

Andra inlärningsmodeller

Jensen (1995) skriver att anledningen till att (teorierna om inlärningsstilar) skiljer sig så pass mycket från varandra är att de lägger tonvikten på olika saker. Vissa lägger störst vikt vid input-inmatningsprocessen, andra vid de kognitiva filtren, somliga vid informationsbearbetning och åter andra vid svarsmönster. Jensen delar in inlärningsprocessen i fyra kategorier, nämligen:

1. Kontext

Omständigheterna kring inläringen ger viktiga ledtrådar om vad som kommer att inträffa under inlärningsprocessen. Har t.ex. temperatur eller sociala förhållanden stor betydelse? Den bild av inlärningsprocessen som tar störst hänsyn till dessa faktorer är Rita och Kenneth Dunns.

2. Input

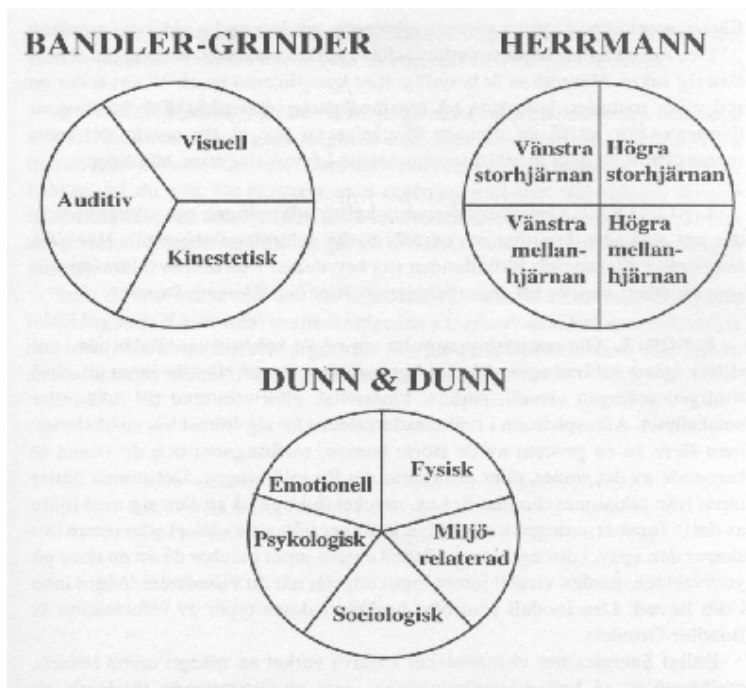
Alla människor som lär sig något behöver en viss input som sätter igång inläringen, men vi har bara fem sinnen. Denna input är alltså rimligen antingen visuell, auditiv, kinestetisk eller relaterad till lukt- eller smaksinnet. (...) Input är antingen extern (dvs. kommer från yttre källor) eller intern (du skapar den själv, i ditt eget inre). Den modell som bäst beskriver dessa typer av information är Bandler-Grinders. (fig.2)

3. Bearbetning

Detta är det sätt på vilket du hanterar själva manipuleringen av inkommande data. Du kan bearbeta dem inom referensramar som är globala eller analytiska, konkreta eller abstrakta, mångsidigt problemlösande eller begränsat problemlösande osv. Detta avgörs av vilken hjärnhemisfär som tillåts dominera mest, den vänstra eller den högra. Det finns fler valmöjligheter när det gäller hur du kan bearbeta data. De två modeller som är mest användbara här är Herrmanns och Gregorc/Butlers. (fig.2)

4. Svarsfilter

När du väl har tagit emot informationen och bearbetat den vill du förmodligen göra något åt den. Men det svarsfilter som finns i din hjärna är de allra mest omedelbara, närmast intuitiva, "resonemang" som ligger bakom det du gör. Du reagerar med utgångspunkt från tidpunkten, diverse riskbedömningar samt inre och yttre referensramar. De modeller som till viss del principiellt beskriver hur det går till är 4MAT-modellen och Meyers-Briggs modell. (s.42-43)



(fig. 2)

Hjärnan

Forskning om hjärnans funktioner är både ett stort område samtidigt som forskarna i bland kommer med motsägelsefulla resultat. Jag har därför valt att begränsa detta avsnitt och redovisar bara därför vad man hittills kunnat mäta med EEG och några av de teorier som dragits av detta.

Boström (1998) redogör för att man med EEG (elektroencefalogram) kan mäta de olika elektromagnetiska mönster som bildas under hjärncellernas aktivitet. De olika nivåerna av uppmärksamhet, avslappning och sömn visas i form av föränderliga mönster eller amplituder i hjärnaktiviteten genom elektroder vilka placeras på huvudregionen. När du stressar och kämpar sänder hjärnan ut snabba vågor, och när du kopplar av sänds långsammare signaler. För att vara så receptiv som möjligt för lärande bör vi försöka nå ett tillstånd av avspänd koncentration, ett stadium när hjärnvågorna vibrerar mellan 4-14 Hz, de s.k. alfavågorna. Hjärnan arbetar i huvudsak på fyra frekvenser: beta, alfa, theta och delta. När vi är aktiva, kanske lite stressade och kämpar för att lösa ett problem ligger hjärnaktiviteten förmodligen på betanivån, vilket inte är det bästa för att stimulera långtidsminnet (ibid.).

Beta

En kort, ryckvis hög frekvens när vi löser problem och när korttidsminnet befasts. Vid högre frekvens humörsvängningar, ökad oro, snabba reaktioner och snabb tankeverksamhet. Vid lägre frekvens ett vaket beteende och koncentrerad mental aktivitet. Hjärnan är full av slumpartade idéer och mycket "tjatter". Dessutom förekommer analyserande tänkande om problem, listor, detaljer, fakta osv. Du är klarvaken.

Alfa

Hjärnvågorna har tonats ner till lugnare, stillsammare frekvenser. Vakert tillstånd men du känner dig fridfull och kreativ. Du är närvarande i vanemässiga aktiviteter som inte kräver koncentration. Det känns lugnt inombords. Ditt sinne är lätt och receptivt för nya tankemönster som kan berika ditt liv. I detta stadium är du lugn och kan fokusera på ditt inre. Information som

tas emot i detta tillstånd verkar gå till långtidsminnet, och såväl kreativitet som symboliskt och intuitivt tänkande stimuleras.

Theta

När du dagdrömmar eller börjar bli sömnig vibrerar dina hjärnvågor på thetafrekvensen. Detta är inte ett intellektuellt tillstånd utan snarare ett känslomässigt bearbetande stadium. Kreativa idéer, plötsliga insikter samt minnesfragment dyker lätt upp i detta tillstånd. Sinnet är öppet för fantasi, symboler och mönster. Det är en värld av metaforer. Även under nattens drömperioder aktiveras thetafrekvensen. Med dessa hjärnfrekvenser reduceras stress och utbrändhet motverkas. I ett djupt avslappnat tillstånd är vi nämligen i djupare kontakt med våra tankar, känslor och önskningar.

Delta

Djup sömn. Dina andetag är jämna, din puls är låg och den vakna verkligheten är långt borta. (Boström s.99-100)

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur instrumentallärare uppfattar elevens lärande på instrumentallektionen. Hur verbaliserar lärarna sina kunskaper/uppfattningar och tar de utgångspunkt från sig själva, eleven eller några teorimodeller? Påverkar deras uppfattning i så fall utlärningsmetoderna/lärandemiljön och det som sker i praktiken på lektionerna?

Metod

Urval

Jag har valt att undersöka pianolärare eftersom jag själv undervisar i piano och därför känner fältet väl och har förståelse för miljö, arbetsmetoder och arbetsmaterial. Urvalet av fyra pianolärare gjordes så att jag kontaktade fem kommunala musikskolor i Norrbotten. Då studien inkluderade ett antal återkommande observationer behövde informanterna finnas i min regionala närhet. Jag kontaktade lärarna per telefon och tillsammans bestämde vi tid och plats för observationerna samt intervjuerna.

Könsfördelningen blev tre kvinnliga och en manlig lärare. Då andelen kvinnor som undervisar i piano vida överstiger antalet män i dessa fem musik/kulturskolor bedömer jag fördelningen tre kvinnor/en man som väl överensstämmande med könsfördelningen av pianolärare på dessa skolor.

Tre hade en traditionell/klassisk/borgelig huvudinriktning och en icke-traditionell/afroamerikansk/folklig inriktning. Fördelningen av inriktning mot traditionell undervisning och icke-traditionell inriktning med tre lärare i den första traditionen och en lärare i den senare överensstämmer också med angiven fördelning av undervisningsstilar meddelat av skolorna. Tre av lärare hade musiklärarutbildning och den fjärde hade gått musikutbildningar men inte tagit någon lärarexamen.

Pianoeleverna som jag följde i mina observationer var 11 stycken i åldrarna 11-17 år varav två pojkar och nio flickor. Dessa valdes då deras ålder 11-14 år låg inom ramarna för de åldrar jag ville undersöka. Enligt Swanwick (Hertzmann, 1996) har barn i dessa åldrar i sin musikaliska utveckling både börjat assimilera nya data och är på väg att kunna modifiera och förändra dessa interaktiva musikaliska processsteg. Den andra kompletterande orsaken till valet av detta åldersspann var att tio år är den ålder varvid man på dessa orter börjar undervisa barn i instrumentspel på kommunala musikskolan/kulturskolan. De två äldre ungdomarna 16 respektive 17 år låg utanför min tänkta åldersram därför att den läraren inte undervisade just då i de lägre åldrarna.

Bortfall

Min planering var att följa och observera varje lärare/elev under minst tre lektioner men beroende på elevfrånvaro pga. sjukdom, lov samt studiedagar blev det något ojämnt fördelat sett till antalet observationer per lärare. Bedömningen gjordes dock att datainsamlingen blev tillräcklig om än inte som planerat.

Datainsamlingsmetod

Jag har följt lärarna i deras pianoundervisning och fört observationsanteckningar vid sammanlagt 22 lektioner, totalt ca 8 timmar. Anteckningarna gjordes fortlöpande vid observationstillfället enligt observationsmallen (bilaga 2) och skrevs därefter ut på dator. Observationerna som gjordes låg sedan till grund för intervjuerna samt vid tolkningen i resultatdiskussionen. Den primära undersökningsmetoden har dock varit den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale, 1997) där lärarna intervjuades efter intervjuguiden (bilaga 1) som observationsanteckningarna gav bakgrundsmaterial för.

Datainsamlingen skedde under vårterminen 2003. Urvalet av pianolärarna och kontakten med dessa togs under v.3 och 4, observationerna inleddes v.5 och fortgick fram till v.9. De fyra intervjuerna gjordes v.12 och v. 14. Intervjuerna spelades in på bandspelare och skrevs därefter ut i sin helhet under v.13-17. Alla observationer och intervjuer har skickats via e-post till lärarna som läst igenom dem och fått möjlighet att komma med kommentarer och ändringar. Analysen av intervjumaterialet gjordes under v.17-24.

Resultat

Jag har valt att först redogöra för lärarnas bakgrund så som de beskrev den i intervjuerna så att läsaren kan skaffa sig en bild av lärarna var för sig. Sedan redovisas intervjuerna uppdelade i block efter frågeområde. (Alla frågorna finns att se i bilaga 1) Därefter följer en kort sammanfattning av de data som observationerna gav. Observationsdata redovisas också de lärare för lärare samt i sammanfattad form.

Intervjuerna

Lärare A

Bakgrund och utbildning

Kvinna, ca 35 år. Hon har jobbat inom kommunala musikskolan i drygt 10 år. Undervisar i piano, träblåsinstrument mm. Efter gymnasiet (med estetisk variant) studerade hon på två musikfolkhögskolor och gick sedan vidare på musikhögskola. Det finns ingen kyrklig bakgrund.

Modern i familjen, som är tjänsteman, spelade när A var liten, fadern (lärare) sysslade inte med musik alls. Föräldrarna har varit aktiva musiklyssnare (både på konserter och av skivor) och A upplever sig mycket uppmuntrad av dem:

De har alltid haft ett musikintresse och gått på konserter och lyssnat på skivor och så där och uppmuntrat mig jättemycket. Skjutsat och varit med och alltid när man spelat varit med och lyssnat. De har alltid låtit mig öva och har aldrig sagt att "Hooa, vad det låter!" utan "Åh, vad fint!". Vad man än har spelat.

Spelstarten och den tidiga undervisningen

A:s föräldrar märkte att hon var mycket hos grannarna och spelade på deras piano och då fick hon ett eget piano (i första klass). Hon började spela för sig själv (för att det var så kul) och från tredje klass fick hon lektioner på kommunala musikskolan. De första åren när hon spelade själv var det visor (ur minnet) på gehör.

Jag minns att jag lärde mig på svarta (tangenter) där i början... Tre små gummor och sånt där. Sen har jag kvar några baksidor på några spelböcker hur jag har skrivit ut... Då har jag liksom tagit ut C-E-E-F-G. Om man vill komma ihåg någonting. Så att... ifrån början var det ju gehör.

När pianolektionerna började spelade de ur C-B Agnestigs Vi spelar piano del 1-3. Hennes pianolärare beskriver hon som trevlig, snäll och läraren lärde även känna hennes föräldrar lite. Läraren förevisade mycket men använde inget bredvidmaterial förutom pianoskolan. Läraren anordnade små musikkonserter som hon uppmuntrade eleverna att vara med på. När hon började spela saxofon var det för att börja spela i orkester och då blev det helt notbaserad undervisning.

