



**LUNDS UNIVERSITET**  
Musikhögskolan i Malmö

Masteruppsats i musikpedagogik 15hp  
Vårterminen 2016  
Ida Knutsson

**Motstånd och acceptans**  
**- en studie om Suzukimetoden**  
**ur ett sociokulturellt perspektiv**

Handledare: Eva Sæther



## **Sammanfattning**

Motstånd och acceptans – en studie om Suzukimetoden ur ett sociokulturellt perspektiv.

Författare: Ida Knutsson.

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad som händer när en ny musikpedagogisk idé/metod införs och etableras i ett sammanhang där det redan finns en dominerande metod. Undersökningen består utav en kvalitativ forskningsstudie med djupintervjuer av två danska Suzuki teacher trainers och med en narrativ analysmetod som verktyg. Den teoretiska utgångspunkten är ett sociokulturellt perspektiv och i huvudsak kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT). Resultatet visar att Suzukimetoden mottogs med misstänksamhet och skepsis eftersom den var så diametralt annorlunda än vår skandinaviska modell, men att den vunnit acceptans under åren genom att kunna visa upp goda resultat med avseende på flera framstående musiker och därigenom ett gott rykte.

Nyckelord: instrumentalundervisning, Suzukimetoden, violin, violinmetodik.

## **Abstract**

Resistance and acceptance – a study on the Suzuki Method from a sociocultural perspective.

Author: Ida Knutsson.

The aim of this study is to scrutinize what happens when a new music pedagogical approach is introduced in a context already dominated by another method. This is a qualitative research study using a narrative analysis method on two in depth interviews with two Danish Suzuki teacher trainers. The theoretical point of view is a sociocultural perspective and mainly cultural-historical activity theory (CHAT). The result shows that the Suzuki Method was received with suspicion and skepticism since it was so diametrical different from our Scandinavian model, but that it over the years has gained acceptance by showing great results with several successful musicians and a good reputation.

Key words: instrumental education, the Suzuki Method, violin, violin method.



# Innehållsförteckning

INTRODUKTION .....	7
BAKGRUND.....	9
<i>Traditionell undervisning</i> .....	9
<i>Suzukimetoden sprids och etableras</i> .....	10
<i>Filosofi och principer</i> .....	11
<i>Suzukiorganisationen och den svenska kulturskolan</i> .....	12
<i>Tidigare forskning</i> .....	14
De första åren.....	14
Kognitiva fördelar.....	15
<i>Kritik mot metoden</i> .....	15
<i>Världsmusikens institutionaliserande</i> .....	16
SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING.....	19
TEORI.....	20
<i>Sociokulturella teorier</i> .....	20
<i>Cultural Historical Activity Theory (CHAT)</i> .....	21
METODOLOGI OCH GENOMFÖRANDE .....	23
<i>Den kvalitativa intervjun</i> .....	23
Tillvägagångsätt .....	24
<i>Analys</i> .....	24
<i>Metoddiskussion</i> .....	25
RESULTAT .....	26
<i>Mötet med Suzuki</i> .....	26
<i>I Japan</i> .....	26
<i>Musikens språk</i> .....	28
<i>Att spela tillsammans</i> .....	29
<i>En optimal miljö</i> .....	30
<i>Målet med undervisningen</i> .....	30
<i>Motstånd på hemmaplan</i> .....	31
<i>Ett institut bildas</i> .....	32
<i>Jeg læser ikke noder</i> .....	33
<i>En Suzukimetod för varje land</i> .....	34
DISKUSSION .....	36
<i>En tidig start</i> .....	36
<i>Bieffekter</i> .....	37

<i>Grupplektionerna</i> .....	39
<i>Föräldrarnas aktiva deltagande</i> .....	40
<i>En missförstådd metod</i> .....	40
Notläsning.....	41
Repertoaren och ett icke-expressivt spelande.....	42
Vuxnas krav och en elitistisk metod.....	43
<i>En metod i förändring</i> .....	44
Olika länders kulturella betydelse för Suzukimetoden.....	44
Traditionell undervisning och Suzukiundervisning.....	45
<i>Motstånd och acceptans</i> .....	47
KONKLUSION.....	49
REFERENSER.....	50

## Introduktion

Första gången jag spelade violin var när min pappa hade råkat lämna instrumentet framme. Han är kyrkomusiker och spelar bland många andra instrument även violin. Därför blev han antagligen väldigt glad över att jag visade intresse och när jag ett litet tag därefter fyllde sex år fick jag en alldeles egen violin av mina föräldrar; jag som egentligen ville ha en gitarr. Ett år senare påbörjade jag min violinundervisning genom den kommunala musikskolan i Sölvesborg. Jag fick lov att börja redan i årskurs ett till skillnad från årskurs tre som var standard. Denna undervisning bedrevs enligt den traditionella skolan, det vill säga med noter från första lektionstillfället efter violinskolan av Carl-Bertil Agnestig.

Efter avslutade studier på Malmö Musikhögskola, inklusive en pedagogisk påbyggnad, började jag så småningom undervisa mina egna elever. Jag hade då observerat mestadels så kallad traditionell undervisning under min praktiktid, men på min sista praktikplats, en kulturskola, träffade jag en Suzukilärare och observerade hennes undervisning. Liksom många andra hade jag förutfattade meningar om Suzukimetoden. Det har nämligen funnits en allmän föreställning i musikvärlden om att Suzukibarnen undervisas till att bli små ”violinrobotar” som varken kan läsa noter eller spela med känsla. När jag tidigare hade sett små Suzukibarn på TV spela avancerade stycken tänkte jag ”stackars barn, vad de måste ha tvingats till att öva”. Den dominerande bilden av Suzukiundervisning är just dessa musikaliska ”underbarn” och ”supertalanger”, inte att det handlar om en musikpedagogisk metod för alla.

Vad Suzukiläraren visade var dock något helt annat. Tvärtemot en stel och strikt lektion, som jag vid det här laget hade vant mig vid, var undervisningen lustfylld och ett intresse väcktes hos mig. När hon dessutom frågade om jag ville åka med till Köpenhamn och gå en kurs i Suzukimetoden tvekade jag inte utan tog chansen, trots att det kostade en hel del i både tid och pengar. Redan efter den första kurshelgen började jag ”experimentera” med mina elever med hjälp av mina nyvunna kunskaper och blev överraskad över hur väl det faktiskt fungerade. Den första nivån ledde sedan så småningom vidare till den femte och slutliga nivån, vilket innebär *Diploma Suzuki Violin Teaching – Qualified to Teach all Levels* (kvalificerad att undervisa samtliga tio Suzukiböcker för violin). Jag som alltid hade tänkt att Suzukimetoden bara handlade om teknik insåg nu att min undervisning, både traditionell och Suzuki, handlade mer och mer om musik ju längre upp i nivåerna jag kom. Jag har också insett att det inte alls handlar om att snabbt få duktiga elever, utan tvärtom betonar Suzukimetoden att barnet lär sig i små steg i en positiv och lekfull lärandemiljö och att det får

ta den tid det tar. Jag har också insett att min egen uppväxt varit Suzukiinspirerad med musicerande föräldrar, syskon och vänner. Jag började dessutom något tidigare än den traditionella undervisningen genom att pappa lärde mig att spela *Blinka Lilla Stjärna* på gehör som sexåring innan jag började med fiollektionerna. Jag tror därför att renodlad Suzukiundervisning hade passat mig som barn alldeles utmärkt. Vuxna, före detta Suzukielever som jag träffat har en väldigt avspänd spelstil och ett väl utvecklat gehör som jag gärna skulle ha fått med mig från barnsben. I min forskarroll bär jag med mig mina egna erfarenheter av både skepsis och acceptans. I metoddelen beskriver jag därför hur jag, genom att kritiskt analysera mig själv och mina informanter, utnyttjar denna erfarenhet för studiens transparens och trovärdighet.

Suzukimetoden har spridits över nästan hela världen och delat upp musiker och pedagoger i två läger: antingen är man för eller emot. Det finns ett ”före” och ett ”efter” Suzuki. Innan metoden existerade fanns det ingen anledning att kalla annan undervisning för ”traditionell”, och efteråt uppstod ett behov av att särskilja den dominerande konservatorietraditionen från Suzukimetoden.

Upplägget på uppsatsen är följande: först ger jag i *bakgrunden* en bild av vad Suzukimetoden innebär. Därefter följer *syftet*, det vill säga varför jag har valt att undersöka det jag har gjort. Efter det presenterar jag vilken *teori* jag använder för att belysa fenomenet. Därefter beskriver jag *metod* och tillvägagångssätt innan jag presenterar *resultatet* av de utförda intervjuerna. I *diskussionsdelen* försöker jag besvara syftet och forskningsfrågorna och diskutera resultatet utifrån den teoretiska utgångspunkten. Slutligen sammanställer jag i *konklusionen* de viktigaste fynden som framkommit i denna studie och förslag till vidare forskning framförs.



## Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs vad *Suzukimetoden* innebär och hur organisationen för denna pedagogiska inriktning är organiserad internationellt och i Europa, med fokus på Sverige. Dessutom beskrivs forskning som berör instrumentalundervisning som överensstämmer med element som är centrala inom Suzukiundervisning. En försvårande omständighet för forskning av detta slag är att både Suzukiundervisning och traditionell violinundervisning överförs från lärare till elev och är en typ av muntlig tradition. Det finns inte mycket forskning som beskriver hur och om Suzukimetoden påverkat den traditionella instrumentalundervisningen och därför redogörs avslutningsvis för hur musikutbildningen har förändrats genom världsmusikens införande på musikskolor och musikhögskolor för att dra paralleller till hur aktivitetssystem kan omformas och förändras. Här beskrivs vilka spänningar som kan uppstå när individer ifrågasätter och avviker från redan etablerade normer som kan leda till att ett kollektiv ändrar åsikter (Welch, 2007). Jämförelser med Suzukimetodens etablerande görs sedan mot denna bakgrund.

### Traditionell undervisning

Innan Suzukimetoden började spridas i världen såg instrumentalundervisningen tämligen likadan ut som den gjort sedan 1800-talet, det vill säga att fokus låg på teknisk progression och att noterna var centrala i undervisningssituationen. Det var först efter andra världskriget som musikpedagogiken utvecklades och där skapande och lek betonades i lärandet och därmed utgjorde en bas för undervisningen (Lindeborg, 1999). Under första halvan av 1900-talet återfinns tre pedagogiska förgrundsgestalter, utöver Suzuki, som haft stor påverkan på musikundervisningen. Jaques-Dalcroze skapade sin numera världsomspännande rytmikmetod runt år 1900 (Dalcroze Society of America, 2016). Liksom Orff-pedagogiken (AOSA, 2016) och Kodaly-metoden (The British Kodály Academy, 2016), som också återfinns i stort sett hela världen, utgår dessa förhållningssätt inte från instrumentalundervisning. De ser istället kroppen som ett instrument och betonar sång, rytm och rörelse. Den forskning som finns beträffande små barns musikaliska värld handlar mestadels om sång, rytmik, kreativitet och komponering och väldigt lite om barns instrumentala utveckling (Calissendorff, 2006).

Under 1800-talet medförde samhälls- och teknikutvecklingen stora förändringar i instrumentutläringen; allt fler ville lära sig att spela ett instrument och det var svårt att hitta välutbildade lärare. Nya tekniker för nottryckning gjorde noter tillgängliga för många av de nya amatörmusikerna medan tidigare instrumentutläring, fram till mitten av 1800-talet, lärde

nybörjarstudenter att spela på gehör (Hultberg, 2000). De stora etydböckerna för violin som fortfarande är standardlitteratur på högre musikutbildningar skrevs under 1800-talet, exempelvis Wohlfart, Kayser, Kreutzer, Rode och Fiorillo (Suzukinytt, 1989).

Just betoningen på att läsa noter omedelbart när musikundervisningen initieras är numera typisk för den västerländska konstmusiktraditionen (Mehl, 2009) och i en konservatoriemiljö är notläsning helt nödvändig för att bli accepterad som deltagare (Säljö, 2013). Eftersom traditionell undervisning vanligtvis börjar med notläsning senareläggs undervisningsstarten tills när eleven är *symbolmogen*, ungefär vid skolstart och enligt ”konservatoriemodellen”, det vill säga med en metodik som utgår från utbildning av yrkesmusiker (Sundin, 1995, s. 29). En skillnad som ibland framhålls är att traditionell undervisning baseras på hur vuxna lär sig spela ett instrument medan Suzukiundervisning utgår från hur barnet lär sig. Ju yngre barnet är desto mer lär de sig genom taktila och/eller kinestetisk perception (Calissendorff, 2006). Små barn vill använda sina händer och fingrar, gillar att känna på saker och har ett stort rörelsebehov. Trots det så försöker vuxna ofta undervisa barn genom att förklara verbalt, det sätt som barn har allra svårast för att tillgodogöra sig information genom (Calissendorff, 2006), och det kan sägas vara en beskrivning för det som kallas traditionell undervisning när den beskrivs i negativa ordalag. Dessutom utgår Suzukimetoden från att talang inte är något medfött utan istället är något som utvecklas och att den processen behöver börja tidigt (Suzuki, 1981). Barn börjar därför undervisas flera år tidigare jämfört med en traditionell metod, ofta redan när de är tre år gamla. Dessa olika sätt att förhålla sig till undervisning och inläring är i mångt och mycket en konsekvens av Suzukimetodens upphovsman och dennes bakgrund.

## **Suzukimetoden sprids och etableras**

Suzukimetoden utvecklades av Dr. Shinichi Suzuki (1898-1998) i Japan på 1930-talet och metoden som sådan baserades på människans inre potential och vikten av att alla är unika. Hans filosofi om allas förmåga att kunna utveckla talang var vid den här tidpunkten väldigt progressiv och representerade nya idéer för musikundervisning (O'Neill, 2003). Suzuki själv började spela violin först vid 17 års ålder genom att lyssna på en grammofoninspelning; han hade inga noter utan lyssnade och försökte härma och tekniken kom han på själv (ESA, 2016a). Sin formella violinutbildning fick han sedan i Tyskland på 1920-talet hos en av den tidens största violinpedagoger, Karl Klingler, som i sin tur hade studerat för den legendariska Joseph Joachim. 1928 gifte Suzuki sig med den tyska sopranen Waltraud Prange och 1929 flyttade han tillsammans med henne tillbaka till Japan. Där turnerade han runt med en

stråkkvartett bestående av sina bröder och började utveckla sina pedagogiska idéer. 1946 kom Suzuki till den japanska staden Matsumoto för att hjälpa till att starta upp en musikskola, det som senare kom att bli *Talent Education Research Institute (TERI)*.

1958 studerade Kenji Mochizuki vid Oberlin College i Ohio, USA, och han presenterade där en film som visade 500 japanska Suzukibarn som spelade Bachs dubbelkonsert. Denna film spreds snabbt och ledde till att en liten grupp japanska Suzukibarn 1964 åkte till USA på den första av många turnéer (TERI, 2016a). Suzukimetoden blev omedelbart högtintressant i USA och vid samma tid började Suzukielever vinna internationella tävlingar och fick anställningar i de stora orkestrarna. Det nya framväxande ”japanska ekonomiska undret” med teknologi och bilindustri i fokus (Mårtensson, 2016) stämde väl in på bilden med mängder av små barn som spelade klassisk musik med perfekt precision som denna film visade.

