



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp
Höstterminen 2018
Läroarbilden i musik
Hanna Lövgren

”Det är ju egentligen ganska enkelt”

Hur oboelärare undervisar i notläsning

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: ”Det är ju egentligen ganska enkelt” – Hur oboelärare undervisar i notläsning

Författare: Hanna Lövgren

Syftet med denna studie är att undersöka olika oboepedagogers förhållningssätt till att undervisa i notläsning med fokus på deras pedagogiska metoder och strategier. Arbetet grundar sig på semistrukturerade kvalitativa intervjuer med fyra olika oboepedagoger i Sverige. Att ta reda på vilka arbetssätt studiens informanter finner effektiva och väl fungerande samt vilka hinder och problem som kan uppstå för elever som ska lära sig läsa noter är studiens forskningsfrågor. Från resultatet går det att urskilja tre huvudmetoder, men överlag undervisar informanterna på olika sätt. De flesta av informanterna tycker att nybörjarelever i oboe ska ges tid till att knyta an till instrumentet och musiken genom att spela mer på gehör innan de lär sig läsa noter. I arbetet framkommer likheter och skillnader mellan undervisning i musik och undervisning i språk och studien diskuterar även för- och nackdelar med undervisning efter noter och undervisning på gehör och hur informanterna förhåller sig till dessa frågor. Resultatet visar även att oboens instrumentspecifika egenskaper påverkar informanternas sätt att undervisa i notläsning. Slutligen betonar denna studie vikten av att som oboepedagog vara medveten om hur pedagogiska metoder för att undervisa i notläsning kan få olika konsekvenser på elevers förutsättningar att utveckla olika musikaliska färdigheter.

Nyckelord: instrumentalundervisning, musikpedagogik, notläsning, oboe, rytm, tonhöjd

Abstract

Title: “It’s really quite simple” – How oboe teachers teach musical literacy

Author: Hanna Lövgren

The purpose of this study is to examine oboe teachers’ different approaches to teaching musical literacy with a focus on their educational methods and strategies. The study is based on semi structured, qualitative interviews with four different oboe teachers in Sweden. Finding out which methods the respondents find efficient and well-functioning as well as what obstacles and problems may arise for students learning to read musical notation form this study’s research questions. The result makes it possible to distinguish three main approaches, but ultimately shows that the respondents all teach in different ways. Most of the respondents believe that beginner oboe students should be given time to bond with the instrument and the music by playing by ear before learning how to read musical notation. Similarities and differences between music education and language education are discussed as well as pros and cons of teaching with musical notation and teaching by ear and how the respondents relate to those aspects of music teaching. The result also shows that the instrument specific qualities of the oboe affect the respondents’ methods of teaching musical literacy. Finally, the study emphasizes the importance of, as an oboe teacher, being aware of how one’s educational methods for teaching musical literacy has different consequences on students’ opportunities to develop different musical skills.

Key words: educational science, instrumental teaching, musical literacy, oboe, pitch, rhythm

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 <i>Noter genom historien</i>	7
1.2 <i>Syfte och frågeställning</i>	8
2. Litteraturgenomgång	10
2.1 <i>Musik och språk</i>	10
2.1.1 <i>Musical literacy</i>	10
2.1.2 <i>Kritiska röster</i>	11
2.2 <i>Musikpedagogiska metoder</i>	12
2.2.1 <i>Bra och dåliga metoder – finns det?</i>	12
2.2.2 <i>Suzukimetoden</i>	13
2.2.3 <i>Kodalymetoden</i>	14
2.3 <i>På gehör eller med noter</i>	14
2.3.1 <i>Fördelar med att undervisa med noter</i>	15
2.3.2 <i>Fördelar med undervisning på gehör</i>	16
2.3.3 <i>Fördelar med undervisning som kombinerar gehör och notläsning</i>	17
2.4 <i>Hinder och problem i notläsning</i>	18
2.4.1 <i>Notbilden</i>	18
2.4.2 <i>Rytm och tonhöjd</i>	19
2.4.3 <i>Motivation och förståelse för noternas funktion</i>	19
3. Metod	21
3.1 <i>Metodologiska överväganden</i>	21
3.1.1 <i>Val av metod – kvalitativ intervju</i>	21
3.2 <i>Genomförande</i>	22
3.2.1 <i>Urval</i>	22
3.2.2 <i>Design av intervjuguide</i>	23
3.2.3 <i>Pilotstudie</i>	24
3.2.4 <i>Intervjuerna</i>	24
3.3 <i>Bearbetning och analys</i>	25
3.3.1 <i>Transkribering och analys</i>	25
3.4 <i>Etiska överväganden</i>	26
4. Resultat	27
4.1 <i>Informanternas bakgrund</i>	27
4.1.1 <i>Egna erfarenheter som elev</i>	27
4.2 <i>Informanternas metoder</i>	28
4.2.1 <i>Lena och Ylvas metoder</i>	28
4.2.2 <i>Ingrids metod</i>	30
4.2.3 <i>Veras metod</i>	31
4.2.4 <i>Sammanfattning av metoderna</i>	32
4.2.5 <i>Fördelar och nackdelar med den egna metoden</i>	33
4.3 <i>Lärmiljö och kontext</i>	34
4.3.1 <i>Lektionsformat</i>	34
4.3.2 <i>Blåsorkestern på kulturskolan</i>	35
4.4 <i>Möjliga hinder och problemområden</i>	36

4.4.1 Notbilden	36
4.4.2 Sammanställning av problem i notbilden	38
4.4.3 Oboen som instrument.....	39
4.4.4 Elevernas förståelse för noternas funktion	40
5. Diskussion.....	43
5.1 Informanternas bakgrund	43
5.2 Informanternas metoder	43
5.2.1 Musik och språk.....	45
5.2.2 Anpassning och variation	45
5.2.3 På gehör eller med noter	46
5.3 Möjliga hinder och problemområden.....	49
5.3.1 Rytms och tonhöjd.....	50
5.3.2 Oboen som instrument.....	50
5.3.3 Notbilden – traditionella och alternativa notationssätt.....	51
5.3.4 Förståelse för noternas funktion	52
5.4 Övriga slutsatser	53
5.5 Förslag till vidare forskning	55
6. Referenser	56
Bilaga 1 – Intervjuguide	58
Bilaga 2 – Samtyckesblankett	59

1. Inledning

Jag som oboist och klassisk musiker använder mig av noter dagligen i min yrkesroll då det är en väsentlig del av den västerländska klassiska musikens tradition och praxis. Noter är för mig som ett andra språk som är lika naturligt att läsa som svenska eller engelska. Jag hade aldrig några problem med att lära mig läsa noter utan det kom väldigt naturligt. När jag försöker dra mig till minnes exakt *hur* jag lärde mig att läsa och spela efter noter så minns jag däremot väldigt lite. Jag har väldigt få konkreta minnen kring hur min oboelärare gjorde för att undervisa mig i notläsning.

Under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) träffade jag på ett flertal elever som hade problem med att läsa noter och en del elever som, bl.a. till följd av detta, inte ville lära sig läsa noter över huvud taget. Detta gjorde mig initialt ställd eftersom jag själv alltid har sett noter som en naturlig del av mitt musicerande och har svårt att förstå motviljan mot att läsa noter. Detta grundar sig förmodligen i att notläsning alltid varit lätt för mig men jag har genom min VFU och lärarutbildning överlag blivit medveten om att det såklart inte är så för alla.

Detta har lett till att jag under det senaste året av min lärarutbildning tillbringat mycket tid åt att fundera över hur instrumentalpedagoger undervisar i notläsning. Hur går det till i praktiken? Notläsning är en viktig beståndsdel i den klassiska musikerns arbetsliv och att lära ut det till mina elever kommer att bli en stor del av min framtida yrkesroll. Jag måste veta hur jag kan gå till väga. Vad finns det för konkreta metoder och strategier?

1.1 Noter genom historien

I boken *"A history of Western Music"* skriver Burkholder, Grout och Palisca om hur den musikaliska notationen utvecklades. Utbyte av melodier och sånger skedde under en lång tid muntligt och vokalt utan någon form av notation. Medeltida gregorianska sånger tros ha komponerats vokalt och lagts på minnet för att sedan läras ut till andra vokalt på gehör. Eftersom melodierna inte skrevs ner tvingades sångare således bevara ett stort antal sånger enbart med hjälp av minnet. Detta gjorde att sångerna sällan framfördes exakt likadant vilket blev extra problematiskt när melodierna över tid spreds över större geografiska områden. Det blev även svårt att komponera musik av större komplexitet eftersom det då blev en stor utmaning för sångarna att lägga den på minnet.

För att säkerställa att sångerna lät likadant oavsett var, när och av vem de framfördes utvecklades en första föregångare till den notation som är standard idag (Burkholder, Grout, & Palisca, 2014).

Denna tidiga form av notation kallas neumer och bestod av symboler ovanför texten som visade åt vilket håll melodin gick. Neumerna behandlade främst melodi och inte rytm och var svåra att tolka om sångaren inte redan visste hur musiken var tänkt att låta. Genom de följande århundradena utvecklades och konkretiserades formerna för musikalisk notation (Burkholder, Grout, & Palisca, 2014). Under sent 900-tal utvecklade Guido av Arezzo ett system med tre linjer ovanför texten där neumerna placerades, vilket senare utvecklades till fem linjer. Detta nya precisa sätt att notera på gjorde att musiken inte längre behövde föras vidare muntligt och sångare (och senare även instrumentalister) kunde lära sig en melodi utan att ha hört den innan. Allt eftersom att melodinotationen blev mer exakt utvecklades under Ars Nova-perioden (1300- och 1400-tal) även detaljerade sätt för att notera rytm (Burkholder, Grout, & Palisca, 2014). Notationen blev ett viktigt verktyg för att komma ihåg musik men gjorde även så att instrumentalister och sångare kunde lära sig ny musik på kortare tid och sedan framföra den likadant varje gång. Möjligheten att notera musik bidrog även till att det gick att skriva längre, flerstämmiga stycken med större komplexitet än tidigare. När noter började tryckas under 1500-talet förde det med sig att musikutövande inte längre var begränsat till kyrkan och hovet utan även kunde framföras och njutas av i vanliga hem. Utvecklingen av notationen och förmågan att läsa den har varit lika väsentlig för den västerländska musikhistorien som uppfinnandet av skrift har varit för språk- och litteraturhistorien (Burkholder, Grout, & Palisca, 2014).

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka olika oboepedagogers förhållningssätt till att undervisa i notläsning. Målet är att fördjupa kunskapen om oboepedagogers arbete med elever och notläsning, vilka metoder och strategier de valt samt vilka överväganden som görs i samband med valet av metoder. Jag är intresserad av konkreta metoder och strategier och vad som enligt dem är vanliga och ofta förekommande problem som kan uppstå.

Undersökningen avgränsas genom att aspekter och faktorer som rör läs- och skrivsvårigheter och hur de kan påverka notläsning inte tas upp i denna studie. Det är ett

ämne med stor komplexitet som inte skulle få sin rättmätiga plats i detta arbete som har ett annat huvudfokus och därför förtjänar en egen studie.

Arbetets syfte sammanfattas här i följande forskningsfrågor. De är uppdelade i en övergripande huvudfråga med två tillhörande underfrågor.

Huvudfråga:

- Hur introducerar och undervisar studiens informanter notläsning till elever som spelar oboe?

Underfrågor:

- Vilka arbetssätt beskriver de som effektiva och väl fungerande för eleverna?
- Vilka specifika problem och hinder kan uppstå för elever som ska lära sig läsa noter?

2. Litteraturgenomgång

Att lära sig läsa noter är att lära sig känna igen mönster i de symboler som presenteras i notbilden. Det är nödvändigt att noter övas på i olika sammanhang och på olika sätt för att befästa dessa mönster. Ingen individ är dock den andra lik och allas väg till att läsa noter flytande ser annorlunda ut (McPherson, 2006).

2.1 Musik och språk

Undersökningar av den mänskliga hjärnan har visat att musik och språk ofta aktiverar samma och/eller närliggande och överlappande områden i de olika hjärnhalvorna (Brown, 2006, referat i Jederlund, 2011) och utvecklingen av barns musikaliska förmåga och sätt att undervisa barn i musik kopplas av flera författare ihop med utvecklingen av barns språkliga förmåga.

2.1.1 Musical literacy

Det engelska ordet *literacy* kan på svenska översättas till läs- och skrivkunnighet (Petti, 1993). Således översätts *musical literacy* på svenska till musikalisk läs- och skrivkunnighet. Mills och McPherson (2006) använder däremot termen *musical literacy* som ett samlingsbegrepp för att beskriva en allomfattande musikalisk kunskap.

[...] literacy in situations related to Western classical music occurs as a result of children having developed their capacity to make music, reflect on music in which they are engaged, express their views on music which they play, hear or create, speak about and listen to music in order to form judgments, and read, write, comprehend and interpret staff notation. (Mills & McPherson, 2006, s. 155)

De menar att *musical literacy* uppstår genom att flera olika musikaliska färdigheter samspelar och att notläsningsförmåga är en av dessa färdigheter (Mills & McPherson, 2006). Jacquet och Danielsson (2018) översätter *literacy* till litteracitet. De redogör för en definition av begreppet kopplat till svenskundervisningen i grundskolan och ser *literacy* som något som innefattar olika skriftliga språkkompetenser och som ofta, men inte alltid, utvecklas i en social kontext. Barn lär sig skrift genom att delta i ”literacyaktiviteter” (s. 25) där de i flera steg får använda, testa och utveckla sina färdigheter kopplade till skrift. Det kan till exempel vara att läsa en artikel om en bok,

läsa boken själv och sedan diskutera boken med en annan person (Jacquet & Danielsson, 2018). Bjar (2006) väljer att översätta literacy till läskompetens och definierar det som ”förmågan att förstå och använda de skriftliga språkformer som krävs i samhället och/eller värdesätts av individen” (s. 34). Bjar (2006) menar likt Jacquet och Danielsson (2018) att literacy-förmågan är beroende av sammanhanget och den samhällseliga kontext som språket existerar i. Individen använder sig av sina kunskaper till att samla information men också för eget nöjes skull. Dessa tre tolkningar av literacybegreppet innebär att literacy inom språk och musik delvis skiljer sig åt. Literacy i språk har sin grund i skrift medan Mills och McPhersons (2006) musikaliska literacy snarare innebär att musikern behärskar en mängd olika sorters musikaliska färdigheter som samspekar. Däremot så menar alla tre tolkningar att literacy innebär att individen kan använda sina förmågor på olika sätt beroende på situation.

I syfte att förstå hur notläsningsförmåga bör utvecklas ser Mills och McPherson (2006) till forskning kring barns utveckling av den litterära läs- och skrivkunnigheten som hävdar att förmågan att läsa ett skrivet språk bäst utvecklas genom talförmågan (Cooper, 2003, referat i Mills & McPherson, 2006). Först bör barnet ha utvecklat en grundläggande vokabulär och förstå basala språkliga strukturer innan hen börjar lära sig läsa och skriva. Samtidigt understryker Cooper (2003, referat i Mills & McPherson 2006) att varje barn är unikt och behöver en individuellt anpassad metod för att lära sig läsa och skriva, och därför är det också svårt att säga vilken som är det absolut bästa tillvägagångssättet. Vidare påpekas det att ett barns läs- och skrivkunnighet konstant fortsätter att utvecklas i samband med att dess språkliga tal- och lyssningsförmåga gör samma sak (Mills & McPherson, 2006). Dessa förmågor hänger således ihop och påverkar varandra. Mills och McPherson (McPherson, 2006) påstår därefter, i ljuset av detta, att barn inom instrumentalundervisning borde få lära sig spela (tala) först och att noter (läsning) ska introduceras senare eftersom det är så barn lär sig ett språk. Även Schenck (2006) hävdar att det finns många likheter mellan musikalisk notation och det skrivna ordet och att instrumentallärare kan få många metodiska idéer genom att studera hur barn lär sig skriva och läsa.