Lärare A:s syn på sitt lärande

A beskriver att hon tyckte om både läsning, skrivning och noter som barn:

Lärare A: Men det var ändå inte så att... jag tyckte om noter. Jag tyckte om att läsa och skriva. Jag läste noterna. Men det hjälpte när man visste hur det skulle låta.

Intervjuaren: Har du haft lätt för att läsa?

Lärare A: Ja, och lätt för noter.

Gehörsspel uppmuntrade inte läraren men lärare A tycker sig ändå haft lätt för det. Det användes dock inte på lektionerna.

Intervjuaren: Bedömer du dig ha haft lätt eller svårt för gehörsspel?

Lärare A: Egentligen tror jag att jag haft lätt, fast det är ju aldrig något som någon har gjort.

Intervjuaren: Hur uppfattar du att du lärde dig som barn, läste du t ex till dig...?

Lärare A: Mm, ja... det var ju notläsning. Men även att jag lyssnade på läraren.

Hon uppfattar att hon lärde sig genom notläsning som barn. När hon blev äldre däremot gick hon med kompisar på konserter, hörde stycken hon tyckte om och ville sedan spela dem. Det gav henne mycket. Hon säger sig haft svårt för utantillspel, noterna har alltid varit en trygghet. Det är genom muskelminnet hon kommit ihåg stycken:

Lärare A. Ja, det har jag ju haft jättesvårt för alltså, utantill spel. Noterna har som alltid varit en trygghet. Men annars är det nog ganska mycket muskelminne, tror jag. För börjar man tänka, då kommer man av sig. Eller kommer jag av mig. Jag tror det är lite så, att har man noterna då kan man liksom snekla upp och så går det bra. Så det är nog inte så mycket lyssningsinläring, om du förstår...

Intervjuaren: Lyssningsminnet?

Lärare A: Nej, det tror jag inte.

Som liten övade A genom att ”spela läxan”. Hon säger sig ha varit en typisk duktig flicka som alltid kunde läxan och hon fick även hjälp av sin mamma. I årskurs nio kom hon in i en intressesvacka vad det gällde pianospellet men på gymnasiet fick hon en ny lärare och då fick hon tillbaka spelintresset. Den läraren framstår för henne som den viktigaste personen för han fick henne att komma vidare och även att få tag på en annan pianolärare som bättre kunde hjälpa henne att förbereda inträdesproven till musikfolkhögskola.

Målet med att spela och undervisa

Målet för A:s undervisning är flerdelat. Först var det att låta så många som möjligt spela med tanke på köer. Sedan utvecklade hon målet till att eleverna skall tycka det är roligt med musik och få upp ögonen för musik på flera sätt:

Jag vill att de jag då har skall tycka att det är roligt. Att de ska få ut någonting av musiken. När vi sen slutat med våra lektioner (för det gör vi ju) att de har någonting kvar av det. Att de förhoppningsvis har kommit så pass långt att de kan musicera själva utan att någon sitter och talar om för dem hur de skall göra (...) De skall tycka att det är roligt, och att få upp ögonen för musik på lite andra sätt än att bara lyssna.

Hon betonar att det finns inget mål att hon ska ha in så många som möjligt på högre musikutbildning. Målet med att spela (i egensyfte) är för A att må bra, och att spela för sin egen skull:

Att koppla av, det ska vara ett sätt att må bra. Eftersom man själv har haft sån glädje av det. Av att sätta sig och spela när man kommit hem. Och särskilt för de elever som kanske inte har så mycket annat. Om man får någon sån här som är lite på glid... att om man då kan hjälpa dem att hitta något sätt att uttrycka sig...

Gruppering av elever efter inlärningsmönster

A börjar spontant berätta om en grupp (ett) som ofta består av flickor som kommer varje vecka, har boken med sig och gör sin läxa. De är ofta väldigt notbundna och vill inte improvisera:

Dels finns ju de här då, ofta tjejer, som kommer varje vecka och har en bok med sig. Och säger man att de skall göra en läxa så gör de det. Det är ofta notbundet. Och ber man dem att de skall improvisera eller något annat, då är de väldigt "Nej, nej. Jag kan inte!".

De eleverna lär sig noter och lär sig genom noterna. De kan vara blyga, men hon märker att de tycker att det är roligt att spela. Hon brukar fråga om det är någon som brukar sjunga till sitt ackordackompanjemang men det är det inte många som gör.

Nästa grupp (två) kallar hon för "önskegruppen". Det är de eleverna som är väldigt positiva till musik men hon måste fråga dem vad de vill göra och sedan försöker hon hitta något som de vill spela. De kommer med egna förslag. Finns det en låt de verkligen vill lära sig så gör de det även om den är alldeles för svår egentligen.

Så finns det eleverna som kommer och är väldigt positiva till musik men, ja, man får försöka hitta någonting... Fråga vad de vill. De kanske har några egna förslag... Den eller den låten som de har hört. Lektionerna är ofta ganska svåra att förbereda innan. Men det kan bli väldigt roliga lektioner.

Dessa elever har starka känslor och de måste tycka om låten. Lärare A upplever att de har väldigt svårt att bita ihop; att tänka om jag gör så här så lär jag mig nåt på vägen. Hon tror att det kanske har något med åldern att göra. De eleverna hon har som är sådana går ofta på högstadiet och hon tror att de inte orkar inte kämpa på med allting.

Eleverna hon har i denna grupp är svaga notspelare så de lär sig genom lyssning och härmning. När den här gruppen har ett stycke de verkligen vill lära sig så gör de det:

Men ofta kan det ju vara att de vill lära sig det stycket och de lär sig genom lyssning och härmning... De jag har är ju väldigt svaga notspelare så de lär sig mycket genom lyssning och härmning. Genom att de vill, de har någonting som de verkligen vill lära sig. Och när de har lärt sig det stycket så är de nöjda, och sedan kommer det förhoppningsvis någonting annat som de verkligen vill spela.

Med dessa elever säger A går det inte att direkt följa en spelbok. Är stycket de vill lära sig för svårt så plockar A bort toner. Hon rensar i notbilden och så får de härma på lektionerna osv. För dessa elever är det inte så viktigt att det skall vara exakt utan det viktigast är att de får spela den låten de vill lära sig.

Den tredje gruppen lärare A beskriver är de elever som har svårt för att lära sig spela piano men som fortsätter att komma på lektionerna. De har svårt för noter, härmning och för rytmer:

Sedan är det de här eleverna som har väldigt svårt för sig och ändå kommer och man undrar bara: "Varför slutar de inte?". Men de får ju ut någonting eftersom de fortsätter år ut och år in. De kanske har jättesvårt för noter och jättesvårt för att härma och jättesvårt för rytmer, men ändå kommer de. Då kanske det mest är något socialt... att komma på lektionerna.

Lärare A tror att de kommer på lektionerna för det sociala och om en sådan elev spelar länge så kan de utveckla en jättefin kontakt. Andra saker som påverkar lärandet är också vad eleverna har för bakgrund, vad de har för instrument hemma, om föräldrarna har spelat osv.

Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna

A säger att hon jobbar väldigt olika med de olika elevgrupperna beroende på vad de vill. Det gäller särskilt när de kommer upp i högstadiet. Hon säger att det inte går att pracka på eleverna det som hon egentligen har som mall:

Ja, det blir ju väldigt olika. I alla fall när de börjar komma upp i högstadiet för då vill de göra så olika saker. Och det går ju inte att pracka på dem det som jag egentligen kanske har som mall från början. Som t ex noter och ackordspel på ett visst sätt.

Hon berättar om elever som knappt vill lära sig noter. Det tror hon beror på att eleverna får börja spela så sent som i slutet av årskurs fem och sex. De bedömer jag passar in på grupp två och tre:

Många vill ju knappt lära sig noter. Och jag tror att det är att de får ju börja spela så sent. Dom går i åttan, eller slutet av femman, sexan, och då är det ganska tungt att lära sig noterna för det blir ju så töntiga låtar från början.

Lärare A berättar att eleverna får upp ögonen för ackord istället. Det gör att det på en gång låter riktigt och bra. Då tycker A de får ännu svårare att lära sig noter.

Det var svårt att i intervjun komma åt hur hon arbetar med notläsningen med eleverna i grupp tre. Hon försöker motivera dem, talar om att det är roligt att kunna noter för då kan man spela ett stycke direkt från bladet. Att notläsningsförmåga är en genväg.

De elever som har stora hörsproblem och inte kan härma jobbar lärare A inte så mycket gehörspel med. Dessa elever tycker hon blir så utelämnade när de inte kan:

Det finns en del som har jättesvårt för gehör och inte kan härma. Man ber dem ta ut Blinka Lilla Stjärna men det går verkligen inte. Och vad gör jag med dem? Ja, vi gör inte så mycket gehör, helt enkelt. För att de känner själva att de blir så utelämnade. De känner att de verkligen inte kan.

Några av dessa elever kan spela noter och ackord skapligt säger A men att improvisera för dem känns också svårt:

Då hör de ju inte hur det ska kunna få ut någon liten melodi och improvisationen som låter bra ... De känner sig jätteutelämnade vid improvisation och tycker bara det är jättejobbigt.

Lärare A tycker att det beror mest på personkemin vilka elever som är lätta respektive svåra att undervisa. Hur hon känner för personen och vilken kontakt hon får och om man har det mysigt och roligt. Det finns ju några, fortsätter hon, som hon känner att det är jättesvårt med. Hon tror att det känner förmodligen de eleverna också. Med dessa elever får hon aldrig igång några små samtal. De har aldrig någon idé om vad de vill göra utan gör bara det hon säger åt dem. Dessa elever hittar man mest i den första gruppen. De tar inga egna initiativ:

Det är ganska tokigt ibland, om de då kunde säga "Nej!" till någonting. Men de säger: "Det spelar ingen roll.", "Nej, det går väl bra." och så där... Det är ganska svårt att nå fram på något vis. Samtidigt som de gör det man säger och så.

Lärare A säger att hon då känner sig lite nedslagen ibland och ifrågasätter varför hon håller på med undervisning.

En bra lärandemiljö för instrumentalelever tycker A är att de får gå ifrån och spela på skoltid och att musiksalen ligger nära deras klassrum. Det skall finnas ett piano plus helst ett instrument till. Det är också viktigt att det inte är för trångt och för mycket andra saker i rummet.

Lärare A:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena

Johan

Lärare A beskriver Johan som en elev med mycket bra gehör. Han lyssnar, kan ta ut låtar och kan noter – men inte så jättebra. Dock kan han räkna ut och förstå dem:

Han har ett jättebra gehör. Han lyssnar, kan ta ut låtar och han kan ju noter men inte så här jätteduktigt. Men han kan räkna ut noterna och förstå dem. Men har jag spelat stycket och visat honom det innan, då tar han det mesta gehörsvägen. Då har han har härmat och tittat på händerna. Så om jag ger honom ett stycke som är helt främmande för honom och inte har visat någonting – då är det tungt. Då har han ofta inte klarat av det så bra.

Emma

Hon beskrivs som en flicka som är svag notläsare. Hon är inte så bra på ackordspel heller men är väldigt intresserad av musik, har musik som tillval i skolan och försöker få sammanhang så hon kan spela någonting:

Emma är en sån här som inte kan noter direkt. Hon är inte jättesuverän på ackord heller men är väldigt intresserad av musik och har musik som tillval i skolan och försöker få sammanhang så att hon kan spela någonting. Ofta har hon något stycke som hon vill lära sig. Hon är medveten om att hon inte kan noter så hon trycker ner sig själv lite. Jättemusikalisk, kan man säga.

Ofta kommer hon med något stycke som hon vill lära sig. Om hon inte tycker om stycket övar hon inte:

Och Emma, hon är ju den där motsatsen som (jmf med Josefin) som... ”Äh, den där... Jag har inte gjort den där låten.”. Då var det någonting som inte riktigt passade och inte var roligt. Men ofta har hon ju önskemål - vad hon vill spela.

Josefin

Josefin har egentligen alla starka sidor säger A. Dels har hon bra gehör, är mycket intresserad, spelar/övar hemma och har varit en sådan som gjort läxan:

Hon har ju egentligen alla de här grejerna. Dels har hon gehör och är jätteintresserad, spelar mycket hemma och har varit en sån där som gör den läxan som jag säger. Så hon kan ju noter och har lärt sig det från grunden.

Josefins mamma spelade själv som liten, hon driver på både Josefin och storasystemen (som lärare A även undervisar). A är nästan orolig att modern driver på flickorna för mycket. Josefin beskrivs som tuff, glad och jätteduktig i skolan. Hon var bäst på hela mellanstadiet på matematik när hon gick ut sexan, är duktig på att simma och tränar mycket. Lärare A får inte tala om för henne hur det skall vara utan hon vill tänka själv.

Lärare A vill att eleverna skall förstå att det är egentligen inte hon som kan lära dem spela piano. Det gör de själva, hemma, och hon är bara där för hjälpa dem med saker och kan leda dem på vägen.

Lärare B

Bakgrund och utbildning

Kvinna, ca 45 år. Har undervisat på kommunala musikskolan i drygt 20 år, numera mestadels i piano men tidigare även på träblås. Gick musikgymnasium och tog därefter musikleärexamen. Det fanns en stark musiktradition på moderns sida i familjen; alla moderns syskon spelade instrument, även B:s äldre syster spelade instrument. Modern spelade fiol och hade som ung ett kapell och både morfadern och hans bror var spelemän (de spelade både folkmusik och klassisk musik). Modern jobbade inom tvätterier och fadern var i sågverksbranschen. Ingen kyrklig bakgrund finns.