## **Filosofi och principer**

Szukimetoden bygger på tre fundamentala grundtankar (1) att musikalisk förmåga inte är medfödd utan kan tränas upp, (2) att vartenda barn kan lära sig att spela ett instrument om rätt miljö för lärande tillhandahålls och (3) att de utommusikaliska färdigheter som utvecklas när man lär sig spela ett instrument är lika viktiga, om inte viktigare, än de musikaliska färdigheterna (Suzuki, 1977; 1981). De principer som undervisningen grundar sig på är: en tidig start, föräldrarnas deltagande, spela först och notläsning sedan, en positiv miljö för lärandet, att lyssna på inspelningarna dagligen, att ton och klang är av yttersta vikt samt den gemensamma repertoaren som gör det möjligt att skapa sociala sammanhang i hela världen (ESA, 2016b). Suzukielever deltar dessutom även i regelbundna grupplektioner utöver sin individuella lektion (Starr, 2003). Gruppen består av barn som är på ungefär samma nivå och barnet utvecklar där helt andra färdigheter än på den individuella lektionen.

Suzuki kallade sin metod för *modersmålsmetoden*, med hänvisning till hur barn lär sig att tala sitt modersmål långt innan de får någon formell utbildning. Särskilt fokuserade Suzuki på att barn lär sig genom att lyssna och härma sina föräldrar och andra i sin omgivning. Genom upprepning förfinar de sitt uttal samtidigt som de lär sig fler och fler ord. På samma sätt menade Suzuki att barnet skulle lära sig musik, att musik också är ett språk och att inläringen sker gradvis. Musik sägs ofta vara ett språk som är universellt och förstås av alla människor. Språk och musik har en hel del gemensamt, bland annat engagerar de samma områden i hjärnan vilket ny forskning med hjälp av magnetkameror har kunnat bevisa (Deutsch, 2011). I språket sätts ord samman till fraser som sätts samman och bildar meningar. I musiken kombineras på liknande sätt toner som bildar fraser som sätts samman till längre

fraser och så vidare. För att kunna förstå såväl språk som musik så måste lyssnaren använda sig av tidigare erfarenheter av att koda strukturen i det de hör. Språket har dessutom en melodi, den så kallade satsmelodin eller *prosodin*. Variation i ljudstyrka, rytm och tempo samt tonhöjd, tonomfång och tonkontur (det vill säga mönstret av upp- och nedgångar i tonhöjd) är det som omfattas av prosodin. (Deutsch, 2011). Små barn föds in både i det modersmål och det musikspråk som omgivningen erbjuder (Adachi & Trehub, 2012). Indiska barn lär sig sitt modersmål och indisk musik medan svenska barn lär sig svenska och den musikkultur som finns här, det vill säga västerländsk konstmusik, populärmusik och kanske svensk folkmusik. En studie visade till och med på att det gick att urskilja om spädbarn var tyska eller franska genom prosodin på deras joller (Deutsch, 2011).

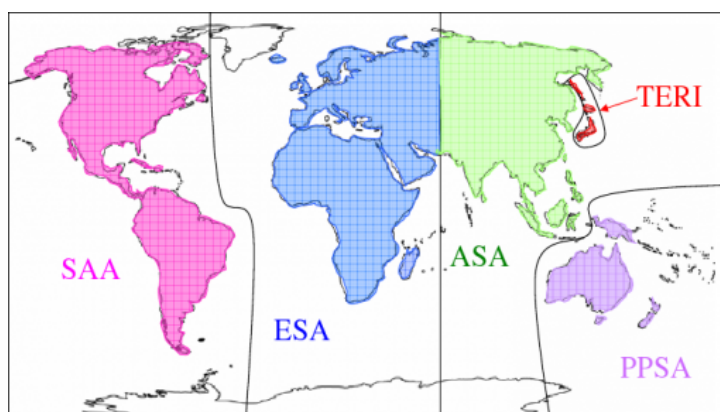
Suzuki betonade särskilt vikten av repetition, men även betydelsen av en positiv attityd och positiv förstärkning för att bygga upp barnets självförtroende (Suzuki, 1977; Beyer, 2002; Kreitman, 1998). Suzukiundervisning tar fasta på barnets sätt att lära; genom att göra och känna istället för att förklara. Suzukimetoden kräver föräldrarnas mycket aktiva deltagande och detta framhålls ibland som en av de största skillnaderna mot traditionell undervisning. Relationen mellan elev, förälder och lärare kan liknas vid en triangel där varje sida är lika viktig för att undervisningen ska vara framgångsrik. Tanken är att föräldrarna ska delta på alla lektioner och notera vad läraren säger och gör (Sprunger, 2005). Suzuki (1977) skriver att det snarare är de och inte barnen som tränas och att en av lärarens viktigaste uppgifter är att träna föräldern.

### **Suzukiorganisationen och den svenska kulturskolan**

Från USA spred sig Suzukimetoden vidare till Europa och därefter till övriga kontinenter. *The International Suzuki Association (ISA)* grundades 1983 och idag är Suzukimetoden den största sammanhållna pedagogiska inriktningen för instrumentalundervisning i världen. Namnet Suzuki är numera varumärkesskyddat och vem som helst får inte kalla sig Suzukilärare (ESA, 2016b). En av grunderna är hög lärarstandard genom lärarutbildningarna. Man måste ha avlagt examen och blivit godkänd av det regionala förbundet man tillhör. Det är även detta förbundet som ställer upp kraven för de olika nivåerna. Det finns en 54 sidor omfattande *Teacher Trainer & Examination Manuals* för att kvaliteten på undervisningen ska vara densamma var den än bedrivs (ESA, 2016c). För att bli godkänd på examen krävs godkänt resultat på tre delmoment: uppspelning av examensstycken för den aktuella nivån; undervisningsprov av elev; och intervju om Suzukimetoden och filosofin. Hela repertoaren

för varje nivå ska kunna spelas utantill, men även analyseras i detalj för undervisningsprovet och intervjun.

Idag finns Suzukimetoden i 44 länder och cirka 8000 lärare är registrerade världen över (ISA, 2016a). Det finns fem regionala förbund varav det Europeiska förbundet är ett (ISA, 2016a). *European Suzuki Association (ESA)* grundades redan 1980 av bland andra de danska pedagogerna Tove och Béla Detreköy och den tyska barnpsykologen Marianne M. Klingler (dotter till Suzukis lärare, Karl Klingler) efter Suzukis egna önskemål. Inom ESA är det rekommenderade antalet så kallade *contact hours*, tid tillsammans med sin *teacher trainer*, 120 timmar för nivå 1 och 100 timmar vardera för nivå 2-5. Inom ESA finns Suzukimetoden i 24 länder (ESA, 2016d) och i Sverige finns det 40 lokala Suzukiföreningar och nästan 400 utbildade Suzukipedagoger (SSZ, 2016). Från början utarbetades Suzukimetoden för violin, men har sedan spridit sig till tolv andra instrument och dessutom *Early Childhood Education* (ISA, 2016b) som är en form av tidig musikundervisning baserad på Suzukifilosofin. Inom *Suzuki Association of the Americas* är ungefär två femtedelar av medlemmarna violinister och över fyra femtedelar är kvinnor (SAA, 2016a).



Figur 1: Geografisk indelning av de fem regionala Suzukiförbunden. SAA=Suzuki Association of the Americas, ESA=European Suzuki Association, ARSO(ASA)=Asia Region Suzuki Organisation, TERI=Talent Education Research Institute, PPSA=Pan Pacific Suzuki Association (ESA, 2016e).

Suzukiundervisning förekommer på vissa svenska musik- och kulturskolor som en del av kursutbudet, men då tidigast från fem års ålder. I Sverige infördes den kommunala musikskolan i blygsam omfattning redan under 1940-talet med det allmänna målet att ge möjlighet att utveckla ett instrument- eller sångkunnande hos alla ungdomar oberoende av ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. Idag når de svenska musik- och kulturskolorna 363 000 elever och ligger därmed i topp i Europa gällande kvot per invånare (Kulturskolerådet, 2016). Forskning om Kulturskolans musikundervisning är mycket

begränsad och den stora variationen i utformningen gör det svårt att i generella ordalag beskriva undervisningsmiljön. All undervisning som inte är Suzukiundervisning, och som inte har någon annan definition, har jag valt att kalla traditionell trots att detta inte är en sammanhållen metod. Att jämföra Suzukiundervisning med traditionell undervisning är därför problematisk; det är inte två metoder som jämförs utan Suzuki mot ”allt det andra”. Det finns i nuläget inga nationella direktiv som reglerar vid vilken ålder undervisning på musik- och kulturskolorna ska initieras, men vanligast är 7-9 år. Av denna anledning blir då ofta Suzukiundervisning ett privat och dyrare alternativ, ibland upp till tio gånger dyrare. Genomsnittskostnaden idag per år för musik- och kulturskolorna är 1500 kr (Kulturskolerådet, 2016).

### **Tidigare forskning**

När Suzuki grundlade sin pedagogiska metod på 1930-talet fanns inte den musikpedagogiska forskning som vi har tillgång till idag, eftersom den bland annat bygger på neurovetenskapliga undersökningar som tidigare inte varit möjliga att göra. Denna forskning ger Suzuki stöd i vissa av de principer som undervisningen grundar sig på, i det här fallet det gynnsamma med tidig musikundervisning och de kognitiva fördelarna av att spela ett instrument samt föräldrarnas aktiva deltagande.

#### **De första åren**

Det finns visst generellt stöd i forskningen för att starta musikundervisningen tidigt. Exempelvis minskar sannolikheten för vuxet musicerande med sju procent för varje år senare som undervisningen startar (Theorell, Lennartsson, Madison, Mosing & Ullén, 2014) och tidig utbildning påverkar starkt barns intellektuella, känslomässiga och sociala utveckling (Scott, 1992). Ingvar och Eldh (2014) skriver att barn har mycket lättare att lära sig språk än vuxna, särskilt fram till 8-13 års ålder, och med tanke på att musik också är en form av språk så innebär det att en tidig undervisning är fördelaktig. Musik- och språkutveckling verkar ligga nära varandra och förmågan att minnas musik och tal är viktig för utvecklingen och lärandet hos barnet (Chen-Hafteck & Mang, 2012). Den musikaliska utbildningen kan börja tidigt om barnet har entusiasm och ihållighet att härma och öva teknik och dessutom har föräldrarnas stöd (Trevvarthen & Malloch, 2012). Suzukimetodens betoning på föräldrarnas aktiva roll för att undervisningen ska lyckas stöds av viss forskning där det bland annat i en studie om övning uppskattades att föräldrarna spenderade ungefär sex gånger mer speltid med eleven än läraren per vecka (O'Neill, 2003). Även studier gällande instrumentalundervisning

generellt betonar vikten av föräldrarnas engagemang (Theorell et al. 2014; Hallam, 2012; Sundin, 1995).

### **Kognitiva fördelar**

Allt mer forskning visar på hur utvecklande det är för barn att spela ett musikinstrument (Colprit, 2000; Duke, 1999; Hallam & Bautista, 2012; Hattie & Yates, 2014; Kovarovic, 2012; McPherson & Davidson 2006; Scott 1992; Trevarthen & Malloch 2012). Samtidigt är det viktigt att inte se musiken som stödundervisning till vanliga skolan. Fokuseringen på den klassiska musikens påverkan på kognitionen har sålts in som en allmän sanning utan att ha fog för det. Ett exempel är spädbarnsrytmik, som avser utveckla barnens tidiga utveckling, något som med största sannolikhet påverkats av myten om *Mozarteffekten* (Adachi & Trehub, 2012), det vill säga att klassisk musik, och framförallt Mozart, skulle ha en omedelbar effekt på barnets IQ. Denna effekt har dock visat sig vara felaktig, eftersom det snarare handlar om att musiken avleder tankarna vilket leder till ökad prestation och inte högre IQ i sig. Trots detta fortsätter kommersiella produkter som *Baby Genius cd-skivor* att ha goda försäljningssiffror bland ambitiösa föräldrar som spelar dem för sina spädbarn (Klingberg, 2011). Det verkar dock inte finnas några belägg för att väldigt tidig musikutbildning har någon större påverkan på barns kognitiva funktioner (Adachi & Trehub, 2012). Det räcker kanske att säga att musik berikar både barns och vuxnas liv och att det är gott så (Hattie & Yates, 2014).

Koncentrationsförmågan är enligt Ingvar och Eldh (2014) bara delvis medfödd och går att träna upp. Barn som får Suzukiundervisning lär sig tidigt att kunna koncentrera sig och vara uppmärksamma samt att hålla fast vid problemlösningssuppgifter istället för att ge upp då de stöter på motstånd (Scott, 1992). Att lära sig spela ett musikinstrument kräver daglig, koncentrerad övning, vilket tränar både det kortare arbetsminnet samt långtidsminnet. Barn som spelar ett instrument har i vissa undersökningar visat sig få ett högre resultat på kognitiva tester, men studier har även visat att intelligenta barn oftare väljer att spela ett instrument (Klingberg, 2011). De tester som visar på förbättrade kognitiva funktioner beror sannolikt på att de tränas konsekvent, snarare än på musiken specifikt och därför går det inte att dra några slutsatser om huruvida musik stärker IQ.

### **Kritik mot metoden**

Samtidigt som Suzukimetoden mestadels hyllats för sin annorlunda pedagogik har den genom åren även fått utstå en del kritik. Vanligtvis brukar denna kritik kunna sammanfattas i fem kategorier: (1) att metoden leder till en bristande notläsningsförmåga hos barnen, (2) att

repertoaren som barnen spelar är begränsad, (3) att föräldrarna och andra vuxna ställer övermäktiga krav på barnen, (4) att metoden leder till en brist på eget skapande hos barnet och ett icke-expressivt spel, samt (5) att det skulle vara en elitistisk metod endast för talangfulla barn (Hendricks, 2011; Su, 2012). De som kritiserar metoden får förutsättas representera den traditionella konservatorietraditionen inom den västerländska konstmusikens institutioner. Det finns också en spridd uppfattning i denna grupp att Suzuki är mer utav en ”sekt” än en metod.

Redan när Suzukimetoden presenterades i USA 1958 reagerade många med att dels kritisera den militäriska disciplinen, men även gruppundervisningen och bristen på frihet och individualitet blev föremål för kritik (Mehl, 2009). En mer nutida kritik rör Suzukimetoden så som den kommit att utvecklas efter att Suzuki dog 1998. Hendricks (2011) skriver att den filosofiska aspekten numera får allt mindre utrymme och att alltmer fokus läggs på pedagogiska principer i facktidskriften *American Suzuki Journal* för varje år som gått sedan tidningen började ges ut 1973. Musikvalet i böckerna kritiserar ofta för att bara innehålla västerländsk konstmusik, företrädesvis barock, och barnen anses inte heller ges utrymme för eget skapande (Edinger, 2013; Su, 2012; Sundin 1995). Björkvold (2005) hävdar att Suzukimetoden inte är barnvänlig och att vuxnas krav och ambitioner tvingar fram en musikalisk anpassning.

Därmed verkar det finnas ett spänningsfält i hur Suzukimetoden mottogs i nya sammanhang, i det här fallet andra länder med andra kulturer och redan befintliga musikundervisningsstrukturer, som till exempel den svenska kommunala musikskolan. Detta tidiga spänningsfält har levt kvar genom åren och utvecklats vidare, beroende på geografisk och kulturell kontext. Det finns flera andra exempel på hur musikutbildningen har förändrats då nya element utmanat dominerande traditioner.

## **Världsmusikens institutionaliserande**

Efter andra världskriget växte antalet högre musikutbildningar och började dessutom innefatta kyrkomusik, nutida konstmusik, jazz, popmusik och slutligen även världsmusik. Sätten att undervisa världsmusik på är helt olika den västerländska konstmusiken där systemet är mätbart och följer en läroplan (Schippers, 2010). Inom världsmusiktraditionen ses musikerna som förebilder och undervisningen baseras på repetition (D’Souza, 2009) och musiken lärs ut i sin helhet till skillnad från konstmusikens sätt att lära genom att repetera fras efter fras (Delabarre, 2009). Införandet av världsmusiken skapade således spänningar gentemot det dominerande utbildningsklimatet inom konservatorierna (Shippers, 2010).