2.1.2 Kritiska röster

Bjørkvold (2005) jämför också läsförmåga med notläsningsförmåga men menar att det är betydligt svårare att spela musik efter noter än vad det är högläsa en skriven text.

Mellan skrift till tal är det två steg (koda av skriften och sedan säga den högt), medan det mellan noter och musik är tre steg, där det tredje är att tekniskt bemästra instrumentet. Han påpekar också att notskriften, som består av hundratals tecken i olika kombinationer, är svårare att begripa än det latinska alfabetet som består av 28 tecken. Fostås (2002) är, liksom Bjørkvold (2005), kritisk till att jämföra musik- och språkundervisning. Hon riktar sin kritik främst mot begreppet ”modersmålsmetod” som ofta används för att beskriva hur musik och notläsningsförmåga bör läras ut likadant som barnens modersmål och menar att det inte alls är samma sak då de två färdigheterna dels är helt olika och att det dels är stora skillnader i den sociala kontext där lärandet sker. Förutsättningarna blir också annorlunda då språk och musik-färdigheter skiljer sig åt i hur viktiga de är för människan vilket gör att behovet av att lära sig inte är likadant. Barn som lär sig ett modersmål är också ofta yngre än barn som lär sig ett instrument, vilket också gör att lärandet av de två färdigheterna, enligt henne, inte går att jämföra.

2.2 Musikpedagogiska metoder

Ordet *metod* används ofta inom musikpedagogik och är ett begrepp som enligt Hanken och Johansen (1998) innefattar olika områden. Det kan syfta på olika undervisningsformer som läraren använder sig av (t.ex. föreläsning eller demonstration) samt olika lärandeaktiviteter och arbetsformer som eleverna deltar i (t.ex. improvisation, ensemblespel, projektarbete). Hanken och Johansen (1998) menar även att musikpedagogiska metoder kan användas för att beskriva den sociala situation som undervisningen bedrivs i, för att beskriva på vilka sätt läraren anpassar undervisningen efter enskilda elever, samt för att beskriva hur läraren organiserar undervisningens progression. De väljer slutligen att definiera metod på detta sätt: ”en planmessig framgångsmåte for undervisning og læring” (s. 79). De menar att läraren ska organisera och strukturera undervisningsmaterialet i en progression som ger eleven möjlighet att göra framsteg.

2.2.1 Bra och dåliga metoder – finns det?

Hanken och Johansen (1998) definierar två olika sätt att som lärare förhålla sig till sin pedagogiska metod: ett normativt sätt och ett analytiskt sätt.

Ett normativt sätt att se på sin metod innebär att pedagogen letar efter en (1) metod som sedan appliceras på alla elever och undervisningssituationer. Det finns här en

underförstådd uppfattning om att en metod är antingen enbart bra eller dålig och att omgivande kontextuella faktorer som elever, lektionsinnehåll och undervisningsmål inte spelar roll (Hanken & Johansen 1998).

Ett analytiskt förhållningssätt innebär att valet av metod påverkas och blir beroende av olika faktorer i undervisningen (Hanken & Johansen, 1998). Pedagogen har insikt i att en och samma metod inte passar alla situationer. Metoden anpassas bland annat beroende på vilken ålder eleverna är i, vilken genre instrumentalundervisningen behandlar, vilka mål läraren och eleverna har med undervisningen samt om det är enskild eller gruppundervisning. Med detta förhållningssätt menar Hanken och Johansen (1998) att det inte är möjligt att kalla en enskild metod för strikt bra eller dålig eftersom det inte finns en (1) metod som passar alla situationer.

Hanken och Johansen (1998) argumenterar för att det analytiska förhållningssättet är att föredra. De råder musikpedagoger till att inte söka efter den bästa metoden utan att de snarare ska tillägna sig en stor mängd olika metoder och bilda sig en uppfattning om vilken som passar när för att på så sätt kunna göra professionella val. I linje med detta skriver Schenck (2006) att instrumentalläraren har ett ansvar att kunna möta elever med olika förutsättningar att lära och betonar att en professionell pedagog ska kunna anpassa sig efter elevens personliga ambitionsnivå och hens mål med undervisningen.

Hur instrumentallärare i Sverige utvecklar sina metoder har undersökts av Andersson (2005) som kom fram till att de inte helt vet varifrån deras pedagogiska metoder och idéer kommer från. Studien visade att den första instrumentalläraren de själva haft och de sätt de själva blev undervisade på haft stort inflytande på deras egna undervisningssätt.

Genom historien har det utvecklats specifika pedagogiska metoder där bland annat hur och när notläsning bör introduceras tas upp. Dessa menar Hanken och Johansen (1998) är viktiga att känna till som musikpedagog. Nedan följer en beskrivning av två etablerade musikpedagogiska metoder.

2.2.2 Suzukimetoden

Szukimetoden är utvecklad av Shin'ichi Suzuki i Japan på 1940-talet och har blivit vanligt förekommande inom undervisning på stråkinstrument, trots att den är applicerbar på fler instrument (Feldman, 2016). Svenska Suzukiförbundet (2018) skriver att Suzuki själv kallade sin metod för *modersmålsmetoden* och baserade sin

undervisningsfilosofi på hur ett barn lär sig ett språk. Barnet ska i början av sin undervisning inte vara bunden vid noter utan lära sig låtar helt utantill. När barnen blir äldre lär sig eleverna även läsa noter vilket enligt metodens filosofi då kommer att gå lätt eftersom barnen redan har en relation till instrumentet (Svenska Suzukiförbundet, 2018). Feldman (2016) skriver att Suzukimetoden menar att ”learning notation is a process of association” (s. 9) - eleverna lär sig läsa noter genom att associera musiken med notationen. De har redan bildat sig en mental helhetsbild av hur musiken ska låta och kan då koppla ihop notbilden med musiken som de redan kan spela. Bjørkvold (2005) påpekar att kritik har riktats mot Suzukimetoden som påstår att notläsning introduceras för sent och därför utbildar musiker som inte kan läsa noter.

2.2.3 Kodalymetoden

Kodalymetoden utvecklades under 1940- och 1950-talen av Zoltan Kodaly och kopplar även den ihop barns naturliga förmåga att lära sig tal- och skriftspråk med deras förmåga att lära sig läsa och skriva noter (Hanken & Johansen, 1998). Denna pedagogiska metod har, likt Suzukimetoden, en inställning till noter som baseras på att ”experience comes before notation” (Feldman, 2016, s. 7). Undervisningen är i första skedet gehörsbaserad och notläsning introduceras senare. Feldman beskriver metoden som ”sound-to-symbol” (s. 8) eftersom eleverna lär sig associera låtar som de redan lärt sig med notationen.

2.3 På gehör eller med noter

Susan Hallam (1998) definierar att läsa och spela efter noter som förmågan att koda av en symbol i notsystemet och förvandla det till ljud med hjälp av sitt instrument. Att spela på gehör definieras av *Nationalencyklopedin* som ”förmågan att uppfatta och förstå musik som man hör. Den som har gott gehör och kan sjunga eller spela ett instrument kan oftast upprepa det han eller hon har hört i samma stil” (NE, 2018). Enskilda musikpedagoger betonar ofta ett av dessa spelsätt i sin undervisning vilket har fått följden att det bildats motsättningar och uppfattningar om att det ena sättet att lära sig spela är bättre än det andra och debatten mellan de pedagoger som tycker att lära sig genom gehörspel är att föredra och de pedagoger som förespråkar musicerande genom notläsning har ”stundtals varit ganska het” (Schenck, 2006, s. 238). Det har även funnits uppfattningar om att dålig notläsningsförmåga går att skylla på ett gott gehör och vice

versa och att det är två färdigheter som inte går att kombinera (Schenck, 2006). Schenck (2006) drar, likt McPherson (2006), paralleller till språkundervisning och påpekar att det där emellertid inte råder någon tvekan om att muntliga och skriftliga färdigheter kan existera jämte varandra utan att den ena påverkar den andra negativt och menar att det då borde vara likadant inom musikundervisning angående gehör- och notläsning. Fostås (2002) menar att debatten kring fördelarna och nackdelarna med undervisning i de två olika spelsätten ”ofte blir oklar” (s. 156) och föreslår att detta beror på att termerna i sig innefattar många olika spel- och lärprocesser. Hon tar upp folkmusik som ett exempel på en genre där notläsning inte är överdrivet viktigt och menar då att dessa pedagoger naturligt kommer att förespråka en gehörsbaserad undervisning. Bjørkvold (2005) föreslår att splittringen mellan de två olika lägren grundar sig i en hierarkisk syn på genre och tradition där gehörspel anses mer primitivt och enkelt medan spel efter noter är ”kulturellt högtstående” (s. 197).

Vidare gör Schenck (2006) gällande att de allra flesta pedagoger idag är överens om att elever ska kunna musicera både med och utan noter och att anledningen till att undervisningen inte speglar detta ofta ligger hos problem som lärarna själva har. En anledning till att en enskild pedagogs musikundervisning fokuserar mer på t.ex. notläsning än på gehörspel kan vara att pedagogen själv känner sig osäker på hur hen ska gå tillväga för att lära ut gehörspel och vice versa. Han påstår att ytterligare en anledning till att många lärare tycker att det är svårt att undervisa i gehörspel är att de inte fick göra något sådant när de själva var elever och därför saknar pedagogiska förebilder. När det gäller osäkerhet i att undervisa notläsning kan det vara så att läraren själv inte minns hur hen lärde sig, eller att de själva hade väldigt lätt för sig att lära sig läsa noter och nu inte kan identifiera sig med elever som har notläsningssvårigheter (Schenck, 2006).

2.3.1 Fördelar med att undervisa med noter

Fostås (2002) lyfter fram flera positiva aspekter med att bedriva en notbaserad undervisning. Gehörssvaga elever känner sig tryggare om de har en notation som kan hjälpa till att reda ut det de har hört och förmågan att läsa och spela efter noter kan stärka elevers självförtroende och självständighet när de ska öva hemma. Fostås påpekar även att många elever förväntar sig att få lära sig läsa noter när de spelar ett instrument

och att det blir en besvikelse om det inte ingår i lektionerna. Noter har en viss status bland många elever och de känner sig stolta när de lär sig läsa dem.

Enligt Fostås (2002) upplever många lärare att det är en fördel att koppla ihop instrument och notation från allra första början. Eleven, musiken och notationen befinner sig då på samma nybörjarnivå. I gruppundervisning kan det även vara en hjälpande hand för läraren om eleverna så småningom självständigt kan tolka notbilden eftersom läraren då får möjlighet och tid till att fokusera på andra aspekter av undervisningen. Att undervisa i notläsning ingår i vad hon kallar för ”miljøorientert instrumentalundervisning” (s. 159) vilket innebär att undervisningen anpassas så att eleverna kan lyckas i den musikaliska miljö som de vistas i och kraven som där ställs på dem. I stora ensembler kommer elever sällan undan notläsningen och hon menar att det är en björntjänst att inte förbereda dem på detta genom att inte ha noter med i undervisningen: läraren behöver således undervisa ”miljøorientert”.

Mills (2007) hävdar att det är avgörande att elever som spelar instrument som rör sig inom den västerländska klassiska musikvärlden lär sig läsa noter eftersom det är så den musiken dokumenteras och förs vidare. Nordström (1989) för liknande argument och menar att samtidigt som det är bra att kunna lära sig ett stycke musik på gehör är det inom den västerländska klassiska musikvärlden nödvändigt att kunna spela efter noter eftersom musiken ofta snabbt blir för avancerad och komplex för att ta in enbart via lyssning.

Bjørkvold (2005) betonar att notskrift fyller en viktig funktion som ett gemensamt musikaliskt skriftspråk underlättar för människor som snabbt vill kunna spela tillsammans. När den musikaliska nivån och komplexiteten blir högre underlättar noterna instudering av ny musik. Han föreslår även att musikern får större frihet att göra en egen tolkning om hen studerar ett nytt stycke utifrån en not än om hen hade baserat sitt spel på en inspelning eller en annan musikers klingande demonstration (Bjørkvold, 2005).

2.3.2 Fördelar med undervisning på gehör

Jederlund (2011) skriver att människans förmåga att snabbt förstå och tolka ljud är bättre utvecklad än förmågan att hantera visuell information; ”Den auditiva förmågan sitter så att säga mer i ryggmärgen (...)” (s. 81). Detta, menar han, är till följd av att vår förmåga att tolka, känna igen och producera olika ljud redan är utvecklad när vi föds.

Även Fostås (2002) lyfter upp människans naturliga förmågor och skriver att imitation är människans naturliga sätt att lära sig en ny färdighet på och att vi borde kunna lita på att detta även gäller för instrumentalundervisning.

Mills och McPherson (McPherson, 2006) hävdar att en obefogad betoning på att läsa noter i barns musicerande kan beröva dem deras musikaliska och kreativa förmågor. De påpekar att notläsningsförmåga inte bör kopplas för hårt till den övergripande musikaliska förmågan, eftersom det finns många typer av musik och musikaliska genrer där notläsning eller notation inte används. Schenk (2006) är inne på liknande spår och betonar att ”den stora faran för en elev som tycker det är svårt med noter är om musicerandet uteslutande kopplats till notläsning” (s. 241) och att detta riskerar leda till att eleven tappar lusten att spela. Mills och McPherson (McPherson, 2006) uttalar sig kritiskt mot instrumentallärare som enbart undervisar utifrån noter och därmed ”(...) inadvertently give children the impression that a musician cannot play a note that has not first been decoded from the printed page (...)” (s 157). Elever som alltid tvingas läsa noter lär sig enligt dem inte att lyssna på vad de spelar eftersom de är upptagna med att läsa noterna.

2.3.3 Fördelar med undervisning som kombinerar gehör och notläsning

I forskning om den språkliga läs- och skrivkunnigheten konstateras det att barns läs- och skrivförmåga är beroende av och utvecklas i samband med utvecklingen av deras verbala språkförmåga. Samma sak menar Mills och McPherson (McPherson, 2006) gäller för de musikaliska motsvarigheterna där det verbala är det musikaliska spelandet och skrift är notation.

Another important principle is that even after children have learnt to read and write verbal language, they still speak it. As they become fluent users of staff notation, and when they have achieved fluency, they still need opportunities to work free of staff notation, in order to develop and sustain the full range and depth of their musical literacy. (McPherson, 2006, s. 158)

Det är alltså väsentligt enligt dem att instrumental-lektioner består av en väl avvägd blandning av gehörspel och spel efter noter. Även Fostås (2002), Schenck (2006) och Bjørkvold (2005) understryker vikten av att aldrig överge gehörspelet oavsett ålder eller nivå på eleven. Bjørkvold (2005) hävdar att det inte finns någon anledning att oroa sig för att eleverna kommer att spela omusikaliskt bara för att de spelar efter noter, förutsatt att de *också* har fått lära sig spela utan noter. Han understryker att ”ett

både/och borde vara självklart” (s. 197) och att gehörsspel och notspel har lika mycket värde.