Spelstarten och den tidiga undervisningen

B beskriver sig som ett barn av musikskolan. Fick starta med blockflöjt i tredje klass och sedan med piano i klass fyra. B var inte intresserad av att spela fiol, som var hennes mors instrument, hon var fast besluten att hon skulle spela piano.

Den första spelstarten gjordes tillsammans med pianoläraren. Hon beskriver undervisningen hon fick som mycket traditionell; spela upp läxan, få en ny läxa, sedan hem och sedan samma sak igen:

Alltså, jag känner att man gör ju fortfarande samma sak - man är ju ett barn av sin uppväxt. Det var ju mycket – spela upp läxan, få en ny läxa, sen... hem och samma sak där. Det var inte så mycket samspel eller så utan det var lektionerna som var (huvudsaken). Det var i och för sig någonting som jag tyckte mycket om. Men jag tyckte också om att spela med andra.

De spelade ur C-B Agnestigs pianoskolor i tre delar och när hon blev äldre blev det antologier bl.a. Barnbalen. Hon berättar att lärarna inte jobbade mycket med förevisning.

Lärare B:s syn på sitt lärande

B beskriver hur hon under pingsten i trean var på besök hos sin kusin (som hade ett piano). Där ”knäckte” hon systemet med notläsning. Hon kopplade ihop blockflöjtskunskaperna hon fått, förstod sambandet och överförde det till piano:

Lärare B: Pingsten innan jag skulle börja spela piano, alltså pingsten i trean, så var jag hos en kusin som hade ett piano och då knäckte jag det här med notläsning. Det var liksom ”Aha, det är så här det hänger ihop!”. Så jag tror att det var liksom ämnat med piano för mig.

Intervjuaren: Och det var någon sorts bok du tittade i, eller visade din kusin..?

Lärare B: Ja, jag använde blockflöjtskunskaperna som jag hade och överförde det till piano och förstod att det hade något samband och där knäckte jag den där koden. Det var som ”Heureka, öppna dig!”.

B tycker sig ha ärvt sin morfars notläsningsförmåga, hon har haft lätt för det och det blev hennes styrka. Hon spelade mycket efter noter. Övningen skedde inte medvetet men B säger att hon spelade oerhört mycket för nöjes skull.

Övningsteknik utvecklade hon på musikleärodbildningen där läraren undervisade enligt Boon-tekniken som han vidareutvecklade. Det var en teknik som B tyckte gav ett koncist och bra spelsätt. B tycker att hon använder både bildminnet, handen och gehöret när hon ska minnas ett stycke:

Det är nog alla tre delarna. Muskelminnet är ju ganska viktigt. Men mest kanske notbilden men man har ju också gehöret inkopplat. Och det att fingrarna känner vart de skall ta vägen.

Hon tror att när hon var yngre var det notbilden – ögat som övervägde:

Alltså, det har ju varit notläsningen... ögat. Det måste jag erkänna. Eftersom det har legat nära till så är det det som jag har tagit till först. Att jag har sett ungefär hur det ska låta.

Sedan menar hon att ju längre hon spelat och med ökad grad av medvetenhet (av nöden tvunget när hon arbetat med större stycken) så har hon kopplat in fler delar.

Målet med att spela och undervisa

Målet för B:s undervisning är att eleverna skall bli självgående:

Nej, men att man har så mycket kunskap så om man hör någon låt så kan man hitta den själv. (...) Genom att hitta noter, eller gå till Internet och plocka hem någonting eller att härma eller ta ut någonting. Det är så jag menar, att jag blir överflödigt. Är de självständiga så är jag överflödigt.

Det andra målet är samspel. Hon menar att det ger eleven en trygghet och upplevelse att spela tillsammans med andra och att man får ut mer av instrumentet då.

Målet med att spela tycker B är att använda det till att få uttrycka sina känslor:

Man ska kunna använda spelandet så att man får ut någonting. Det kan vara en tröst ibland, det kan vara en glädje ibland. Och som ilska.

Hon säger att de som väjer pianot kanske många gånger har behov av att vara ensam med sitt instrument. Det är kanske inte i första hand för att spela med någon annan som man väljer piano.

Gruppering av elever efter inlärningsmönster

Grupp ett som lärare B tar upp är de elever som lär sig genom härmning. Hon försöker att koppla ihop det med noter, men säger att det är mycket härmning (imitation) hon jobbar med. B tycker att noter är abstrakt för många:

Det kan vara lite svårköpt att se hur man tyder dom där noterna. Men jag har noter med hela tiden. Pekar i dem. Men oftast är det så att jag spelar... som en förebild. Jag spelar. De härmar, spelar och lyssnar. Så det är både hur det ser ut och hur det låter.

Men lärare B har noter med hela tiden (pekar i dem) dels för att hon tycker det inte är något negativt att kunna noter och dels för att det har ett värde i sig. Hon tycker det oftast är så att de tittar på handen.

Grupp två är elever som ganska tidigt har nytta av noter säger hon, men att hon jobbar en del med härmning också. Denna grupp övar lika mycket som de andra, ofta spelar de samma saker som de andra:

Oftast blir det kanske så att de spelar samma saker. Man har ju hittat en repertoar under årens lopp som man vet fungerar. Den kan fungera både gehörsvägen, härmningsvägen och notvägen. Det går ju en koppling mellan de här också.

Grupp tre är elever som tar ut stycket/låten på gehör när det är sådant de känner till:

Oftast har de en förfrågan om en låt. De vill alltså ha hjälp igång. Det är väl inte så att de har kommit och tagit ut en låt och vi skall fortsätta. Utan de kan ha en önskan om en låt.

Grupp fyra är de eleverna som inte är intresserade av att spela stycken utan av att kompa:

Sedan är det ju en del elever som inte är intresserade av att spela stycken utan de är intresserade av att kompa. Så det är också en grupp, då blir det ju andra saker. Då handlar det inte om att härma, förebilda eller att läsa noter utan då är det ju mera ackordläsandet och kompmodeller och så.

Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna

Grupp ett (som jag bedömer) är de elever som har svårt för noter och som lärare B arbetar med härmning med. Hon anser inte att det är så bråttom med notkunskaperna:

När de har behov av att lära sig noter så lär de sig det. Det är inte det som är avgörande om de skall få spela bra musik. Och den dagen som de märker att nu behöver jag kunna det här – då brukar de lära sig det också. Då kan de ofta bli ganska duktiga notläsare.

Hon tycker att de eleverna även har utvecklat ett ganska gott minne och kan lagra mycket. Lärare B anser att metoden för att komma ihåg är av underordnad betydelse.

Grupp två berör hon inte så mycket men C tycker att det inte är någon skillnad på övandet i den gruppen jämfört med de andra grupperna. Eleverna spelar samma musikstycken som de andra.

I grupp tre kommer en del elever med repertoarförslag själva och en del gör det aldrig. Många tycker hon inte vet vad de har att välja på. Utifrån den kunskapsnivå eleverna är på så föreslår B låtar för dem att välja på. Eleverna i den gruppen vill ha ackord- och balladspel tillsammans och ackompanjera.

Grupp fyra som är svaga på gehöret jobbar hon inte med härmning och förebildning. De elever som har svårt med gehöret tycker hon framförallt har svårt med rytmen:

Ja, framförallt tycker jag att rytmen är ett problem. Där kommer det in, det abstrakta. En fjärdedelsnot är en sekund. Man vill gärna dela upp det i mätbara punkter. Ja, det är bara att nöta på.

Hon menar att eleverna inte har alla sinnen med och att det kan vara problemet:

När de inte tar till sig språket så är det väl oftast så att något av sinnen inte är med. Om man har en bild så tittar man där och då lyssnar man inte och så är det något annat som... Man lägger inte ihop alla delarna. Man är fullt upptagen med att se vilka fingrar som spelar. Och eleven hör inte de inbördes förhållandena.

B tycker att de elever som är lättast att undervisa är de som börjar/går på gymnasiet och har fått en viss erfarenhet. Då kan hon jobba med musikalisk gestaltning, peka på svårigheter och visar hur eleven ska öva. Det som är svårast säger B och som tar mycket tid är att hitta repertoar som man vill skall kännas angelägen för eleven.

I en bra lärandemiljö för eleverna tycker B att det skall vara lugn och ro, ordning och fint på rummet. Rummet skall framförallt vara i användbart skick när läraren kommer dit. Ingen skall ifrågasätta att eleverna går ifrån lektionerna och de skall kunna säga att de ska gå och spela med stolthet. Musikskolan skall finnas mitt i skolan.

Lärare B:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena

Helena

Lärare C beskriver sin elev Helena som en systematisk person som kan orientera sig på notbilden och är systematisk i det sätt hon lär sig på. Det är en danstjej och hon tycker att hon har en inbyggd musikalitet:

Hon har en inbyggd musikalitet. Hon har anpassningsförmåga och hon hör...Hon både lyssnar och läser.

Helena har anpassningsförmåga, och hon både lyssnar och läser. En bra elev att använda som ackompanjör. Om den hon ackompanjerar gör något extra så anpassar sig Helena och väntar in melodin. Hon har lätt för att lära sig utantill. Läser noter förhållandevis bra och spelar det mesta som läraren ger henne:

Hon använder nog noterna till att memorera och sedan överför hon det utantill. Det kan vara på det viset. Jag kan inte säga riktigt. Jag vet att när hon kan någonting då spelar hon det utantill. Och det är klart, då släpper hon ju notbilden.

Anna

Lärare B tycker att Anna är en glad och pratsam flicka. Hon har en hörselskada men B tycker sig inte ha märkt av den på lektionerna. Annas mamma har spelat tidigare så hon ger henne hjälp hemma. Anna visar på en gång när hon tycker det är kul och hon vill att det ska hända mycket när hon spelar. Hon tycker om när det går fort och när musiken är stark och rytmisk. Hon har bra periodkänsla och B tror att hon är mer för att titta på notbilden än att använda gehöret:

Hon är nog kanske mer för att titta på notbilden. Men hon hör ju när det blir fel.

Enligt lärare B har Anna inte haft lätt för att lära sig noter, hon jobbar med det en del och får dessutom hjälp med det av sin mamma.

Fia

Hon beskrivs som en ambitiös flicka som jobbar målinriktat. Hon har spelat privat hos en annan lärare en termin före starten hos lärare B så hon ligger lite före de andra. Fia beskrivs som rytmisk och hon har knäckt notläsningskoden. Fia beskrivs som mer lik lärare B än någon av de andra eleverna:

Hon kan nog vara lite mer lik mig när jag började spela. Hon vill ha noterna framför sig och gör rätt och riktigt.

Behöver hon ändra t.ex. någon rytm som blivit fel så använder B härmning/imitation mer än verbala förklaringar för det fungerar bättre tycker hon. Notläsningen beskrivs som hyfsad. Mia spelar de stycken som läraren kommer med men B försöker alltid fråga eleverna vad de vill spela själv. Fia lär sig snabbt utantill och tittar på noterna när hon lär sig ett nytt stycke. Sedan lär hon sig det utantill och tittar därefter bara på händerna. Hon kan få flyt ganska fort på en låt om hon övar var hand för sig. Fias gehör beskrivs som bra, hon har känsla för musiken och kan uttrycka den.

Lärare C

Bakgrund och utbildning

Kvinna, ca 45 år. Hon har undervisat i ca 20 år på kommunala musikskolan. C kommer ursprungligen från ett öststatsland och har där gått (motsvarande i Sverige) musikklass, musikfolkhögskola och musikhögskola. Hon undervisar på piano, träblås mm.

Pappan i familjen var musiker och spelade fagott i den filharmoniska orkestern i hemstaden. C berättar att han ville att hon skulle bli musiker då han tyckte det var ett bra yrke för en flicka. Hon valde yrkesmässig inriktning själv i tonåren och då ville hon bli musiker, inte musiklejare. Mamman var sömmerska och de två äldre bröderna spelade inga instrument. Det finns ingen kyrklig bakgrund.

Spelstarten och den tidiga undervisningen

Efter intagningsprov blev hon som sexåring antagen till piano och fiolundervisning i musikskolan. Hon hade inte spelat hemma före dess och nu började hon spela med lärare. Undervisningen började direkt med noter, först diskantklav och sedan basklav:

Ja, vi började direkt med noter. Ja, det var ett sådant system. Fast jag vet inte riktigt hur de gör nu? Då hade vi först diskantklav, minns jag. Bara höger hand och så, efter ett tag kom vänster hand – basklav. Man började inte med händerna tillsammans. Det minns jag.

De jobbade inte med härmning och förevisning utan C fick räkna ut noterna själv och pröva sig fram hemma. I undervisningen ingick även solfége, musikhistoria, kör och sedemera orkester. Solfége beskriver hon kortfattat som de lektioner då de lärde sig noter genom att bl.a. sjunga efter noter, samt fick intervall- och gehörsträning som med åren övergick till harmonilära.

På pianolektionerna fick C undervisning ur pianoskolor de första åren. Hon spelade alltid skalor, etyder, sonatiner och när hon blev äldre sonater och fristående stycken. Varje terminsslut var det uppspelning för att få fortsätta vid musikskolan. De som inte klarade av det fick sluta på skolan.

Vi hade en läroplan för varje år. Stycken vi måste klara av att spela, det var målinriktat. Man var tvungen att fixa det. Annars kunde man inte fortsätta.

