



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2009
Läraryrkesutbildningen i Musik
Andreas Baur

Suzukipedagogik - rätt arbetssätt för alla stråkpedagoger?

Handledare: Anders Ljungar-Chapelon
Examinator: Eva Sæther

Sammanfattning

Är suzukupedagogik som undervisningsmetod rätt arbetssätt för alla stråkpedagoger? Denna studie syftar till att ge en inblick i svenska suzukupedagogers och tidigare suzukielevs betraktelser, åsikter och erfarenheter kring suzukupedagoger samt suzukupedagogiken. I studien har både suzukupedagoger och tidigare suzukielever intervjuats, för att därmed kunna belysa två sidor av suzukiundervisningen samt eventuella skillnader. Informanterna har valts utifrån kriterier, vilka det redogörs för i studien. Vidare har jag valt att arbeta utifrån ett kvalitativt tillvägagångssätt för att ge informanterna möjlighet att, med egna ord, ge sin syn på det som studien undersöker. Studien ger inget definitivt svar på studiens forskningsfråga. Dock tyder informanternas svar på att suzukupedagogiken, i sig självt, inte utesluter någon lärartyp.

Nyckelord: lärartyper, stråkpedagog, suzukupedagogik, suzukiundervisning, *Talent Education*.

Abstract

Is the teaching method of Suzuki pedagogy the right *modus operandi* for all string teachers? This survey aims to give an insight into Swedish Suzuki pedagogues and former Suzuki pupils' way of thinking, their opinions of, and experiences concerning Suzuki pedagogues and the Suzuki pedagogy. Both Suzuki pedagogues and former Suzuki pupils have been interviewed for this survey. This has been done to highlight two sides of Suzuki education and eventual differences. The informants are chosen by the criteria presented in this survey. Furthermore, this survey aims to give its informants the possibility of expressing, in their own words, their view on the scope of survey. The survey does not provide a definite answer to its research question. However, the informants' answers indicate that the Suzuki pedagogy, in itself, does not exclude any type of pedagogue.

Keywords: string teacher, Suzuki education, Suzuki method, *Talent Education*, types of teachers.

Innehållsförteckning

1. Inledning och forskningsområde.....	1
2. Bakgrund: Suzuki och hans pedagogik	2
2.1. Shinichi Suzuki - grundaren av <i>Talent Education</i>	2
2.2. Suzuki och instrumentalpedagogik	3
3. Syfte och frågeställningar	6
4. Teoretisk plattform.....	7
4.1. Litteratur om suzukipedagogik och instrumentalundervisning	7
4.2. Om instrumentalpedagogiska undervisningsstilar	9
4.3. Sammanfattning	10
5. Metodologiska frågeställningar.....	11
5.1. Forskningsmetodisk ansats	11
5.2. Metod för intervjuer och dessas bearbetning.....	11
5.2.1. Valet av informanter.....	11
5.2.2. Intervjuernas transkription.....	12
5.2.3. Analys.....	13
5.2.4. Etiska överväganden.....	13
5.3. Sammanfattning	14
6. Resultat från intervjustudien	15
6.1. Reflektioner kring intervjuarbetet	15
6.2. Intervjuerna.....	16
6.2.1. Kännetecken	16
6.2.2. Fördelar och nackdelar	17
6.2.3. Nivåsystemet	20
6.2.4. Det utvecklingsbara.....	21
6.2.5. Gruppundervisning	23
6.2.6. Föräldramedverkan.....	24
6.2.7. Förskoleåldern	25
6.2.8. Suzukiinspirerad undervisning	26
6.2.9. Förhållning till suzukipedagogik.....	27
6.2.10. Skillnader.....	27
6.3. Sammanfattning	27
7. Diskussion.....	29
7.1. Diskussion kring suzukipedagogiken ur lärar- och elevperspektivet.....	29
7.2. Jämförelse av intervjustudien och Tivenius musiklektörtyper	33
7.3. Sammanfattning	34
8. Referenser.....	36
9. Bilagor.....	37