2.4 Hinder och problem i notläsning

Enligt Schenck (2006) är det för många barn, precis som med vanlig läsning, relativt lätt att lära sig läsa noter. För elever som har svårt att lära sig läsa noter handlar det enligt honom ofta om att de inte lyckas få någon ordning på alla de symboler som finns i notsystemet.

2.4.1 Notbilden

Fostås (2002) belyser att den traditionella notationen kan göra att musik som eleven kan spela väl och tycker om, i noterad form kan se svårare ut än vad den är. Hon påpekar dock att musikalisk notation inte bara behöver innefatta den traditionella notskriften utan att det finns flera olika sätt att notera musik på. Hon delar upp det i två olika kategorier: *traditionell notskrift* och *generell musikalisk notation* där den senare representerar ”alle former for visuell representasjon” (s. 156). Detta kan vara olika former av tabulaturer, siffernotationer samt elevernas egna grafiska försök att notera musik. När eleverna däremot ska läsa en traditionell notbild påpekar Fostås (2002) att den visuella utformningen är mycket viktig. Om layouten är obalanserad, t.ex. om notlinjerna är för tjocka så att det inte går att urskilja nothuvudena eller om det är för långt avstånd mellan noterna så att eleven inte visuellt kan uppfatta rytmiska mönster kan det göra att notläsningen blir mycket svårare än nödvändigt.

Även om en traditionell notbild skulle vara optimalt utformad med lagom avstånd mellan linjer och toner så förhindrar det inte nödvändigtvis att svårigheter uppstår. Hallam (1998) betonar att unga elever som kanske ännu inte lärt sig läsa skrift kan ha extra svårt för att lära sig läsa noter eftersom de ännu inte har en uppfattning om att de nedskrivna symbolerna på pappret korresponderar till klingande ljud. Även det, i lärarens ögon självklara, faktum att noterna läses från vänster till höger eller att högre tonhöjder skrivs högre upp i systemet är inte nödvändigtvis uppenbart för en ung elev.

Att förstå en notbild och vad alla dess symboler och tecken betyder kan alltså vara en stor utmaning för en ung elev. Däremot påstår Fostås (2002) att noterna ibland oberättigat får skulden för att eleven inte gör framsteg, och menar att det ibland finns andra faktorer i undervisningen som är den egentliga orsaken. Till exempel kan den

spelbok eleverna använder vara dåligt genomtänkt och ha dålig progression. Hallam (1998) förklarar att det är lättare att tillägna sig ny information om den tydligt är kopplad till något som eleven redan kan. Om spelboken inte ger eleven tillräckligt med tid att bearbeta de noterna de lär sig, och går för snabbt framåt, kan de till slut börja känna att notläsning är mycket svårare än vad det egentligen behöver vara (Fostås, 2002).

2.4.2 Rytm och tonhöjd

Två fundamentala musikaliska komponenter som går att läsa av från en notbild är tonhöjd och rytm. Av dessa två kan unga instrumentalister ha svårare för att läsa och reproducera rytm än tonhöjd (McPherson, 2006). Detta beror på att det på många instrument är möjligt att få fram rätt ton genom att ta respektive grepp och spela, förutsatt att eleven korrekt har kodat av vilken ton det är utifrån notbilden. Det krävs inte att eleven kan höra tonen inom sig, i huvudet, för att spela den på instrumentet. För att läsa rytm måste däremot eleven helt själv kunna koda av och reproducera rytmen utan några externa hjälpmedel. Eleven måste kunna "höra" rytmen inne i huvudet innan hen börjar spela (McPherson, 2006). I arbetet med att lära barn läsa rytm är det vanligt att pedagoger låter sina elever klappa rytmen innan de spelar den. Denna strategi bedömer Mills och McPherson (McPherson, 2006) som problematisk då en enskild klapp inte kan vara långt eller kort; det som blir annorlunda är längden på tystnaden mellan klapparna. Detta gör att en viktig aspekt av rytmen förloras och författarna påstår därför att det är föga troligt att en förberedande klapp-övning kommer att visa sig vara hjälpsam för eleven.

2.4.3 Motivation och förståelse för noternas funktion

Bjørkvold (2005) påpekar att instrumentalmusiker kommer att stöta på noter förr eller senare och att vissa upplever noterna som ett härligt hjälpmedel medan vissa tycker att det är tråkigt och gör att deras spelintresse sinar. Noter ska enligt honom introduceras organiskt och det är viktigt att eleverna själva känner att de vill lära sig. Bjørkvold (2005) menar att pedagogen spelar en avgörande roll för hur noterna kommer att tas emot av eleven och råder pedagogen till att peka på de praktiska skälen till att kunna spela efter noter. Harris (2012) påpekar att den professionella musikern och läraren redan förstår hur olika delar av musikutövande hänger ihop och varför, vilket inte alltid

är tydligt för elever. Att som lärare anta att eleven automatiskt förstår något eftersom det för läraren själv är elementärt kallas av Becker (1993) för att göra ”förgivettaganden” (s. 37) och som något som bör undvikas att göra. Läraren är medveten om varför noter är nödvändiga för musicerandet, och måste kommunicera detta till sina elever (Becker, 1993). Både Harris (2012) och Bjørkvold (2005) menar att elever behöver begripliga skäl för att förstå noternas poäng och att instrumentallärare måste undervisa på ett sätt så att detta blir tydligt och förståeligt. På samma tema argumenterar Schenck (2006) för att notläsning bör göras i kombination med spel på instrumentet därför att notläsningen då motiveras genom att den får ett sammanhang.

Fostås (2002) understryker att pedagogen måste vara uppmärksam på en elevs koncentrationsperioder och att olust att läsa noter ibland bara handlar om att eleven just då inte har förmågan att koncentrera sig längre. Detta går att koppla till det Hallam (1998) skriver om hur den mänskliga hjärnan inte kan ta in hur mycket information som helst samtidigt och att våra sinnesintryck därför automatiskt blir selektiva. En nybörjarelev som koncentrerar sig på att spela rätt tonhöjd kan glömma att spela den noterade rytmen därför att all koncentration riktas mot att läsa av tonhöjden (Hallam, 1998).

3. Metod

I avsnitten nedan beskrivs de överväganden gällande metod och etiska principer som tagits i utformandet och genomförandet av denna studie.

3.1 Metodologiska överväganden

Bryman (2011) definierar två olika typer av forskningsstrategier: kvalitativ och kvantitativ. De skiljer sig åt i tillvägagångssätt samt i de sätt som de förhåller sig till teori och praktisk forskning. *Kvantitativ* metod används, enligt Bryman (2011), när den insamlade datan kan mätas numeriskt och sammanfattas i statistiska former. Forskaren har ett objektivistiskt förhållningssätt och använder sig av en kvantitativ metod för att pröva om en viss teori som forskaren har stämmer eller inte. Kvalitativ metod används, enligt Bryman (2011), när forskaren är intresserad av någon annans tankar och åsikter om ett valt ämnesområde. Kvalitativ forskning lägger tyngd vid ord och generering av teorier samt har en syn på den sociala verklighet som forskningen utförs i som något som är i ständig förändring (Bryman, 2011).

3.1.1 Val av metod – kvalitativ intervju

Bryman (2011) understryker att valet mellan kvantitativ eller kvalitativ metod måste anpassas efter de frågeställningar som forskaren arbetar utifrån. Då denna studie ämnar undersöka olika individers personliga arbetssätt, uppfattningar, erfarenheter och åsikter gjordes bedömningen att det är lämpligast att använda en kvalitativ strategi (vilket i denna studie specifikt blev kvalitativa intervjuer) eftersom kvalitativa metoder används när forskaren vill undersöka andra individers tankar och göra en kartläggning över det valda ämnesområdet. För att finna svar på studiens forskningsfrågor behövs fylliga, detaljerade och personliga svar av informanterna vilket är svårt att få i en kvalitativ metod som till exempel enkät.

Kvalitativa intervjuer kan utformas på två olika sätt: semi-strukturerade eller ostrukturerade (Bryman, 2011). Den ostrukturerade intervjun tenderar, enligt Bryman (2011), att likna ett vanligt samtal där intervjuaren ställer en fråga rörande studiens ämnesområde och där informanten sedan tillåts svara och associera fritt, ibland utan att intervjuaren ställer några följdfrågor. Den semistrukturerade intervjun förutsätter däremot att forskaren har en lista över specifika teman som ska behandlas men att

informanten ändå ges stor frihet att formulera svaren på sitt egna sätt. Dessa teman och frågor som forskaren vill beröra nedtecknas i en s.k. intervjuguide. Frågorna behöver däremot under genomförandet av den semistrukturerade intervjun inte ställas i den ordning som står i intervjuguiden och forskaren tillåts även ställa frågor som inte står med i guiden. Något som dessa två intervjuformer har gemensamt är att de är flexibla inför hur intervjun utvecklas. Precis som i valet av forskningsstrategi bör valet mellan ostrukturerad eller semistrukturerad intervju grundas i forskningens syfte och frågeställningar (Bryman, 2011). Då denna studie har ett tydligt fokus och undersöker ett specifikt område inom instrumentalundervisning (undervisning i notläsning) där jag är ute efter konkreta svar på förutbestämda frågor föll valet på semistrukturerade intervjuer.

3.2 Genomförande

Genomförandet av intervjuerna inklusive förberedande åtgärder sträckte sig över tre månaders tid från september-november 2018.

3.2.1 Urval

Urvalet av informanter skedde genom det som Bryman (2011) kallar för målstyrt urval vilket är vanligt förekommande inom kvalitativ forskning. Individerna i en intervjustudie väljs då baserat på deras koppling till de forskningsfrågor som formulerats. Denna studies övergripande syfte är att undersöka olika oboepedagogers metoder för att undervisa i notläsning och det föll sig då naturligt att det var sådana individer urvalet formades kring. I första hand fokuserade urvalet på pedagoger som undervisar på kultur- och musikskolor. Det var önskvärt att informanterna skulle ha en musikleklarutbildning men det var inget krav. Det främsta kravet var att de skulle ha erfarenhet av att undervisa elever i oboe och notläsning. Jag skrev först ner en lista med de oboepedagoger jag kände till och fick då fram tre namn. Därefter frågade jag en av dessa personer om kontaktuppgifter till andra pedagoger som jag inte själv kände till och fick då fram en lista på totalt åtta namn. Då planen var att göra fyra intervjuer i denna studie rangordnades namnen på listan efter vilka jag helst ville intervjuas och därefter kontaktades vederbörande.

I slutänden genomfördes, som planerat, fyra intervjuer. Nedan följer en kort beskrivning av de fyra informanterna. Namnen är fingerade men könsidentitet stämmer överens med verkligheten.

- Ingrid, kvinna. Undervisar inom kulturskolan. Har en muskläraryt utbildning och lång erfarenhet av undervisning.
- Lena, kvinna. Undervisar inom kulturskolan. Har en muskläraryt utbildning och lång erfarenhet av undervisning.
- Vera, kvinna. Har en musikerutbildning med inriktning folk- och världsmusik. Har ingen lärarutbildning. Undervisar i oboe inom El Sistema.
- Ylva, kvinna. Undervisar inom kulturskolan. Har en muskläraryt utbildning och lång erfarenhet av undervisning.

I kvalitativa studier skriver Trost (2010) att forskaren bör sträva efter att få så stor variation som möjligt i sitt urval: att informanterna inte ska vara likartade sett ur vissa aspekter som t.ex. könsidentitet, ålder och bakgrund. Då mängden möjliga informanter inom mitt valda område (oboepedagoger) redan är ett litet antal var mitt urval initialt begränsat. Av informanterna på min ursprungliga lista på möjliga informanter identifierar sig sex av åtta personer som kvinnor. De informanter som jag till slut intervjuade identifierar sig alla som kvinnor. Jag är dock av åsikten att informanternas könsidentitet inte har betydelse för just denna studie då mitt syfte handlar om att undersöka olika pedagogers metoder för undervisning i notläsning; inte huruvida män, kvinnor eller icke-binära undervisar på olika sätt. Det hade likväl varit uppskattat ur ett mångfaldsperspektiv om informanterna skiljt sig mer från varandra sett utifrån denna aspekt men då det möjliga urvalet redan från början var begränsat blev det i denna studie omöjligt att ordna.

3.2.2 Design av intervjuguide

Intervjuguiden (se bilaga 1) utformades enligt Brymans (2011) råd. Intervjufrågorna formulerades i syfte att ”underlätta svar på undersökningens frågeställningar” (s. 419) och strukturerades i en ordningsföljd där de följde varandra på ett naturligt sätt, samtidigt som jag var öppen för att ändra ordning under intervjuerna (Bryman, 2011). Ja-eller-nej-frågor undveks i största möjliga mån, då det inte är frågor som bjuder in till

långa svar (Kvale & Brinkman, 2014). I de fall då sådana frågor ändå användes fanns det i intervjuguiden förberedda följdfrågor i syfte att locka fram mer information ur informanten.

3.2.3 Pilotstudie

Innan intervjuerna med studiens informanter genomfördes en pilotintervju. Jag valde att intervjua en av mina kurskamrater som har erfarenhet av att undervisa elever i notläsning. Pilotstudien genomfördes i syfte att låta mig öva på att anta rollen som intervjuare samt träna mig på att använda mig av min intervjuguide. Bryman (2011) skriver att göra pilotintervjuer är bra då det ger en möjlighet att träna på metoden, samt kan göra en förberedd på överraskande och oväntade händelser under en intervju. Detta visade sig riktigt då informanten i denna pilotintervju missförstod vissa frågor i intervjuguiden och jag fick då öva på att styra intervjun tillbaka till mina frågor utan att avbryta och störa samtalet. Efter pilotintervjun gjordes små korrigeringar i intervjuguiden som ansågs nödvändiga för att få mer tydlighet i strukturen. Denna intervju spelades in men är inte en del av den datainsamling som presenteras i resultatkapitlet.

3.2.4 Intervjuerna

Tre av informanterna träffade jag personligen medan den fjärde intervjun genomfördes via Skype. Intervjuerna tog mellan 35 och 55 minuter. Jag utgick ifrån min intervjuguide men höll mig under intervjuerna flexibel till den tänkta ordningsföljden. Bryman (2011) beskriver hur det i kvalitativa intervjuer är eftersträvansvärt att låta intervjun gå åt olika håll beroende på vad informanten visar sig tycka är viktigt att prata om. Detta är något som togs fasta på då jag var ute efter informanternas erfarenheter och egna tankar. I linje med Brymans (2011) beskrivning av den semistrukturerade intervjun tilläts det även att ställa frågor som inte stod med i guiden, det vill säga frågor som föddes ur den spontana reaktionen på informanternas uttalanden.

Under intervjuerna undvek jag att ställa ledande frågor och frågorna hölls i största möjliga mån öppna. I de få tillfällen då det under en intervju ställdes en ledande fråga så var det för att ”pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 214). De ledande frågorna användes således för att garantera att informanternas uttalande tolkats korrekt samt för

att ibland få informanterna att formulera sina svar på ett annat sätt i syfte att få ytterligare förståelse för vad de ämnade säga.