Lärare C berättar att det var 50 barn i två klasser som började musikskolan och det var bara kvar en klass med 15 ungdomar när de gick ut. C beskriver det som pressat när hon skulle spela upp – om hon skulle klara av det eller inte. Men att eleverna fick skylla sig själv om de inte klarade det. Då hade de övat för lite. Hon berättar att hon ibland var så rädd för läraren att fingrarna darrade.

Lärare C: Jag minns när jag gick till pianolektionen. Det var inte så kul alla gånger.

Intervjuaren: Var du rädd för läraren?

Lärare C: Ja, rädsla för... så att fingrarna darrade. Och press också när man skulle spela upp. Det är press - om jag skulle klara av det eller inte. Men man fick skylla sig själv om man inte gjorde det (fniss). Då hade man övat för lite.

Lärare C:s första lärare var snäll, men läraren från högstadietiden var sträng och kunde slänga ut henne från lektionen. Hon berättar att hon stundtals kände skräck inför lektionerna.

Lärare C:s syn på sitt lärande

C minns att hon inte hade så lätt för notläsning som barn:

Nej, jag hade det inte så lätt. Jag minns att det var svårt att komma ihåg... vänsterhanden. Det var inte alls lätt.

Det var bara att öva, säger hon. Hon tycker hon lärde sig mest med ögonen. Såg hon t ex ett A i noterna visste hon att det var en viss tangent. Tangentminnet var bra. Hon tyckte det var viktigt de första åren att höra stycket först. C tyckte att hon hade lätt för att lära sig utantill och det gjorde att det blev lättare att få upp tempot. C tror att det var mest i handen hon mindes – med muskelminnet.

Lärare C: Mm... Jag tror att det var mest i handen. Och örat... Jag tror det. Men nu när jag spelar? Nej, jag ser faktiskt inte noter framför mig.

Intervjuaren: Det är inte så nu att du har lärt dig så mycket om noter att du har börjat se dem framför dig?

Lärare C: Nej. Jag vet inte, det är som i handen mest.

Hon övade strukturerat varje dag. Började alltid med skalor som uppvärmning sedan fortsatte hon med de bitar hon hade svårt för. Övade först med höger sedan med vänster hand och sedan sattes det ihop.

Målet med att spela och undervisa

Målet med C:s undervisning är olika beroende på elevernas intressen. Det övergripande målet är främst att de skall lära sig spela:

Det är olika egentligen. Det beror på elevens intresse. Men målet är att de ska lära sig spela först och främst. Och med vilket syfte då? Det är olika. Det kan vara som fritidsintresse. De som vill kan fortsätta och spela och kanske bli yrkesmusiker eller... Det är olika faktiskt. Man ser det på eleven. Men på det stora hela är det för att de ska spela och att de ska hitta glädjen i musiken.

Gruppering av elever efter inlärningsmönster

Grupp ett blir de elever som lär sig utantill. De lyssnar på stycket och C beskriver hur hon får spela stycket flera gånger och eleverna tittar på fingrarna istället för att titta på noterna.

Det är många som lär sig utantill, faktiskt. De lyssnar på stycket och jag får spela det flera gånger och då lär de sig. De tittar på fingrarna istället för att titta på noterna.

Grupp två är de elever som lär sig noter.

Det är dom som för det mesta är duktiga i skolan (fniss). I allt annat också. De har lätt för att lära sig noter. Det brukar alltså gå ihop med dem som har lätt för sig i skolan.

Dessa elever tycker hon också har lätt för gehör. De är ofta målmedvetna och spelar oftast vilket stycke som helst. De kan tycka om stycket eller inte men de övar ändå.

Grupp tre är enligt lärare C de som inte kan lära sig noter. Hon berättar hur hon skriver under noterna vad de heter:

Jag har gett upp och har börjat skriva bokstäver. Förr i tiden då gjorde jag inte det. Men då märkte jag hur många som slutade. Så då började jag skriva bokstäver. Så att de lär sig melodin. Då de kan den utantill, då kan de spela den och då blir det roligt. Men om de ska spela och försöka hitta de där punkterna, så... Det verkar vara för svårt för vissa. Så jag har faktiskt gett upp. Jag skriver.

I den här gruppen finns både duktiga och mindre duktiga skolelever säger C.

På frågan om hon känner igen att vissa måste ”tycka om låten” så svarar lärare C att hon har just några sådana elever. Hon spelar upp sina förslag till ny läxa och eleven får själv välja stycke. Ibland när eleven kommer tillbaka nästa vecka märker hon att något är fel:

De har inte övat på läxan och då förklarar de att ”Det här vill jag inte spela för den tycker jag inte om.” Det förekommer. Jag har några stycken sådana elever. Först accepterar de läxan när jag spelar den och veckan efter då vill de plötsligt inte spela den.

Hon tycker att de återfinns i alla ovanstående grupper, men kanske inte så ofta bland de målmedvetna.

C fortsätter att tala om hur olika eleverna är vad det gäller den omfattning de övar:

Det finns elever som inte alls övar och bara kommer och spelar på lektionerna. Det finns elever som övar lite grand och de går alltid framåt. Och så finns de elever som är duktiga, som övar mycket och som vill lära sig spela fort. De vill kunna spela och behärska instrumentet snabbt. Och så finns de som är jätteduktiga och skulle kunna spela jättebra men de övar inte för att de är lata.

Det beror också på vilket hem de kommer ifrån säger hon:

Men det beror också på vilket hem de kommer ifrån, tror jag. Därför att vissa föräldrar pushar hemma och påminner att dom skall spela och bryr sig. Frågar. Vissa struntar totalt i vad barnen gör. Och då blir resultatet därefter.

Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna

För eleverna i grupp ett spelar hon före och skriver notnamnen under noterna i boken. De lär sig fort vad tangenterna heter. De eleverna lär sig utantill till sist så de kan klara av stycket. Hon använder numera inte pysselböcker eller liknande till notläsningsträning. Hon beskriver hur hon kämpar och försöker förklara för dem hur noterna ser ut:

Jag försöker visa och förklara för dem. Jo, på alla möjliga sätt - linje och mellanrum och att skriva bokstäver.

Hon tycker att de flesta elever (genom att på sitt eget sätt att komma ihåg och räkna ut noterna) till sist lär sig noter lite grand.

Lärare C tycker att de elever som är intresserade är lättast att undervisa. Då spelar det inte så stor roll om de har lätt eller svårt för sig.

De svåraste – eller tråkigaste att undervisa tycker hon är elever som bara kommer och inte gör någonting. Hon vet inte varför de kommer.

Tråkigast egentligen är de som bara kommer. Jag vet egentligen inte varför de kommer. Kanske föräldrarna vill att de ska spela och själv har de inget intresse alls och då passar inte vilket stycke man än tar.

Med vissa av eleverna i den gruppen har hon bra kontakt och med andra inte. Hon försöker uppmuntra dem så att de skall öva hemma men hon säger att de inte vill ge sig tid.

Lärare C:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena

Lisa

Lisa beskrivs av lärare C som intresserad men har svårt att lära sig noter. C skriver notnamnen åt henne under noterna. Hon är kroppsligt ganska stel. Lisa lär sig via gehöret, hon tittar på C:s hand när hon spelar före. C hade också noterat att Lisa tittade på hennes hand när hon förevisar. Hon tittar på sina egna händer när hon spelar.

Jo, hon tittar på. Sedan kollar hon på sina egna händer när hon spelar.

Lärare C bedömde att Lisa utgick från muskelminnet. Hon har inte lätt för att ändra toner som blivit fel.

Karolina

Karolina lär sig noter, även om hon har något svårt med dem. Lärare C beskriver henne som en lugn, ambitiös flicka. Hon vill lära sig spela ordentligt men har varit sjuk och haft stor frånvaro. Karolina har dåligt självförtroende, är överhuvudtaget mycket osäker. Lärare C bedömer hennes inlärningsförmåga lika fördelat på gehöret, notläsningen och muskelminnet i handen.

Ebba

Lärare C tycker att Ebba skulle kunna spela väldigt bra om hon övade lite mer:

Ebba skulle kunna spela väldigt bra om hon övade lite mer. (fniss)

C tycker att Ebba har lätt för att läsa noter och att hon kan mer noter än hon själv tror. Hon har ett bra gehör och har därmed lätt för att härma/imitera.

Lärare D

Bakgrund och utbildning

Man, ca 55 år. Har undervisat drygt 30 år på olika kommunala musikskolor. Har ingen muskläroarutbildning men har studerat på musikgymnasium och gått enstaka kurser på musikhögskola. Är verksam som musiker i olika sammanhang. Spelar förutom piano även flera andra instrument. I tjänsten ingår piano, musikprojekt mm.

På faderns sida fanns ett stort musikintresse. Storasystemen spelade piano som liten, hans kusiner spelade också (jazz). Fadern arbetade som maskinist och modern stod i affär. Det finns ingen kyrklig bakgrund.

Spelstarten och den tidiga undervisningen

Fadern köpte ett piano och D "blev satt" (som han uttrycker det) vid 10-års ålder hos en "pianotant". Hon undervisade traditionellt och han ledsnade ganska fort. Lärare D säger att det genuina intresset kom lite senare i 15-16 år åldern. Då träffade han på kamrater som hade en stor mängd musikkritteratur. Han började själv läsa sig till hur man skulle spela:

Jag satt alltså och pulade med det där pianot och försökte lära mig. Sedan träffade jag på kamrater som var intresserade. (...) Så jag läste mig fram till mycket själv. Hur det skulle vara. Och lyssnade naturligtvis... och försökte härma.

D berättar att det var häften med standardlåtar samt ett häfte som hette Rätt väg till Jazzimprovisation. Där stod hur man skulle räkna ut ackord. Det blev, beskriver han, hans "bibel". Han såg systemet bakom och lärde sig snabbt att spela, nästan utan hjälp:

Det blev som min bibel på något sätt. Det stod hur man skulle räkna ut ackord och det lärde jag mig ganska fort att fatta. "Jaha, det är ett system i det här, serru." Nästan utan hjälp.

Lärare D tror att träffarna med pianoläraren gav honom en uppfattning om hur notsystemet var uppbyggt som han sedan utgick ifrån när han på egen hand gick vidare. Han beskriver sig som mycket musikintresserad, har läst mycket och försökt att "klura ut" saker själv. Bl.a. lyssnade han och härmade jazzmusik på radion.

När han jobbade som dekorationselev på tidigt 60-tal var hans chef Glenn Miller-kunnig. Han hade alla hans skivor.

Chefen hade alla plattorna och jag blev ruskigt intresserad av det där. Det var en miljö på jobbet där (med grabbarna som var en 4-5 år äldre) som var bra. De spelade allihop. Så jag lyssnade och tog intryck.

Pianolektioner tog han inte igen förrän han gick musikgymnasiet som 25 åring. Då spelade han klassisk musik.

Lärare D:s syn på sitt lärande

D beskriver sig vid många tillfällen som oerhört intresserad av musik:

Jag har nog varit ruskigt intresserad, har läst mycket och försökt att klura ut.

Han säger att han hade lätt för att kompa och spela melodier samtidigt, samt haft lätt för notläsning. Han tycker sig inte ha ett bra bildminne men att han är en bra not- och avistaläsare:

Jag tror att jag lärde mig notsystemet då när jag lärde mig att spela låtar. Då lärde jag mig att läsa av bilden fort. Och jag kunde låtarna fort alltså. Bara det fanns en not så...

Lärare D har försökt jobba med gehörsminnen under åren. Eftersom han läst noter så pass bra har han haft svårt för att lära sig utantill.

Han spelade låtar bara för nöjes skull när han var yngre. Mer medveten övning inleddes när han spelade i olika dansband. I 40-års åldern bestämde han sig för att "rensa" i sitt spel och senare tog han lektioner för en amerikansk jazzpianist. Då fick han insikter om många saker och efter det övade han mycket.

Och det tycker jag är en utveckling som pågår fortfarande. Att man kan nog rensa rätt så mycket. Ta bort det där, det där behöver inte vara med. Inte så mycket pedal där och så, utan jag har börjat förstå melodier mer. Att egentligen kan det bara vara en enkel melodi med bara ett finger.

Efter det blev han strukturerad dels i sin övning och pianoteknik och dels i gehöret. Han ser det som en utveckling i struktur och medvetenhet.

Målet med att spela och undervisa

Målet med att spela är inledningsvis för lärare D att bli bättre:

För vem? Det måste vara för mig själv, för att kunna stå för det jag gör. Sedan tycker jag det är en ynnest att kunna spela också eftersom man blir sedd (om man får vara med i sådana sammanhang). Många människor blir ju inte alls sedda. (...) Jag tror vi vill bli sedda allihop. Ja, det handlar om bekräftelse...

Målet med undervisningen är för lärare D att eleverna skall så långt det är möjligt bli självgående, kunna läsa av ett ackordsystem, spela en melodi tillsammans och att man kan spela tillsammans med andra. Han säger att piano är ett instrument som är väldigt ensamt och han jobbar mycket för att få igång ensembler.

Gruppering av elever efter inlärningsmönster

Grupp ett som lärare D tar upp är de traditionella eleverna som blir bra efter de traditionella normerna. De har med sig eller skaffar sig en egen bok och följer denna:

Jag tror de traditionella eleverna spelar från blad till blad på något sätt. Jag tror de köper liksom allt vad jag säger.