1. Inledning och forskningsområde

Kan alla pedagoger bli skickliga suzukipedagoger? Har yrkesverksamma suzukipedagoger några speciella kvalitéer, vilka gör dem särskilt lämpliga för att undervisa medelst suzukipedagogik? Enligt suzukipedagogiken har alla barn förutsättningar för att utvecklas till skickliga musiker, men har alla pedagoger förutsättningar för att utvecklas till skickliga suzukipedagoger? Dessa frågor, och många fler, ställde jag mig för snart ett år sedan. Jag hade då varit ute på en fem veckor lång praktik i Göteborg, där jag auskulterat och praktiserat hos en suzukipedagog. Tidigare hade jag, som inte själv undervisats genom suzukipedagogik men dock spelat en del av det material som återfinns i de så kallade suzukiböckerna, liten kunskap om vad suzukipedagogik egentligen innebär. Praktiktilfallet var en bra möjlighet att utöka min kunskap inom ämnet och var dessutom en intressant och positiv erfarenhet. Min praktikhandledare verkade kunna hantera alla tänkbara situationer och jag imponerades av lektionernas innehåll och verkan. Efter avslutad praktik började jag fundera kring vad det egentligen var som tilltalade mig i suzukiundervisningen. Var det att min handledare var så skicklig i sitt yrke? Var det att suzukipedagogiken är genomtänkt och funktionell? Eller var det en kombination av de båda föregående frågorna? Ur dessa funderingar såddes fröet till mitt val av undersökningsområde.

2. Bakgrund: Suzuki och hans pedagogik

Följande kapitel avser att ge en kort presentation av Shinichi Suzuki och av suzukupedagogiken. Syftet är att ge läsaren en bakgrund att förhålla sig till. Avsnitt 2.1 beskriver Suzukis liv med inriktning på det musikpedagogiska och musikaliska hantverket. Suzukis erfarenheter och upplevelser formade hans pedagogik och avsnitt 2.1 ger därför en bakgrund till avsnitt 2.2, vilket kortfattat redogör för suzukupedagogiken. Avsnitt 2.2 är förankrat i tre källor: en amerikansk, en svensk och Suzukis egna texter. Avsikten med detta är att ge en bred bild av suzukupedagogiken.

2.1. Shinichi Suzuki - grundaren av *Talent Education*

To understand his teaching, one must first understand him as a man.

Clifford A. Cook, 1978

Shinichi Suzuki. För de flesta musiker och musikpedagoger klingar förmodligen detta namn bekant, men vem var egentligen mannen som kom att bli världsberömd för sina musikpedagogiska gärningar och tankar?

Suzuki föddes 1898 i Nagoya, Japan. Han hade elva syskon, varav sex bröder och fem systrar (Hermann, 1981). Suzukis far, Masakichi Suzuki, hade år 1900 grundat en violinfabrik i staden. Fabriken kom senare att under en tid bli den största tillverkaren av fioler i världen. Suzuki tillbringade mycket av sin barndoms tid lekandes i fabriken lokaler. Senare, då Suzuki studerade vid läroverk, arbetade han i faderns fabrik på sommarloven. Något anmärkningsvärt är att Suzuki, sin uppväxt till trots, inte började spela violin förrän vid sjutton års ålder och inte påbörjade sina violinstudier förrän vid tjugooett års ålder. Detta kan jämföras med de elever Suzuki själv undervisade, vilka påbörjade sin violinistiska undervisning i treårsåldern. Orsaken till Suzukis plötsliga intresse för violinspel var, enligt honom själv, en inspelning av Schuberts *Ave Maria* med en av dåtidens stora violinvirtuoser, Mischa Elman (1891-1967). Efter att ha tagit violinlektioner för Ko Ando i Tokyo hamnade Suzuki, mycket tack vare en mecenat vid namn Tokugawa, i Berlin (Suzuki, 1969/1977). Efter visst sökande fann Suzuki en lärare, för vilken han önskade ta lektioner. Läraren var Karl Klingler och Suzuki var vid den tiden Klinglers enda elev. Under Suzukis tid i Berlin kom han i kontakt med flera framstående musiker och personligheter. En av dessa var fysikern Albert Einstein. Einstein med umgängeskrets kom att influera och inspirera Suzuki både musikaliskt och filosofiskt. Efter åtta års studier i Berlin återvände Suzuki till Japan som en gift man. Under tiden i Tyskland hade Suzuki träffat sin blivande fru, tyskan Waltraud Prange (Hermann, 1981).