Lärare lär ofta ut på det sätt hen själv har blivit upplärd (Schippers, 2010). Den musik barn ”matas” med i spädbarnsåren är den musik de kommer att föredra, till exempel västerländsk konstmusik eller musik från Balkan (Adachi & Trehub, 2012). För människor som är vana vid jämna taktarter är udda taktarter väldigt svårt att lära sig, men för barn som vuxit upp i denna miljö är det fullständigt naturligt.

D’Souza (2009) skriver att det inte finns någon formell utbildning för världsmusiklärare, eftersom de har lärt sig spela sina instrument antingen på egen hand eller genom familjen. Då vårt västerländska skolsystem bygger på att lärare går en formell utbildning och är behöriga att undervisa kan det innebära ett problem. Detta håller på att förändras och redan 2001-2002 hade mer än 50 europeiska konservatorier åtminstone någon eller några kurser i världsmusik (Schippers, 2009). Schippers (2009; 2010) beskriver hur lärare i världsmusik (på kommunala musikskolor i Nederländerna) förändrade sin undervisning jämfört med ursprungskontexten då de alltmer övergick till konkreta och notbaserade undervisningsmodeller när de nu befann sig i en miljö för formell musikundervisning. Det viktigaste för att lyckas med att implementera världsmusikprogram, beskriver Schippers, är genom att integrera dessa kurser i den vanliga strukturen. De musikskolor som var framgångsrika lyckades skapa en lärandemiljö som var logisk utifrån musiken och dess nya kontext (Schippers, 2009; 2010).

Community-music<sup>1</sup> bedrivs oftast utan statlig finansiering och beskrivs ofta som undervisning med ett flexibelt förhållningssätt. Karaktäristiskt är bland annat en kulturell mångfald och ett annorlunda sätt att lära ut. Community-music kan visa på alternativa sätt att undervisa i musik annat än den formella musikundervisningen med dess tradition och struktur. Enligt (Schippers, 2010) kan detta organiska förhållningssätt till musikundervisning en dag leda till en förändrad musikundervisning.

En förändrad metod för utläring kan resultera i en förändrad tradition i sig (Schippers, 2010). Tournier (2009) beskriver de frågor som uppstod då Rotterdams musikkonservatorium skulle börja undervisa indisk musik: Hur långt kan denna anpassning tas innan det som är styrkan och det unika med detta lärande riskerar att förloras? När musiken blir institutionaliserad finns en risk för att den tappar sina unika särdrag. Vissa menar att det är det som skett med jazzmusiken. För stora anpassningar till den västerländska musikens läroplan har lett till att institutionaliserad jazz ibland kritiseras för att vara tekniskt korrekt men kreativt fattig (Schippers, 2010).

---

<sup>1</sup> Med community music menas musik som uppstår utanför den formella musikutbildningen, oftast i samarbete mellan frivilliga organisationer och lokalsamhällen. Detta begrepp översätts inte till svenska.

Utmaningen tycks ligga i att vara sann mot traditionen även om en viss anpassning till den nya kontexten måste ske (Delabarre, 2009). Shippers (2009) menar att musikkulturer, både musiken och metodiken, mår bra av att flyttas till en ny kontext. Världsmusiken måste hitta strategier för att passa in i konservatoriemiljön, men även den västerländska musiktraditionen har mycket att vinna på att titta på och inspireras av världsmusikens mindre strikta uppfattning om sanning, notation, struktur och att ge eleven mer kreativ frihet (Schippers, 2010). Det är inte bara musikens ljudbild och struktur som har något nytt att erbjuda- även hur man närmar sig lärande och utläring har något att bidra med till hela institutionen (Schippers, 2009).

## Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad som händer när en ny musikpedagogisk idé/metod införs och etableras i ett sammanhang där det redan finns en dominerande metod. Suzukimetoden uppstod i en för oss annorlunda social och historisk kontext och uppsatsens syfte är att undersöka hur den togs emot i ett särskilt västerländskt sammanhang. Sannolikt borde detta kunna belysas bäst utifrån de erfarenheter de människor bär med sig som var de som införde metoden i ett nytt sammanhang och särskilt bland de som tog med den ”hem”.

Följande övergripande frågeställning har jag sett som relevant för att undersöka syftet:

- Vad kännetecknar förändringsprocessen när en ny musikpedagogisk idé utmanar dominerande traditioner?

Särskilda delfrågor som jag vill undersöka är:

- Hur upplevde en ”Suzukipionjär”, det vill säga den person som ”tog hem” Suzukimetoden till sitt hemland, metoden när de själva först mötte den och hur upplevdes införandet av metoden?
- Vilken acceptans och vilket motstånd mötte de?
- Vilka strategier använde de sig utav för att övervinna eventuella hinder?
- Hur ser de på kritiken som framkommit genom åren och upplever de själva att metoden har förändrats över tid?

# Teori

För att försöka besvara mitt syfte utgår jag från Lev Vygotskys sociokulturella perspektiv på lärande. Denna infallsvinkel utvecklade han i Ryssland under 1920- och 1930-talen och Vygotsky anses numera vara en av 1900-talets mest inflytelserika teoretiker när det gäller undervisning av de yngsta barnen (Smidt, 2010). Egentligen är det inte möjligt att påstå att det finns en enhetlig sociokulturell teori utan man kan istället uppfatta gemensamma perspektiv i flera olika teorier, bland andra kulturhistoriska perspektiv på lärande och aktivitetsteori, så kallad CHAT (Jakobsson, 2012). Jag har använt mig av CHAT för att försöka beskriva hur musikundervisningen har förändrats av Suzukimetodens införande.

## Sociokulturella teorier

Inom sociokulturella perspektiv återkommer vissa centrala begrepp för lärande. Två särskilt viktiga är *ontogenes* och *sociogenes*. *Ontogenes* är ett begrepp som handlar om individens kunskapsutveckling; vi utvecklas som lärande och tänkande individer under hela livet och utvecklar strategier för att minnas, förstå, resonera, läsa, lösa olika slags problem och använda olika slags verktyg. Begreppet *sociogenes* används för att beskriva och förstå en sociokulturell utveckling av kunskaper genom historien. Lärandet och institutionerna är dynamiskt och föränderligt (Säljö, 2013) och eftersom notskriften och instrumentalundervisningen har genomgått en sociogenes beskriver jag därför detta sociokulturella begrepp. Det faktum att Vygotskys teori om lärande också uppkom i en helt annan social kontext och en helt annan tid än vår är därmed värd att notera.

Sociokulturella perspektiv betonar särskilt sex centrala utgångspunkter på lärande och utveckling: (1) att allt lärande är socialt situerat, (2) att lärande och utveckling sker hela livet, med andra ord ontogenes, (3) att språket är centralt och här inbegriper det att musiken är en typ av språk, (4) att noter fungerar som medierande redskap, (5) att kreativitet är ett sätt att leva och slutligen (6) att kunskaper utvecklas genom historien, det vill säga sociogenes. Detta är centrala utgångspunkter även inom Suzukimetoden och därför anser jag att den valda teorin är den mest lämpade för att belysa uppsatsens forskningsfrågor.

Språket betraktades av Vygotsky som det viktigaste av alla ”komplexa signalsystem” (Smidt, 2010, s. 87) och är enligt Säljö (2013) vårt viktigaste kulturella redskap. Språket spelar en stor roll i mental utveckling. Det finns en djup förbindelse mellan tal och tanke och Vygotsky var övertygad om att inre tal utvecklades ur yttre tal som internaliserades, det vill säga att det lilla barnet först tänkte högt innan det kunde tänka utan hjälp av talet (Vygotsky, 2010).

Vygotsky anser till skillnad från många andra teoretiker att alla människor är kreativa, det lilla barnet såväl som den fullt vuxna individen (Säljö, 2013). Liksom Suzuki såg han en potential i de yngre barnens lärande, en potential som det är viktigt att ta vara på. Den kreativa fantasins aktivitet beror på hur rik och varierad en persons tidigare erfarenhet är, eftersom denna erfarenhet står för materialet ur vilken fantasiprodukterna konstrueras: en vuxen har rikare erfarenheter än barn och därmed har de också rikare fantasi, något som man tidigare trott varit tvärtom (Vygotsky, 2013). Att tolka till exempel en notbild förutsätter både kreativ aktivitet och erfarenhet (Säljö, 2013). Kulturella artefakter, som symboler, skriftspråk eller noter är medierande redskap med betydande konsekvenser för lärande hos individer och kollektiv (Säljö, 2013).

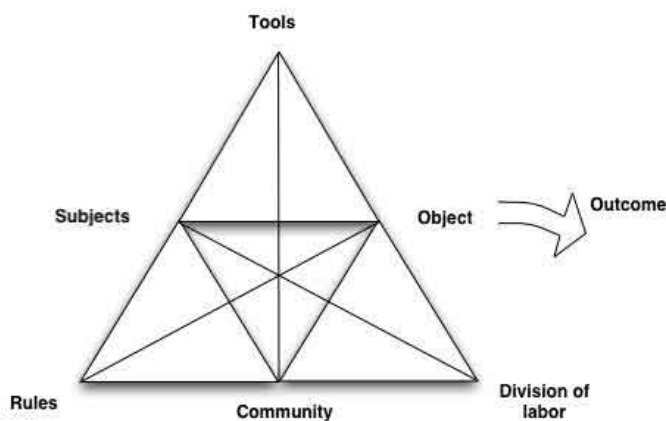
Lärande är något som pågår hela tiden genom de sociala interaktioner människor har med mer erfarna ”andra”- både vuxna och barn. Strandberg (2014) skriver att allt lärande börjar som sociala aktiviteter och nyckelfaktorn i denna sociala aktivitet är imitation. Inom Suzukimetoden härmar barnen läraren, föräldern eller sina kamrater. På så vis får barnen tillgång till det centrala i den eller de musikkultur(er) de gradvis erövrar.

Undervisning, enligt Vygotsky, innebär att väcka i barnet det som redan existerar latent och att vägleda utvecklingen i önskad riktning. Ett centralt begrepp är den *proximala/närmaste utvecklingszonen* (Zone of Proximal Development, ZPD) som syftar till vad barnet kan lära sig på egen hand och vad det behöver vår hjälp för att kunna lösa (Strandberg, 2014). Det som barnet behöver hjälp med idag klarar det själv imorgon. Det viktiga med den närmaste utvecklingszonen är idén om *potential*. Vad barnet gör när det är sysselsatt med en uppgift är vad det vet och kan göra just då: potentialen handlar om vad barnet skulle kunna göra med hjälp. Klyftan däremellan är just den närmaste utvecklingszonen (Vygotsky, 1978). Man lär sig bäst med hjälp av någon som kan mer än en själv.

### **Cultural Historical Activity Theory (CHAT)**

Johansson (2008) beskriver hur de sociokulturella teorierna utvecklats i tre generationer och det är i den tredje generationen CHAT med bland andra Yrjö Engeström i förgrunden återfinns. Enligt Johansson (2008) grundar sig musikkulturer på en kännedom om det kollektivas kunskap och tradition. I sin avhandling om orgelimpromvisation applicerar hon ett sociokulturellt perspektiv med inspiration från kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) och beskriver förändringar i detta aktivitetssystem. Med *aktivitet* menas här ett system av mänsklig verksamhet, till exempel verksamhetssystemet musikundervisning eller

orgelimpromvisation. Welch (2007) beskriver CHAT som ett lämpligt förhållningssätt för att belysa hur musikaliskt beteende och utveckling sker, samt hur verksamhetssystem omformas. Han undersöker i sin studie hur den kulturella och musikaliska förväntan förändrades då kvinnliga korister introducerades i den mansdominerande körtraditionen i Storbritannien. En vanlig modell för ett mänskligt aktivitetssystem är den som Engeström skapat.



Med denna modell ses förhållandet mellan subjekt, objekt och medierande redskap (tools) som toppen av isberget (första generationen av sociokulturella teoretiker). Under ligger det kollektiva system som baseras på motiv, regler och organisation (Johansson, 2008). Med *subject* menas individen eller gruppen som omfattas av analysen, i det här fallet eleven (Kärkkäinen, 1999). *Object* i aktivitetssystemet är föremålet för aktiviteten, medlet med vilket man genom att använda *tools* (medierande verktyg) producerar *outcome* (mål). *Rules* handlar om det regelverk med skrivna och oskrivna regler som omfattar aktiviteten, *community* innefattar alla deltagare inom aktivitetssystemet och *division of labour* handlar om arbetsfördelning (Kärkkäinen, 1999). Två aktivitetssystem kan ha samma *object* och kan således förändras och expandera genom interaktion (Johansson, 2008). I min studie är verksamhetssystemen som delar objektet *violinundervisning* Suzukiundervisning och den traditionella undervisningen.

## Metodologi och genomförande

För att undersöka mitt syfte och försöka besvara mina frågeställningar använder jag mig av en kvalitativ metod. I den kvalitativa studien försöker forskaren beskriva och förstå, till skillnad från den kvantitativa forskningen som ofta är ute efter ett orsakssamband. Den tolkande traditionen som är förknippad med kvalitativa forskningsmetoder är vanligare inom human-, kultur- och samhällsvetenskaperna. Det handlar mer om att ”lära känna” hur ett problem upplevs av de personer som berörs av det, och där tankar, känslor och meningar är reella fenomen som kan studeras av forskaren. Hermeneutiken har fått representera det kvalitativa förståelse- och tolkningssystemet och en mer öppen och subjektiv forskarroll (Patel & Davidson, 2003). I föreliggande studie tillämpas inte hermeneutisk metod, däremot genomsyras metod och analys av metodologiska idéer som historiskt bottnar i hermeneutiska förhållningssätt.

### Den kvalitativa intervjun

Om man på djupet vill förstå ett fenomen eller någons upplevelse så kan intervjuer vara en bra metod för datainsamling, eftersom dessa kan hantera mer komplexa frågor än vad exempelvis enkäter kan. Steinar Kvale är kanske den mest kända forskaren när det gäller utvecklingen av den kvalitativa forskningsintervjun. Den kvalitativa forskningsintervjun kallas ibland ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju då många av metodbesluten måste fattas på plats, i stunden (Kvale & Brinkmann, 2014).

Väljer man att intervjua enstaka personer på ett mer djupgående plan kan den *narrativa intervjun* vara lämplig. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att narrativa intervjuer koncentrerar sig på de historier som intervjupersonerna berättar, på intrigerna och strukturen i dem. Intervjuaren bör hålla sig tyst efter en inledande övergripande fråga och låta intervjupersonen tala fritt utan att avbryta. Lämpliga frågor i en narrativ intervjusituation är sådana som uppmanar informanten att berätta fritt kring en händelse eller ett livsskede, till exempel ”berätta om hur det var att växa upp i Småland på 1950-talet” eller som i detta fall ”berätta om hur Suzukimetoden togs emot när du började undervisa efter den på hemmaplan.” Denna uppsats använder sig av narrativa intervjuer i syfte att låta informantens narrativ styra intervjun, det vill säga att jag som intervjuare inte arbetar efter en särskild tidsram eller en strukturerad frågeguide.

## **Tillvägagångsätt**

Två djupintervjuer utfördes med två danska Suzukipedagoger: Tove Detreköy (född 1925) och Marianne Rygner (född 1955). Tove Detreköy var en av de första européer som kom i kontakt med Suzukimetoden och som tog med den till Danmark från USA och Japan. Hon har utbildats av upphovsmannen Shinichi Suzuki och träffat honom vid ett flertal tillfällen och dessutom varit med och startat upp det Europeiska Suzukiförbundet. Detta gör henne till en nyckelperson med unik kunskap och erfarenhet. Marianne Rygner var en av de första Suzukilärare Tove Detreköy utbildade och även hon har utbildats av Suzuki i Japan. Båda två är för närvarande *Teacher trainer* i Danmark och undervisar fortfarande i olika utsträckning.