Han menar att man kan driva på den gruppen lite mer. Ha stora genomgångar med dem och lära dem noter och repertoar. D tycker att den gruppen blivit färre över åren han har jobbat.

Grupp två (keyboardgruppen; lärare D:s beteckning) är elever som det kanske inte alls är så viktigt för att lära sig noter och komma framåt i låtar och spelböcker:

Men för en annan grupp (keyboardgruppen) är det kanske inte alls så viktigt att lära sig noter utan att det gäller kanske bara att kunna spela en låt. Att fixa Smoke On The Water-temat eller någonting annat. Det är kanske högsta lycka för vederbörande att kunna få till just den där.

Den gruppen har inte lätt för att lära sig noter och de klarar sig bäst om de får spela låtar i ett sammanhang. D berättar om två flickor han undervisade från en by. De gick i årskurs 6 och hade spelat piano för honom:

De hade spelat, lärt sig lite noter och grejer halvhyfsat så där och skulle till högstadiet så småningom. Då säger den ena flickan till den andra: "Vad skall du spela när du kommer till sjuan?". "Åh, jag tror jag ska spela lite gitarr.". Då ska man liksom bara släppa dem. Då vet jag inte vad jag skall göra om de resonerar att: "Nu ska vi gå och spela en stund i veckan och sedan skall vi göra något annat". Ska de kasta varpa nästa sekund?

Grupp tre är elever som kommer från andra lärare därför att de är duktiga på improvisation och ackordspel:

Jag har några sådana elever som är duktiga och de kan man ju driva. De driver man ju med både notläsning och gehör och improvisation och alltihop.

Med de eleverna kan han målmedvetet arbeta med både notläsning, improvisation och gehör. De tycker han är duktiga och motiverade.

Grupp fyra återfinns nog i både grupp två och tre och de är de "fria" eleverna som lärare D säger måste tycka om låten de får i läxa

Lärare D: "Nej, inte den låten, vi spelar den här istället!" De driver det hårdare.

Intervjuaren: De måste tycka om låten?

Lärare D: De måste tycka om låten. De måste kunna låten alltså i huvudet och så där.

Olika arbetssätt för de olika elevgrupperna

Med dem som har svårt för noter (grupp två) försöker han bena ut noterna genom att börja med bara några toner:

Då när man ska bena ut för att lära sig noter tror jag att man får ta en till några toner. Kanske ett par tre toner, och använda sig utav dem, och sedan längden på tonerna. Att man försöker att göra en uppgift t.ex. att de ska skriva någonting på ett notpapper som de ska spela. "Skriv de där tonerna, så gör du...". "Ser du hur många fjärdedelar det är?". Är det fyra fjärdedelstakt säger man "Så fyller du ut det här med dom här tonerna. Så ska du spela det här också, så kan du det här sedan."

Lärare D jobbar mycket med perioder och rytm och tycker att man ibland stirrar sig blind på att man prickar tonhöjden rätt och att tonlängden blir eftersatt. Men att även om det kan vara mediokert med notläsningen så finns det ändå ett gehör som hittar några centrala toner. På så sätt lär eleverna sig den där frasen ändå. Han tycker transponering är viktigt.

Med yngre elever jobbar han gehörsmässigt med att sjunga låtarna och sedan göra diktat på ett par toner eller en melodi:

Ja, gärna med en sång. Sjung den här låten. Sedan kan man ha lite diktat. Man kan ha melodiska diktat på ett par toner och fråga "Vilken ton är det här?" och "Här är C och det här är E och G." och så kan man jobba med det. Och så kan man spela traditionellt. Försöka hitta, upprepa fraser; rytmiskt och melodiskt.

D tycker att om man hittar en låt som eleven verkligen tycker är rolig så lär de sig den på en gång. Han menar att det rör sig om sammanhang:

Jag är tillbaka till det här att har du en låt som eleven tycker: "Oj, vilken trevlig låt!", då går det rusligt snabbt alltså.

Lärare D kan tänka sig, efter samtal han haft med kollegor, att det inte är så lätt att undervisa på skolor där det pga. olika problem är svårt att förmedla kunskap och kanske att ha någon aktivitet överhuvudtaget. Självt upplever han sig inte ha några disciplinsvårigheter i skolan. Han undervisar i grupp men tycker att det är hanterbart. Dock pekar han ut en grupp som inte egentligen vill spela utan som bara måste få prova på. Svårast att undervisa är där det finns ett dåligt engagemang. Där han som lärare måste väcka engagemanget:

Vilka som skulle vara svårast att undervisa? Det är ju dem här där det finns ett oengagemang. Där du måste väcka engagemanget.

Lärare D tycker det är roligt när han får eleverna att ställa ”de rätta frågorna” och att då har han lyckats förmedla någonting. När eleven förstår varför han/hon måste kunna en viss sak, och därför vill lära sig det.

Lärare D:s reflektioner kring eleverna från observationstillfällena

Mikael

Mikael kommer från en musiksläkt. Han övar, har bra gehör, rytmik, tempouppfattning och notläsning. Lärare D kommer flera gånger tillbaka till att Mikael är allround i sitt spel. Han spelar allt möjligt och D kan vidarebefordra speljobb han själv inte kan ta till Mikael och han vet att Mikael klarar av det. D skulle vilja att han också fick lite av den klassiska repertoaren. Framför allt vill D att det skall bli en livslång vänskap. D vill inte att Mikael skall börja spela som honom men ibland hör han sina egna fraser komma från honom:

Jag vill ju inte att Mikael ska bli som mig. Det vill jag inte, utan jag vill att han ska tänka själv, men... Det är klart, han blir väl influerad av mig. Jag hör att ibland kommer dom, sådana här fraser som jag har.

Elin

Elin har sång som huvudinstrument och hennes idé är att kunna ackompanjera sin egen sång. Hon har sjungit mycket offentligt och D beskriver henne som klart musikalisk men som svag notläsare. Han tycker Elin har bra gehör och med mycket rytmik i sig.

Vad jag försöker förklara för henne blir just ackordläggningar. För hon har all den här rytmen i sig och den är helt klar och får hon ett körschema över en popballad så kan hon spela.

Elin kommer själv med låtar som hon vill spela. Lärare D ackompanjerar henne ibland på lektionerna på sånger hon skall uppträda med och vill repetera/öva.

Sammanfattning

Alla lärarna kommer från familjer med ett uttalat musikintresse och med spelande föräldrar. De har blivit uppmuntrade av sina föräldrar att spela och fått hjälp hemifrån med instrument osv. Tre av fyra informanter säger sig ha haft lätt för notläsning. De har lärt sig noter så gott som själv som barn och har alltid tyckt om att spela efter/läsa noter. Kvinnorna i undersökning framstår som ”duktiga flickor” som gjorde som lärarna sade och övade på sina läxor (traditionella, målinriktade elever). Mannen i undersökningen gick en krokigare väg in i musiken och har heller ingen högskoleutbildning dvs. har en folklig bakgrund (Rostvall&West, 1998). Alla lärarna betonar att det skall vara roligt med musik och att spela, samt att man gör det för sin egen skull. Lärarnas gruppering av elever efter inlärningsmönster blir i stort sett samma oberoende av deras olika bakgrunder.

Observationerna

Lärare A

Johan

Johan är en fåordig elev som mest använder sig av beledsagande ord och uttryck som ”Mm”. Han tar inte upp något ämne själv utan svarar bara på tilltal och direkta frågor. Lärare A pratar ofta om hans notläsning och uppmuntrar Johan:

Det här brukar vara jättesvårt men du fixar det så lätt.

Lärare A verkar tycka att det är bra om han tidigare har hört de stycken som han skall spela:

Lärare A: Vill du ha en ny ackordslåt?

Johan: Ja.

Lärare A: Känner du igen den här?

Johan: Ja.

Lärare A: Det är en kärleksballad.

Senare under samma lektionstillfälle skall de tillsammans bestämma en låt till och då frågar lärare A om han har hört en speciell låt med Lionel Riche. Johan svarar att det har han inte.

Lärare A: Då tar vi inte den, för det är roligare att spela på något som man känner igen.

Hon konstaterar att han lär sig snabbare när han får höra låtarna före han skall läsa ut dem notmässigt:

Lärare A: Ta med dig den så gör vi klart den låten sen. Nej förresten, vi gör inte det. När jag visar den så lär du dig så snabbt, sedan när du hör den.

Lärare A sjunger med vid genomgångarna både rytmiskt och med text och melodi. Hon pekar och sjunger notnamn samt spelar med ibland i basen och ibland i diskanten.

Emma

Emma gör vid flera tillfällen personliga kommentarer av sorten:

Åh, jag hatar den.../ Oh, Gud så jobbigt.../ Varför straffade mig Gud så...?

Hon har ofta önskningar om stycken/låtar hon vill spela, då blir hon väldigt bestämd:

Jag skulle vilja spela Proud Mary. Vi har gjort den på elevens val./ Jag vill köra mer såna här rocklåtar så mamma kan sjunga till./ Jag vill ha Robin Williams Feel. Mer Lord of the Rings. Jag vill ha den Made it be.

Vid flera tillfällen så gäspar hon varpå lärare A säger:

Nu blev du bara trött i huvudet. Du ser hur bra det går bara du tar det lugnt...

Lärare A använder ofta uppmuntrande tillrop i början på en mening efter det att Emma provat något nytt:

Snyggt. Kör en sån vända till så ska jag leka lite grand./ Bra, fint./ Snyggt./ Jättefint. Ta båda händerna så kör vi igenom fortsättningen./Wow, jag hör ju att du kan den.

Lärare A bläddrar en del i pärmen för att hitta nya låtar som Emma kan tänkas vilja spela och får någon gång nobben på sitt förslag. Hon både pratsjunger notnamn som stöd för inläringen

vid genomgången av en ny låt och spelar före. Vid något tillfälle under en kort genomgång sjunger hon både text och melodi, spelar instrumentsolot, pekar i noterna och pratsjunger.

Josefin

Josefin gör ofta små kommentarer t.ex. som frågor där hon begär förtydligande av en genomgång. Om hon någon gång inte tycker sig klara av en uppgift så säger hon det direkt med uttryck som:

Spela detta? Det går inte.

Många gånger börjar hennes meningar med ord som:

Ska jag..?/ Så här..?/ Är det rätt...?/ Hur ska jag..?

Vid ett tillfälle vill lärare A att Josefin skall öva med punkteringsövningar i ett svårt parti av Fur Elize och då säger hon:

Nä, det går inte. Nä, det är så tråkigt att öva så...

Josefin är hela tiden med och styr och ser till att snabbt få svar på de frågor hon har. Lärare A tycker att Josefin läser noter ganska bra. A sjunger eller spelar melodierna då eleven ackompanjerar. Ibland byter A plats med Josefin och spelar i diskanten alternativt i basen. Hon visar före på pianot, fyller i med fills, pekar ibland i noterna och vid något tillfälle skriver hon i noterna. Hon använder ett ganska analytiskt och konkret språkbruk, som bekräftelse på att Josefin gjort rätt, som besvarande av hennes frågor och som uppmuntran till att spela vidare:

Ja, det ska man./ Ja, ta där med foten./ Ja./ Javisst./ Ja, vi kör./

Lärare B

Helena

Helena har vid första observationstillfället just fått ett nytt stycke som hon meddelar att hon inte hunnit öva så mycket på. Lärare B instruerar henne att ta från början och de går igenom stycket igen. B pekar ut not för not i melodin. Hon sitter tätt ihop, böjd in mot eleven. Helena är ganska fåordig. När hon talar är det ofta frågor för att säkerställa att hon förstått genomgången rätt:

Det är väl den?/ Har jag?/ Det blir väl därnere?/ Alltså här eller så och så?/ Där va?

Lärare B talar mycket och för genomgången framåt (Helenas kommentarer inom parentes):

Andra tonen är? (Helena: Där.)

Vilken började den på? (Helena: Den , ja.)

Och så ett sänkt D.

Och Bess, och vi fortsätter C och Ess och Bess.

Känns det ovant med så många svarta tangenter? (Helena: Nähä, vad blir det då?)

Nu kan du bara spela basen, du behöver inte ta båda händerna.

Nu tar vi basen igen.

Har man gått uppåt eller nedåt där? (Helena: Uppåt.)

Då behåller vi pekfingeret. Ta den vi börjar på Ass...

Vad börjar den på för ton? (Helena: D, F nä G.)

När Helena spelar med vänster hand tittar hon mest ner på klaviaturen. Hon tittar på noterna när läraren pekar i dem. Lärare B upptäcker det, hon säger:

Det här är ju bara fånigt. Det är lika bra att ta bort noterna så att de inte stör dig.

Efter det spelar Helena utantill.

Anna

Lärare B beskriver Anna som en pigg och glad flicka. Anna fnissar till ibland och verkar trivas. Så här sade Lärare B när Anna kommit in i början på andra observationstillfället:

Den här eleven är toppen. Hon är alltid så pigg och glad. Hon brukar studsa uppför trappan. (Anna fnissar.)

B sitter nära, tätt ihop med Anna. Vid första observationstillfället har Anna tagit ut ett stycke själv ur boken som hon spelar upp. Lärare B föreslår ofta att hon skall öva långsammare:

Vi gör så här. Vi tar från början. Gör den lite långsammare.../ Vi ska försöka att börja här. Ta det lite långsammare här.../ Ta om samma rad igen och så behöver du inte ha så bråttom här utan vi tar det lite lugnare istället.