Under andra världskriget verkade Suzuki som violinlärare i Tokyo, men denna tillvaro förändrades drastiskt då bombningarna av Tokyo intensifierades. Suzuki begav sig till en mindre ort uppe i bergen för att säkerställa leveranserna av trä till sin fars violinfabrik. 1945 fick Suzuki ett erbjudande om att bidra till grundandet av en musikskola i staden Matsumoto. Suzuki nekade först till erbjudandet med motiveringen *"Jag är inte speciellt intresserad av att utföra reparationsarbete" på folk som redan kan spela ...* (Suzuki, 1969/1977, s. 31). Efter att ha försäkrats om att få undervisa små barn efter egna metoder tackade Suzuki ja till erbjudandet och därmed inleddes hans arbete med *Talent Education*-rörelsen (Suzuki, 1969/1977).

Under de följande tio åren växte sig *Talent Education* större och starkare. I Japan etablerades flera filialer och årliga konserter arrangerades. Under den första årliga konserten 1955 deltog över 1500 små elever från olika delar av Japan. Även utomlands började Suzuki och *Talent Education*-rörelsen väcka uppmärksamhet. Suzuki lovordades av bland annat cellisten Pablo Casals (1876-1973) och violinvirtuosen Arthur Grumiaux (1921-1986). 1964 åkte Suzuki, tillsammans med tio av sina elever, på turné i USA. Konserterna förbluffade de djupt imponerade åskådarna och amerikanska stråkpädagoger anslöt sig till rörelsen. Åren som följde rönte Suzuki stora framgångar. Sommarkurser, konferenser, turnéer, priser och utnämningar avlöste varandra (Hermann, 1981). Shinichi Suzuki avled 1998 i Matsumoto, Japan (Grove Dictionary, 2001).

2.2. Suzuki och instrumentalpedagogik

Suzukipedagogiken, suzukimetoden, *Talent Education* och modersmålsmetoden – det finns flera sätt att nämna Suzukis pedagogik. Suzuki kallade själv inte sin metod för suzukipedagogik. Då Suzuki påbörjade skapandet av sin pedagogik kallade han den för modersmålsmetoden. Suzuki ansåg att alla barn borde kunna lära sig att spela violin, på samma sätt som alla japanska barn lär sig tala japanska. Små barn lär sig sitt modersmål genom att lyssna och härma sina föräldrar, syskon och kamrater. Suzuki ansåg att samma inlärningsprincip borde gälla även violinspel ”*Faktiskt, alla barn överallt i världen uppfostras med en perfekt utbildningsmetod: den som används då de lär sig sitt modersmål*” (Suzuki, 1969/1977, s. 11). Senare, då modersmålsmetoden utvecklats och organiserats, använde Suzuki själv begreppet *Talent Education* för sin metod. Suzuki ansåg att metoden kunde tillämpas för all inläring. Den används dock främst som instrumentalpedagogisk metod (Suzuki, 1969/1977).

Suzukipedagogiken utvecklas, används och tolkas på olika sätt av pedagoger. Det finns dock företeelser som kan anses vara centrala inom suzukipedagogiken. Enligt Svenska Suzukiförbundet genom Andersson (1994) utgörs grunden av tretton ”byggstenar” (se Figur 1).

<ul style="list-style-type: none"> • Tidig start • Lyssnande • Alla kan • Föräldern • Individualiserad lektion • Grupplektion • Ton 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbetsätt • Repetition • Memorering • Notläsning • Repertoar • Konserter
---	---

Figur 1: suzukipedagogikens tretton byggstenar

I den följande texten beskrivs kortfattat hur de tretton byggstenarna inverkar på suzukiundervisningen.