3.3 Bearbetning och analys

Samtliga intervjuer spelades in (enbart audio) med hjälp av en Iphone och transkriberades sedan. Under intervjuerna antecknade jag, i linje med Brymans (2011) rekommendationer, i stort sett ingenting då jag ville kunna fokusera på att ställa relevanta följdfrågor vilket även Kvale och Brinkman (2014) tar upp som positiva aspekter av att spela in kvalitativa intervjuer. Valet av att spela in intervjuerna grundade sig i ändamålet att garantera resultatets tillförlitlighet och trovärdighet, då informanternas exakta formuleringar dokumenteras genom inspelningen. Efter intervjuerna avslutats gjordes korta minnesanteckningar om hur det hade gått och andra iakttagelser som bedömdes skulle kunna bli viktiga för analysen av datan.

3.3.1 Transkribering och analys

Transkriberingen av de fyra intervjuerna gjordes i snar anslutning till att de genomförts för att ha dem färskt i minnet. Detta innebar att transkriberingen av redan genomförda intervjuer pågick samtidigt som nya intervjuer genomfördes. Bryman (2011) lyfter fram detta arbetssätt som något positivt eftersom analysen av materialet då pågår kontinuerligt vilket gör att forskaren upptäcker intressanta teman som hen kan vara uppmärksam på i kommande intervjuer.

Intervjuerna transkriberades ordagrant efter det exakta sätt som informanten i fråga formulerade sig. Hummanden, tvekingar och avbrutna meningar togs med. Kvale och Brinkman (2014) gör gällande att det inte finns några fasta regler för hur forskaren bör göra i sitt transkriberande utan hur detaljerad transkriptionen ska vara beror på avsikten med transkriptionen. I den här studien bedrivs inte en språklig analys av informanternas sätt att prata utan det intressanta är vad de säger. Väsentligt är att deras resonemang och berättelser ska gå att förstå i transkriptionen. Kvale och Brinkman (2014) beskriver transkribering som ett sätt att översätta ett muntligt språk till ett skrivet språk. I resultatkapitlet där intervjuerna presenteras har de valda citaten därför redigerats genom att hummanden och andra liknande ljud som bedömdes skulle kunna göra resonemanget i citatet otydligt att läsa och svårt att förstå tagits bort. I de ursprungliga transkriptionerna finns de däremot kvar.

Analysen av de transkriberade intervjuerna utgick från forskningsfrågorna och letade efter data som besvarar dem. Detta mynnade ut i det som Bryman (2011) kallar för tematisk analys av kvalitativ data. I arbetet med analysen identifierades teman i informanternas resonemang och dessa fick sedan utgöra de kategorier som resultatkapitlet strukturerades kring. Under varje huvudtema utkristalliserades det även sub-teman. Sammanlagt formulerades fyra huvudteman med underliggande sub-teman. De fyra huvudtemana är följande:

Tema 1: Informanternas bakgrund

Tema 2: Informanternas metoder

Tema 3: Lärmiljö och kontext

Tema 4: Möjliga hinder och problemområden

3.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) har formulerat fyra huvudkrav rörande etiska principer för forskning vilka denna studie har förhållit sig till. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa innebär i tur och ordning att forskaren ska informera de berörda (i detta fall studiens informanter) om studiens syfte, informera om att deltagarna bestämmer över sin egen medverkan och deltar frivilligt, att alla uppgifter om informanterna ska behandlas med konfidentialitet och inte avslöjas för obehöriga samt att de uppgifter och information som forskaren samlar bara kommer att användas i forskningsändamål och inte får spridas till någon annan. Informanterna i denna studie fick innan intervjutillfället läsa och skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 2) formulerad utifrån just denna studies syfte. Där informerades de om Vetenskapsrådets fyra huvudkrav som beskrivs ovan.

4. Resultat

I det här kapitlet presenteras resultatet av intervjuerna. Det presenteras i form av fyra huvudteman som har identifierats i informanternas resonemang. Varje huvudtema delas även in i sub-teman som alla har en egen rubrik.

Inledningsvis redogörs för informanternas bakgrund – först som musikelever själva och sedan deras utbildning vid musikhögskolan. Därefter följer beskrivningen av deras respektive pedagogiska metoder för att undervisa i notläsning. Efter det redovisas de aspekter i den omgivande lärmiljön som de säger påverka deras undervisning. Slutligen presenteras de problem informanterna har identifierat som kan uppstå för elever som ska läsa och spela efter noter.

4.1 Informanternas bakgrund

Nedan följer det som respondenterna berättade om sina egna erfarenheter av att lära sig läsa noter samt vilken utbildning de har.

4.1.1 Egna erfarenheter som elev

Både Lena och Ingrid tog som barn blockflöjtslektioner på kulturskolan där de lärde sig läsa noter. Ingrid har inga minnen av att hon upplevde notläsning som svårt. Lena hade inga problem med att lära sig läsa tonhöjd men hon tyckte att det var svårare att läsa rytm.

Ylva är uppvuxen i en musikfamilj där alla hennes familjemedlemmar spelade instrument och säger att hon alltid har kunnat läsa noter. Hon berättar att hon minns det som om att hon till och med lärde sig läsa noter före hon lärde sig läsa skrift. Hon lärde sig själv hemma vid pianot och när hon började på kulturskolan vid 9 års ålder kunde hon redan läsa noter. Hon tyckte att det var lätt och kunde inte förstå vad det var andra elever tyckte var svårt.

Vera tog precis som de andra lektioner vid kulturskolan. Till skillnad från övriga informanter spelade hon däremot inte efter noter från allra första början utan fick lära sig låtar på gehör med stöd från siffror på ett papper som representerade greppen på oboen. Efter en tid fick hon en spelbok och började lära sig noter. Hon säger att det stundtals var svårt men att hon ofta klarade sig genom att lyssna och härma. ”Jag hade väldigt bra gehör och därför så blev jag sämre på notläsning, tror jag. Men jag klarade

mig ganska bra ändå. Fast jag gjorde inte jobbet, du vet. Jag satt inte och övade på rytmerna riktigt”. Vera säger att det som hon tyckte då, och fortfarande tycker idag, är det svåraste med notläsning är när notbilden ser krångligare ut än vad den är; när notbilden blir så komplicerad att hon inte kan höra hur det ska låta inuti sitt huvud.

Lena, Ingrid och Ylva har alla en muskläroarutbildning. Vera har en musikerutbildning med inriktning folk- och världsmusik men ingen pedagogisk utbildning.

4.2 Informanternas metoder

I detta avsnitt sammanställs det som informanterna beskrivit om sina personliga metoder för att undervisa i notläsning. Lenas och Ylvas metoder liknar varandra och därför redovisas de under samma rubrik medan Ingrid och Veras metoder skiljer sig från de andra och därför redovisas de under egen rubrik. Som utgångspunkt för denna del av intervjun ombads informanterna att börja med att berätta för mig hur de går tillväga när de får en helt ny elev.

4.2.1 Lena och Ylvas metoder

Både Lena och Ylva låter sina oboe-elever spela utan traditionell notation i den första fasen av deras undervisning. Lena benämner tonerna som siffror som överensstämmer med antalet fingrar som krävs för att ta greppet på oboen medan Ylva direkt använder sig av bokstavsnamnen. Eleverna får lära sig korta melodier på gehör och sedan får de låtarna nedtecknade på blanka papper där Lena och Ylva skriver ner siffrorna/bokstäverna som stöd för minnet. Rytmen noteras inte, utan den får eleverna komma ihåg utantill. Ylva använder sig av en vad hon själv benämner som trappstegs-metod där bokstäverna skrivs i boxar högre upp eller lägre ner beroende på tonhöjd. Detta gör hon för att eleverna ska förstå förhållandet mellan de olika tonhöjderna - vilka som är lägre och vilka som är högre - för det, säger hon, kan man som lärare inte förutsätta att de förstår. Eleverna får först lära sig tonerna C, B och A. När de efter ett tag även får lära sig G och F# läggs de till i trapp-notationen. På detta sätt undervisar Ylva i ungefär tre veckor.

Lena gör på ett liknande sätt men eleverna får, till skillnad från i Ylvas arbetssätt, lära sig spela låtar med en större mängd toner. Lena vill att eleverna ska få spela på hela instrumentet och använda alla klaffar redan under deras första tid vid kulturskolan.

Tonmaterialet rör sig mellan ettstrukna C upp till tvåstrukna C och alla toner däremellan spelas. Perioden med not-fritt spel (men med siffror nedskrivna på papper för minnets skull) håller på ungefär en halv termin. Då har eleverna lärt sig ungefär 20 melodier, där några är transponerade versioner av samma låt.

Dessa gehörsbaserade introduktionsfaser grundar sig i att de tycker att det blir för mycket detaljer för eleverna att tänka på om noterna är med från början. Ylva menar att eleverna har tillräckligt med de fysiska aspekterna såsom embouchyren, luften och händerna. Lena vill att eleverna ska få en relation till instrumentet innan de börjar läsa traditionella noter. Hon har provat att undervisa med noter från allra första lektionen men tycker inte att det blev bra i längden. ”Det blir en förlust, ofta, på det musikaliska. De uppfattar inte melodi och fraserings och sådana saker på samma sätt som ett barn som bara lyssnar” (Lena). En del elever har lättare för det ena än det andra och Lena är nog med att betona att undervisningen överlag bör ha en balanserad blandning av gehör och noter. Hennes introduktionsfas är däremot alltid gehörsbaserad.

Efter introduktionsfasen introducerar Ylva och Lena noter. Båda två gör det genom att eleverna börjar spela i *'Oboen och jag'*. Lena använder sig ibland även av en tvärflöjtsbok där eleverna först får spela efter visuella trappor - samma typ av notation som Ylva använder sig av från allra första början. Den boken har en långsam progression för att garantera att eleverna lär sig se skillnad på noterna, vilket Lena tycker är bra. ”Man behöver ge barnen tid att förstå det här sättet att notera musik” (Lena). Om det behövs får eleverna spela i den boken ett tag, innan de går över till *'Oboen och jag'*. Ylva kopplar med hjälp av *'Oboen och jag'* ihop trapp-noterna som hennes elever redan lärt sig läsa med traditionella noter.

Ylva baserar mycket av sin undervisning i hur en läser av de olika tonhöjderna utifrån G-klaven och lär sina elever att alltid räkna utifrån vad den visar.

Ylva: Det är ju egentligen ganska enkelt. Jag har inte hållit på och krussidulla så mycket utan jag säger 'Så här läser man noter. Det här är en G-klav och den visar G och hur tar du G? Ja precis. Du spelar – grattis! Du har lärt dig läsa noter.' [...] Jag brukar gå ganska rakt på sak. Jag bara säger att såhär är det: så här läser man noter.

Hon säger att det är en metod som funkar bra och använder sig därför av den med alla elever. Tidigare i sin lärarkarriär lade hon mer tid på notläsningen och använde sig av olika lekar men berättar att hon sedan upplevde att det dels tog för lång tid, och att det dels inte behövdes. ”Det tar bara fem minuter för en elev att lära sig läsa noter, så att jag

kände själv att varför ska jag lägga ner en månad på något som tar fem minuter?”

(Ylva). I efterhand lägger Ylva till att hon inte har särskilt många unga elever (de flesta är nio år och uppåt) och att det är anledningen till att hon numera går rakt på sak. Det går fortare för dem att lära sig så hon känner själv att hon inte behöver leka så mycket.

Ylva och Lena låter eleverna skriva egna noter och därmed arbeta med noterna på ett taktilt sätt. Ylva arbetar med noterna på olika sätt för att eleverna ska förstå. Eleverna får bland annat läsa noterna (säga tonnamnen högt) utan att spela på oboen.

Både Ylva och Lena säger att de anpassar sig väldigt mycket efter eleven och att de inte undervisar alla på exakt samma sätt. ”Lektionsrummet är som ett laboratorium. Varje elev har olika förutsättningar och det gäller ju någonstans att koda det, som lärare [...] och sen strukturera en metodik som passar” (Lena). Hon beskriver det som att hon har en röd tråd i sin undervisning som hon håller sig till men att omständigheterna runt omkring kan förändras. Det viktigaste för Lena är att hon själv vet varför hon gör som hon gör samt mötet mellan henne och eleven. Ylva säger på samma sätt att hon har en grundmetod som hon håller sig till men att den konstant varierar. ”Har jag 10 elever då undervisar jag nästan på 10 olika sätt” (Ylva). Båda två säger att deras metoder är i ständig utveckling.

4.2.2 Ingrid's metod

Ingrid introducerar noter i sin undervisning från allra första början och använder sig av spelboken *'Oboen och Jag'*. Eleverna lär sig att läsa noter genom att de spelar sig igenom boken. Ingrid säger att det har känts som en bra metod för att eleverna blir bra på att läsa noter. Hon har inte många gehörsbaserade moment i sin undervisning. ”Jag har själv lärt mig via noter så gehör är inte det lättaste för mig” (Ingrid). Hon tror att hennes elever har en liknande inställning till gehör som hon själv har.

När en elev inte förstår något specifikt i notläsningen använder sig Ingrid ofta av tavlan och ritar då upp noter och rytmer och försöker förklara. Eleverna brukar även själva få träna på att skriva noter. Om eleven inte förstår något berättar Ingrid att hon då stycker upp problemet i flera moment och till exempel låter eleven klappa eller stampa rytmen. Hon förklarar flera gånger och nöter in det. ”En gång kanske man lyckas säga någonting som man inte sa förra gången som gör att eleven förstår” (Ingrid). Hon menar att det ibland bara kan handla om att läraren måste använda rätt ord för just den eleven.

Ingrid har däremot nyligen (för bara ett par veckor sedan) börjat med ett annat undervisningssätt som är inspirerat av Lenas arbetssätt, då de två känner varandra. Ingrid har nu med sina nybörjarelever istället börjat med att bara använda sig av tonnamnen nedskrivna i en, som hon själv uttrycker det, ”rut-bild” där tonerna står högre eller lägre upp i förhållande till deras tonhöjd. Detta är samma slags trapp-metod som Ylva använder sig av. Ingrids nya introduktionsfas är på detta sätt mer gehörsbaserad än tidigare. Hon har valt att, till skillnad från Lena, använda tonnamnen istället för siffror eftersom hon tycker att det sedan blir ett onödigt extra steg att översätta siffrorna till bokstäver när de väl ska börja läsa traditionella noter i *'Oboen och Jag'*. Däremot har hon vid intervjuens genomförande inte kommit dit med dessa elever, så hon vet inte än hur den översättningsfasen kommer att gå. Ingrid tycker dock att det hittills känns som en bra förändring i hennes arbetssätt även om hon uttrycker att hon känner sig mer utelämnad till sig själv eftersom hon inte har en spelbok att luta sig tillbaka på.

4.2.3 Veras metod

Vera undervisar i oboe inom El Sistema där eleverna har en instrumentlektion i veckan och en rytmiklektion i veckan. Notläsningen finns med på båda lektionerna, men de spelar även mycket utan noter och på gehör. Vera beskriver det själv som Suzukiinspirerat. Vera bedriver gruppundervisning och har elva oboeelever samtidigt i lektionsrummet. Eleverna går i andra klass och är åtta år gamla.