Lärare B går noggrant igenom styckena med en hand i taget och uppmanar eleven att öva så. Vid ett tillfälle frågar Anna:

Anna: Får jag öva med båda händerna?

Lärare B: Ja, men sätt inte ihop dem för tidigt...

Lärare B pekar ofta i noterna för att visa varifrån de skall spela. Hon nynnade ibland med i någon stämma, förevisar någon stämma på pianot eller nästa nya stycke. Lärare B informerar om varje moment de skall göra och leder lektionen framåt moment för moment. Anna försöker vid ett tillfälle uppmärksamma läraren på att hon redan har spelat stycket som B har börjat gå igenom för att hon skall få som ny läxa:

Lärare B: Nu gör vi en ny variant här uppe. (Visar en skalfigur i höger hand.)

Anna: Jag tror att jag har spelat den här. (Härmar melodin i höger hand.)

Lärare B: Hm. Där ser man.

Anna: Den här har jag spelat.

Lärare B: (Visar båda händernas figurer.)

Anna: Den här har jag spelat.

Lärare B: Minns du det? Jag har inte gjort någon notering om det. Men jag hade det ändå i bakhuvudet... Ja, då gör vi så här i stället. (Visar en annan rytm i basen på samma ställe, men fortsätter gå igenom stycket som blir den "nya" läxan.)

Fia

Fia ställer inga egna frågor under de två lektionerna som jag observerar henne. Hon talar kort och fåordigt med "Hm..." och "Mm..." för det mesta. Lärare B spelar vid ett tillfälle upp några stycken ur boken för henne för att hon ska få möjlighet att vara med och själv bestämma läxa. Då säger hon:

Mm...spelar ingen roll.

När Fia spelar en hand i taget tittar hon på noterna annars tittar hon på sina händer. När hon tittar upp blir det en fördröjning i tempot.

Lärare B arbetar mycket med härmning när hon går igenom det nya stycket vid första observationstillfället. Fia lärde sig snabbt utantill.

Lärare B pekar ofta i notbilden, förevisar och vid något tillfälle nynnade hon och knäpper takten med fingrarna.

Lärare C

Lisa

Lisa inleder lektionen med att erkänna att hon inte vet vilka noter det är i låten hon hade i läxa:

Men (lärarens namn), kan du inte skriva vilka noter det är?

Varpå lärare C skriver in notnamnen på det stycket och på nästa. Hon pekar i noterna och pratsjunger medan Lisa spelar ena handen. Lisa tittar bara på händerna. När de går över till basens toner växlar Lisa ögonen hela tiden mellan klaviaturen och noterna. Detta fortsätter under hela lektionen. När lärare C vid två tillfällen skall förklara hur en viss rytm skall vara gör hon det genom att spela före och kommentera:

Kommer du ihåg att de här noterna med flagga låter så här...(förevisar på pianot). De blir lite kortare. Ska vi prova det?/

Tänk på punkteringen. Det skall vara...(förevisar på pianot).

Lisa pratar inte mycket under lektionen. Lärare C bestämmer takten mellan momenten och för lektionen framåt.

Karolina

Karolina är en fåordig elev som svarar på direkta frågor men tar inga egna samtalsinitiativ under lektionen. Vid tre tillfällen är hon skeptisk till sin egen förmåga att klara av uppgiften som ges:

Den kommer jag inte att klara./ Det kommer inte att gå./ Om man tränar kanske...

Karolina har ofta varit sjuk och därmed missat en del lektioner. Tillfället innan denna lektion hade hon varit magsjuk och därmed hade hon inte hunnit öva så mycket. Lärare C pekar i boken under genomgången av läxan. Hon driver lektionen framåt moment för moment med frågor och instruktioner. Hon uppmuntrar till att öva långsamt och att spela var hand för sig. Karolina uttrycker sitt tvivel på att klara av momentet och lärare C försöker uppmuntra henne:

Lärare C: Vill du testa?

Karolina: Det kommer inte att gå.

Lärare C: Titta, de här är lika långa. (Pekar i boken, sjunger takten och spelar.) 1, 2, 3. C på tummen. Och så det här är E. Jättebra, prova själv.

Vid nästa tillfälle i slutet på lektionen:

Lärare C: Var det svårt?

Karolina: Om man tränar kanske...

Lärare C: Inte så svårt om man tränar, kanske... Och från början, prova igen. Jättebra.

Ebba

Ebba är socialt delaktig på lektionen. Hon kommer med småkommentarer och tar även vid ett tillfälle upp ett eget personligt ämne när lärare C undrar vad det är för datum idag. Då berättar Ebba att hon skall gå på bio och se en film med Eminem och att hon gillar honom. När lärare C skall gå igenom nästa stycke sjunger hon melodin med tonnamn medan Ebba spelar. Ebba tittar i noterna hela tiden när hon spelar.

Lärare C pekar i noterna, pratsjunger och förevisar på pianot.

Hon föreslår att Ebba skall öva händerna var för sig till nästa lektion. Hon går igenom C dur skala genom att spela den för eleven:

Lärare C: Såg du vad jag gjorde med fingrarna?

Ebba: Mm...

Lärare C: Jag smög under med tummen, annars går det inte. Pröva.

Lärare C lotsar Ebba genom nya partier/stycken med verbala förklaringar av typen:

Sen har vi den här... Klättra på en stege (spelar stycket). Det blir lite svårare, eller hur? Här, ta från början. (Ebba spelar början) Då går vi upp först. Och så går tummen under och så tummen på F. Nu kommer pekfingeret. Och klättrar uppför här och nerför här. C,D,E,F (sjunger med tonnamnen)...du har glömt ett finger...så, och så blir det långfingeret på A.

Lärare D

Mikael

Mikael kommer in med en stor bok under armen och säger att han vill ha några nya låtar ur den:

Jag tog med den här boken. Jag vill gärna kopiera några stycken. Den första och den där och den där (bläddrar och pekar i boken).

Sittandes vid var sitt instrument börjar de spela en låt. Lärare D styr tempot genom att stampa med foten. Mikael föreslår först en låt som de spelar sedan väljer D ut en låt. Lärare D nynnar med och kompar så småningom efter att de båda först har spelat melodin. Mikael frågar om takten:

Jag vet inte om vi ska spela shuffle eller?

De fortsätter att spela i långa perioder där lärare D ibland ger något tips medan musiken håller igång. På slutet vill Mikael föra fram en repertoårsikt igen:

Kan vi inte köra nåt rockigare nästa gång? Typ Beatles.

Elin

Elin är ganska fåordig under lektionen. Vid några tillfällen så ställer hon frågor om detaljer hon undrat över vid det senaste momentet. Lärare D pratar en del och för genomgångarna framåt med snabba instruktioner och förklaringar:

Lärare D: Du kan ta så här och så här och så här.

Elin: Hur?

(Lärare D visar olika ackordläggningar med höger hand)

Elin: Vad är det där?

Lärare D: B7. Fortsätt med ett B och med ett Ciss i basen. (Lärare D pratsjunger) Ta från början.

Elin ackompanjerar melodin med ackord i båda händerna.

Elin: Nej, mm...

Lärare D: Du kan lägga på 4:an.

Elin: Ja.

Lärare D sitter nära och tätt ihop med eleven under denna genomgång. Han pratsjunger ofta och nynnar, gestikulerar samt visar på pianot de nya ackordläggningarna och figurerna. De

spelar mycket tillsammans, framförallt Elin. Lärare D gör jämförelser mellan hennes sång och pianospelet:

Här fraserar du av när du sjunger också. Fermat...

Sammanfattning

Observationerna visade på ett differentierat bemötande av eleverna från lärarna. Lärarna stod för större delen av den verbala aktiviteten. Eleverna var i regel ganska fåordiga. Det vanligaste övningstipset var att öva långsammare och med en hand i taget. Lärarna pekade mycket i noterna. Nästan ingen improvisation eller gehörsspel förekom. Mycket av lärandet förmedlades via härmning/imitation. De flesta frågor som lärarna ställde till eleverna var konkreta-konvergenta.

Diskussion

Trovärdighet

Mitt fokus i början på undersökningen låg på VAK(T) modellen (Boström, 1998). När jag sedan intervjuade lärarna i undersökningen och frågade hur de uppfattade elevernas lärande så gjorde deras svar mig konfunderad. Jag hade väntat mig en bättre överensstämmelse gentemot VAK(T) modellen, eller att jag skulle kunnat använda den för att gruppera svaren. Så blev inte fallet. Det språkbruk som användes av lärarna utgick till stor del från kompetensbedömningar som musikutbildningssystemet traditionellt bygger på (Gullberg, 2001, Rostvall&West,1998) och stannade ofta vid att t.ex. gruppera eleverna i vilka som är bra notläsare eller inte.

Jag hade kunnat intervjua eleverna och/eller gjort en inlärningsstilstest på dem. Inlärningsstilstest hade också kunnat göras på lärarna. Dessa alternativ hade givit andra sätt att närma sig teorimodellen på.

Det faktum att bortfallet vid observationerna för vissa lärare (C och D) var större än för de andra lärarna gjorde att jag medvetet valde att inte lägga alltför stor vikt vid observationerna. Hade jag videofilmade lektionerna skulle den materialanalysen kunnat användas på ett mer ingående sätt än vad jag valde i det här fallet.

Undersökningen inkluderade fyra musiklärare och 11 elever. Fler intervjuer eller enkätundersökningar skulle gett en större mängd analysmaterial. Dock är det min uppfattning att resultatet är trovärdigt och att de resultaten jag fick fram är representativa för fler musiklärare än bara de som förekom i min undersökning.

Resultatdiskussion

Jag vill i min uppsats undersöka synen på lärande i instrumentalundervisningssammanhang. Många års arbete som instrumentallärare och de diskussioner jag fört med kollegor och elever skapade till sist ett behov av att fördjupa mig i detta. Det blev ett föredrag om VAK(T)-modellen (Boström, 1998) jag hörde vintern 2001 som fick mitt intresse att väckas ordentligt. Där hittade jag vad som i mina ögon tycktes vara rimliga och framförallt användbara förklaringsgrunder till mina pianoelevers olikheter gällande deras inlärningsstilar och inlärningsförmågor.

Under intervjuerna så beskrev lärarna fyra grupper av elevtyper grupperade efter hur de tyckte att eleverna lär sig på olika sätt. Lärarnas svar var nästan identiskt lika vad det gäller gruppindelningen av de tre första elevtyperna samt dess motivering. Vad det gäller det som blev den fjärde gruppen skiljde sig lärarnas svar åt något. I min analys kan jag ändå se att det mest skiljde sig åt i språkbruket och ändå gick att sammanföra till samma undergrupp av beskrivna elevtyp. En av dem lanserade själv begreppet "Önskegruppen" som jag tycker passar bra som benämning på den andra elevgruppen som beskrivs nedan. Det som utkristalliserades var nedanstående fyra huvudgrupper som jag här sammanfattat med lärarnas egna beskrivningar:

De traditionella eleverna - lär sig noter, gör läxan, ofta flickor, kommer på lektionen varje vecka, spelar i princip vad som helst som de får av läraren, kan vara målmedvetna.

Önskegruppen – positiva till musik, de måste tycka om stycket/låten de spelar, har ofta egna förslag, kan lära sig (för dem) svåra pianostycken om de verkligen vill, många är svaga notläsare, de lär sig genom lyssning och härmning, vill inte/kan inte följa en spelbok, tar ibland ut en del på gehör själv.

De svaga eller oengagerade eleverna – har problem med inläringen på instrumentallektionerna men fortsätter ändå komma på lektionerna. De har inga egna önskningar om stycken och har svårt för att lära sig noter samt ofta svårt för att härma. Lärarna uttrycker att de inte vet varför dessa elever fortsätter att spela. Om de håller på länge kan de ändå lära sig en del genom åren. Vissa spelar en period bara för att ”testa på”. De klarar sig bäst om de får spela låtar i ett sammanhang, då kanske deras engagemang kan väckas.

Härmningsgruppen - lär sig via härmning antingen genom att lyssna eller genom att titta på lärarens händer, de lär sig utantill, eleverna tittar på lärarens fingrar istället för i noterna, svaga notläsare, inte lika motiverade som de i önskegruppen.

Musiklärare styrs ofta av omedvetna värderingar och automatiserade kunskapsscheman (Rostvall & West, 1998). De fanns hos lärarna en ovana att diskutera och strukturera upp reflektionerna kring undervisningen. Därför tycker jag inte att jag helt lyckades få fram vad som var informanternas utgångspunkter i lärandet. Lärare A säger i slutet på sin intervju att hon kände att det var jättenyttigt att sitta och tänka och att hon inte riktigt hann med det annars.

Omedvetenhet över sin personliga utgångspunkt i (musik) lärandet skulle kunna vara en rimlig förklaring till detta. Detsamma gäller också torftigheten i svaren på frågorna vad som var elevernas utgångspunkt. Musikutövande sker ofta utifrån ett känslomässigt, tyst perspektiv. Läger man till detta en begränsad erfarenhet av att diskutera och resonera över olika pedagogiska synsätt så skulle det kunna vara ännu en nyckel till varför intervjusvaren utföll som de gjorde. Rostvall & West (1998) menar att generella kunskaper om undervisning i stort sett saknats eftersom Sverige tidigare inte haft någon musikpedagogisk forskning att tala om. Musiklärare blir utlämnade till att skapa sina egna kurser och undervisningsmallar.