Den *tidiga starten* är betydelsefull inom suzukipedagogiken. Suzuki menade att barn, redan från födseln, påbörjar sin utveckling. Uppväxten, det vill säga miljön, formar barnet och avgör hur barnets utveckling av förmågor sker. Suzuki kallade själv sin pedagogik för modersmålsmetoden. Alla barn behärskar sitt modersmål då de redan från födseln övats i detta. Att vid vuxen ålder lära sig ett språk innebär oftast större ansträngning än att göra det som barn, enligt Suzuki (Suzuki, 1969/1977).

Lyssnandet är av stor vikt. Suzuki menade att små barn anpassar sig efter sin omgivning. Barn som hör falskt klingande musik under sin uppväxt utvecklar inte sitt gehör på rätt sätt. Att redan i unga år komma i kontakt med musik är viktigt för att barnets gehör skall utvecklas (Suzuki, 1969/1977). Upprepning är en viktig del av lyssnandet, likaså att en begränsad repertoar används för detta ändamål (Starr 1976/2003).

Alla kan. Suzuki hävdade att alla barn, med rätt stimulans från sin omgivning, kan utvecklas till skickliga musiker. Begåvning eller anlag existerar, enligt Suzukis synsätt, egentligen inte, det är miljön under uppväxten som avgör hur förmågan utvecklas. Suzukipedagogikens primära mål är dock inte att utbilda elever till att bli professionella musiker. Suzuki såg istället sin metod som ett sätt för att utveckla goda samhällsmedborgare (Suzuki, 1969/1977). (Det skall tilläggas att Suzukis syn på arv kontra miljö inte med nödvändighet delas av alla suzuki-pedagoger).

Föräldern är en viktig del i utbildningen. I början av utbildningen är det föräldern som agerar lärare i hemmet. Då barnet anpassar sig efter sin omgivning är det viktigt att föräldern är en god förebild. De brister föräldern har kommer även barnet att få (Suzuki, 1969/1977).

Individualiserad lektion innebär att eleven ges enskilda lektioner där inte andra elever medverkar. Detta bör ske varje vecka. Vid lektionstillfället närvarar även föräldern. De instruktioner som ges appliceras sedan vid övning i hemmet (Andersson, 1994). Starr (1976/2003) hävdar att Suzuki även framhöll vikten av att yngre elever iakttar äldre, mer avancerade elever, under deras individualiserade lektioner.

Grupplektionerna är en viktig del i suzukipedagogiken. Under dessa får eleverna tillfälle att både lyssna till andra elever och spela med varandra. Grupplektionerna ses såsom viktiga inslag i undervisningen då de är motiverande och socialt givande (Starr, 1976/2003).

Tonen, eller tonalisation som det uttrycks i suzukisammanhang, utgör ett viktigt moment i suzukiundervisningen. Vikten av att tidigt öva klang och tonbildning är centralt inom suzukipedagogiken och tonalisationer, det vill säga tonbildningsövningar, bör övas på varje dag. Vidare instrueras nybörjare att spela med så kallad ”kraftig klang”, det vill säga en klang där stråken ges större tyngd och där taglet går ”djupare ned” i strängen. Då eleverna spelat en tid, övergår klangidealet till att även omfatta ”mjukare klang” (Starr, 1976/2003).

Arbetsätt: Inom suzukiundervisningen används *suzukiböckerna*. De består huvudsakligen av klassiska, mindre stycken som gavotter och menuetter och är sammanställda så att tekniska moment introduceras inför det stycke som följer. Styckena ökar successivt i svårighetsgrad och bör inte förbigås eller slarvas med (Andersson, 1994).

Repetition är nödvändigt för att kunna utveckla förmågan. Suzuki jämför övandet med lärandet av ett modersmål, vilket ständigt tränas. Även självdisciplin betonas av Suzuki (Suzuki, 1969/1977). Tidigare spelad repertoar hålls vid liv (Andersson, 1994).