Notläsningen görs oftast i en process av flera steg och väldigt grundligt. Oftast får eleverna lyssna på låten först och ofta också lära sig spela den på gehör innan noterna visas. Vera går då igenom noten och eleverna får räkna upp händerna och säga vilka toner det är. Sedan sjunger de noten samtidigt som Vera följer med i notsystemet med handen. Efter det klappar de rytmen och efter det får de gå och klappa rytmen samtidigt, eller gå och sjunga samtidigt, och sedan spelar de låten på oboen igen. Vera säger att det inte alltid är på exakt samma sätt men att det alltid är en väldigt långsam progression. Det finns en viktig poäng med att först låta eleverna lära sig låten utan noter. ”För ibland kan det vara mycket lättare att spela och lära sig och sen i efterhand lära sig hur det ser ut när vi skriver ner det” (Vera). Musiken som de spelar är oftast väldigt lätt och anpassad för att kunna spela i grupp. Den använder få tonhöjder och självklara rytmer.

Viktigast för Vera är att eleverna ska känna samma puls. Hon använder bland annat spelböcker där alla låtar har ett soundtrack som går att spela till vilket hon menar är bra för gruppundervisning: ”Det blev kul på en gång, och då gör de saker utan att tänka” (Vera). Musiken får även ett sammanhang och eleverna märker att det blir musik på en gång. Hon menar även att det hade varit mycket svårare med pulsen om hon inte hade haft ett soundtrack att spela till.

Vera betonar att hon är noga med att blanda gehörsspel och notläsning. Hon tycker, liksom Ylva och Lena, att det ibland blir för mycket att tänka på för eleverna om de ska läsa noter och spela samtidigt.

Vera: Det blir ett extra hinder. Notläsning är ju på något sätt bara ett språk. Det är inte musiken, men det är lätt att det tar fokus från musiken. [...] Noter är jätteviktigt och det är väldigt användbart men man måste också kunna prata innan man kan skriva, faktiskt.

Vera är mån om att eleverna ska känna att det blir musik av det de spelar. Hon vill att de först ska känna att de kan spela på sina oboer innan de börjar läsa noter och anser att det är dumt att ge dem en extra grej att lära sig innan de kan det. ”Man separerar det väldigt mycket. Så musiken där för sig – sen noterna. [...] För det är lite olika delar av hjärnan” (Vera). Noterna används mest som ett sätt för eleverna att komma ihåg vad de spelat förra gången – inte som ett sätt att lära sig en ny låt. De är inte en förutsättning för att kunna spela. Vera är emellertid noga med att säga att hon tycker att det är viktigt med noter, men inte om det inte görs på rätt sätt. Enligt henne borde eleverna allra först få lära sig spela låtar utan noter och lära sig om puls och rytm. Hon tycker inte att det finns någon poäng med att spela efter noter om eleverna inte känner pulsen eller förstår rytmen.

4.2.4 Sammanfattning av metoderna

De fyra informanternas respektive metoder kan grupperas i totalt tre olika slags undervisningssätt:

1. Lena och Ylvas metod där eleverna först lär sig spela utan traditionella noter. Eleverna får istället bokstäver/siffror nedskrivna på blanka papper som stöd för minnet. Lena använder sig av ett stort tonomfång medan Ylva håller sig till 4-5 toner. Låtarna nedtecknas bland annat i form av visuella trappor. Efter denna

introduktionsfas introduceras noter genom att eleverna går över till att spela i 'Oboen och Jag' och lär sig översätta och associera de toner de lärt sig till hur de ser ut i notsystemet.

2. Ingrid's metod där eleverna får läsa noter från första början via 'Oboen och Jag'.
3. Veras gruppanpassade metod där noterna används sparsamt och inte ligger till grund för spelet. Noterna går igenom långsamt och i flera steg genom ett undervisningssätt med många rytmikelement. Fokus med denna metod ligger på att eleverna ska känna samma puls och sedan spela tillsammans utan noter, ofta till ett soundtrack. Notationen fungerar som ett verktyg för att komma ihåg de låtar eleverna fått lära sig.

4.2.5 Fördelar och nackdelar med den egna metoden

Informanterna ombads välja vad de själva såg som fördelar med deras metod, samt vad de såg för nackdelar. De fick även ge sin metod ett betyg på en skala mellan ett och tio baserat på hur nöjda de själva är med den där 1 var "inte-alls-nöjd" och där 10 var "hel-nöjd".

Lena tycker att det bästa med hennes metod är att den är flexibel och kan varieras i oändlighet beroende på eleven. Hon vill inte säga att hon har en fast metod, utan refererar istället till en grundtanke som hon håller sig till: att först skapa en relation mellan eleven och instrumentet och få alla fingrar i funktion *innan* de börjar med notläsningen. Hon ser inga nackdelar med metoden förutom att hon nyligen har börjat fundera på om hon skulle börja med tonnamnen (bokstäverna) direkt och hoppa över att först benämna dem som siffror. Just nu ger hon sin metod en 10:a i betyg, men betonar samtidigt att hon alltid vill fortsätta utvecklas. Metoden är "ingen bergfast sanning" (Lena) utan det är en ständig process.

Ylva tycker att det bästa med hennes metod är att den är ärlig. "Jag låtsas inte att det är på ett annat sätt. Jag låtsas inte att det är svårt och jag låtsas inte att det är lätt utan det är såhär det går till och det här är bra att kunna" (Ylva). Hon betonar att hennes metod är rak och avskalad och att det gör att eleverna känner sig vuxna. Den stärker deras självförtroenden och de blir glada för att de har fått lära sig någonting nytt. Nackdelen med metoden menar Ylva är att deras förmåga att spela på gehör blir sämre. Eleverna blir så vana vid att alltid läsa noter att de i längden blir rädda för att spela på gehör. Hon ger sin metod en åtta i betyg och tillägger att hon förväntar sig att kunna ge betyget tio

när hon går i pension. Det som i nuläget gör att hon inte vill ge en tia är att hon känner att det finns utvecklingspotential i hennes arbete med rytmer och gehör. Hennes elever lär sig däremot att läsa noter och det är, enligt Ylva, bevis på att metoden fungerar.

Ingrid tycker att det bästa med den metod som hon har använt hittills är att eleverna lär sig noter snabbt. Hon beklagar sig dock över att det bara finns en spelbok på svenska och att hon har känt sig ganska låst vid den. Nackdelen med den metoden säger hon är att det blir svårt att få med eleverna i blåsorkestern eftersom låtarna i boken går i andra tonarter än orkesterstyckena. Ingrids nya metod säger hon har en fördel i och med att eleverna får prova att spela på alla klaffar innan noterna kommer in i bilden och att de då inte tycker att greppen med många fingrar är svåra sedan när de dyker upp i spelboken. Det blir även färre detaljer att hålla reda på i början, eftersom eleverna inte behöver tänka på att läsa noter. Ingrid har inte provat den här metoden så länge och kan ännu inte säkert peka på några nackdelar. Hon spekulerar kring om det kanske kommer att bli svårare för dessa elever med notläsningen sedan, men är noga med att betona att hon inte alls vet än om det blir så. Hon ger sin gamla metod en åtta i betyg. För att kunna ge den en full tia skulle hon vilja bli bättre på att fånga upp de elever som har svårt eller inte hänger med i notläsningen lika bra som de andra eleverna.

Vera tycker att det bästa med hennes metod är att eleverna tycker att det är roligt. När progressionen är väldigt långsam blir det lätt för eleverna att hänga med vilket gör att de lär sig och känner sig duktiga. Då blir det roligt att spela för att ”det är så lätt och det blir så bra” (Vera). En nackdel med denna metod är att när det kommer en låt som är lite mer komplicerad än de andra låtarna blev det plötsligt väldigt svårt. Det blir mycket att förklara och eleverna tycker att det blir tråkigt. Vera ger sin metod betyget sex och en halv och säger att den aldrig är perfekt och att hon provar nya tillvägagångssätt hela tiden.

4.3 Lärnmiljö och kontext

Här redovisas som respondenterna berättat om olika faktorer i den omgivande lärmiljön samt undervisningskontext som påverkar deras sätt att bedriva sin undervisning på.

4.3.1 Lektionsformat

Ingrid, Lena och Ylva undervisar alla tre inom kulturskolan och har valt att ha enskilda lektioner med sina oboeelever. Ingrids beslut att göra så grundar sig i två saker, dels får

hon sällan flera stycken nybörjarelever varje år och kan därför inte bilda grupper och dels (när hon väl kan bilda grupper) så upplever hon att det blir för svårt för att de snabbt hamnar på så olika nivåer och ”det blir väldigt spretigt” (Ingrid). Ylva och Lena har valt att ha enskild undervisning därför att de då lättare kan individanpassa sina undervisningsmetoder.

Ylva nämner att den korta lektionstiden gör att hon måste prioritera vad det är hon vill att eleven ska få lära sig. Hon säger att hon gärna till exempel hade velat ha fler gehörsmoment men att hon inte hinner eftersom lektionerna är så korta och att hon då känner att hon vill ge notläsningen högre prioritet.

Vera undervisar i oboe inom El Sistema där normen är gruppundervisning. Hennes grupp har elva elever samtidigt vilket hon själv beskriver som ”klurigt, men väldigt kul [...] men också jättejobbigt”. Den stora gruppstorleken gör att notläsningen tar lång tid. Det är mycket repetition av samma saker i flera veckor. ”När det är så många elever samtidigt hinner vi tonen A på liksom tre veckor typ”. Den främsta anledningen till att notläsningen är uppdelad i flera olika delmoment är den stora gruppstorleken.

Vera: Det blev väldigt tydligt att så fort man satte en oboe i handen, och det här var väldigt tydligt just för att det var i grupp, så tappade de koncentrationen. Sätter du elva oboer i handen på elvaolika elever, då när du har kommit till sista eleven då kan den första eleven som fick sin oboe lätt ha tappat röret i marken eller satt sig ner eller bara slutat fokusera. Så att faktiskt spela, stå rakt, inte tappa oboen, och läsa noter – det är alldeles för mycket! Det går inte in. Speciellt inte i grupp.

Hon säger att undervisa en stor grupp är väldigt ansträngande. Hon tror att det hade varit lättare att ha enskild undervisning för då hade hon lättare kunnat hjälpa alla elever med just det som de behövde hjälp med.

4.3.2 Blåsorkestern på kulturskolan

Både Lena och Ingrid tar upp orkesterverksamheten på deras respektive arbetsplatser (kulturskolor) som en utomstående faktor som får konsekvenser för deras undervisning i notläsning. En av anledningarna till att Lena lär eleverna så många olika toner i början (till exempel Bb, Eb, Ab, och gaffel-F) är att ge dem en bättre chans att vara med i orkestern. Hon vill inte att ”de där knepiga greppen ska bli en överraskning” (Lena). Ingrid känner att den spelbok hon använder i sin undervisning inte är kompatibel med den repertoar som orkestern vill att eleverna ska spela.

Ingrid: Spelar man i 'Oboen & Jag 1' så är det ju G, A och B. Och det är G-dur. Men ofta ska de ju in i en blåsorkester andra året och då kommer Eb. Alltså, det kommer ju inte förrän långt senare i 'Oboen & Jag 3'. Så det är så svårt att få dem med i orkestern för att det blir så svårt när allting går i Eb- och Bb-dur.

Ingrid berättar även att det händer att vissa av hennes elever tycker att det blir så pass svårt att de väljer att sluta i orkestern och en del elever slutar att spela oboe helt och hållet. Om eleverna inte är med i blåsorkestern, säger Ingrid, så blir konsekvensen att de inte får något socialt sammanhang på kulturskolan och att de då kanske blir väldigt ensamma. Just denna problematik med blåsorkestern är en av anledningarna till att Ingrid håller på att utveckla och förändra sina metoder för att undervisa i notläsning.

Ylvas elever börjar inte lika tidigt i orkestern som Ingrids och Lenas elever så hon upplever inte att den ställer till några specifika notläsningsproblem.

4.4 Möjliga hinder och problemområden

Informanterna ombads berätta om konkreta problem som de har märkt kan uppstå för elever i samband med notläsning.

4.4.1 Notbilden

Lena nämner att en del elever har svårt att höra skillnad på toner och inte kan avgöra vilken som är högre eller lägre (i tonhöjd) vilket får till följd att de inte heller förstår notsystemets struktur där lägre toner ligger längre ner och vice versa. Både Lena och Ingrid tycker att det är svårt att nämna några specifika problem därför att alla elever är olika. En del har lätt för att höra och komma ihåg melodier medan andra är logiska och analytiska och har lättare för rytm-läsningens matematik. Lena menar att alla elever är bra på olika saker och att det är upp till lärarens professionalism att anpassa undervisningen därefter. Ylva menar däremot att läsa rytmer är mycket svårare än att läsa melodier.

Ylva: Rytm är absolut svårast. Det är det av alla ungdomar jag har träffat, både mina egna och andra. [...] Nästan alla barn och ungdomar har svårt att läsa rytmer.

Vera är också inne på att rytm är något som är svårt för elever att greppa, speciellt förhållandet mellan de olika notvärdena. Hon brukar då låta eleverna klappa rytmerna

innan de ska spela, men hon säger också att det inte är en perfekt metod eftersom en klapp inte egentligen visar hur lång en ton ska vara. Ylva och Vera har märkt att elever överlag kan ha svårt att förstå pulsen och taktslagen. Ylva lyfter fram att många av hennes elever tror att antal taktslag är samma som antal sekunder och tror då att till exempel en halvnot är värd två sekunder. Detta är något hon tror de har fått med sig från musikundervisningen i grundskolan. Vera brukar lösa problem med puls genom att använda sig av backtrack. Ylva använder istället sig själv och ackompanjerar på piano eller oboe. Ylva berättar att hon inte arbetar med pulsövningar trots att hon har fått lära sig många sådana metoder under sin lärarutbildning. ”Det är en verktygsbank som jag ännu inte använt. Jag har den så jag kan ta till den om jag skulle vilja men...” (Ylva). Lektionstiden räcker inte till att göra det och hon måste då prioritera andra saker.

Ingrid och Ylva har erfarenhet av att elever inte förstår vad på noten som är viktigt: nothuvudet eller notskäftet. Ylva betonar dock att det inte är elevernas fel, utan att det är hon som inte varit tydlig. Ingrid säger att eleverna inte alltid själva inser att de inte förstått utan har istället hittat på ett eget system för att läsa av noterna. För att förstå vad det är eleverna inte förstår ställer både Ylva och Ingrid en massa frågor till sina elever.

Vera och Ylva nämner att elever ofta blandar ihop närliggande noter och att de glömmer bort vilken ton som är vilken. Då säger de till sina elever att gå tillbaka till G-klaven och räkna utifrån den. Ylva försöker att aldrig skriva tonnamnen ovanför notsystemet. ”Det är att göra dem en björntjänst. Det är en quick-fix om man som lärare inte riktigt orkar eller känner att man inte hinner” (Ylva). Ibland kan hon skriva in tonnamnen om det är ett stort intervall men efter ett tag suddar hon också ut dem. Hon säger att de allra flesta elever till slut märker att de faktiskt inte behöver dem.

Vera lyfter fram att notläsningen ibland blir svår därför att eleverna ska läsa noter samtidigt som de ska spela på instrumentet. Hon betonar även att det ibland är noten som ser svår ut, trots att det egentligen är lätt att spela det som står.

Vera: Så fort det blir lite mer komplicerade låtar blir det svårt. Vissa låtar är jättelätta att spela men så ser de helt kokko ut på noter och då blir det jobbigt för då bromsar noterna. [...] Om vi hade satt på musik så hade eleven nog kunnat spela det.