Den första djupintervjun genomfördes 27 november 2015. Denna intervju grundade sig på Tove Detreköys livshistoria utifrån hennes perspektiv som ”Suzukipionjär” och Marianne Rygner bistod som tolk och hjälp för att organisera narrativet under intervjun. Denna intervju varade i lite över två timmar. Därefter genomfördes en uppföljande, något mer strukturerad, djupintervju, med Marianne Rygner 19 mars 2016. Marianne redogjorde då mer övergripande för Suzukikontexten och denna intervju var ungefär en halvtimme lång.

## **Analys**

Uppsatsen använder sig av en *narrativ analysmetod*. Med denna analysmetod skrivs texten friare och mer flytande än en mera regelstyrd metod och kan användas för att beskriva strukturen i en berättelse. Silverman (2014) skriver att mycket av kvalitativa data som samlas in består av narrativ. Det är således en lämplig metod för att beskriva hur intervjusubjekten upplever att inställningen till Suzukimetoden i Danmark har förändrats över tid.

Båda intervjuerna spelades in med en diktafon och transkriberades därefter ordagrant. Då Tove och Marianne pratar danska blev det en skandinavisk text som Marianne granskade och kompletterade vid uppföljningsintervjun. Efter en genomläsning och första övergripande analys uppstod tankar om följdfrågor och dessa ställdes också vid uppföljningsintervjun. Den narrativa analysen gick sedan ut på att organisera berättelsen, bland annat kronologiskt och tematiskt och att hitta kärnan i det Tove och Marianne berättade. Citaten i resultatet, som för autencitetens skull är på danska, blev sedan granskade ytterligare en gång av Marianne. Resultatet av de båda intervjuerna vävdes sedan ihop till ett sammanhängande narrativ. Både Marianne och Tove har fått läsa hela den färdiga uppsatsen och föreslagit korrigeringar och förtydliganden. Samarbetet mellan informant och forskare är ett viktigt verktyg vid narrativ analys. Detta stärker transparens och trovärdighet och skyddar informanten som lämnar ut sin personliga berättelse.



## Metoddiskussion

Kvalitativ forskning betraktas ofta som subjektiv och mindre exakt beroende på att forskaren inte bara observerar utan är direkt involverad med forskningsdeltagarna. Överlag kritiseras denna typ av forskning ofta för att brista i validitet, reliabilitet och reproducerbarhet. I kvalitativ forskning ersätter man ovan nämnda kvalitetskriterier med andra kriterier, som exempelvis transparens och trovärdighet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Resultatet av intervju och analys som presenteras i denna uppsats bidrar till forskningsfältet genom att presentera Tove Detreköys och Marianne Rygners upplevelser. Uppenbara svagheter är att det undersökta fenomenet inträffade för många år sedan (minnet kan förvanskas/efterkonstrueras) och att det är subjektiva upplevelser som beskrivs. En begränsning kan vara att det enbart är två informanternas berättelse, det finns inget jämförande element. Tove och Mariannes långa erfarenhet som Suzukilärare tillsammans med deras nära kontakt till den numera avlidne Suzuki gör att de har en speciell kunskap inom området. Därigenom är det viktigt att vara medveten om att det kan finnas en odelat positiv och okritisk syn på Suzuki. För min del som tidigare elev till Tove och Marianne kan det finnas en omedvetet okritisk roll som intervjuare samt en problematisk maktstruktur. Det gäller att förstå innehållet i narrativet och vilket syfte berättaren har (Silverman, 2014). Det är av yttersta vikt att kritiskt analysera berättarens motiv, men kanske ännu viktigare att analysera sina egna motiv. Vad i min erfarenhet gör att jag hör/läser ut det ena eller det andra ur materialet (Barrett & Stauffer, 2012)? Det är extra viktigt för forskaren att vara neutral i analysarbetet som föregår och sker i skrivandet. Jag har genom att hela tiden vara medveten om denna möjliga partiskhet förhållit mig neutral till det insamlade materialet. I sökandet av tidigare forskning har jag aktivt sökt kritiska röster för att ha det med mig under analysarbetet. På detta sätt har jag försökt leva mig in i det kritiska förhållningssätt jag själv hade före min egen Suzukiutbildning och därigenom undviktt att hamna i en predikande roll.

För forskning i Sverige ska CODEX regler och riktlinjer för forskning följas. All forskning som involverar människan är i behov av både personlig och samhällelig forskningsetisk reflektion såväl som av regler och rekommendationer för forskning (Vetenskapsrådet, 2016). De två informanterna blev informerade om att de när som helst kunde avbryta samarbetet och de har gått med på att låta mig använda deras namn i uppsatsen. Då de redan är etablerade namn inom Suzukiundervisningens offentlighet skulle det bli näst intill omöjligt att hålla deras identiteter hemliga. Till exempel finns det endast fyra Teacher trainer i Danmark och med bara lite insikt kan man lätt förstå vilka två som intervjuats. Övriga namn som nämns i intervjun har jag valt att inte skriva ut då jag inte fått dessas godkännande.

## Resultat

Här följer Tove och Mariannes upplevelse av Suzukimetodens införande i Danmark. Först beskrivs hur Tove kom i kontakt med Shinichi Suzuki och hans metod och hur hon och Marianne upplevde honom och hans undervisning i Japan. Därefter beskrivs metoden utifrån deras uppfattning och vilka motsättningar de brottats med under åren. Resultatet presenteras i löpande text och exemplifieras av Tove och Mariannes citat på danska i kursiv stil.

### Mötet med Suzuki

1967 följde Tove Detreköy med sin man Béla till USA där han hade fått anställning som professor på ett universitet norr om Seattle. Suzukimetoden var då en helt ny företeelse och alla amerikanska lärare var, som Tove beskriver det, *fuldstændig i flammer* över denna nya pedagogik. Tove hade redan i Danmark läst om Suzukimetoden och tänkt att det inte var något för danska förhållanden: *Det kan vi ikke bruge, de kan ikke læse noder og de spiller kun i gruppe og det er slet ikke noget for Europa.*

Det kom en liten japansk turnégrupp till USA och de kom även till staden där familjen Detreköy bodde. Tove var inte särskilt intresserad, men blev övertalad till att gå och lyssna på uppvisningen: *En halv snes børn fra cirka 5 til 10 år spillede udvalgte stykker fra Suzukihæfterne, både solo og fælles, og, som om det ikke var nok, sluttede den ældste elev med at spille sidste sats af Mendelssohns violinkoncert. Forrygende!* Men det som verkligen gjorde Tove intresserad var att de här barnen verkade så glada. De spelade helt allvarligt sina små stycken och sen var det bara *færdig* och då hoppade de runt och lekte. Man kunde tydligt se att det inte handlade om föräldrar som sa *nu skal du øve dig*.

Och så kom Shinichi Suzuki själv till USA för första gången, och dessutom till Seattle. Efter att barnen hade spelat ville alla i publiken komma fram och prata med honom. Han stod tyst i ett hörn, blyg och tillbakadragen och hans engelska var inte särskilt bra. Tove tyckte det verkade märkligt att barnen som spelade så fantastiskt och levande skulle vara upplärda av denna väldigt försiktiga man. Hon bestämde sig för att till sommaren 1971 resa till Matsumoto i Japan, där Suzuki hade sin *Talent Education*, och se vad det var för något. Där mötte hon en helt annan person som nu befann sig i sin egen hemmiljö. Det blev den första av många resor till Japan för Tove för att studera metoden.

### I Japan

När Marianne var i Matsumoto 1984 så var det många barn runt åtta år som redan var klara med alla tio Suzukiböckerna, vilket inte var något ovanligt. Hon berättar om hur det kunde stå

hundra barn på en grupplektion i Matsumoto och göra stråkövningar i en halvtimme innan de överhuvudtaget fick höra dem spela. Det var väldigt speciellt och det är en helt annan typ av undervisning i Japan. Suzuki sa ofta att man skulle göra något ”tiotusen gånger”, och han menade det också. Enligt Marianne så är det väldigt typiskt japanskt, det här med att fördjupa sig i något. Det är för att man inte bara ska förstå det, utan verkligen känna det i hela kroppen. Om man övar flera timmar om dagen och fördjupar sig i övningen så är det ju klart att det kommer stora framsteg. Här i Skandinavien hör det mer till ovanligheterna att höra en åttaåring spela Mozarts violinkonsert, menar Marianne.

Tove berättar att hon lärde sig väldigt mycket av att sitta och lyssna på Suzukis undervisning, men det var en sak som hon inte kunde förstå i början. När en elev hade spelat och ibland spelade de både falskt och orytmiskt och Tove tänkte *hvor skal han begynde i det roderi?* Så log Suzuki bara och hittade den enda takten som lät riktigt bra, där började han. Det var väldigt typiskt honom, han pratade inte om någonting som var dåligt, utan arbetade utifrån ett ställe som lät bra och gjorde det bättre. Eleven och alla som satt och lyssnade kunde givetvis höra att det var illa spelat, men Suzukis undervisningsstil gjorde att det rådde en god stämning och alla kunde känna sig lättade. Han arbetade med stråken och klangen bara några takter och när eleven därefter spelade hela stycket igen så lät det hundra gånger bättre. Och det tog tid att förstå det, det var något i atmosfären. Det var mycket speciellt och fullständigt annorlunda än den undervisning hon var van vid hemifrån; *falsk, forkert, gør sådan og gør sådan*. Även Marianne berättar om lärare på konservatoriet som undervisar som om de vore kirurger: *Okay, så der er noget galt der, det får vi skåret væk*. Suzuki såg hela människan, inte bara ”sjukdomen” och likväl uppnådde han det som var viktigt.

Marianne berättar vidare om kulturen hos Suzuki. I början var man gäst, eftersom man inte kände till stället och man blev serverad kakor och annat, men efterhand som tiden gick så kom det nya gäster, nya studenter och då var det de som Marianne, som kommit tidigare, som fick servera de nyare gästerna. De fick lära sig att hela tiden tänka på andra människor. Det var också Suzukis subtila sätt att förklara att vi är stråkens tjänare, menar Marianne. Stråken kan spela fiol, om du bara håller löst i den så låter det mycket bra. Men om du på ett eller annat sätt säger till stråken att ”nu ska du göra det” och håller lite för hårt och krampaktigt så protesterar stråken och reagerar på det viset att det inte klingar bra. I Japan säger de inte saker rakt ut, berättar Marianne, det är viktigt för dem att du själv förstår vad du förväntas göra, att du inte blir direkt ombedd. Hon berättar om en gång när en trainee stod och spelade och Suzuki inte var tillfreds med klangen. Han ville inte säga det direkt till traineen utan sa istället

”can you say: my tone is too small?” Och traineen sa ”my tone is too small”, varpå Suzuki svarade ”yes, I think so!”

## **Musikens språk**

Tove berättar att Suzuki förundrade sig över att alla barn i hela världen lär sig sitt modersmål. De lär sig att tala perfekt innan de börjar i skolan och de har aldrig haft någon lärare. När barnet försöker säga sitt första ord så är det ju ingen förälder som säger *det var forkert, sådan skal du ikke sige, du bør sige sådan*. Musik är ett språk och det kan läras och det utvecklas som vilket annat språk. Marianne berättar att Suzuki ofta sa att det var hans önskan att barn fick en möjlighet att lära sig musiken som ett språk och få del av musikens rikedom. Men Tove lägger också stort fokus på musikens estetik och skönhet: *Musikkens sprog er jo nok så følsomt og evnen til at være i stand til at opleve, at musikken fortæller os noget, det er en af formålene i Suzuki undervisning. Musikken rører så mange forskellige følelser i mennesker, og også i barnet.*

Vissa barn lär sig tala tidigt och för andra dröjer det. Tove berättar om hennes kusin som inte sa ett ord på flera år. Alla runtomkring henne trodde därför att hon inte kunde tala. Och så plötsligt en dag så började hon prata och *hun kan tale om nogen kan*. Även i Suzukiundervisningen tar det olika lång tid för eleverna att lära sig och det är helt ovidkommande. Tove berättar om en av hennes tidigare elever som höll på med *Suzukibok 1* i flera år och helt plötsligt lossnade det bara. Hon sitter nuförtiden i en av de danska symfoniorkestrarna. Tove berättar om en liknelse som Suzuki ofta talade om; man sätter ett frö i en kruka och en dag så kommer ett litet skott upp. Då är det ingen som tar och drar i det för att den ska bli större, växa fortare, utan det är istället mycket passande och vårdande och vändande och vattnande för att den ska växa upp och bli riktigt fin. Det är på samma sätt med barn och det är detta som är Suzukimetoden, enligt Tove, att förutsättningarna för lärande är optimala.

Eftersom barnen lär sig instrumentet när de är så små så lär de sig genom känslorna, de tänker inte för mycket intellektuellt utan de känner *hvordan det føles at spille violin*, säger Marianne och jämför det med att cykla. Har man väl lärt sig och hittat balansen så glömmer man inte hur man gör.

Marianne berättar att Suzukis idé var att man inte skulle undervisa noterna, utan klang och musik. Det där med att lära sig de nya styckena, det gjorde eleverna hemma genom att lyssna på inspelningen som följer med notmaterialet. I Suzukiundervisning så kommer man hela tiden tillbaka och repeterar de gamla styckena, för där spelar man bäst. I själva verket spelar

man nästan mer på de gamla styckena än på det som är det senaste. Om man hela tiden spelar på det nyaste stycket, på det man ännu inte riktigt kan så spelar man på sin sämsta nivå, men tar man ett gammalt stycke så kan man spela det bättre och också utveckla sitt spel. Marianne påminner Tove om att hon brukar säga *at lære er at tilføje*. Tove förklarar att det är samma som när barn börjar tala så slutar de inte använda ett ord bara för att de lärt sig ett nytt. De använder alla ord hela tiden och blir bättre och bättre på att uttala dem. Barn lär sig genom att härma sin lärare, sina föräldrar och även andra barn.

### **Att spela tillsammans**

Suzukiundervisning utan grupplektioner är inte Suzukiundervisning, säger Tove. Hon berättar att motivationen för barnen kommer under grupplektionerna. Det är där de träffar barn som kommit längre än de själva och har något att se upp till. Hon anser att grupplektionerna är helt oundgängliga, att det är där lusten kommer. Barn är flockdjur och lär sig av att härma varandra. Marianne menar, precis som Tove, att grupplektionen är en drivkraft för barnen. Att de känner *hvis jeg bare arbejder lidt mere, kan jeg også spille som han/hun kan*. Vi som vuxna är så långt ifrån ett barn på tre-fyra år, men om de ser barn som är fem år och spelar ett eller annat stycke så kan det vara att det motiverar det yngre barnet att spela vidare.

När barnen spelar tillsammans så utvecklar det andra delar än när de spelar själv, säger Marianne. *Hvordan lyder det? Spiller vi sammen?* Mariannes lärare på konservatoriet var stark motståndare till Suzukimetoden, *det var som at sætte en rød klud foran ham*.