Memorering: ”Förmågan att memorera är en av de mest vitala egenskaperna och måste läras in på djupet” (Suzuki, 1969/1977, s. 77). Minnet och memoreringsförmågan ses som något som kan tränas upp och förbättras (Suzuki, 1969/1977). Inom suzukiundervisningen skall eleverna vid konserter kunna framföra sina stycken utantill (Andersson, 1994). Att ofta lyssna

till inspelningar av det aktuella stycket är viktigt för memoreringsförmågan (Starr, 1976/2003).

Notläsning används inte som verktyg för de allra yngsta nybörjarna (vilka kan vara så unga som tre år) men introduceras senare i utbildningen. Genom lekar under grupplektionerna tränas notläsningsförmågan (Starr, 1976/2003). Enligt Starr ansåg Suzuki själv att notläsningsutbildningen, generellt, bör påbörjas då eleven spelar Vivaldis *a-mollkonsert*. Starr menar att äldre elever kan öva sin notläsningsförmåga tidigare i utbildningen. Detta för att kunna medverka i orkestrar.

Repertoaren: grundrepertoaren inom suzukipedagogiken är suzukiböckerna. Suzukipedagoger använder kompletterande stycken i olika utsträckning. Vanligt är att, då elever spelar i de senare böckerna, även använda sig av repertoar som inte ingår i den traditionella suzukirepertoaren. En orsak till detta är att de stycken som finns i de senare suzukiböckerna är större verk, till exempel Mozarts violinkonsert i D-dur, vilka ofta kräver mer instuderingsstid. Att då variera dessa med mindre stycken kan vara en god idé (Starr, 1976/2003).

Konserter är en viktig del av suzukipedagogiken. Enligt Starr (1976/2003) uppmuntrade Suzuki elever att ofta ge konserter, både i det egna hemmet och offentligt. Detta gällde inte enbart de äldre, mer avancerade eleverna, utan även de yngre nybörjarna. Dessa ”tidiga” konserter är ett sätt att avdramatisera konsertupplevelsen för eleven.

I *Kunskap med kärlek: ett sätt att utbilda och fostra* (1969/1977) skriver Suzuki även om vikten av att fostra goda samhällsmedborgare. *Talent Education* strävar inte främst efter att utbilda barn till att bli professionella musiker. Målet är istället att ”... utöka deras [barnens] förmåga och färdighet” (Suzuki, 1969/1977, s. 31). Ett avsnitt ur Suzukis (1969/1977) bok som beskriver detta är:

Jag känner respekt för och är vänligt sinnad mot alla. Jag kan inte låta bli att känna så speciellt för små barn. Och mitt hjärta flödar över av en önskan att hjälpa alla barn som föds på denna jord att bli fina människor, lyckliga människor, människor med överlägsen förmåga. Hela mitt liv och all min energi ägnar jag åt att vi ska komma dithän. Det beror på min upptäckt att varje enskilt barn, utan undantag, föds med möjlighet till detta. (s. 87-88)

Sammanfattningsvis visar avsnitt 2.1 att Suzuki under sin livstid influerades och inspirerades av olika personligheter och händelser. Suzukis liv avspeglas med största sannolikhet i suzukipedagogikens utformning. Den suzukipedagogik som beskrivs i avsnitt 2.2 stödjer sig på Suzukis egna ståndpunkter och de övriga källornas tolkningar. De tretton ”byggstenar” som beskrivs ovan utgör dock en generell grund för suzukipedagogiken och kan således tillämpas inom all suzukiundervisning.

3. Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie syftar till att ge en inblick i svenska suzukipedagogers och tidigare suzuki-
kielevers uppfattningar kring suzukipedagoger samt suzukipedagogiken i sig. Syftet är inte att
ge en generell eller allmängiltig bild, utan är snarare en strävan efter att fördjupa kunskapen
kring ämnet och ge en inblick på individnivå. Kortfattat kan studiens syfte sammanfattas ge-
nom följande frågeställning:

Passar suzukipedagogik alla typer av stråkpedagoger?