Några utgångspunkter kunde dock uttolkas och det var t.ex. lärare D när han säger att han inte undervisar Robert utan att han ”umgås med honom”. Lärare D lärde sig spela i ett folkligt sammanhang (Rostvall & West, 1998). I intervjun berättade D hur han lärde sig spela i umgänge med andra människor, bl.a. tillsammans med kamraterna på hans första arbetsplats. Det sambandet pekar på att hans musikaliska socialisationsprocess haft betydelse för hans syn på undervisningen idag. Han pratar flera gånger om vikten på sammanhang för eleven och det är också vad Imsen (1992) skriver; att inläring måste ske inom en kontext som är meningsfull och verklighetsnära för eleven. Läraren blir mer handledare, vägledare och medarbetare. Detta sätt att beskriva förhållandet lärare – elev hade inte de andra lärarna. Både lärare B och C är tydliga ”undervisare” som driver lektionerna framåt genom att vara verbalt mycket aktiva. Säljö (2000) menar att vårt sätt att organisera undervisning avspeglar ett antagande att läraren är den som överför information till eleverna som mottar den. Kommunikationen blir enkelriktad och lärande i huvudsak passiv konsumtion av vad som presenteras.

I intervjuerna kunde jag ej tydligt få fram huruvida lärarna hade specifika tolkningsmetoder vad gäller hur de uppfattade elevernas lärande. Ingen av lärarna tog under intervjun upp någon pedagogisk teori. Gardner (1983) beskriver musikalisk intelligens som förmågan att översätta naturens olika ljud till musikaliska mönster, dans, klapp, komponering, skapa olika rytmer och hitta på sånger. Ingen av lärarna nämnde denna teoriutgångspunkt trots Gardners i allmänhet ganska spridda teorier om de 7 intelligenserna. Inte heller nämndes någon musikpedagogisk inriktning. Musik- och instrumentalundervisning i Sverige har dock påverkats en del utav pedagoger som Orff, Suzuki och Jaques-Dalcroze´ (Hanken & Johansen, 1998). Kan det tänkas att lärarna inte reflekterat över hur eleverna lär in? Lärarna använde ingen annan tolkningsmetod än de tidigare nämnda grupperna som eleverna delades in i. Systematiseringen informanterna gör blir hur duktiga eleverna är på notläsning, gehörsspel samt huruvida eleverna eller undervisningen är traditionellt inriktad eller inte. Det är egentligen inte några teorier utan bedömningsgrunder av kompetens. Jag anför därför att utgångspunkten för lärandet finns hos informanterna själva, och i den tyst förvärvade kunskapen de skaffat sig under tidiga år (Hanken & Johansen, 1998. Jernström, 2000). Lärare A och B:s undervisningsmaterial är delvis samma som de själva lärde sig spela i när de var små. Det visar på att utgångspunkten i undervisningen kan spåras tillbaka till deras egen bakgrund och spelstart. Rostvall & West (2001) vill argumentera för att instrumentalundervisningen kan betraktas som en egen institution, mer eller mindre avgränsad från de pedagogiska strömningar och de styrmedel som påverkat undervisningen i andra ämnesområden.

Inom den högre musikutbildningen, som har sin grund på den borgeliga traditionen (Rostvall & West, 1998, Gullberg, 2001) är det med kompetensbedömningar av ovan nämnda typ som utbildningssystemet bygger på. För att t.ex. bli antagen till högre musikutbildning krävs provspelning/provsökningar inför jury. Tre av lärarna i undersökningen hade gått musiklärarutbildning och torde därför vara påverkade av detta (Gullberg, 2001). Den fjärde läraren, lärare D, hade inte gått på musikhögskola och pratade inte om elevernas notläsningsförmåga lika ofta, och fäste inte samma vikt vid den som de andra lärarna. Den traditionella undervisningen har sin grund i mästarlärlingtraditionen (Hanken & Johansen, 1998). Ingen nämner dock denna vid namn.

Wiklund (1996) skriver om lärande och betonar att processen är tredelad där också reflektion är av avgörande betydelse. Lärare A sa att det var nyttigt att sitta och tänka igenom sin undervisning och sina elever under intervjun. Hon menade att det fanns för lite tid för detta. Självklart skall lärarna reflektera över lärandet på lektionerna och detsamma gäller förstås eleverna. Fanns det tid för detta på lektionerna eller uppmanades eleverna att göra det hemma under övningen? Det är möjligt att så är fallet även om jag inte märkte av det under de lektioner jag närvarade vid som observatör. Kommunikationen var delvis tämligen enkelriktad och eleverna förhöll sig passiva till den kunskap som förmedlades. Ett exempel på det är när lärare B:s elev försöker uppmärksamma läraren på att hon redan har spelat stycket som läraren börjar gå igenom. Först efter tredje kommentaren från eleven reagerar läraren men visar inga tecken på att ändra sin planering. Genomgången fortgår som läraren bestämt och flickan får stycket i läxa en gång till. Det sammanfaller med det som Rostvall & West (2001) beskriver; lärarna verkar interagera till en tänkt elevmodell istället för den faktiske eleven som de har framför sig.

Rostvall och West (2001) konstaterar att instrumentalundervisningen kan betraktas som en egen institution, som är mer eller mindre avgränsad från de pedagogiska strömningarna som påverkat skolvärlden i övrigt. Jag håller med om det utifrån min egen mångåriga

arbetslivserfarenhet inom fältet. Till viss del har intervjuerna med lärarna bekräftat denna bild. Detta skulle kunna förklara varför de är så fåordiga när gäller deras syn på lärande. De kanske helt enkelt inte har systematiserat sina pedagogiska kunskaper om man bortser från bedömningen av notläsningsnivå osv. Jag finner nästan inget i intervjuerna som tyder på vidare övergripande teoretiseringar eller andra pedagogiska utgångspunkter. Språkbruket som används går tillbaka till deras egen bakgrund och spelstart. Säljö (2000) konstaterar att specifika antaganden om lärandets natur kan vara så inbyggda i skolan och i läroböcker att den enskilde inte uppfattar att det finns några alternativ, även i sättet hur man prövar kunskaper. Han fortsätter med att den institutionella traditionen för hur man kommunicerar definierar i stor utsträckning sin egen verksamhet. Jag vill anföra att jag tror det stämmer i det här fallet.

Gemensamt för alla informanter är benämningen av gruppen med elever som ”de inte vet varför de kommer och spelar”. De är eleverna som inte verkar intresserade. Lärare D säger att de är svårast att undervisa eftersom deras engagemang måste väckas. Han har märkt att när eleven ställer ”den rätta frågan” då är de mottagliga för svaret. Lärandet uppstår när eleven förstår varför de måste kunna en viss sak och just därför vill lära sig det. Då blir de mottagliga för information, för att lära sig. Wiklund, Olausson & Olsson (1998) menar att det är elevernas intressen och nyfikenhet som är huvudnyckeln till lärande och utveckling. De argumenterar för att undervisning tar sin utgångspunkt i den lärandes förståelse och livssituation, inte nödvändigtvis i traditioner eller auktoriteter. Säljö (1979) menar att det som är värdefullt är värt att lära sig i motsats med rutinmässigt innötande och dragglande. Kontexten skall vara meningsfull och verklighetsnära för eleven.

Att dessa oengagerade elever påverkar sina lärare står helt klart i min undersökning. Lärare A förklarar att hon blir ”down” och ”undrar varför hon håller på” när hon haft oengagerade elever i sin undervisning. Lärare C tycker att de är de svårast att undervisa. Alla informanter frågade sig varför de ”oengagerade” eleverna kommer och spelar. Jag upplever dock att lärarna inte tagit reda på vad som (inte) driver eller driver elever att lära sig. De redogör för några tänkbara förklaringar men jag får en känsla av att de inte frågat eleverna, eller på annat sätt tagit reda på varför. Lärare C tror att det kan ha att göra med att elever i skolan i dag har så många aktiviteter att det är svårt att hinna spela, öva och engagera sig. Lärare D konstaterar att de kanske bara måste få prova instrumentspel under en period. Han berättar i intervjun om de två flickorna som säger att denna termin spelar de piano, men att nästa år tänkte de välja gitarr. Ogden (1993) menar att för en lärare är det bra att veta om elevernas motiv, utgå från dessa och nyttja dem i undervisningen. Han fortsätter att nybörjaren är nyfiken och ivrig att få lära sig men att nyfikenheten avtar ju äldre barnet blir. Motivation blir så lätt av den ”yttre” sorten där belöning och lärarens godkännande är det som driver eleven.

Mästarlärlingtraditionen är, som den beskrivs av Hanken & Johansen (1998), när mästarna demonstrerar hur spelet skall utföras, sedan övar lärlingen medan mästare korrigerar. Något av det kan skönjas i detta att flera av lärarna lär eleverna mycket utantill. Lärare A, B, och C återkommer flera gånger till elever som lär sig utantill snabbt och ”slipper” på så sätt noterna. Elevernas inläring blir delvis återkallande av information, eller memorering. Kunskapen ”sparas” taktill och blir vid tillfälle ”framplockad” eller reproducerad. Lärarna B och C jobbade under de lektioner jag observerade mest med reproduktion/avfotografering av ”yttre” kunskap (Imsen, 1992). Kanske de omedvetet betraktar kunskap som något som finns därute och förs in i eleverna dvs. flaskpåfyllningsmodellen (Säljö, 1979). Lärare B beskriver i intervjun hur hon arbetar med härmning och samtidigt vill ha med noterna ”bredvid”. Hon pekar i noterna och utgår samtidigt från härmningen som mall.

Problemet som kan uppstå är att det kan bli svårt för eleven att utveckla självständighet och få kontroll över sin egen kunskap. Det skulle kunna förklara varför de flesta av eleverna var så tysta på lektionerna. De lär sig spela genom imitation – den ordlösa kunskapen. Säljö (1979) menar att eftersom inläring inte bara är ren återkallning eller memorering utan skall innebära en omformning av informationen kan jag lite tillspetsat inte låta bli att undra vad mina informanternas syn på inläring innebär. Kanske som Säljö (1979) fortsätter, inläring kan uppfattas som återkallning av viss kunskap eller att föra över kunskapsbitarna från en yttre källa (lärare, lärobok) in i huvudet på eleven.

Stämningarna på de lektioner jag bevistade var i regel mycket god. Wiklund, Olausson & Olsson (1998) menar att kompetens är en relation, och lärande en process som uppstår mellan individer. Lärande är helt enkelt en umgängesform! Mellan lärare B och hennes elever var det en mycket mysig stämning med fniss och som jag uppfattar det, värme dem emellan. Den ”goda” relationen påpekar Jernström (2000) är viktig i överförandet av kunskap. Lärare D pratade om att han såg det som en ynnest att ”få umgås” med sin elev Mikael. Lärare A fick många förtroenden av sina elever.

Lärare A, B och C har sin bakgrund i den traditionella/borgeliga traditionen medan lärare D kommer från den folkliga traditionen. Det märktes i sättet hur de arbetar med material/skolor samt hur olika de viktar notläsning. Gehörsspel och improvisation är lärare D:s specialitet; det ingår i hans jobb. Swanwick's (Hertzmann, 1996) beskrivning av barns musikaliska utvecklingssteg följer väl lärare D:s beskrivning av hans arbetssätt med de äldre av hans elever jag såg. Där kunde eleverna reflekterade över både sin musikaliska idé likväl som den tekniska behärsningen av instrumentet. Det fanns också en högre grad av personlig identifikation i deras musik. Lärare A beskriver hur vissa av hennes elever känner sig obekväma och svaga på gehörsspel och improvisation. Då väljer hon att inte arbeta med det alls, eller mycket lite.

Lärare C antyder att hon (som har en utländsk musikutbildningsbakgrund och enligt egen utsago blev hårt drillad i unga år) med tiden fick lov att förändra sin syn på pianoundervisning, annars slutade eleverna att komma. När hon ställde för höga krav så tröttnade eleverna. Hon säger att hon har ”gett upp” och som exempel talar hon om att hon numera t.ex. skriver in notnamnen under noterna i böckerna.

Den kunskapssyn mina lärare redogjorde för hade en gemensam punkt och det var att alla betonade vikten av att känna glädje i och med musiken. På lektionerna så arbetade de dock mycket lite med musikaliskt innehåll och var egentligen nöjda med att eleverna räknade och spelade rätt notlängd och tonhöjd. Endast vid några få tillfällen under de tjugotvå lektioner jag observerade talade lärarna om musikalisk gestaltning och känslomässigt innehåll. Kanske lärarna hade fått sin ”vetenskapsdimension” tillfredsställd (Hanken & Johansen, 1998) och därmed kände sig nöjda. Lärare D var den som lät eleverna spela mest på lektionerna. Han ackompanjerade och de ”jammade” ihop. Maltén (1981) redogör för J S Bruners ömsidighetsmotiv i vilket man under läroprocessen söker sig till en social gemenskap, som är villig att lyssna, diskutera mm. I det här fallet skulle jag vilja jämföra det med att spela, jamma tillsammans i en musikalisk gemenskap så som lärare D gör med sina elever. Han bröt sällan av, låtarna fick spelas i ett svep till slut. Han undervisade äldre elever och hade längre lektionstid, så det kan ha påverkat lektionsupplägget. Lärare B säger att om hon måste välja ut vilka som är lättast att jobba med är det dem i gymnasieåldern. De eleverna sade hon sig kunna jobba musikaliskt med.