Suzukiundervisning för honom var att spela violinkonserter, till exempel Mendelssohn, i en stor grupp, och det kunde man ju inte göra- det var helt förfärligt enligt honom. Men Suzuki ville bara visa upp barnens potential, vad de var kapabla till om de fick rätt förutsättningar. Och Marianne liknar det vid en förstaviolin-stämning i en orkester. *Man vil jo gerne have at de spiller ens, at de fraserer på den samme måde og spiller rent og det træner de gennem at spille i gruppe*. De vänjer sig vid att ta hänsyn till andra och att lyssna. De utvecklar många av de egenskaper som de får nytta av i vanliga skolan senare. Det handlar inte om vem som spelar bäst utan om att spela tillsammans. Att starta och sluta samtidigt. Och att ställa sig upp framför gruppen och spela solo tränar det som de oundvikligen kommer att möta i skolan; att stå inför klassen och redovisa något. Tove säger att det ska vara en god stämning på grupplektionen. Om någon spelar fel så är det ingen som skrattar utan man bara klappar. Och det är ingen som säger *hvorfor kan du ikke?* eller *du skal øve dig mere*. Det är en viktig sak som de lär sig på grupplektionen.

För föräldrarna är grupplektionerna också viktiga, eftersom de där kan träffa andra föräldrar och känna *så det er ikke bare mit barn, der ikke kan*. Det ger en god förståelse.

## **En optimal miljö**

Tove berättar att Suzukiundervisningen är baserad på föräldrar som är intresserade av sina barns utveckling. Föräldrarna ansvarar för att miljön omkring barnet är optimal. De måste hjälpa barnen där hemma och se till att uppgifterna blir lösta. Att föräldrarna är hjälplärare är mycket unikt och om barnet till exempel är tre år när det börjar spela så behövs givetvis hjälp för att klara av övningen. Som lärare är man ansvarig för att se till att föräldrarna förstår vad undervisningen innebär. Tove kan se en förändring i mentaliteten som inte bara är av godo; dagens föräldrar har inte längre tid. Allting ska gå snabbt och det ska komma resultat direkt. Och så fungerar ju inte musik. Föräldrarna får inte ge upp om det inte går snabbt nog i deras ögon. *Voksne har travlt hele tiden. Sådan var det ikke tidligere. Man kunne ønske, at forældre i dag havde en større forståelse for vigtigheden af at børn ikke bliver zappet rundt i tilværelsen i de første år. I den store sammenhæng er det ikke så lang tid man giver børnene og det har konsekvenser for resten av livet. Børn har brug for åndehuller i hverdagen, hvor de lukker alt ude og lytter til stilheden og musikken, hvor de er fælles med forældrene om musikken, hvor deres kvalitetssans bliver skærpet.*

Marianne förklarar att på den tiden då Tove startade upp undervisningen så var vanligtvis en av föräldrarna, oftast mamman, hemma och tog hand om hushållet. Idag arbetar båda föräldrarna i de allra flesta familjer. Det innebär att de är borta i stort sett hela dagen och när de väl kommer hem så är både barnen och föräldrarna trötta. Det är svårt att passa in den dagliga övningen på en tidpunkt när barnen är pigga. Även när Suzuki startade undervisningen i Japan så var vanligtvis mamman hemma. De hade mycket tid till att öva tillsammans och Marianne visar en skrift där Suzuki skrivit ”please practice at least two hours per day”. Hon betonar dock att övningen inte ska ses som ett tvång, utan mer som en lek, en fördjupning där man lär sig att fokusera och där barnet och föräldern arbetar tillsammans.

## **Målet med undervisningen**

Tove berättar att tidigare Suzukielever lyckas så bra i livet. De klarar av att gå svåra utbildningar och få bra yrken och detta beror på de färdigheter som de får med sig genom Suzukiundervisningen. Marianne säger att en bidragande orsak kan vara att det är föräldrar som är mycket intresserade av sina barn som ser till att de kommer in på Suzukiutbildning, att de barnen redan har goda förutsättningar med sig hemifrån. Det är inte bara ett fritidsintresse

för barndomen, utan något för hela livet; *en gave, man har fået af sine forældre, når de skrev en op til Suzukiundervisning.*

Tove menar att om barnen får en gedigen musikutbildning så kommer det att ha en stark inverkan för resten av deras liv, även om de inte blir musiker. Alla de barn som genom Suzukiundervisningen har fått ett förhållande till den klassiska musiken och som nu är flitiga amatörutövare eller konsertbesökare: musiken är fortfarande en stor del av deras liv. *Der skal mange egenskaber til for at spille godt, og det er faktisk dem, vi forsøger at udvikle i vores undervisning. Som resultat af det bliver børnene gode til at spille, men de bliver også gode til mange andre ting. Og fordi de begynder så tidligt, når de, allerede inden de begynder at gå i skole, at udvikle mange af de egenskaber, der gør skolegangen nem.*

Tove betonar vikten av att förstå att det mest intressanta är de övriga lärdomarna som barnet får med sig för livet, vare sig instrumentet blir till ett professionellt engagemang eller ett viktigt fritidsintresse. Suzukimetoden är mer än bara instrumentalundervisning. Det handlar om att utveckla människor.

## **Motstånd på hemmaplan**

När familjen Detreköy kom tillbaka till Danmark 1972 så startade Tove Suzukiprogram på musikskolan i Aarhus och några månader senare även på musikskolan i Köpenhamn. Hon berättar att hon inte hade en aning om hur det skulle gå att undervisa efter Suzukimetoden i Danmark när hon började. Målet var ju inte att utbilda musiker, utan det handlar om helt andra saker än att bara spela violin. Tove lärde sig dock snabbt att skepsisen bara kunde övervinnas med resultat. Några år efter att hon påbörjat sin undervisning så skickade hon en grupp elever till musiktävlingen Berlinske Tidende. Ett av barnen som tävlade är numera konsertmästare i *Danmarks Radios Symfoniorkester (DRSO)*. Hon spelade sitt tävlingsbidrag och så fort hon var klar så hoppade hon ner från scenen och sprang längs mittgången inne på Konservatoriets sal till sin far och sa *kan jeg gå i Tivoli nu?* och hela salen började skratta. Efterhand så gick det upp för folk, när de hörde barnen spela, att det var något med det här med Suzuki.

Barnen från Aarhus åkte ut på en turné och bland annat kom de 1976 eller 1977 till Konservatoriet i Odense där Marianne Rygner studerade. Marianne berättar att det var sex till sju barn i den lilla turnégruppen och en av de små flickorna som var runt sju år, spelade *Vivaldis violinkonsert i a-moll, sats 1*. En av Mariannes medstudenter hade precis börjat instudera just det stycket och så kom den här lilla flickan och spelade utantill: *han var fuldstændig knust.*

Ryktet spred sig och Tove och hennes grupper med barn blev inbjudna till olika seminarier för att demonstrera Suzukimetoden. Den första lärarkursen i Danmark hölls 1982 efter Suzukis önskemål och Marianne var en av de första lärarna som Tove utbildade. Fler och fler lärare blev intresserade och ville gå lärarutbildning och fler och fler musikskolor ville erbjuda Suzukiundervisning.

## **Ett institut bildas**

Tove berättar att hon själv var helt uppfylld av Suzuki efter återkomsten till Danmark och talade ofta om metodens fördelar, något som inte alltid mottogs med förståelse. Hon berättar att hon mötte tidigare kollegor som tyckte att hon skulle lägga ner det där ”Suzukitramset” och komma tillbaka och spela i *Det Kongelige Kapel* som hon hade gjort innan hon åkte till USA. Invändningarna var att den nya metoden var förfärlig, den skulle man inte kunna använda till något som helst. Barnen kunde ju inte läsa noter och de skulle bocka, sådant skulle inga danska föräldrar låta sina barn utstå. Så till slut höll hon tyst och undervisade bara. I Aarhus började Tove med en liten grupp barn och hon krävde att de skulle vara finklädna när de skulle spela på konsert: de som inte hade finkläder fick gå och köpa nytt. Föräldrarna var helt med på detta, men de utifrån som fick höra detta förfasade sig: *stakkels børn!* Föräldrarna i Aarhus var dock mycket intresserade och ryktet spred sig om den nya undervisningen, det kom fler och fler barn. I Köpenhamn var inställningen däremot en helt annan. Det var *Folkemusikskolernes Fællesråd* som hade beslutat att man skulle pröva Suzukimetoden. Både eleverna och föräldrarna där var positiva och engagerade, men musikskolan var överhuvudtaget inte alls intresserad: *Jeg kunne godt mærke, at de ville have smidt mig ud med det samme igen, for det var ikke noget for dem troede de.*

I tre år var hon på Köpenhamns musikskola och hade efterhand grupper som spelade riktigt bra, men det ville skolans ledning inte erkänna. Inställningen till Suzukimetoden från musikskolan var att den inte gick att använda till någonting, eftersom man trodde att barnen inte kunde läsa noter och inte heller spela tillsammans med andra. När föräldrarna till Köpenhamnsbarnen fick höra om denna motvilja så ville de bryta sig loss från Köpenhamns Musikskola och starta en egen privat musikskola och med stöd av fyrtiofyra familjer startades den 2 maj 1977 *Det Danske Suzuki Institut (DDSI)*. De sökte vart år pengar från *Statens Musikråd*, men fick veta att de inte uppfyllde kraven. I musiklagen står det att varje kommun har sin egen kommunala musikskola och Institutet täckte ett större geografiskt område. Dessutom var deras elever för unga och de tillhandahöll inte heller alla instrument, bara stråk



och piano. De enda ekonomiska medel de hade var avgiften som föräldrarna betalade och de fonder de sökte och blev beviljade.

Tove berättar att de arbetade upp ett gott rykte för Suzukimetoden, men att driva en privat musikskola utan extern finansiering visade sig lättare sagt än gjort. De hade inga fasta lokaler utan flyttade runt nästan varje år. Lärarna skulle ha lön, och till slut var lönerna så låga att de låg under minimum. På sommaren 1996 stod de återigen utan lokaler inför terminsstart och de hade inga pengar till att hyra in sig någonstans. Tove berättar att de då var eniga om att lägga ner Suzukiverksamheten. De kallade till ett möte och bjöd in pressfolk och kända musiker. Tove berättade då med gråten i halsen att de var tvungna att sluta, eftersom de inte hade någonstans att bedriva undervisningen och ingen finansiering. Helt plötsligt ansågs det vara en stor katastrof att Institutet skulle läggas ner och Tove blev intervjuad i både tidningar och radion. Efter nedläggningshotet började de få lite bidrag från *Statens Musikråd* och fick då också ett hus av Gentofte kommun att bedriva undervisningen i. I Gentofte var de kvar ända till 2014 då Institutet flyttade in i Konservatoriets lokaler inne i Köpenhamn.

Idag är Tove och Marianne övertygade om att de flesta musiker och föräldrar är mycket positiva till metoden. Åtminstone de som mött *rigtige Suzukibørn*. Notmaterialet finns ju tillgängligt för vem som helst att köpa, och Marianne berättar att det finns lärare som använder böckerna och kallar sig Suzukilärare trots att de inte vet någonting om bakgrunden för Suzukiundervisning. Kommer man i kontakt med dessa elever så kan man nog få intrycket att Suzukiundervisning är dåligt.

### ***Jeg læser ikke noder...***

När Tove hade undervisat Suzukielever en tid och det började visas upp fina resultat fanns det fortfarande lärare som var skeptiska mot metoden, bland annat trodde man att dessa elever inte kunde läsa noter. En av Toves elever som då var runt åtta år skulle framträda i TV. Hon skulle spela en violinstämman till en kör som leddes av hennes mamma. Tove var där för att lyssna på en repetition då det kom fram en journalist som skulle skriva lite om evenemanget i förväg. Han frågade flickan hur gammal hon var och pekade på noterna på notstället och sa ”Och du kan läsa noter?” Då tittade hon på honom och svarade: *Jeg læser ikke noder, jeg spiller dem*. Tove säger att Suzukibarn lär sig läsa noter, men kan inte beskriva hur det går till - *de kan det bare en dag*.

Tove är noga med att poängtera att målet med Suzukiundervisning inte på något sätt är att utbilda en massa professionella musiker: *Nej, hvad skal vi med alle de musikere?* Hon berättar att Waltraud Suzuki brukade säga: ”min man är varken violinist eller lärare, han är filosof”.

Han ville något helt annat med sin undervisning. Många lärare undervisar till exempel bara fingringsättningar och att eleverna spelar rent och rytmiskt. De undervisar styckena, men musiken är det många som inte kommer till. Grunden i metoden är filosofin att alla barn kan, det finns inga inträdesprov. Tanken är att genom att utveckla varje barns potential så blir världen bättre, ett barn i taget. Marianne förklarar att man inte bara kan arbeta violintekniskt för att de ska bli bra på att spela. Man måste se att barnet som står bakom violinen är det viktigaste. *Og hvis du tænker "violinen først" så er det i hvert fald ikke Suzukimetoden.* Marianne förklarar att Suzuki inte har skrivit en violinskola och detta är inte ett nytt sätt att spela violin på- att lära sig att spela violin har man gjort i flera hundra år. I själva verket ligger Suzukis teknik väldigt nära till exempel Joseph Joachim och andra tyska mästare från den tiden (slutet av 1800-talet, författarens anmärkning). Tove nämner två oväntade Suzukibarn; Wolfgang Amadeus Mozart och Clara Schumann. De har vuxit upp under Suzukiliknande förhållanden, menar hon. *De har begge lyttet til deres fars undervisning og – når eleverne var gået – forsøgt at efterligne, hvad de havde hørt. Det er også Suzuki undervisning på en måde. Så det er i virkeligheden ikke noget nyt.*

Suzuki sa ofta att han var den enda Suzukiläraren i världen - vi är alla olika och kan inte undervisa med andras goda idéer. Detta har lett till ett missförstånd om att Suzuki hela tiden förändrade metoden, menar Marianne. Suzuki kom nästan vart år till Europa och varje gång sa han "new idea!" Det var inte så att han hade förändrat metoden utan han hade snarare hittat ett nytt sätt att förklara det på. Marianne förtydligar att de böcker han skrivit inte direkt behandlar hur man spelar violin för om han hade skrivit något om vartenda stycke så hade alla kunnat läsa och veta hur man ska göra och då hade Suzuki varit fastlåst. Han var väldigt kreativ och hade sina konstanta "new idea"-ögonblick. Han ville ha möjlighet till att utveckla sin kreativitet och hur han förklarade saker och ting. Suzukis engelska var "book 1" som han själv sa och därför hade de ofta så kallade "clarification classes" när de hade haft en stor samling. Då samlades lärarna med en av lärarna som kände Suzuki väl och som kunde förklara vad han menade. Annars hade det nog blivit ännu större missförstånd.

## **En Suzukimetod för varje land**

Efter att Suzuki dog 1998 så finns det ingen sammanhållande kraft, berättar Tove och Marianne. Det har lett till splittring. Tove berättar att i Japan så har violinerna helt skiljt sig från piano och Marianne säger att sedan revideringen av Suzukiböckerna för violin så har det också skapat olika falanger. Vissa lärare följer de nya utgåvorna med nya stråk, andra tycker bättre om de gamla. Både Tove och Marianne är bekymrade över att baksidan av den

succéartade spridning som Suzukimetoden har fått under 45 år är att det blivit urvattnat. Det är inte så många verksamma Suzukilärare som har mött Suzuki själv och avståndet till hans grundidéer blir allt större. Det blir det som Tove kallar "Suzukiinspirerad" undervisning. Att metoden dessutom spridit sig till flera olika instrument är också en succé, menar Marianne, samtidigt som den utvecklingen har gått lite för fort fram. Innehållet av Suzukimetoden, själva kärnan, det har man inte fått med utan bara de instrumentella delarna.