Frågeställningen resulterar i följdfrågorna:

- Finns det tillvägagångssätt, inom ramen för suzukipedagogik, som kan skapa hinder för stråkpedagoger i deras undervisning?
- Kan yrkesverksamma stråkpedagoger utvecklas som pedagoger genom att applicera suzukipedagogiken i sin undervisning?
- Behöver suzukipedagogikens utformning hållas intakt för att förbli meningsfull?
- Vilka orsaker finns det till att stråkpedagoger praktiserar suzukiinspirerad undervisning?

4. Teoretisk plattform

I detta kapitel redogörs för den litteratur jag använt samt det teoretiska material jag inkluderat. I studien har jag valt att lägga störst vikt vid informanterna och deras åsikter, synpunkter och erfarenheter. Den teoretiska grunden utgörs av litteratur kring suzuki pedagogiken samt de musikleärartyper som beskrivs i avsnitt 4.2. Avsnitt 4.1 avser att ge en kort beskrivning av den litteratur som inkluderats i studien. Detta för att visa olika utgångspunkter och infallsvinklar, vilka sammantaget givit mig den bild jag grundat studien på.

4.1. Litteratur om suzuki pedagogik och instrumentalundervisning

Den litteratur som inkluderats i denna studie kan delas in i två grupper. Den första består av litteratur som behandlar personen Suzuki och suzuki pedagogik. Den andra gruppen utgörs av litteratur som beskriver olika musikleärartyper. Syftet är att jämföra informanternas svar i resultatkapitlet med de olika musikleärartyperna. Överensstämmer informanternas svar med en specifik musikleärartyp eller flera eller alla? Genom att göra denna typ av jämförelser hoppas jag kunna närma mig frågeställningen ”Är suzuki pedagogiken ämnad att kunna användas utav alla stråkpädagoger?”.

Det finns en mängd litteratur som behandlar suzuki pedagogik. En del har biografiska inslag medan annan fokuserar på suzuki pedagogiken och dess instrumentalpedagogiska sida. I min studie har jag använt litteratur kring dessa ämnen av ett flertal anledningar. Först behövde jag utöka min kunskap kring Suzuki som person såväl som om suzuki pedagogiken. Vid utförandet av intervjuguiderna krävdes förkunskap kring vad suzuki pedagogik egentligen innebär, för att därmed kunna sammanställa frågor till informanterna. I diskussionskapitlet är litteraturen motiverad som jämförelse med de åsikter och uppfattningar vilka informanterna givit uttryck för.

Jag gör här en kort presentation av den litteratur, vilken i studien utgör underlag kring Suzuki samt suzuki pedagogik:

Kunskap med kärlek: ett sätt att utbilda och fostra av Shinichi Suzuki (1969/1977). Då texten är författad av Suzuki skiljer den sig, i viss mån, från övriga texter i detta avsnitt eftersom innehållet inte består av tolkningar utan av Suzukis egna ord, om än översatta till svenska. Texten skiljer sig även på så sätt, att det inte strukturerats utifrån Suzukis liv respektive Suzukis pedagogik. Tilläggas bör här även att texten inte följer en kronologisk ordning.

Shinichi Suzuki: the man and his philosophy av Evelyn Hermann (1981). Texten är, vilket undertiteln antyder, indelad i två kategorier: Suzuki som person samt Suzukis filosofi. Materialet ger en detaljerad redogörelse för Suzukis liv, varvid det återfinns som referens i denna studies avsnitt rörande Suzuki (se 2.1).

Svensk suzuki undervisning: hur den uppfattas av föräldrarna av Ruben Andersson (1994). Texten är skriven som en akademisk uppsats, vilket skiljer den från ovanstående texter. Vidare är texten inriktad på svensk suzuki undervisning vilket, vid jämförelse med de övriga ovanstående texterna, innebär en skiljande infallsvinkel.