Hon tycker att eleven egentligen oftare borde få gå tillbaka i boken och spela något som eleven redan kan, eller något som är enklare, för att få känna sig duktig men oroar sig för att eleven ska tycka att det känns som om att hen tar ett steg tillbaka.

Ylva lyfter fram handskrivna noter som ett problem och säger att noterna helst ska vara tryckta. Hon har också varit med om att elever i samband med oboelektionerna upptäckt att de behöver glasögon och att de helt enkelt inte kunnat se noterna. Det kan även bli problem om det finns för mycket information i notsystemet, t.ex. om det är två stämmor skrivna i samma system eller om det är dubbelskrivet (två system under varandra). Ylva har också noterat att det kan vara svårt för eleverna när de ska byta rad och att de då helt plötsligt inte förstår vilken ton den nya raden börjar på. Hon poängterar att de allra flesta av de här problemen uppstår en eller några enstaka gånger och sedan inte mer. Så länge eleverna övar hemma och spelar mycket löser sig det allra mesta, enligt henne. Det är eleverna som inte övar som har mest problem.

4.4.2 Sammanställning av problem i notbilden

- Svårt att förstå notsystemets struktur. a) Elever missförstår vad som är viktigt på noten. Det händer att de tror att notskäftet är viktigare än nothuvudet. b) En del elever hör inte skillnad på låga och höga toner och detta gör att de inte heller förstår att högre toner skrivs högre upp i systemet och vice versa.
- Det finns generella tendenser i informanternas resonemang om att rytm brukar vara svårare än tonhöjd.
- Det är svårt att förstå pulsen/takten. En del elever tror att taktslag är samma som sekunder. Pulsen blir ett extra stort problem i gruppundervisning.
- De blandar ihop närliggande toner. Oftast för att de glömmer bort att verkligen titta eller räkna och blandar då ihop linjerna och tonerna men det kan också bero på att eleverna ännu inte upptäckt att de behöver glasögon och därför inte ser noterna ordentligt. De blandar även ihop toner vars grepp liknar varandra, t.ex. C och B. Elever som regelbundet övar hemma brukar inte ha dessa problem.
- Instrumentet i sig stör notläsningen – det blir för mycket att tänka på samtidigt.
- Visuella variationer i notbilden gör att det blir svårt: a) att läsa handskrivna noter b) radbrytning c) dubbelskrivet kan ställa till det: både när det är två stämmor skrivna i samma system och när det är två olika system.
- Det kan bli en blockering hos eleven när musiken är lätt att spela men själva noten ser svår ut.

4.4.3 Oboen som instrument

Lena, Ylva och Vera berättar att deras sätt att undervisa i notläsning på olika sätt påverkas av oboens instrumentspecifika egenskaper.

Lena påstår att oboen är ett instrument som har en längre startsträcka än många andra instrument.

Lena: Med oboe så är det ett visst motstånd att komma över. Man ska blöta röret, man ska sätta ihop instrumentet. Det är liksom inte som att spela trumpet där det bara är två moment: sätt i munstycket och blås. Det funkar inte på oboe utan det är de där 5-10 minuterna av förberedelse och det har inte alltid ett litet barn tålamod till. Så någonting i den där fasen behöver gå undan för att det ska bli en relation.

Lena betonar att oboe är ett svårt instrument – det är mycket som ska fungera för att det ens ska bli ljud – och menar att noterna då blir ett extra hinder. Hennes gehörsbaserade och notfria introduktionsfas är ett sätt att låta eleverna komma snabbare in i musiken och på så sätt ta sig runt vissa av de hinder som oboen som instrument för med sig.

Ylva upplever att rytm-läsning blir extra svårt för hennes oboeelever eftersom själva oboen gör att hennes elever inte alltid har förmågan att spela i den puls de själva vill.

Ylva: För att ljudet kommer ju inte riktigt ut alltid när de har tänkt sig det. [...] Det krävs en god kondition och fysik för att få fram ljud i oboen. Man ska andas, ha på stödet, få med tungan, röret ska svara och instrumentet ska vara tätt. Det är ju därför oboe är ett av världens svåraste instrument [...] för det är en helt annan grej på fiol och piano för där trycker man ju bara lite.

Hon säger att hon upplever att hennes oboeelever är sämre på rytmer och puls än de andra eleverna och att det märks speciellt i orkestern där hennes elever ofta börjar spela lite efter alla andra, eftersom det är svårt att få tonen att komma när den ska. Ylva menar att det är med rytm och puls som en oboelärare får jobba hårdast med sina elever.

Vera för liknande resonemang som Lena och Ylva. Hon betonar också att det är svårt att få ljud i oboen och att det gör att eleverna tycker att notläsningen blir ännu svårare.

Vera: Jag kan uppleva, med oboe just, att det är så problematiskt att bara få ljud så ibland glömmar man bort musiken. Många andra instrument är mycket lättare i början så då kan man groove:a med lite tidigare. Så oboen kanske behöver lite lättare i början för att kunna ha lite roligare.

Det viktigaste för Vera är att oboe eleverna får spela någonting som är lätt så att de känner sig säkra på att de kan spela med. Om det då blir en fel ton eller ett extra slag i takten är inte ett stort problem: det viktigaste är att de får en musikalisk upplevelse så att de tycker att det är roligt att spela.

4.4.4 Elevernas förståelse för noternas funktion

Ingrid berättar att det oftast är eleverna som har svårare för att lära sig läsa noter som inte alltid förstår vitsen med att kunna det. Där försöker hon hitta sätt att visa dem på vilka sätt noterna kan användas.

Ingrid: Orkestern är ju en del av det. Att spela tillsammans med andra. Så kanske också att låta de själv skriva någonting, om så bara på tavlan och se att 'ja, men det blir ju någonting'. Att man kan spela det sen, det där som du skrev. Man kopplar det till verkligheten.

Hon betonar att oboen är ett instrument där den som spelar måste kunna läsa noter och därför måste läraren även hitta sätt att understryka noternas funktion för sina elever

Både Lena och Ylva hävdar att de inte brukar träffa på elever som inte vill lära sig noter eller som inte förstår meningen med noternas existens.

Lena: Nej. Nej, det har jag inte märkt. Det är redan så positivt förankrat i dem. De förstår det här att, därför att Lena kan så mycket beror på att hon faktiskt kan läsa noter.

Int: Hur förstår de det?

Lena: För att de trivs hos mig. Ja, alltså barn ser ju allting. Man får dem att känna sig sedda och vara i en stimulerande miljö.

Lena lyfter, precis som Ingrid, fram Kulturskolans orkesterverksamhet som något positivt för att hjälpa eleverna förstå noternas betydelse därför att det där blir nödvändigt att kunna spela efter noter för att hänga med på repetitionerna. Orkestern kan även fungera som inspiration för eleverna att lära sig mer om de ser andra elever spela efter noter, menar Lena.

Ylva beskriver hur de flesta av hennes elever tycker att det är kul att få lära sig läsa noter. "De ser fram emot det! [...] De tycker att det är supertufft. Och då kan de också ytterligare någonting som deras kompisar inte kan". Om det är någon av Ylvas elever som uppvisar motstånd mot att lära sig noter menar hon att det oftast brukar handla om

något annat egentligen; att eleven kanske inte är nöjd med sitt instrumentval över huvud taget eller att det är något annat i undervisningen som stör. Notläsningen i sig brukar aldrig vara ett enskilt problem, enligt henne, utan det uppstår alltid till följd av ett annat problem.

Ylva motiverar noternas existens för sina elever med att noterna är som ”en hemlig” kod som gör det möjligt att få tillgång till musikens värld.

Ylva: Ja, men det motiverar jag [...] med att kunna läsa. Alltså att få lära sig och ta del av en historia. Om jag vill läsa Bröderna Lejonhjärta då måste man ju kunna läsa, och man vet ju inte hur låten går om man inte läser. Då får du ju aldrig reda på hur den låter.

Hennes främsta argument till hennes elever om varför de ska lära sig läsa noter är att då kan de lära sig all musik som finns skriven. Ylva nämner även, precis som Lena och Ingrid, att orkesterverksamheten på Kulturskolan också kan vara ett bra incitament för eleverna att lära sig läsa noter bättre men att det argumentet inte riktigt funkar för hennes elever eftersom de inte börjar i orkestern lika tidigt som på andra kulturskolor. Hon kan inte förlita sig på att polletten ska falla ner under orkesterrepetitionerna utan hon måste motivera noterna på andra sätt.

Vera har en annan inställning till notskrift än de andra informanterna. Hon tycker själv inte att noterna egentligen är viktiga för att över huvud taget kunna spela och därför kan hon tycka att det är svårt att motivera noterna för en elev som inte vill lära sig. Hon beskriver själv hur hon, som folk- och världsmusiker, lever i en värld där noten inte är så viktig. För henne är noterna istället ett användbart verktyg för att komma ihåg musik eller för att spela tillsammans med många andra. När hon undervisar lägger Vera istället större vikt vid den musikaliska upplevelsen och om hon har haft elever som har tyckt att noterna är tråkiga har hon sagt till dem att ”det är inte noterna i sig som är tråkiga, men det är tråkigt att spela det” (Vera). Hon menar att själva musiken inte syns i notbilden. Vera vill att nya stycken ska presenteras för eleven genom att de först får lyssna på dem och i viss mån lära sig spela den och att de *sedan* får se hur noterna ser ut. Då blir noterna ett extra komplement till att spela musiken, men inte en förutsättning för det. Hon är själv väldigt tacksam för att hon kan läsa noter, och vill också att hennes elever ska kunna det, men hon är kritiskt till Kulturskolans sätt att undervisa i det.

Vera: Noter är väldigt användbart. Jag kan skriva så får ni spela det, eller om du ger mig en not så kan jag spela det, eller så får jag en ackordföljd och så kan jag

improvisera. Men där kommer man ingenstans med kulturskolans notutläring! Man har ingen musik i sig! Man vet inte vad man ska spela för det är ingen som någonsin har sagt åt en att spela vad man känner. Man har absolut ingenting att ge därför att man inte har en not framför sig. Men det är klart att om man ska bli klassisk oboist då är det ju en helt annan femma. Det är en värld som jag inte känner till och jag kan tänka mig att den är fruktansvärd om man inte kan noter.

Vera lyfter fram att hon ändå upplever att många elever vill lära sig noter, men att hon själv tycker att de får för mycket fokus.

5. Diskussion

I detta kapitel kopplas informanternas resonemang och redogörelser till informationen och forskningen som presenterades i litteraturkapitlet i syfte att besvara studiens forskningsfrågor.

5.1 Informanternas bakgrund

Andersson (2005) konstaterade i sin undersökning av svenska instrumentallärare att de sätt som de själva lärde sig på fått stort inflytande på deras egna undervisningssätt. Detta, samt det som Schenck (2006) skriver om hur lärares egna inställning och erfarenheter av notläsning och gehörsspel påverkar deras sätt att undervisa, går att känna igen i resultatet av denna studie. De informanter som hade lätt för noter själva och som blev undervisade främst genom noter undervisar nu själva på liknande sätt medan de informanter som upplevde svårigheter med att lära sig noter idag bedriver en undervisning som i större utsträckning präglas av en blandning av gehörs- och notspel. Vera är den som lägger allra minst vikt vid noterna i sin undervisning och detta beror troligen, om vi ser till Schencks (2006) och Anderssons (2005) resonemang, både på att hon själv hade svårt för noter och hennes bakgrund inom folk- och världsmusik - en genre där noter generellt inte är särskilt viktigt. Fostås (2002), Mills & McPherson (2006) och Bjørkvold (2005) beskriver just hur olika speltraditioner och genrer har olika förhållningssätt till noter och detta visar sig tydligt i Veras redogörelse. De informanter som enbart rört sig i en strikt notbaserad genre och musikmiljö (främst Ylva och Ingrid) känner sig däremot mycket osäkra inför gehörsspel och vet därför heller inte hur de ska undervisa i det.

5.2 Informanternas metoder

Forskningsfrågan som handlar om hur informanterna introducerar noter till sina elever har i den här studien fått fyra olika svar. Däremot menar tre av informanterna att det är bäst att låta nybörjarelever i oboe spela utan noter i början av deras undervisningstid, vilket också är ett arbetssätt som en majoritet av den forskning som presenteras i det här arbetet förespråkar.

Informanternas olika skäl för sina sätt att introducera noter grundar sig i vad de tycker är bäst för eleverna. Ylva och Lena tycker att undervisa i notläsning görs mest effektivt genom att börja instrumentalundervisningen utan noter. Detta går väl ihop med det arbetssätt som Mills & McPherson (2006), Kodalymetoden (se 2.2.4) och Suzuki-metoden (se 2.2.3) förespråkar där notundervisning görs likadant som lärande i språk; barn lär sig prata innan de lär sig läsa. Ylva tycker att eleverna har nog att tänka på i början och Lena vill låta eleverna bygga en relation till instrumentet först. Deras idéer om att det blir lättare för eleven att lära sig noter om den redan kan spela några toner och kortare melodier bekräftas i Hallams (1998) påstående att det är lättare att lära sig ny information som är kopplad till något annat som individen redan kan. Även Veras arbetssätt har drag av denna filosofi men hon vill snarare ge eleverna en relation till musiken först och lägger mindre vikt på instrumentet som sådant. Hon är, precis som Mills & McPherson (2006), kritisk till att lära elever att de bara kan spela musik om de har en not framför sig och menar att hennes arbetssätt är ett sätt att undvika detta. Jederlund (2011) och Fostås (2002) menar att lyssning och imitation kommer naturligt för människan och detta anspelar Lenas, Veras och Ylvas metoder på. De hävdar att deras gehörsbaserade arbetssätt på olika sätt stärker elevernas självförtroende eftersom eleverna snabbt känner att de kan hantera sina instrument. Elevernas tidigt vunna självförtroende underlättar, enligt informanterna, för dem att så småningom lära sig läsa noter. Ylva menar även att hennes sätt att använda och lära eleverna tydliga och raka metoder för att läsa noter (såsom att räkna från G-klaven) stärker elevernas självförtroende eftersom de dels snabbt förstår och dels känner sig vuxet bemötta. Att en elevs självförtroende stärks av att lära sig läsa noter återfinns bland Fostås (2002) redogörelse för vilka fördelar det finns med att undervisa med noter, vilket tydligt demonstreras i Ylvas berättelse.

Ingrids elever läser noter från allra första början och hon menar själv att hennes elever därför blir bra på att läsa noter då hennes undervisning kombinerar hanteringen av instrumentet och med notläsning mycket tidigt. Fostås (2002) varnar för att spelböcker kan ha för snabb progression men detta är inget som Ingrid nämner – utan tycker snarare att den spelbok hon använder har för långsam progression. Hon motiverar denna betoning på notläsning med liknande argument som Mills (2007) och Nordström (1989) – nämligen att klassiska musiker måste kunna läsa noter. Enligt Hanken och Johansen (1998) ska undervisning utformas efter målet, vilket Ingrid tydligt gör då hon anser att notläsning är en avgörande kompetens för oboisters musicerande.