Både Tove och Marianne berättar att det är stor skillnad på Suzukimetoden mellan de olika europeiska länderna. Vissa nationers Suzukiundervisning är väldigt traditionell och detta kan bero på att varje lärare får göra det som krävs för att metoden ska passa in i det land som de bor i. Tove menar att det enda sättet resultat mäts på är hur barnen spelar. *Og hvis du følger Suzukimetoden, så får du dygtige elever.*

## Diskussion

Diskussionen speglar de resultat som framkommit genom den teoretiska ansatsen, det sociokulturella perspektivet på lärande, med fokus på musikpedagogisk forskning om tidig undervisning, föräldrarnas betydelse och kognitiva fördelar av musikundervisning. Detta jämförs också med resultatet av Tove och Mariannes narrativ. Vanliga kritiska synpunkter behandlas i det här avsnittet, liksom hur olika länder anpassat metoden och hur den förändrats över tid. Uppsatsens syfte, att undersöka hur en ny pedagogisk metod tas emot i ett etablerat system, besvaras även här.

### En tidig start

Tove och Marianne framhåller att musiken är ett språk och att barnet lär sig att spela sitt instrument på samma sätt som de lär sig tala sitt modersmål; genom att lyssna, härma och hela tiden utöka sitt ordförråd/sin repertoar. Filosofin är att utveckla människan genom musiken. Inom Suzukimetoden anser man att alla barn har talang förutsatt att de får möjligheten och därför bör undervisningen starta tidigt, flera år tidigare än traditionell undervisning. Den tidiga starten styrks av forskning som berör Suzukiundervisning (Kovarovic, 2012; Scott, 1992), men också musikundervisning generellt (Chen-Hafteck & Mang, 2012; Theorell et al. 2014; Trevarthen & Malloch, 2012). Enligt Hallam och Bautista (2012) anses det numera att talang inte är något medfött utan att det snarare handlar om hur mycket tid som man engagerar sig i en aktivitet som avgör den uppnådda nivån. Suzukis idéer om att starta undervisningen när barnen är små styrks även av Vygotskys sociokulturella perspektiv på lärande. Undervisning handlar om att väcka det som finns latent i barnet och att vägleda denna utveckling i önskad riktning. Barnets potential är centralt. Det som barnen behöver hjälp med idag klarar de själv imorgon. Vygotsky anses vara en av 1900-talets främsta teoretiker på området undervisning av de yngsta barnen (Smidt, 2010). Har den tidiga starten någon betydelse för eleverna, eller blir de ”ikappspelade” av dem som startar instrumentalundervisningen senare? Tove menar att den tidiga starten gör att barnen lärt sig många av de egenskaper som utvecklas i skolan, de ligger alltså redan före sina jämgamla. Även om Suzukielever som vuxna varken är bättre eller sämre instrumenttekniskt sett än de som spelat efter en traditionell metod så har de fått vissa fördelar genom att starta tidigare, bland annat med ett bättre utvecklat gehör (musiken blir som ett andra språk) och en ergonomisk, avspänd spelstil. Eftersom barnen lär sig sitt instrument när de är så små så lär de sig genom känslorna, de tänker inte för mycket intellektuellt utan de känner hur det känns att spela violin och de spänningar som lite äldre elever lätt kan få uppstår därmed inte. Violinen

blir en naturlig förlängning av deras egna kroppar. Suzukiundervisning tar fasta på barnets sätt att lära; genom att göra, känna och härma istället för verbala förklaringar som är det sätt som vuxna lär sig.

Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen är något som återfinns i Suzukimetoden: barnet behöver hjälp för att kunna utveckla sin potential och för att bli självständig. Barn är redan musikaliska och behöver inte hjälp med att bli intresserade för musik eller för att minnas en låt, men de saknar däremot den tekniska förmågan (Trevvarthen & Malloch, 2012). Filosofin bakom Suzukimetoden är att barnen ska gå framåt med små steg så att de aldrig upplever att ett stycke är för svårt (Mehl, 2009) och metoden föreslår därför att barnet bemästrar varje färdighet innan det går vidare till nästa stycke eller teknik (Kovarovic, 2012). Genom att spela mycket på gamla stycken som man redan kan väl och en mindre del på att lära sig nya färdigheter utvecklas barnets självförtroende och självkänsla. Jag jämför detta med hur Ingvar och Eldh (2014) skriver om utvecklingszonen, där man lär sig nytt, och övningszonen, där man befäster färdigheter och kunskaper. Det är viktigt att växla mellan dessa båda zoner då motivationen är beroende av en lagom utmanande nivå. Enligt Vygotsky (2010) anses språket spela en stor roll i mental utveckling och han ser på lärande som en internaliseringsprocess. Barnet lär sig tala högt först och därefter internalisera talet till tankar. När det gäller ett hantverk (som att lära sig spela ett instrument) så är det fortfarande repetition som är den huvudsakliga inlärningsmetoden, men likväl så handlar övning till stor del om att lära sig prata med sig själv, att internalisera spelet och lära sig hur man lär ("tänk på intonationen, kom ihåg den låga 2:an där" etcetera). Egentligen bygger all kunskapsinläring på samma princip: repetition och träning av minnet förbättrar inläringen.

## **Bieffekter**

Både Tove och Marianne pratar om att det i själva verket är de utommusikaliska vinsterna som är det huvudsakliga målet med Suzukiundervisningen, det vill säga att bieffekten i det här fallet är att barnen råkar lära sig att spela ett instrument på hög nivå. De utommusikaliska vinsterna uppnås givetvis också med traditionell violinundervisning eller andra metoder, men det är inte lika uttalat som inom Suzukimetoden. Vissa musikutbildningar skiljer på musik och det sociala sammanhanget, medan Suzukimetoden situerar lärandet inom barnets viktiga sociala förhållande med föräldrar och likar (Kovarovic, 2012).

Tove lägger stort fokus på Suzukis aspekter om skönheten i musiken och hur den kan förändra människan - barn som lär sig musikens språk blir harmoniska vuxna. Suzuki gav ibland sina elever i hemläxa att göra tjänster åt andra. Eleverna uppmuntrades att varje dag

öva på att fånga upp andras känslor och se deras behov innan de bad om hjälp, eftersom det då skulle vara för sent. Detta skulle utveckla deras känslighet för andras känslor och leda till att de skulle kunna ”fånga Bach och Mozarts hjärtan i deras musik” (SAA, 2016b). Ett av Suzukiundervisningens främsta mål är att utveckla hela människan.

Enligt en studie av Kovarovic (2012) verkar känslohantering kunna främjas av Suzukiundervisning, då tidig undervisning har visat sig gynna hanteringen av känslor. Att ”hantera sina känslor” kan vara när barnet lugnar sin egen frustration, tröstar sig själv, avleder uppmärksamheten från något obehagligt eller får vänta på belöningseffekten.

Suzukiundervisning, där barnet lär sig i små steg, erbjuder gott om tillfällen där både barn och förälder får vänta på belöningen- att kunna spela hela stycket. Syftet med känslohantering är inte att förhindra eller trycka undan känslor, utan att kanalisera dem på ett lämpligt sätt.

Barnens förmåga att hantera sina känslor påverkas också av föräldrarna och det övriga sociala sammanhanget (Kovarovic, 2012).

Tove beskriver att hennes tidigare elever fått ett livslångt förhållande till musiken, antingen som professionella, som amatörer eller bara som flitiga konsertbesökare. Ett av målen med musikundervisning generellt, inte bara med Suzukiundervisning, är att barnen ska få med sig musiken för hela livet. Enligt sociokulturella perspektiv är lärandet en livslång process (ontogenes) (Säljö, 2013) och genom att eleverna utvecklar en självständighet så kan de fortsätta att engagera sig i musik långt efter att musiklektionerna upphört (Hallam, 2012). Att kunna motivera sig själv är också en viktig egenskap för att nå framgång på sitt instrument. En av de starkaste faktorerna för fortsatt musicerande som vuxen är antalet övade timmar i unga år och motivationen är den underliggande faktorn till övning (Theorell et al. 2014). Motivationens kärna handlar om att svårighetsnivån är anpassad så att man lyckas tillräckligt ofta, men ändå erbjuds ett visst motstånd (Ingvar & Eldh, 2014). Tove berättar att vissa barn tar längre tid på sig än andra och detta stöds av Säljö (2013) som menar att individer behöver olika lång tid på sig för att behärska ett specifikt intellektuellt eller fysiskt redskap och att motivation är starkt beroende av hur omgivningen agerar. Om läraren och föräldrarna har en positiv inställning till att barnet ännu inte kan det ena eller det andra stycket, men har förtröstan till att barnet kommer att kunna lära sig det så småningom och berömmar varje litet framsteg på vägen så ökar barnets motivation och självförtroende. Här menar Säljö, liksom Suzuki, att bara för att ett barn är i en viss ålder så behöver det inte betyda att dess kunskaper ligger på exakt samma nivå som alla andra barn i den åldern. Alla barn får lov att utvecklas i sin egen takt med Suzukimetoden (Suzuki, 1977; Beyer, 2002). Långsiktiga vinster med att lära sig ett musikinstrument är att de lärande blir självständiga och autonoma (Hallam &

Bautista, 2012) och att de lär sig självkontroll, disciplin och metakognitiv kontroll (Hattie & Yates, 2014). Metakognition handlar om att lära sig lära (Säljö, 2013), och innebär också att kunna planera, övervaka och utvärdera sitt lärande och att vara medveten om sina styrkor och svagheter (Hallam & Bautista, 2012; McPherson & Davidson, 2006). Målet med att öva på sitt instrument är för att göra det lättare för eleven att spela, vilket uppnås genom att förstå och analysera hinder, skapa lösningar och att implementera förändringar (Starr, 2003).

## **Grupplektionerna**

Tove och Marianne framhåller grupplektionerna som särskilt välgörande för den utommusikaliska utvecklingen. Där utvecklar barnen många av de egenskaper som de får nytta av senare, i den vanliga skolan. I traditionell undervisning finns också musicerande tillsammans med andra, men då antingen som orkesterspel eller istället för den individuella lektionen. Suzukis grupplektioner är också en av de största skillnaderna mot den traditionella instrumentalundervisningen som utgår från konservatoriemodellen. Ur ett sociokulturellt perspektiv framhålls lärandets sociala natur, något som pågår hela tiden genom de sociala interaktioner människor har med mer erfarna ”andra” - både vuxna och barn (Smidt, 2010). Grupplektionerna är oundgängliga enligt Tove och Marianne eftersom barnen lär sig av att härma varandra och detta styrks av Ingvar och Eldh (2014) som skriver att barn lär sig genom att härma under trygga förhållanden, samt att motivationen är kopplad till det belöningssystem som triggas av att barnet härmar det ”rätta” beteendet. Istället för att säga vad eleven gör för fel är en av metoderna inom Suzukipedagogiken att läraren speglar elevens fel och låter eleven korrigera läraren. På detta sätt blir eleven medveten om det ”rätta” beteendet, det blir en större medvetenhet för eleven och den korrekta tekniken internaliseras. Om barnet får kvitto från omgivningen när det gör framsteg, bygger det så småningom upp förmågan att motivera och belöna sig själv. Som Ingvar och Eldh (2014) påpekar tycks motivationen förstärkas mest när vi lyckas lagom ofta. På grupplektionen händer det ofta att några barn inte kan alla de stycken som spelas. De får då sitta ner och lyssna och samtidigt lära sig melodin genom öronen. Detta skapar motivation och ökar viljan till att öva, enligt Tove och Marianne.

En vanlig bild av Suzukimetoden är att det är hundratals barn som spelar med exakt samma fraserings, som små ”violin-robotar” utan något personligt uttryck (Hendricks, 2011). Marianne förklarar att Suzukis intention med dessa uppvisningar bara var att visa barnens potential, vad barn är kapabla till om de får rätt förutsättningar. Att spela tillsammans är bara

en del av Suzukimetoden, en del som utvecklar särskilda färdigheter. Alla barns individuella utveckling betonas starkt.

## **Föräldrarnas aktiva deltagande**

Tove och Marianne berättar att barn lär sig spela ett instrument på samma sätt som barnen lär sig sitt modersmål; genom att lyssna och härma sina föräldrar varje dag från den dag barnet föds. Detta sätt att lära (informellt, utan ”lärare”) är representativt för hur Vygotsky och hans efterföljare ser på lärande, det vill säga som något som sker i det sociala sammanhanget snarare än som en konsekvens av direkt undervisning. Suzukimetoden skiljer sig från övrig instrumentalundervisning då föräldrarnas aktiva deltagande inte är frivillig utan obligatorisk. Deras uppgift är att vara barnets hemlärare mellan lektionstillfällena och ofta är det föräldrar som redan har ett stort intresse och engagemang för sina barn som anmäler dem till denna form av undervisning. Jerome Bruner har vidareutvecklat Vygotskys tankar om den närmaste utvecklingszonen och kallar det för *scaffolding*, något som motsvarar en tillfällig stödstruktur (Strandberg, 2014), i det här fallet föräldrarnas deltagande i bland annat hemövningssituationen. Detta visar att föräldrarna är viktiga för barnets musikaliska utveckling. Dessvärre bedrivs dock Suzukiundervisning ofta i privat regi vilket utesluter föräldrar som inte har de ekonomiska förutsättningarna, trots kanske ett genuint intresse av att vilja göra det bästa för sina barn.

Tove påtalar att föräldrar idag inte har så mycket tid med sina barn. En av anledningarna till att Suzukimetoden blev en succé i Danmark när Tove startade är att mamman vanligtvis var hemma (och detsamma gällde i Japan), men detta passar inte in dagens något mer jämställda samhälle. Det finns en ojämlik genusfördelning som är värd att notera. Till exempel så är över 80 procent av medlemmarna i Suzuki Association of the Americas kvinnor (SAA, 2016a). Samtidigt är en av de avgörande faktorerna för vuxet musicerande manligt kön och detta kan bero på att musik anses vara en lämplig sysselsättning för flickor och att de få pojkar som väljer att spela ett instrument är mer motiverade (Theorell et al. 2014).

## **En missförstådd metod**

Bara det faktum att benämningen på Suzukiundervisningen fortfarande är ”metod” tyder på ett stort missförstånd. Begreppet metod kan uppfattas som icke flexibelt, vilket inte alls var Suzuki intention. Tove kallar Suzuki filosof, och metoden är snarare en filosofisk inriktning om alla barns kapacitet. En möjlig förklaring som ibland förs fram är att de som kritiserar Suzuki inte förstår djupet i Suzukifilosofin eftersom de dömer den med västerländska



kriterier. Suzuki var intresserad av Zenbuddism, något som är närvarande i det japanska samhället och som säkert även påverkade hans pedagogik (Mehl, 2009). Vissa delar av undervisningen har blivit särskilt kritiserade och till stor del består kritiken av missförstånd och/eller dåliga pedagoger, men istället för att ignorera kritikerna så borde Suzukipedagoger reflektera kring dem och försöka förbättra dessa eventuella brister. Jag vill därför gå igenom var och en av de vanligaste kritiska utgångspunkterna, det vill säga notläsning, repertoaren och ett icke-expressivt spelande samt de vuxnas krav på barnen och elitism.

### **Notläsning**

En vanlig kritik är att Suzukibarn inte kan läsa noter (Hendricks, 2011), men Tove återkommer flera gånger i intervjun till att hennes elever bevisligen måste ha lärt sig det med tanke på hur många av dem som sitter i de danska orkestrarna. Kritiken är antagligen en konsekvens av att barnen alltid uppträder utan noter och att det finns en förmodad risk att barn som blir duktiga gehörsspelare inte lär sig läsa noter ordentligt. Anledningen till att Suzukiundervisning bedrivs gehörsbaserat, även efter att eleven är symbolmogen och kan läsa noter, är för att det anses att så mycket går förlorat om man lär sig via notbilden än genom öronen. Det finns samtidigt en kritik mot att Suzuki skulle ha "tagit patent" på gehörsspel. I själva verket ligger Suzukimetoden väldigt nära äldre tiders utlärningsätt där nybörjarstudenter fram till mitten av 1800-talet lärde sig att spela på gehör (Hultberg, 2000) och även världsmusiktraditionen är gehörsbaserad. Marianne är noga med att poängtera att Suzuki inte gjort en violinskola eller uppfunnit ett nytt sätt att spela violin. Violintekniskt ligger Suzukimetoden väldigt nära Joseph Joachims teknik och det är kanske inte så konstigt med tanke på att Joachim var lärare till Suzukis lärare, Klingler. Suzuki återupptäckte snarare ett nytt sätt att undervisa violin på (på gehör) och vare sig man är förespråkare för eller motståndare mot, så måste man medge att han har haft stor inverkan på musikundervisningens sociogenes. Till exempel har vi Suzuki att tacka för de små violinstorlekarna som är lämpliga för små barn. Numera är det vanligt att barn börjar spela instrument vid en låg ålder och utan noter, även om det inte kallas för Suzukiundervisning.