Gemensamt för alla lärare är att de pratade mycket på lektionerna. (Jämför musikläraren som dirigenten – och eleverna/klassen som en orkester, som Wiklund, 1996 beskriver). I vissa fall kom eleverna inte alls till tals. Några elever tog dock egna initiativ till samtalsämnen medan de flesta eleverna bara talade enstaka korta meningar och pratade endast som svar på direkta frågor. Lärare B talar mycket och för genomgångarna framåt med kommentarer moment för moment. Maltén (1981) beskriver sådan undervisning som en utveckling av beteendepedagogiken sprungen ur den konnektionistiska inlärningsteorin. Där finns det starka inslag av belöning/förstärkning, där eleven leds steg-för-steg mot det förutbestämda inlärningsmålet. Lärare A använder ett sorts språkbruk mot Johan som hon uppfattar som tillhörande härmningsgruppen. När han läser noter så är hon mycket uppmuntrande mot honom. När Josefin spelar ges hon inte samma positiva uppmärksamhet kring notläsningen. A använder då ett konkretare språkbruk. Lärare C arbetar mer med härmning med den eleven som hon bedömer har svårare med notläsningen än de andra. Med Ebba som C säger har lätt för noter går genomgången fort fram och består mest av reproducering och korrigerande av notbilden. Lärare D visar också på en differentiering av bemötandet av sina två elever. Jag observerade där att han inte går igenom notbilden med Mikael men är noggrann med att förklara för Elin och kontrollerar fortlöpande att hon förstår notbilden och ackordanalysen.

Informanterna återkom ofta till det mätverktyg som notläsningen representerar. Jag bedömer notläsningsförmåga som en för dem mycket viktig måttstock. Kan det bero på att det är bland den enklast mätbara kunskapen för en instrumentallärare? I skenet av detta är det förvånande att de gjorde så lite för att bättra på den kunskapen för de elever som var svaga notläsare. De sade att de helt enkelt undvek noter om eleverna inte lärde sig dem. Endast lärare D nämnde några olika sätt att öva notläsning. Lärare A, B och C som är verksamma inom den traditionella undervisningen uppfattade jag inte hade några verkliga alternativ till inlärningsmetoder för noter. De beskrev i intervjuerna hur de själva hade knäckt notläsningskoden och kanske blir utgångspunkten då omedvetet att den kunskapen måste även eleverna förvärva själva. Alla lärare utom C säger sig ha haft lätt för notläsning och att de nästan har lärt sig det själva. De har tyckt om noter. Både A, B och D säger sig ha haft svårt för utantillspel för att de läst noter så bra.

Något som förvånar mig är att lärarna inte visste, hade tänkt på eller inte kunde svara på om de elever som de undervisade genom härmning/imitation lärde sig gehörmässigt via örat eller om de tittade på lärarens hand och härmade visuellt (ögat).

För att återknyta till VAK(T) modellen skulle jag vilja hävda att de traditionella eleverna återfinns bland de analytiska/sekventiella inlärningsstilsgrupperna. De eleverna går gärna från detaljer till helhet och passar därför bra med en spelbok av det slaget som t ex många pianoskolor är uppbyggda på. I denna grupp skulle Josefin placeras med sin flexibla inlärningsstil. Även Helena; som sekventiell/flexibel, Anna som visuell inlärare och Fia med flexibel inlärningsstil. Karolina och Ebba hör även de troligen hemma i denna grupp, båda två som flexibla inlärare. Mikael har jag placerat både här och i önskegruppen som flexibel.

Det som lärarna beskrev som önskegruppen skulle däremot motsvara de holistiska eleverna som behöver helhet och sammanhang och gärna vill komma med egna förslag på låtar. I denna grupp har jag placerat Emma som holistisk, auditiv inlärare.

Härmningsgruppen motsvarar antingen de visuella – om det är så att de utgår från synen (bildvisuella) när de tittar på lärarens hand, eller - auditiva för att de använder gehöret (örat).

Johan platsar både här och i önskegruppen som auditiv inlärare. Lisa hör troligen också hemma här som auditiv/taktil inlärare. Elin har jag också placerat i denna grupp. Hon har troligen en flexibel inlärningsstil.

De oengagerade är det vanskligt att så här i en kort undersökning dra någon slutsats om. Det fanns inte, enligt lärarna, med någon sådan elev i denna undersökning. Därför blir det svårt att här belysa den gruppen vidare. Men orsaken till deras oengagemang skulle kunna bero på dålig motivation, för många aktiviteter, fel personkemi mellan lärare - elev, fel arbetssätt på lektionerna osv.

Jag hade förväntat mig högre förekomst av "konst-dimensionen" eller det holistiska i undervisningen. "Vetenskaps-dimensionen" representerar det intellektuella och verbala, det sekventiella. Många lärare är sekventiella i sin informationsbearbetning, kanske gäller det även inom musikområdet. Detta trots att upplevelsen borde vara helt upplevelsebaserad. Utgångspunkten är ju ett klingande fenomen. Nielsen (1994) hävdar att den kunskap som "konst-dimensionen" representerar är den mest grundläggande kunskapen i musik.

Slutligen tycker jag mig kunna konstatera att instrumentallärare behöver fler pedagogiska/metodiska vinklingar och där utgör inlärnings- och arbetsstilsanalysen ett utmärkt tillskott. Att skolan förändrats kan vi nog alla vara ense om, men att "Moving from teaching to learning" skulle ha vunnit insteg i musikens skolvärld håller jag inte med om. Rollmönster och kunskapssyn förändras men mästarlärningstraditionen väger tungt inom instrumentalundervisningen och i mina ögon håller den utvecklingen tillbaka. I alla fall så länge som instrumentallärargruppen inte blir medvetna om sin egen bakgrund med traditioner och värdegrunder. Detta tillsammans med mästarlärningkonceptet gör det trögt och svårt att hitta former för nya undervisningsmetoder och synsätt. Lärare försöker dessutom ofta efterlikna någon lärare som de själva tyckte om under sin elevtid. Många lärare i skolan i dag var sina egna lärares bästa elever och har trivts så bra i skolans värld att de stannade kvar där (Boström, 1998). Detta syndrom, som jag skulle vilja kalla det, borgar inte för ifrågasättande och kullkastande av gamla dogmer. Tvärtom.

Fortsatt forskning

I min undersökning talar lärarna om de svaga eller oengagerade eleverna, men ingen hade egentligen tagit reda vad det svaga engagemanget beror på. Denna elevgrupps motiv och behov behöver kartläggas.

En annan ingång i det hela vore att göra inlärnings- eller arbetsstilstest på en grupp elever och sedan observera samt intervjua dem. Elevernas lärande behöver synliggöras och inte minst visar mina observationer och tidigare forskning av Rostvall & West (2001) hur svårt de har att egentligen göra sig hörda.

Hur memorerar elever egentligen musiken de spelar? De som tillhörde ”härmningsgruppen” är det osäkert på om det var genom ögat eller örat eleverna memorerade.

Eftersom notläsningen upptar en sådan oväntat stor del av musikläraren uppmärksamhet behövs det fler nycklar till att förstå mer. Det behövs även ökad kunskap om vilka tekniker och olika inlärningsstilar barn har för att lära sig noter.

Postludium

Jag undervisade på piano en student vars huvudinstrument var tvärflöjt. Hon var nybörjare på klaveret och hade mycket svårt att slutföra ens minsta lilla pianostycke. Att spela med två händer samtidigt var så gott som uteslutet av koordinationsskäl och hon kunde inte koppla noterna på pappret till de rätta tangenterna. Då studenten studerade sista året på musiklärarlinjen tyckte jag det kändes märkligt att hon hade så svårt med notläsningen och koordineringen av händerna. Hon var en mycket skicklig flöjtist så jag frågade hur hon memorerade eller tänkte när hon spelade på flöjten. ”Hm, sa hon, i händerna! Jag minns musiken i händerna när jag spelar flöjt, jag behöver knappt noterna.”. Den förklaringen passade väl ihop med bilden av taktila inlärare och det skulle kunnat vara en förklaring till hennes problem vid pianot. Klaveret var ju var ett helt nytt instrument för henne. Jag gick vidare i min kartläggning och frågade henne bl.a. om hon mindes hur hon hade lärt sig läsa som barn. Hade hon tyckt det var lätt eller svårt? ”Åh, sade hon. Jag hade inte lätt för att lära mig läsa... Lustigt, det enda jag kommer ihåg är några bokstavsklossar i trä som fanns i klassrummet. De brukade jag sitta och pyssla med och känna hur bokstäverna kändes i handen...”

Denna unga dam representerar för mig ett tydligt exempel på en taktil inlärare. Den insikt jag fick om hennes inlärningsstil med hjälp av mina sonderande frågor blev avgörande för mitt bemötande av henne i våra lärandesituationer under de lektioner som återstod av pianokursen.

Med denna historia avslutar jag min uppsats och tackar för den uppmärksamhet jag fått av Dig som läsare.

*Kristina Nilsson
Luleå 2005-11-20*

Referenser

- Almqvist, J. (1998). Är det dags att skrota pianoundervisningen? *Fotnoten* 6/98.
- Almqvist, J. (1999). Dokumenterade tramp i klaveret. *Fotnoten* 4/99.
- Arfwedson, G. (1992). *Hur och när lär sig elever?* Stockholm: HLS Förlag.
- Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books AB.
- Boström, L. & Wallenberg, H. (1996). *Inläring på elevernas villkor*. Jönköping: Brain Books AB.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält – En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Dunn, R., Dunn, K. & Treffinger, D. (1995). *Alla barn är begåvade – på sitt sätt*. Jönköping: Brains Books AB.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Bokförlaget natur och kultur.
- Folkesson, L. (1966). *Vägen till lärarnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1991). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gullberg, A-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. Doktorsavhandling vid LTU.
- Hallhagen, K. (1996). Med tonvikt på gehöret. *Fotnoten* 4/96.
- Hanken, I M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hertzman, T. (1996). *Med örat i musiken*. Högskolan i Luleå. C-uppsats, Piteå: avdelningen för musikpedagogik 1996:08.
- Imsen, G (1992). *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, E. (1995). *Aktiv metodik*. Jönköping: Brain Books AB.
- Jernström, E., Alerby, E., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, K. (1999). *Inlärningsstilar*. LTU EX, Lärarutbildningarna 1999:112.
- Maltén, A. (1981). *Vad är kunskap?* Liber.

Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, A P. (1991). *Bonniers Svenska Ordbok* Bonniers Fakta Bokförlag AB.

Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mästarlära. Lärandet som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, T. (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Prashnig, B. (1996). *Våra arbetsstilar*. Jönköping: Brain Books AB.

Rostvall, A-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.

Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Doktorsavhandling KMH Förlaget.

Saxin, A. & Brodin, K A. (2000). *Traditionell undervisning möter Suzukimetoden* LTU Ped Ex.

Schenck, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Steinberg, J M. (1994). *Den nya inläringen*. Ekelunds Förlag AB.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma.

Tesch Holmberg, I. (1990). *Pianoskolan som tidsdokument*. Stockholms Musikpedagogiska Institution. C-uppsats.

Vesterlund, L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap. Tre studier av komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Doktorsavhandling vid LTU.

Wiklund, C., Olausson K. & Olsson, B. (1998). Musikutbildning i förändring. *Fotnoten* 5/98.

Wiklund, U. & Edewald Berg, K. (1998). Lektion + Läxa = Lärande? *Fotnoten* 6/98.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

Frågor till/om läraren:

- Ålder
- Kön
- Utbildning
- År inom yrket, tjänsteinnehållet, huvudinstrument, utbildning
- Berätta om din musikaliska bakgrund (varför du började spela, familjebakgrund, föräldrarnas yrken, kyrklig bakgrund)
- Hur började du spela (själv/med eller utan noter) Vad spelade du då innehållsligt
- Vad fick du för undervisning? Borgelig/folklig tradition
- Not- eller gehörsbaserat, var du en härmare, jobbade dina lärare med förevisning mycket
- Vad spelade du ur
- Hade du lätt eller svårt för notläsning alt. gehörsspel
- Hur uppfattar du att du lärde dig själv: läsningsmässigt (visuellt), fingrade på instrumentet (kinesetiskt), härmade (auditivt)
- Hur övade du som liten
- Hur övade du som äldre
- Berätta om någon lärare du minns
- När du lärt dig ett stycke hur minns du det (notbilden, i örat, i handen)
- Är det någon skillnad nu jämfört med när du var liten
- Är du den lärarperson du ville bli när du var liten

Frågor om eleverna

- Om du tänker på dina elever, skulle du kunna gruppera dem utifrån hur du uppfattar att deras lärande ter sig. Exemplifiera
- Vad är det som skiljer dem åt
- Vad tror du det beror på
- Vad tänker du om deras lärandeteknik
- Hur jobbar du med dem
- Vad tänker du kring de som har svårt med noterna. Hur jobbar du med dem. Hur uppfattar du att vissa tittar i noterna, vissa tittar på händerna, vissa tittar på dig
- Vad tänker du kring de som har svårt med gehöret. Hur jobbar du med dem. Hur tar de emot muntliga instruktioner
- Vad tänker du kring de som har svårt med koordinationen, eller handen. Hur jobbar du med det
- Klappar ni
- Hur är en bra lärandemiljö för instrumentaleleverna
- Vilka elever är lättast att undervisa
- Vad gör det lätt för dem
- Vilka elever är svårast att undervisa
- Vad skapar problemen
- Har du något att tillägga