5.2.1 Musik och språk

Lena, Ylva och Vera drar flera gånger under respektive intervju paralleller mellan musik, språk och läsning och jämför notläsning med skriftläsning. Detta är en jämförelse som naturligt uppstår för de flesta av informanterna i studien och har påverkat sättet de undervisar i notläsning på. Fostås (2002) är däremot kritisk till att dra sådana paralleller och menar att språk och musik inte kan jämföras. Annan forskning som presenteras i litteraturkapitlet (Brown, 2006, referat i Jederlund, 2011; Mills & McPherson 2006; Schenck, 2006), visar emellertid på den direkta motsatsen till Fostås påstående och menar att det visst finns skäl till att göra dessa kopplingar.

Informanternas beskrivningar av sina metoder i oboeundervisningen tyder på att de har liknande uppfattningar. Eleverna som lär sig spela (prata) före de lär sig läsa noter (läsa skrift) får, enligt tre av informanterna, snabbare en relation till instrumentet och musiken vilket gör det enklare för dem att läsa noter – på samma sätt som vi först lär oss prata och sedan läsa (Mills & McPherson, 2006). Mills & McPherson varnar för att instrumentalelever som inte undervisas på detta sätt (utan bara får spela efter noter) löper en risk att gå miste om vissa musikaliska färdigheter, till exempel förmågan att spela på gehör. Detta är något som demonstreras hos Ingridis elever. De undervisas enbart efter noter och blir goda notläsare men blir även, enligt henne själv, obekväma och ”rädda” inför att spela på gehör.

5.2.2 Anpassning och variation

Alla informanter redogör på ett eller annat sätt för hur de anpassar sitt undervisningsätt efter den rådande situationen och visar därmed på det som Hanken och Johansen (1998) definierar som ett analytiskt förhållningssätt till sin pedagogiska metod. Faktorer som påverkar hur de anpassar sin metod är bland annat gruppstorlek, åldern på eleven, omgivande omständigheter såsom orkesterverksamheten på kulturskolan, instrumentspecifika egenskaper och framförallt elevernas individuella förutsättningar för lärande. Informanterna är, i linje med den forskning som presenteras av Cooper (2003, referat i McPherson, 2006) överens om att alla elever är olika och behöver få saker förklarade på ett sätt som passar dem. Däremot har informanterna ett grundkoncept som de utgår ifrån. Detta – att ha en (1) specifik metod som konsekvent används – är det som Hanken och Johansen (1998) beskriver som ett normativt förhållningssätt. I informanternas pedagogiska metoder går det således att identifiera

drag av både det normativa och det analytiska förhållningssättet. De har alla utifrån sina specifika undervisningssituationer och arbetsplatser utformat en metod som de anser fungerar bäst (normativt förhållningssätt) men de varierar och anpassar moment, innehåll och arbetssätt inom ramarna för denna metod (analytiskt förhållningssätt). Ingrid är den som hittills undervisat minst varierat och hon uttrycker själv att hon känt sig låst i sin metod. Därför har hon nyss ändrat sin metod helt och börjat prova något nytt. Överlag menar informanterna att förmågan att kunna anpassa sig efter elev och situation är nödvändigt för att kunna bedriva en effektiv och väl fungerande undervisning i notläsning.

5.2.3 På gehör eller med noter

I min läsning inför och under genomförandet av denna studie upplevde jag att det var svårt att hitta litteratur som pekade på det positiva med att undervisa i notläsning. I litteraturen som redovisas framhålls ofta positiva aspekter av att spela på gehör, men som jag tolkar författarna förs också uppfattningar fram om notläsning som något omodernt, och något som skapar omusikaliska elever. Positiva aspekter av att undervisa med hjälp av noter tas sällan upp i den litteratur som jag läst och jag undrar vad det beror på. Att det är bra att kunna läsa noter tycker jag inte borde vara något som ifrågasätts. Musikalisk notation är, som Bjørkvold (2005) beskriver det, musikens gemensamma skriftspråk och är ett mycket användbart sätt för att upptäcka, sprida och dela musik. Jag har svårt att tro att det finns någon som ställer sig tveksam till om barn ska lära sig läsa och skriva, och jag menar därför att det heller inte borde råda några tvivel om att barn har nytta av att lära sig läsa och skriva noter. Bjørkvold (2005) påstår att notläsning hör till en högre kulturellt stående konstform (den västerländska konstmusiken), medan gehörspel mer hör till de folkligare genrerna som folkmusik, pop och rock. Hör motsättningarna mellan not- och gehörspel ihop med ett ogillande av överklass och så kallad ”finkultur”? Möjligen är det så att notläsning länge varit standard och att författare av metodböcker och dylikt nu istället vill visa sig öppna för nya metoder och därför lyfter fram gehörspel.

I litteraturen (Feldman, 2015; Mills & McPherson, 2006) påstås det att elever som först lär sig spela på gehör kommer att ha lättare att senare lära sig noter, och här skiljer sig informanternas undervisningssätt åt. De skiljer sig även åt när det gäller mängden blandning av gehör och noter i undervisningen. Vera spelar mestadels på gehör, Lena

och Ylva börjar med gehörsspel för att sedan gå över till noter och Ingrid spelar enbart efter noter. Intressant med detta är att alla säger att deras elever lär sig läsa noter bra och att deras metoder är effektiva för att utveckla elevernas notläsningsförmåga.

Överraskande nog spelar det alltså ingen roll, åtminstone utifrån resultatet av den här studien, hur mycket undervisningen inkluderar gehör och notläsning – eleverna lär sig läsa noter oavsett. Däremot går det att urskilja en skillnad i det informanterna berättar om deras elevers inställning till gehör. Veras och Lenas elever som får spela mer på gehör än Ylvas och Ingrids elever blir generellt sett inte ”rädda” för att spela utan noter eller på gehör. Ylvas elever får visserligen, precis som Lenas elever, spela på gehör i början av sin instrumentundervisning men under en mycket kortare period än Lenas elever. Veras och Lenas elever får under en längre period lära sig två olika spelsätt och följaktligen mer tid till att utveckla det som McPherson kallar musikalisk literacy. Literacy-begreppet beskrivs även av Bjar (2006) och Jacquet och Danielsson (2018) som ett tillstånd där olika typer av färdigheter och förmågor samspelar och utvecklar varandra, vilket Lenas och Veras arbetssätt främjar i och med blandningen av gehörsspel och notläsning. Även om alla informanter tycker att deras metoder är effektiva för att undervisa i noter lyckas möjligen Veras och Lenas elever uppnå en större nivå av musikalisk literacy eftersom de under en längre tid undervisas i musik på flera olika spelsätt.

Med det sagt bör det lyftas fram att det finns många bra anledningar till att betona notläsning. Fostås (2002) nämner flera av dessa, bland annat att många elever faktiskt vill lära sig läsa noter och förväntar sig att få lära sig det. Detta är något som Ylva, Lena och Ingrid nämner när de pratar om sina elever. Ingrids sätt att undervisa med notläsning direkt, som kritiserats av McPherson (2006) och till viss del Schenck (2006), får uppbackning av Fostås beskrivning av de positiva konsekvenser som tidig utvecklad notläsningsförmåga kan få. Fostås menar att det finns skäl att introducera och koppla ihop noter och instrumentet samtidigt, vilket bekräftas i det som Ingrid berättar om hur hennes elever snabbt blir bekväma med att spela efter noter – eftersom de gör det från allra första början. Det blir för hennes elever ett effektivt och väl fungerande arbetssätt då deras skicklighet på att spela efter noter underlättar för dem i orkesterverksamhet och gör att de kan snabbt kan delta självsäkert i sådana musiksammanhang.

Enligt Fostås (2002) har lärare som bedriver gruppundervisning nytta av att eleverna kan läsa noter eftersom läraren då kan fokusera på andra delar av undervisningen. I denna studie är det endast Vera som bedriver gruppundervisning och hon upplever det

motsatta: nämligen att det är lättare för en stor grupp elever att spela utan noter. Jag tolkar Vera som att det är svårt att få en grupp elever att gemensamt fokusera på en notbild, när det finns mycket annat i klassrummet (till exempel klasskamrater) att titta på. Detta dilemma undviker Vera genom att låta elever spela mycket utan noter. Veras redogörelse måste dock ses ur perspektivet att hon undervisar en stor grupp (11 elever) och att hennes elever är relativt unga (runt 7-8 år). Det är troligt att flera av hennes elever på grund av sin ålder inte än lärt sig läsa på något annat än en nybörjarnivå och att notläsning därför kan bli extra svårt (Hallam 1998). Att förvänta sig att dessa elva elever ska komma fram till en gemensam tolkning av en notbild är kanske mycket begärt. Jag vill däremot inte bestämt hävda att Fostås påstående är felaktigt. Måhända kan notläsning underlätta i en mindre grupp elever, där det inte finns utrymme för lika många olika tolkningar av notbilden och där det inte finns lika många distraherande faktorer i rummet. I denna studie är det ingen av informanterna som har gruppundervisning med ett mindre antal elever, så det förblir i skrivande stund enbart en teori.

Informanterna tar alla, precis som Mills (2007) och Nordström (1989), upp nödvändigheten av att som klassisk musiker kunna läsa noter. När Ylva säger att hon måste prioritera notläsning istället för gehörsspel så är det av denna anledning. Traditionell notation är, som Bjørkvold (2005) påpekar, ett avancerat system som tar tid att lära sig vilket motiverar att en som oboelärare låter mycket undervisningstid gå åt till det och att gehörsspelet får en lägre prioritet. Att undervisa i notläsning går i detta fall in under det som Fostås (2002) kallar ”miljøorientert” undervisning då oboister i de allra flesta fall kommer att röra sig i en musikalisk miljö baserad på noter. Även Vera som har en bakgrund inom folk- och världsmusik undervisar också sina oboeelever i notläsning trots att hon inte tycker att noter är så viktigt egentligen. Hon praktiserar därmed ”miljøorientert” undervisning och visar upp att hon tar ansvar för att lära eleverna det de behöver kunna.

Ylva säger att den främsta anledningen till att elever upplever svårigheter med notläsningen är att de inte övar på det hemma. Fostås (2002) menar att noterna ofta kan hjälpa eleverna i deras övning, men detta lär inte fungera om det är en elev som redan har det arbetsamt med notläsning. Denna typ av dilemma talar för att instrumentalundervisning bör ha en väl avvägd blandning av gehör och noter vilket även understryks i litteraturen (Bjørkvold, 2005; Fostås, 2002; McPherson, 2006; Schenck, 2006). Om eleverna även fått lära sig spela på gehör kan de öva trots att de

inte minns hur noterna ska läsas. På detta sätt används de olika färdigheterna parallellt och hjälper varandra framåt, på samma sätt som McPherson (2006) beskriver hur olika språkförmågor (tal, skrift och läsning) utvecklas när de kombineras. Den oro som ibland finns hos instrumentalpedagoger att bra notläsare riskerar att utveckla dåligt gehör (Schenck, 2006) och vice versa borde heller inte bli ett stort problem, om de båda spelsätten får utvecklas parallellt och stödja varandra.

Om vi förutsätter att det går att jämföra lärande i musik med lärande i språk borde det inte vara omöjligt för barn att lära sig olika spelsätt. Det är ingen som tvivlar på att barn kan och ska lära sig prata, läsa *och* skriva - således borde barn kunna lära sig att både spela på gehör och efter noter. Hur mycket gehörspel är det då realistiskt att ha med om ett viktigt undervisningsmål för oboepedagoger är att lära eleverna läsa noter? Den enda informanten som konstant inkluderar både moment med gehör och moment med notläsning är Vera – däremot läser hennes elever inte noter på särskilt hög nivå. Lena och Ylvas elever spelar på gehör i början men går sedan över till traditionell notation. Lena menar att elever som inte först får lära sig spela på detta sättet i längden går miste om ”någonting musikaliskt”. Att kunna spela utan noter är enligt henne väsentligt för att få djup kontakt med det musikaliska uttrycket. Hon menar att eleverna, i gehörsfasen, lär sig att lyssna på musiken och oboen på ett sätt som barn som inte fått lära sig spela på gehör inte kan. Denna lyssningsförmåga gör sedan att de, när de väl spelar efter noter, kan uttrycka sig musikaliskt. Detta stöds av Bjørkvolds (2005) påstående att elever inte kommer att spela omusikaliskt från noter under förutsättning att de någon gång också fått lära sig att spela utan dem. McPherson (2006) menar dock att gehör och notläsning alltid borde gå parallellt, vilket det inte gör i Lena och Ylvas arbetssätt eftersom de efter gehörsfasen går över till enbart traditionell notläsning.

5.3 Möjliga hinder och problemområden

Ylva, Lena och till viss del Ingrid påstår, precis som Schenck (2006), att det för de flesta barn är relativt lätt att lära sig läsa noter. Däremot har de alla träffat på elever som på ett eller annat sätt upplever svårigheter med notläsningen. De möjliga problem som de berättar om är många och av olika karaktär och flera av dem återfinns i litteraturen. Det finns dock skillnader i hur de handskas med de utmaningar som notläsning ställer på deras oboeelever.

5.3.1 Rytm och tonhöjd

Ylvas uppfattning om att det för elever nästan alltid är svårare att läsa rytm än att läsa tonhöjd stöds av det McPherson (2006) skriver om rytm-läsning. Vera upplever liknande problem och har därför anpassat sitt undervisningssätt och jobbar mycket med puls- och rytmikövningar och genom att istället lära sina elever en låt först och sedan visa dem den tillhörande notbilden – det arbetssätt som Feldman (2016) beskriver som ”sound-to-symbol”. Eleverna har då internaliserat rytmen (McPherson, 2006) och Vera menar att det blir lättare för dem att läsa noterna. Detta sätt som Vera arbetar efter påminner om Suzuki-metodens filosofi om att musiken ska associeras till noterna först efter att den är instuderad på gehör (Feldman, 2016). Frågan väcks hos mig om eleverna som undervisas på detta sätt verkligen läser noterna, eller om de fortfarande spelar utantill? De behöver egentligen inte läsa noterna, eftersom de redan kan spela låten. Att kunna koda av symbolerna i notsystemet och utifrån detta förvandla dem till ljud är en grundläggande aspekt av att kunna läsa och spela efter noter (Hallam 1998), och då menar jag att enbart spela efter sound-to-symbol-idén inte är optimalt för detta ändamål. Den kritik som har riktats mot Suzuki-metoden (Bjørkvold, 2005) handlar även precis om detta problem – att eleverna inte egentligen lär sig läsa noter.

5.3.2 Oboen som instrument

Tre av informanterna berättar om problem som de menar beror på oboens instrumentspecifika egenskaper och hur detta påverkar hur de undervisar. Mycket av detta grundar sig i de utmaningar som oboens rörblad ställer på både elever och lärare samt den fysiska kondition och precision som krävs för att få ljud i oboen. Att anpassa sin pedagogiska metod efter omständigheterna (i detta fall instrumentet) är något som uppmuntras av Hanken och Johansen (1998) men det som skiljer informanterna åt är *hur* de har valt att låta detta påverka sina metoder. Låter de oboens egenskaper påverka undervisningen positivt eller använder de det faktum att oboe är svårt som en ursäkt?

Att få ljud i en oboe är krångligt och just därför låter Lena mycket undervisningstid användas till att hennes oboeelever ska bygga en relation till instrumentet. Trots att det ibland är svårt och krångligt får de lära sig enkla låtar (vilket går bra utan distraherande noter) och de känner sig duktiga. Lena tar sig runt en av oboens utmaningar samtidigt som oboeeleverna får öva sitt gehör och vänder problemet till något positivt. När

eleverna senare lär sig läsa noter är det inte längre ett problem att få ljud i oboen eftersom de vant sig vid instrumentet.