Starr (2003) menar att det beror på dåliga lärare om barnen inte kan läsa noter, inte på metoden, och skriver att barnen ska läsa noter varje dag. Suzuki (1977) väntade med notläsning tills barnet hade fått en korrekt hållning, intonation och klang och ansåg att eleverna skulle börja läsa noter då de kom till Vivaldi konsert i a-moll (bok 4, stycke 4), men eftersom de japanska barnen kommer dit mycket tidigare än västerländska barn så är denna riktlinje kanske inte applicerbar i våra skandinaviska länder. Marianne vittnar till exempel om

japanska åttaåringar som spelat ut alla tio Suzukiböckerna. Många amerikanska Suzukilärare går emot Suzukis rekommendation då de anser att man behöver börja med notläsning tidigare än så för att barnet ska utveckla den fysiska och kognitiva koordinationen som involverar öga, hjärna och fingrar (Su, 2012). Dessutom är notläsningsförmågan viktig för det musikaliska och sociala utanför Suzukisammanhanget för dessa barn, för att till exempel kunna delta i orkesterverksamhet. En del av motståndet som Tove mötte från Köpenhamns musikskola var just detta, att de inte kunde använda Suzukibarnen till något (orkestrar). Det kan också bli ett stort motstånd mot noter om eleven hunnit nå en hög musikalisk nivå och behöver backa till en lägre nivå för att kunna läsa noter. Notskrift är avancerat och svårt att lära på egen hand, trots att Tove säger att hon inte vet hur hennes elever har lärt sig det, att de bara kan det en dag. Hultberg (2000) skriver att noter är ett medierande redskap i till exempel undervisningssituationen och Säljö (2013) menar att det i de flesta fall förutsätter undervisning för att förstå hur ”vi” tolkar en notbild; det krävs både erfarenhet och kreativitet för att ge musikalisk mening till en notbild. Suzukimetoden har ingen genomgående progression för hur man bör gå tillväga med att undervisa i notläsning, som dess heltäckande violintekniska utveckling genom böckerna.

I en undersökning av den svenska kommunala musikskolan som citeras i Säljö (2013) visas att fokus i undervisningen ligger mer på notbilden än på musiken. Noterna har blivit målet för lärandet snarare än medlet och detta tros vara en anledning till att eleverna tappat intresset och slutar (Säljö, 2013). Notläsning är således en balansgång i musikundervisningen och särskilt i Suzukiundervisningen.

### **Repertoaren och ett icke-expressivt spelande**

Tove och Marianne berättar att många lärare använder sig av Suzukiböckerna utan att vara utbildade inom metoden och utan att förstå själva bakgrunden. Vem som helst kan köpa böckerna och ha glädje av musiken. Suzukirepertoaren är en samling klassiska stycken som är användbara även om man inte är Suzukilärare, men för att verkligen kunna använda dem som en skola för violinteknisk progression krävs en stor medvetenhet och utbildning. Samtidigt som böckerna är uppskattade även utanför Suzukimetoden finns det en kritik mot att musikvalet är snävt och begränsat i böckerna och att barnet inte ges utrymme till eget skapande (Su, 2012; Edinger, 2013; Sundin 1995). I Japan verkar inte detta vara något problem, eftersom barnen ofta blir klara med alla tio böckerna långt tidigare än våra skandinaviska barn. Böckerna, som mestadels innehåller barockmusik, fungerar bra som undervisningsmaterial för yngre barn och efter det har de alltså gott om tid på sig att spela

annan repertoar, till exempel romantiska stycken som dessutom kräver en högre grad av musikalisk mognad. Många Suzukilärare i Sverige lägger till svensk folkmusik som innehåller samma tekniska moment som Suzukirepertoaren (och även den lärs ut på gehör av tradition) för att få omväxling, men en av grunderna i metoden är att alla barn i hela världen ska kunna spela tillsammans och då krävs en gemensam grundrepertoar. Suzuki ansåg själv att eleverna skulle spela kompletterande repertoar utanför böckerna. Denna kritik hänger alltså samman med det sociokulturella perspektivet på olika länders olika traditioner och kulturer. När Suzukimetoden presenterades för USA kritiserades den för bland annat brist på frihet och individualitet (Mehl, 2009). Att metoden kritiseras för att barnen spelar icke-expressivt kan bero på att Suzukilärarytbildningarna mer och mer går mot instrumenttekniskt fokus och som Tove och Marianne säger så kommer vi längre och längre ifrån Suzukis filosofi då få verksamma lärare träffat Suzuki i verkligheten: vi tappar kärnan, musiken. Suzuki betonade själv att musik var hjärtats ordlösa språk (Beyer, 2002, s. 23) och att det viktigaste att undervisa var tonalisation, det vill säga en vacker klang; ”beautiful tone, beautiful heart” (Hendricks, 2011, s. 143). Liksom de flesta övriga områden som är föremål för kritik inom Suzukimetoden så beror det snarare på dåliga lärare än på metoden själv.

### **Vuxnas krav och en elitistisk metod**

Tove berättar att Suzuki i sin undervisning utgick från det eleven spelade som lät bäst och att detta positiva närmande fick eleven att göra ännu större framsteg. Björkvold (2005) kritiserar Suzukimetoden för att baseras på vuxnas krav och inte vara barnvänlig, men Suzuki utgick alltid från barnets bästa i sin undervisningsfilosofi och betonade vikten av en positiv atmosfär (Suzuki, 1981). Barnen tvingas aldrig till att öva, motivationen ska komma inifrån (TERI, 2016b). Det finns med största sannolikhet Suzukiföräldrar som tvingar sina barn att öva, men det var aldrig Suzukis intention och det är lärarens uppgift att undervisa föräldrarna om detta. ”Talent Education” missförstås ibland som utbildning endast för talangfulla barn, en elitistisk metod (TERI, 2016c). Det går inte att jämföra Suzukimetoden med elitsatsningar inom barnidrotten där man redan från början plockar ut talangerna, eftersom man inom Suzuki ser alla barn som talanger med en potential som kan utvecklas, låt vara att det tar olika lång tid. Det viktigaste för att eleverna inte ska ge upp är känslan av att de verkligen behärskar det de lär sig, att de får självförtroende över sina förmågor (TERI, 2016b). Det faktum att Suzukiundervisning i Sverige vanligtvis är privat kan vara en anledning till den skepsis som finns idag om att Suzukimetoden är en elitistisk metod då det utesluter barn till föräldrar som inte har de ekonomiska förutsättningarna. Idag erbjuder vissa svenska musik/kulturskolor

Suzukiundervisning från fem år och andra inte. Det blir således en orättvis snedfördelning ekonomiskt, men även geografiskt.

### **En metod i förändring**

En del påpekar att Suzuki själv konstant förändrade sin metod genom reflektion och praktik (Mehl, 2009; Hendricks, 2011), men Marianne menar att detta till stor del är ett missförstånd. Suzuki ändrade inte själva metoden, bara sätten att förklara på. Det verkar därmed finnas olika uppfattningar om hur mycket Suzuki förändrade sina idéer och hur mycket man som Suzukilärare själv kan utforma sin Suzukipraktik. Både samhället och Suzukimetoden har förändrats sedan den introducerades, men principerna för att lära sig ett instrument är desamma nu som på 1800-talet; det krävs målmedveten träning och många timmars övning. Det som barn tyckte var roligt på 40-talet när Suzuki lanserade sin metod är inte alls säkert att dagens digitala generation uppskattar. En förutsättning för att metoden ska vara fortsatt attraktiv och aktuell är att den får lov att förändras och vara organisk, men man måste alltså behålla filosofin bakom som Tove och Marianne säger. Här kan man se paralleller till hur världsmusiken har förändrats sedan den implementerades i våra västerländska institutioner. Till exempel finns det numera en västerländsk notationssymbol för den kurdiska musikens halvton som ligger mellan B och Bb. Det är även vanligt att notera ett b-förtecken tillsammans med ett korsförtecken som fasta förtecken, något som aldrig förekommer i den västerländska konstmusiktraditionen. Kurdisk musik å sin sida brukar inte nedtecknas utan föras vidare gehörmässigt. Båda systemen har varit tvungna att kompromissa för att kunna samexistera. Det samma gäller för Suzukiundervisningen.

Metodens spridning över hela världen samt till flera andra instrument är både positiv och negativ. När man överför metoden till andra instrument så riskerar man att tappa själva kärnan och bara få med de instrumentella delarna. Majoriteten av undervisningen bedrivs idag på violin (över 40 %), viola, cello och piano, de instrument som var först (SAA, 2016a). Detta kan tyda på att det som försvinner i översättningen till andra instrument gör att resultaten inte framstår som lika självklara som för originalinstrumentet violin.

### **Olika länders kulturella betydelse för Suzukimetoden**

Vissa lärare har tagit fasta på skillnaderna mellan Japan och västerlandet och gjort kreativa modifieringar av metoden för att den ska passa bättre in i deras hemland (Mehl, 2009). Både Marianne och Tove beskriver detta fenomen och hur en del gör lite för stora anpassningar och därmed tappar kärnan. Vad är det då som avgör om Suzukimetoden lyckas i ett land eller inte? Det kan till stor del bero på den sociala kontexten och det sociokulturella perspektivet

kan belysa olika länders kulturer och traditioner. Björkvold (2005) beskriver hur Suzukimetoden utvecklades i ett land som är väldigt olikt vår egen kultur och att den därför enbart delvis bör appliceras till den svenska violinmetodiken. Suzuki fick sin formella utbildning i Tyskland och var väldigt influerad av västerländsk musiktradition och av den anledningen kan Suzukis metod varken kallas japansk eller västerländsk. Därmed kan man heller inte tala om Suzukimetoden som *en* metod; hur den utvecklas, tolkas och praktiseras beror på i vilken sociokulturell kontext den tillämpas. Barnet placeras i sin egen sociokulturella verklighet och kan därmed dra nytta av Suzukis grundtankar med utgångspunkt i de förutsättningar som råder där (Björkvold, 2005). Dessutom måste man ha i åtanke att Suzukimetoden bara kan vara så bra som de lärare som undervisar efter den. Samtidigt som det är ett undervisningskoncept så kan och bör varje pedagog tillföra sin egen personliga undervisningsstil.

När Suzukimetoden började spridas i först och främst USA så var ett av kritikernas huvudargument just att den kom från en så främmande kultur och att det inte gick att applicera den hos ”oss” (Mehl, 2009). Japansk kultur är annorlunda från vår västerländska som både Marianne och Tove vittnar om. Den sortens Suzukiundervisning som bedrivs där skulle vara svår att få med barnen på här. Likaså att öva flera timmar om dagen eller att göra något 10 000 gånger.

### **Traditionell undervisning och Suzukiundervisning**

Traditionell undervisning och Suzukiundervisning har influerats av varandra och anpassats efter den svenska kulturen under de år som förflutit sedan metoden kom och av den anledningen är det svårt att särskilja de olika undervisningssätten. Musikkulturer grundar sig på en kännedom om det kollektivas kunskap och tradition (Johansson, 2008) och kan förändras och omformas (Welch, 2007). Den kulturhistoriska aktivitetsteorin kan användas för att förklara hur denna utveckling, sociogenes, gått till.

## Den traditionella CHAT-modellen

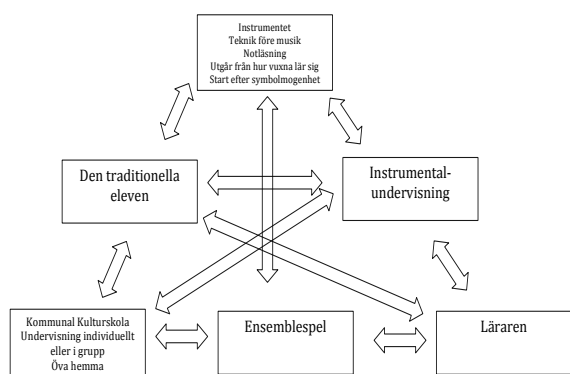


Fig. 1 *Outcome*: det ”musikaliska” barnet.

## Suzuki CHAT-modellen

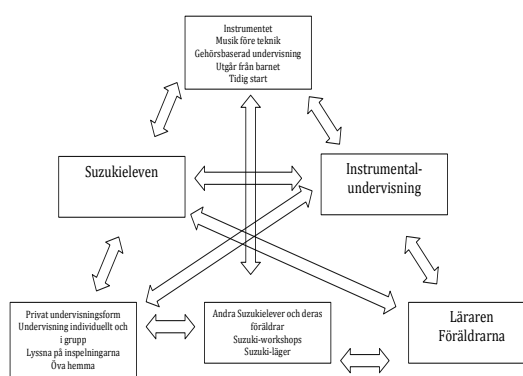


Fig. 2 *Outcome*: det ”hela” barnet.

Figureerna ovan är grovt generella och givetvis finns det variationer. Självklart bedrivs traditionell undervisning även privat, men övervägande delen är inom kommunala Kulturskolan. Suzukiundervisning har haft svårt att passa in i verksamhetssystemet Kulturskola/traditionell undervisning och därför bedrivs den ofta privat. Det är bara ett fåtal Kulturskolor som erbjuder Suzukiundervisning och därför har jag tagit mig friheten att generalisera Suzukiundervisning som privat och traditionell undervisning som kommunal. Om man lägger de båda verksamhetssystemen ovanpå varandra så får man den sammansmältning som Suzukimetoden och den traditionella violinundervisningen lett till. Både systemen får i detta möte göra eftergifter och kompromissa. Kommunala Kulturskolan har i sitt uppdrag att erbjuda barn och unga möjlighet att lära sig ett instrument, oavsett ekonomisk bakgrund (Kulturskolerådet, 2016). Då Suzukiundervisning baseras på att eleven får både individuell undervisning och gruppundervisning, medan Kulturskolans verksamhet erbjuder antingen eller uppstår ett organisatoriskt problem, det som beskrivs i basen av trianglarna. De pedagogiska utmaningarna består av svårigheter att sammanföra Suzukielever och de traditionella eleverna, det som toppen av triangeln beskriver (*tools*, medierande verktyg). Även här är det faktorer som tidigare forskning pekar på, men självklart finns det undantag. De lärare som är utbildade inom Suzukipedagogiken undervisar säkerligen traditionella elever med inslag av Suzukimetoden. Tidigare Suzukielever som själva blir violinlärare har självfallet med sig sin egen erfarenhet när de en dag ska börja undervisa elever- sannolikt bär deras undervisning spår av Suzukielement trots att de inte gått någon Suzukilärarutbildning. Lärare som väljer att utbilda sig inom Suzukimetoden är antagligen engagerade lärare, intresserade av vidareutbildning, då det tar både tid och pengar i anspråk. Det finns inte någon motsvarande fortbildning inom instrumentalundervisning och detta kan

ha påverkan för resultatet av Suzukiundervisning – att det är redan hängivna lärare som blir Suzukilärare. Det är dessutom hårda krav för att bli godkänd på examen för de olika nivåerna, vilket kan leda till att Suzukilärare värderar sin utbildning och Suzukigemenskap högt. Man kan finna trygghet i att hålla fast i en metod. Det kan också vara en av anledningarna till att ”vanliga” lärare kritiserar metoden – de står helt enkelt utanför ”sekten”. Andra undervisar efter Suzukiböckerna enligt traditionell metod och kallar sig för Suzukilärare utan att ha kunskap om filosofin och progressionen.

Även här kan man se likheter med världsmusikens väg in i västerländska systemen. Kulturer har något att lära av varandra (Schippers, 2009). Suzukimetoden är inte fullt lika väsensskild från den traditionella metoden som världsmusiken varför denna sammansmältning gått relativt lätt (detta framgår tydligt när man jämför figur 1 och 2 ovan) även om det har varit och fortfarande är motsättningar mellan de båda systemen. Schippers (2010) menar att lärare som befinner sig i en ny, ovan miljö antingen kan ansluta sig till den musikaliska utbildningstradition de själva lärt sig i eller till fullo assimilera det nya sättet att undervisa eller en kombination av de båda. Att erkänna utmaningarna med att införa en ny metodik i en redan dominerande kultur är det första steget mot framgång. Traditionell undervisning som är Suzukiinspirerad kan kanske vara bra även om det, enligt Tove, inte blir lika bra resultat som renodlad Suzukiundervisning.

### **Motstånd och acceptans**

Tove berättar att hon först var skeptisk till Suzukimetoden när hon hörde talas om den, men att hon blev övertygad när hon såg hur glada de japanska Suzukibarnen var och efter att ha gett Suzuki i Japan en riktig chans så blev hon pionjär för metoden i Danmark. Hur mycket av Suzukimetodens framgångar i Danmark beror på Tove som person och hur mycket beror det på metoden som sådan? Tove berättar att det var ett allmänt motstånd från hela det musikaliska etablissemangen i Danmark när hon introducerade Suzukimetoden 1972. De flesta verkade tycka att den nya metoden var förfärlig och det var först när barnen började vinna tävlingar och anställningar i orkestrarna som metoden accepterades. Även Tove lyfter fram sina gamla elever som lyckats som professionella och framhåller andra Suzukilärare som också får fram duktiga elever som föredömen. 2002 var ca 50 professionella musiker och 5 av 6 konsertmästare i *Det Kgl. Kapel* och *Danmarks Radios Symfoniorkester* tidigare Suzukielever (Beyer, 2002). Paradoxalt nog så är det just de mätbara, goda resultaten, som inte alls är metodens huvudsakliga syfte, som gett den dess acceptans, både i Danmark och övriga världen.

Johansson (2008) och Welch (2007) beskriver hur verksamhetssystem kan omformas och det Tove och Marianne berättar om hur Suzukimetoden först inte alls passade in i verksamhetssystemet ”den danska musikundervisningen”, men att det sedan uppstod ett nytt verksamhetssystem stämmer väl överens med den kulturhistoriska aktivitetsteorin (CHAT). Framgången tycks bestå av att skapa en lärandemiljö som är logisk för den nya kontexten.

Det är intressant att se att samma motstånd som Tove kände inför Suzukimetoden när hon först hörde talas om den, är samma motstånd som hon fått kämpa för att försöka bryta ner under hela sin Suzukitid. Det överensstämmer också med mina egna förutfattade meningar om metoden. Först när vi båda på allvar försökte förstå metoden så visade sig fördelarna.



## Konklusion

När en ny pedagogisk idé, som Suzukimetoden, introduceras i en kontext där det råder konsensus så sker det något. Vissa kan känna sig hotade, ifrågasatta och obenägna att förändra och därmed kraftfullt ta avstånd från det nya. Andra kan närma sig metoden med ett öppet förhållningssätt för att antingen omfamna hela konceptet, alternativt plocka ut de bitar som passar ens personliga undervisningsstil. Vilket av dessa tre förhållningssätt man än väljer så måste man besluta sig för hur man ska ställa sig till den nya idén. Den ställer allt på ända. Suzukimetoden var väsensskild från det traditionella sättet att undervisa och väckte därmed många känslor.

I denna uppsats har det framkommit att Suzukimetoden mottogs med skepsis i Danmark, men att Tove (och senare även Marianne) genom att kunna visa upp goda, mätbara resultat övervunnit den första skepsisen. Visst motstånd finns dock fortfarande kvar, men verkar snarare bero på missförstånd och/eller inkompetenta lärare. Det blir tydligt när man ser på Suzukimetoden genom ett sociokulturellt perspektiv att de olika ländernas kulturer och traditioner påverkar hur metoden utövas. Det är också skillnad på inställningen till Suzukimetoden inom de olika länderna, till exempel att vissa svenska musik- och kulturskolor erbjuder Suzukiundervisning som en del av sitt kursutbud och andra inte.

De flesta studier som gjorts mäter Suzukibarn mot en kontrollgrupp bestående av ”vanliga” barn och det vore av intresse att testa svenska Suzukielever mot traditionellt undervisade violinelever när det gäller utommusikaliska förmågor, instrumentala färdigheter samt fortsatt, vuxet musicerande. Det vore även intressant att försöka undersöka hur de kritiker som Suzukimotståndare framför beträffande dålig notläsningsförmåga och opersonligt uttryck i framträdandet stämmer överens med verkligheten.

Med anledning av denna studie vore det fascinerande att jämföra hur andra idéer tas emot när de utmanar det dominerande, till exempel folkmusik (gehörsundervisning) eller El Sistema (musikundervisning för integration).

## Referenser

- Adachi, M., E. Trehub, S. E. (2012) Musical Lives of Infants. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.) *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1* (s. 229-247). Oxford: Oxford University Press.
- AOSA (2016) *What is Orff Schulwerk?* Hämtad 2016-09-16, från American Orff-Schulwerk Association: <http://aosa.org/about/what-is-orff-schulwerk/>
- Barrett, M. A., Stauffer, S. L. (2012). *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. Heidelberg London New York: Springer Heidelberg.
- Berg, G., Kästel, L., Lindström, I. (1989). Idéer och psykologi i grupplektionen. *Suzukinytt* nr. 3, s. 4-6.
- Beyer, A. (2002). *Det Danske Suzukiinstituts Jubilæumsskrift*. Indtryk.
- Björkvold, J. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Calissendorff, M. (2006). Understanding the learning style of pre-school children learning the violin. *Music Education Research* 8(1), 83-96.
- Chen- Hafteck, L., Mang, E. (2012). Music and language in early childhood development and learning. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.) *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1* (s. 261-278). Oxford: Oxford University Press.
- Colprit, E. J. (2000). Observation and Analysis of Suzuki String Teaching. *JRME* 48(3), 206-221.
- Dalcroze Society of America (2016). *What is Dalcroze?* Hämtad 2016-09-16, från Dalcroze Society of America: <http://www.dalcrozeusa.org/about-us/history>
- Deutsch, D. Språktidningen, *Tala i toner*, december 2011, s. 50-59.
- Duke, R. A. (1999). Teacher and Student Behaviour in Suzuki String Lessons: Results from the International Research Symposium on Talent Education. *JRME* 47(4), 293-307.
- D'Souza, L. (2009). World music center. The World music initiative in Aarhus, Denmark: Thoughts on its approach, rationale, and operations. I B. Clausen, U. Hemetek, E. Sæther (Red.), *Music in motion. Diversity and dialogue in Europe* (s. 371-380). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Edinger, M. K. (2013). *Alternative styles of string education: methodology and practices*. (Masteruppsats). Pennsylvania: Department of Music, Indiana University.
- ESA (2016a). *Dr Shinichi Suzuki*. Hämtad 2011-05-09, från European Suzuki Association: <http://www.europeansuzuki.org/about-us/dr-shinichi-suzuki/>

- ESA (2016b). *The Suzuki Method TM*. Hämtad 2016-05-09, från European Suzuki Association: <http://www.europeansuzuki.org/about-us/the-suzuki-method/>
- ESA (2016c). *Teacher Training & Examinations Manual*. Hämtad 2016-05-09, från European Suzuki Association: <http://www.europeansuzuki.org/about-us/teacher-training-and-examinations-manual/>
- ESA (2016d). *Countries*. Hämtad 2016-05-09, från European Suzuki Association: <http://www.europeansuzuki.org/countries/>
- ESA (2016e) *Suzuki Worldwide*. Hämtad 2016-05-17, från European Suzuki Association: <http://www.europeansuzuki.org/about-us/suzuki-worldwide/>
- Hallam, S. (2012). Commentary: Instrumental Music. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.) *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1* (s. 651-657). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., Bautista, A. (2012). Processes of Instrumental Learning: the Development of Musical Expertise. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.) *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1* (s. 658-676). Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, J., Yates, G. (2014). *Hur vi lär- synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Hendricks K. S. (2011). The philosophy of Shinichi Suzuki: "music education as love education". *Philosophy of music education review*, 19(2), (s. 136-154).
- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in western tradition* (Doktorsavhandling). Studies in Music and Music Education 2. Malmö: Malmö Musikhögskola, Lunds universitet.
- ISA (2016a). *Regional Suzuki Associations*. Hämtad 2016-05-09, från International Suzuki Association: [http://internationalsuzuki.org/regional\\_associations.htm](http://internationalsuzuki.org/regional_associations.htm)
- ISA (2016b). *International Instruments Committees*. Hämtad 2016-05-09, från International Suzuki Association: [http://internationalsuzuki.org/instrument\\_committees.htm](http://internationalsuzuki.org/instrument_committees.htm)
- Ingvar, M., Eldh, G. (2014). *Hjärnkoll på skolan- och varför barn behöver dig för att lära*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling - Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17(3-4) 152-170.
- Mårtensson, S. (2016). Japan. I *Nationalencyklopedin*.  
Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/japan>

- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation- activity, action and rhetorical practice* (Doktorsavhandling). Studies in Music and Music Education 11. Malmö: Malmö Musikhögskola, Lunds universitet.
- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Kovarovic, J. (2012). *Music lessons for life: fostering emotion regulation through Suzuki education* (Masteruppsats). Washington: College of education, University of Washington.
- Kreitman, E. (1998). *Teaching from the Balancepoint- a guide for suzuki parents, teachers and students*. Illinois: Western Springs School of Talent Education.
- Kulturskolerådet (2016). *Den Svenska Musik- och Kulturskolans Historia*. Hämtad 2016-05-18, från <http://www.kulturskoleradet.se/sv/om-smok/historik>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Kärkkäinen, M. (1999). *Teams as breakers of traditional work practices: a longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams* (Doktorsavhandling). Helsingfors: Helsingfors universitet, Fakulteten för utbildning, Institutionen för utbildning.
- Lindeborg, R. (1999) *Från musikbildningsarbete till kommunal musikskola* (Masteruppsats). Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. (2006). Playing an Instrument. I McPherson, G. E. (Red) *The Child as Musician: A handbook of musical development* (s. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Mehl, M. (2009). Cultural Translation in Two Directions: The Suzuki Method in Japan and Germany. RIME, 7(1), University of Copenhagen, University of St. Thomas.
- O'Neill, A. A. M. (2003). *Parent as home teacher of Suzuki cello, violin, and piano students: observation and analysis of Suzuki method practice sessions* (Doktorsavhandling). Ohio: Graduate School of The Ohio State University.
- Patel, R., Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- SAA (2016a). *Demographics. Statistics about SAA members*. Hämtad 2016-05-16, från Suzuki Association of the Americas: <https://suzukiassociation.org/about/stats/>
- SAA (2016b). *Shinichi Suzuki*. Hämtad 2016-05-20, från Suzuki Association of the Americas <https://suzukiassociation.org/about/suzuki-method/shinichi-suzuki/>
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.

- Schippers, H. (2009) Attitudes, approaches, and actions. Learning and teaching the music of minorities in Europe. I B. Clausen, U. Hemetek, E. Sæther (Red.), *Music in motion. Diversity and dialogue in Europe* (s. 287-297). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Scott, L. (1992). Attention and Perseverance Behaviours of Preschool Children Enrolled in Suzuki Violin Lessons and Other Activities. *JRME* 40(3) 225-235
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. SAGE: Los Angeles.
- Smidt, S. (2010). *Vygotsky och de små och yngre barnens lärande*. Studentlitteratur: Lund.
- Sprunger, E. (2005). *Helping Parents Practice- Ideas for Making it Easier*. Yes Publishing: St. Louis, Missouri.
- SSZ (2016). *Lokalföreningar inom Svenska Suzukiförbundet*. Hämtad 2016-05-09, från Svenska Suzukiförbundet: <http://www.swesuzuki.org/lokalforeningar.php>
- Starr, W. (1976/2003). *Suzukiviolinisten- en handledning för lärare och föräldrar*. Isaberg förlag AB, Svensk Skolmusik.
- Strandberg, L. (2014). *Vygostskij, barnen och jag- pedagogisk inspiration*. Studentlitteratur: Lund.
- Suzuki, S. (1969/1977). *Kunskap med kärlek- ett sätt att utbilda och fostra*. Svensk Skolmusik AB: Gislaved.
- Suzuki, S. (1969/1981). *Ability Development from Age Zero*. Suzukimethod International Summy-Birchard Music Inc.
- Su, C.-W. (2012). *A New American School of String Plying- A Comparison of the O'Connor Violin Method and the Suzuki Violin Method* (Doktorsavhandling). Florida: University of Miami.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Liber utbildning: Stockholm.
- Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap- om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur: Lund.
- TERI (2016a). *"Talent Education" Expands Throughout the World*. Hämtad 2016-05-17, från Suzuki Method English Site: [http://www.suzukimethod.or.jp/english/E\\_mthd121.html](http://www.suzukimethod.or.jp/english/E_mthd121.html)
- TERI (2016b). *The basic Principles of the Suzuki Method Using the Mother Tongue Approach*. Hämtad 2016-05-17, från Suzuki Method English Site: [http://www.suzukimethod.or.jp/english/E\\_mthd112.html](http://www.suzukimethod.or.jp/english/E_mthd112.html)
- TERI (2016c). *The History of the "Talent Education Research Institute"*. Hämtad 2016-05-17, från Suzuki Method English Site: [http://www.suzukimethod.or.jp/english/E\\_mthd111.html](http://www.suzukimethod.or.jp/english/E_mthd111.html)

The British Kodály Academy (2016). *The Kodály approach*. Hämtad 2016-09-16, från The British Kodály Academy: [http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly\\_approach.htm](http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly_approach.htm)

Theorell T, Lennartsson A-K., Madison G, Mosing M.A, and Ullén F. (2014). Predictors of continued playing or singing- from childhood and adolescence to adult years. *Acta Paediatrica* 12.

Tourier, H. (2009) The teaching of indian music in an institutional framework in Europe. I B. Clausen, U. Hemetek, E. Sæther (Red.), *Music in motion. Diversity and dialogue in Europe* (s. 399-405). Bielefeld: Transcript Verlag.

Trevarthen, C., Malloch, S. (2012). Musicality and musical culture: sharing narratives of sound from early childhood. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.) *The Oxford Handbook of Music Education vol. 1*, (s. 248-260). Oxford: Oxford University Press.

Vetenskapsrådet (2016). *CODEX. Regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2016-09-28, från CODEX. Regler och riktlinjer för forskning: <http://www.codex.vr.se>

Vygotskij, L. S. (1930/2013). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg.

Vygotskij, L. S. (1934/2010). *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg.

Vygotsky, L. S. (1930/1978). *Mind in Society- The Development of Higher Cognitive Progression*. Cambridge, Mass. Harvard University Press

Welch, G. F. (2007). Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education* 28, 23-37.