Ylva och Vera uttrycker större frustration över det faktum att oboens egenskaper påverkar deras förutsättningar för att undervisa sina elever. Vera menar att eftersom oboe redan är svårt i sig så ska elever spela enkla noter. Att dessutom spela efter svåra noter blir ett extra störande moment. Däremot så måste oboeelever någon gång lära sig noter, eftersom det är ett klassiskt instrument (Mills, 2007; Nordström, 1989) och att undvika mer komplexa noter för att oboe är svårt är inte något som i längden gagnar dem. Ylva menar att oboeelever har svårare med rytm just för att det är svårt att få ljud i oboen och säger att hennes elever blir sämre på rytm än andra instrumentelever. I likhet med Ylva säger Vera att hon ibland inte rättar elever om de spelar fel rytm, eftersom de i alla fall fick ljud i oboen. Är det rätt sätt att agera på? Det är möjligt att Veras elever i stunden inte missgynnas av att hon inte rättar vartenda fel i notläsningen, utan att de istället känner sig duktiga för att de lyckades spela igenom hela stycket, men samtidigt kanske eleverna i längden går miste om att få lära sig och utvecklas. Schenck (2006) betonar att instrumentallärare har ett professionellt ansvar att anpassa undervisningen efter olika situationer för lärande. Att tackla oboens egenskaper anser jag är just en sådan situation eftersom det utifrån informanternas berättelser uppenbarligen finns egenskaper hos oboen som behöver tas i beaktande när det gäller undervisning i notläsning. Att hitta tillvägagångssätt för att komma runt dess problem och underlätta för sina elever blir således ett av oboepedagogens professionella ansvarsområden.

5.3.3 Notbilden – traditionella och alternativa notationssätt

Informanterna nämner att nybörjarelever missförstår vad som är viktigt på noten och menar att det oftast beror på att de själva inte varit tydliga och noggranna i att förklarar var på noten eleven ska titta. Detta är ett exempel på det fenomen som Becker (1993) benämner som ”förgivettaganden” vilket innebär att instrumentalläraren antar att vissa saker som är självklara för läraren också är självklara för eleven. Även Harris (2012) och Hallam (1998) varnar för att detta är ett enkelt misstag att begå som instrumentallärare. Även här anser jag att på samma sätt som att läraren enligt Schenck (2006) har ett ansvar att anpassa metod efter situation, har hen ett ansvar att inte göra sådana förgivettaganden.

Ylva och Lena använder sig i början av siffror/tonnamn nedskrivna på papper – något som vi i intervjuerna kallat för att ”spela utan noter” – men, som Fostås (2002) säger, finns det många former av musikalisk notation. Jag och informanterna pratar däremot om noter som om det enbart är den, i Fostås benämning, traditionella notskriften som ”räknas”. Vi reflekterar inte över att även den visuella trappan eller siffrorna också kan klassificeras som en slags notation, närmare bestämt det som Fostås kallar visuell representation av musik. Efter att Ylvas och Lenas elever spelat efter siffror/tonnamn går de över till traditionell notation och återvänder inte till alternativa notationsstilar igen, vilket skulle kunna vara ett misstag. McPherson (2006) skriver att noter bör tränas på olika sätt – skulle inte alternativa notationssätt kunna vara ett utmärkt träningsmoment att ta vara på? Att använda andra notationsstilar skulle även kunna vara ett sätt att, enligt Schencks (2006) rekommendation, inte låta musikutövande knytnas för hårt till de traditionella noterna. Ylva säger att elever nästan aldrig klarar av att läsa handskrivna noter, vilket Fostås (2002) också nämner som problemmoment, men jag vill föreslå att handskrivna noter också skulle kunna vara ett sätt att, enligt McPherson (2006), träna noter på olika sätt – särskilt om eleverna får skriva noterna själva. Att låta elever själva skriva noter tror jag skulle öka deras medvetenhet om hur de fungerar och används och på så sätt utveckla elevens musikaliska literacy (McPherson, 2006). Att låta elever skriva noter själva, både traditionell och alternativ, skulle jag hävda är ett exempel på en musikalisk literacyaktivitet (Jacquet & Danielsson, 2018) eftersom eleven använder språket (i detta fall musiken och noterna) i ett sammanhang som ökar deras förståelse för det.

5.3.4 Förståelse för noternas funktion

Alla informanter säger att de flesta elever vill lära sig läsa noter. Ylva säger att eleverna tycker att det är häftigt, vilket kanske beror på det som Bjørkvold (2005) påstår om att notläsande har en hög status. Om en elev mot förmodan inte vill läsa noter menar informanterna, precis som Fostås (2002), att det då egentligen är något annat som är fel. En olust att läsa noter beror enligt dem på omständigheterna, inte på noterna i sig.

Bjørkvold (2005), Harris (2012) och Schenck (2006) understryker alla vikten av att läraren försäkras om att eleverna förstår vitsen med noter. Här visar informanterna olika tillvägagångssätt, där de flesta pekar på orkestern och eget komponerande som tillfällen där elever (som kanske inte velat lära sig läsa noter), till slut förstår noternas

funktion. Att delta i orkesterverksamheten fungerar här som ytterligare en literacyaktivitet (Jacquet & Danielsson, 2018) i och med att eleverna utvecklar sina språkliga kompetenser (förståelse och användandet av musikalisk notation) i en social kontext. Orkesterverksamheten passar även in i Bjars (2006) beskrivning av hur literacy är förmågan att förstå och använda de språkformer som krävs av samhället – om vi tänker att orkestern är en metafor för ett musikaliskt samhälle där olika slags individer (instrumentalister) samarbetar och kommunicerar.

Ylva skiljer sig åt från de andra informanterna i sättet hennes elever får lära sig om noternas funktion. Hon lär sina elever att det enda sättet en kan ta reda på hur ett stycke går är att läsa noten. Att använda noter på detta sätt är något som McPherson (2006) och Schenck (2006) starkt avråder från, och det går också emot det som skrivits tidigare i kapitlet om att instrumentalundervisning inte borde kopplas helt till noterna. Samtidigt är en grundläggande funktion med noter att en kan lära sig ett helt nytt stycke bara genom att läsa noterna, så Ylva har inte fel i sitt resonemang.

5.4 Övriga slutsatser

Informanternas bakgrund inom musik har påverkat deras personliga inställning till notläsning och detta präglar deras sätt att undervisa. Lena, Ylva och Ingrid (alla tre klassiska musiker i grunden) är övertygade om att noter är viktigt och undervisar därför mycket i det. Vera (som är folkmusiker i grunden) ser däremot inte noterna som väsentliga i musikundervisning och tycker att de generellt sett får för mycket fokus.

Hur mycket ska en lärare få undvika vissa moment bara för att läraren själv känner sig osäker? Det professionella ansvaret innebär bland annat att anpassa undervisningen efter eleven (Hanken & Johansen, 1998; Schenck, 2006); informanterna anpassar däremot undervisningen, i viss mån, efter sig själva. Det går att argumentera för att Lena, Ylva och Ingrid i större utsträckning än Vera gör en mer ”korrekt” avgränsning, eftersom de undervisar ett klassiskt instrument där notläsningsförmåga är väsentlig. Att fokusera på notläsning och välja bort gehör är ett sätt att anpassa undervisningen efter situation och miljö såsom Fostås (2002) rekommenderar. Däremot går möjligen deras elever på olika sätt miste om att utveckla och ta del av alla de musikaliska aspekter som ingår i det som McPherson (2006) definierar som musikalisk literacy. På samma sätt ges Veras elever stor möjlighet att utveckla andra delar av den musikaliska litteraciteten, men istället hamnar notläsningsförmågan i skymundan. Av alla informanternas metoder

är Lena den som har störst blandning av både gehör och notläsning vilket enligt litteraturen borde innebära att hennes metod är den bästa.

Trots att informanternas olika metoder skiljer sig åt tycker alla informanter att deras metod är bra och ger ett lyckat resultat. Vad säger detta om att undervisa i notläsning? Är det egentligen ganska enkelt? Nej, det är det nog ändå inte. Informanternas arbetsätt har inte uppstått från ingenstans. Genom att för sig själva formulera målet med undervisningen och med en medvetenhet om alla elevers olika förutsättningar för lärande har de funderat, testat, och utvärderat olika sätt att undervisa och upptäckt vilka tillvägagångssätt som de anser fungerar. Alla fyra informanter säger också att deras metod är i ständig utveckling, vilket talar för att det inte alls är enkelt gjort att undervisa i notläsning. Det kräver eftertanke och professionella val.

Denna studie visar att det finns flera effektiva sätt att som oboepedagog undervisa i notläsning på. Det är inte självklart att en metod är bättre än en annan, eftersom det finns många faktorer som påverkar hur undervisningen utformas. Framför allt måste alla elevers individuella förutsättningar för lärande tas i beaktning, vilket medför att det inte går att undervisa alla elever på exakt samma sätt. En instrumentallärare behöver vara medveten om att undervisningens mål kan nås på olika sätt och vid olika tillfällen i en elevs musikaliska liv, särskilt med tanke på att det, enligt informanterna och litteraturen, finns en mängd olika hinder som kan uppstå för elever som ska lära sig läsa noter och som kan övervinnas på olika sätt. Inte minst visar informanternas redogörelser att lärarens egen uppfattning om vad som är viktigt att kunna som musiker och elev får stor inverkan på undervisningen. Att undervisa i notläsning visar sig kräva att läraren bör kunna kompromissa med sig själv och sina egna ideal och tillkortakommanden för att på så sätt formulera den bäst lämpade metoden utifrån varje enskild situation. Utifrån litteraturen och informanternas redogörelser uppdragas det många olika infallsvinklar på ett komplicerat och mångfacetterat uppdrag och i slutändan visar studiens resultat att det är viktigt att som lärare reflektera över vilka konsekvenser det valda arbetsättet får på eleverna. Om mina framtida elever enbart får lära sig spela efter noter blir de förmodligen väldigt skickliga på just det, men samtidigt blir de antagligen mindre benägna och obekväma inför att musicera på andra sätt. Att reflektera över vilken effekt och vilka konsekvenser mina metodiska val får på mina elevers musikaliska färdigheter blir således väsentligt i min roll som oboepedagog.

5.5 Förslag till vidare forskning

Denna studie har, vilket klargjordes i inledningen, inte tagit upp eller behandlat aspekter som rör läs- och skrivsvårigheter. En studie om hur elever med dessa typer av svårigheter och utmaningar upplever notläsning och hur instrumentalpedagoger handskas med detta skulle vara ett naturligt steg för vidare forskning. Ytterligare ett perspektiv som inte givits utrymme i denna studie är elevperspektivet. I läsningen av informanternas beskrivning av deras respektive arbetssätt undrar jag hur deras elever upplever undervisningen, och framförallt blir jag nyfiken på hur bra eleverna som undervisas i de olika metoderna i slutändan blir på att läsa noter. Blir elever som enbart undervisas genom noter bättre notläsare än elever som undervisas i en metod som i större utsträckning kombinerar notläsning och spel på gehör? Att se på undervisning i notläsning ur detta perspektiv vore även det en intressant grund för vidare forskning.

6. Referenser

- Andersson, R. (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden*. Lunds Universitet: Musikhögskolan i Malmö.
- Becker, M. (1993). Självbedömning och reflektion i musikutbildning. Sundin, B. (red.) *Instrumental musikundervisning och "lotsning" – ett metodiskt problem* (s 11-45). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Bjar, L. (red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J. (2005). *Den musiska människan*. (2., [rev. och utvidgade] uppl.) Stockholm: Runa.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. & Palisca, C.V. (2014). *A history of Western music*. (9th edition). New York, N.Y.: Norton.
- Feldman, E. (2015). *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in Harmony*. (Second edition). [Place of publication not identified]: Routledge.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hanken, I.M. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Harris, P. (2012). *The virtuoso teacher: the inspirational guide for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music.
- Jacquet, E. & Danielsson, M. (2018). *Uppdrag literacy: med klassrummet som arena*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. (2., [omarb. och utök.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- McPherson, G. (2006). *The child as musician a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nationalencyklopedin, *gehör*.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/gehör> (hämtad 2018-11-16)
- Nordström, S. (1989). *Så blir det musik*. Höganäs: Bra böcker.
- Petti, V. (red.) (2000). *Norstedts stora engelsk-svenska ordbok* (3., [utök.] uppl.) Stockholm: Norstedts ordbok.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby förlag.
- Svenska suzukiförbundet <http://www.swesuzuki.org> (hämtad 2018-11-28)
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 – Intervjuguide

Bakgrund:

- Hur gick det till när du själv lärde dig att läsa noter? Hur upplevde du det?
- Vad har du för utbildning? Musikerutbildning eller lärarutbildning?

Tidigare undervisning:

- Kan du berätta om undervisning som du fått i hur en lär ut notläsning?
- (om nej): hur ser du på det? Hade du önskat att du fått det? Vad hade det inneburit för dig?

Ditt arbetssätt:

- Varifrån har du fått din metod/dina metoder?
- Vilka olika tillvägagångssätt har du provat?
- Använder du något särskilt material för att lära ut notläsning?
- Hur mycket av din undervisning är notbaserad och gehörsbaserad?

Problem och hinder:

- Vilka hinder har du märkt kan uppstå för elever?
- Hur löser du dem?

Elevperspektiv:

- När brukar du introducera noter för dina elever?
- Hur motiverar du notläsning för dina elever?

Avslutande:

- Tycker du att det är nödvändigt att kunna läsa noter? (varför, varför inte?)
- Vad är det bästa med din metod/dina metoder? Vad finns det för nackdelar? (→ hur har du försökt lösa dem?)
- Hur nöjd på en skala 1-10 är du med din metod?

Följdfrågor:

- Kan du berätta mer om det?
- Kan du utveckla?
- Har du något exempel?
- Har du någon elev du kan berätta om?

Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Hej!

Jag heter Hanna Lövgren och studerar till musiklektare vid Musikhögskolan i Malmö. Mitt huvudinstrument är oboe. Jag håller just nu på med mitt examensarbete som handlar om olika oboe-pedagogers metoder och tillvägagångssätt för att undervisa i notläsning. Syftet med arbetet är att samla in och undersöka olika perspektiv, metoder och erfarenheter kring undervisning i notläsning.

Informationen samlas in genom intervjuer med olika oboe-pedagoger i Sverige där du är en av dem. Intervjuerna kommer att spelas in (enbart audio) för att jag ska kunna hantera informationen på ett säkert och tillförlitligt sätt. All information som jag samlar in kommer behandlas med sekretess och kommer inte att spridas till någon annan. Inga personliga uppgifter om dig som informant (såsom namn och arbetsplats) kommer att avslöjas i mitt arbete och du kommer få ett fingerat namn. Den insamlade informationen kommer inte finnas tillgänglig utanför sitt syfte och kommer bara att ligga till grund för mitt examensarbete. All insamlad information kommer att raderas efter att arbetet är avslutat.

Du har som deltagare i studien rätt att bestämma över ditt eget deltagande och kan när som helst avbryta din medverkan. Som ett tecken på att du känner dig trygg med ovanstående information och att du deltar frivilligt önskar jag din underskrift.

Med vänlig hälsning

Hanna Lövgren

Jag godkänner mitt deltagande:

Underskrift: _____

Ort och datum: _____