Suzuki-violinisten av William Starr (1976/2003). Texten fokuserar på suzuki pedagogik och

ger en detaljerad beskrivning av hur suzukipedagogik, enligt författaren, bör praktiseras. Lektioner och "Teaching Points" beskrivs genom text och illustrationer.

Det finns även en mängd litteratur som inriktar sig på olika typer, roller och stilar inom läraryrket. Dock finns det, mig veterligen, inte någon motsvarande litteratur som lägger fokus på just suzukipedagoger. Av den anledningen är det teoretiska underlaget något begränsat. Starr (1976/2003) behandlar i ovan nämnd litteratur, om än sporadiskt och kortfattat, några aspekter som är relevanta för min studie. Dessa berör på olika sätt hur en suzukipedagog bör förhålla sig och undervisa. I ett avsnitt med rubriken *Förälderns och lärarens attityd* skriver Starr (1976/2003) att Suzuki inte ansåg att tålmod är något som krävs av en suzukipedagog. Istället betonade Suzuki glädjen i att undervisa. Genom att undersöka vad eleven uppmärksammar behöver inte pedagogen vara tålmodig. Jag anser att detta förvisso är en god föresats men ifrågasätter huruvida tålmod verkligen inte i behövs i rollen som pedagog. Att vara tålmodig ser jag som en kvalitet. Realistiskt sett menar jag att alla pedagoger, någon gång, behöver visa prov på tålmod i någon undervisningssituation. Starr (1976/2003) redogör i avsnittet *Karakteristik på en bra lärare* för olika kunskaper och egenskaper som Suzuki anser att en suzukipedagog bör ha:

Suzuki anser att läraren skall kunna spela mycket bra på sin violin, åtminstone på den elementära nivån. Dessutom skall läraren naturligtvis kunna instruera eleven steg för steg in i den krångliga violintekniken. Lärarens sinne skall vara öppet och receptivt för nya idéer. Läraren skall alltid sträva efter att finna nya och bättre sätt att introducera materialet för barnet. Läraren skall vara avspänd och tycka om lektionerna i sig och inte bara se det som en del i elevens utveckling. (s. 21)

De karakteristika som nämns i det ovanstående citatet skiljer sig inte från min uppfattning om hur en violinpedagog bör vara oavsett undervisningsmetoder. Tvärtom pekar citatet på att de egenskaper och kunskaper som en suzukipedagog bör ha egentligen kan sägas vara allmängiltiga för stråkpedagoger.

Starr (1976/2003) citerar Suzuki då han skriver om pedagogens viktigaste egenskaper. Suzuki nämner passion, förståelse och sträcker sig så långt som att hävda att pedagogen skall ha " ... *en moders kärlek till barnet*" (s. 21). Att bry sig om sina elever och tycka om dessa är naturligt och eftersträvansvärt. Däremot anser jag inte att man som pedagog på något sätt skall eftersträva en föräldraroll. Att som pedagog jämföra sig med en förälder är för mig svärförenligt med de roller pedagoger och elever bör ha i en undervisningssituation.

Vidare betonar Starr (1976/2003) vikten av att pedagogen och elevens förälder har ett nära samarbete "*Läraren skall alltid samarbeta med modern för att motivera barnet ordentligt ...*" (s. 21). I jämförelse med instrumentalundervisning som inte är suzukiundervisning kan här, i vissa fall, ses en skillnad. Inom suzukipedagogiken är samarbetet mellan pedagogen och föräldern uttalat och centralt för undervisningen. Vill man bli suzukipedagog är detta något som man bör beakta och ta ställning till. Inte alla instrumentalpedagoger föredrar det nära samarbetet som suzukipedagogiken innebär. Här bör även nämnas att samarbete mellan föräldrar och instrumentalpedagoger givetvis inte är en unik företeelse inom just suzukiundervisningen.

Starr (1976/2003) skriver att "*Naturligtvis skall läraren ta efter Suzuki när det gäller återkommande beröm*" (s. 21). Huruvida en suzukipedagog förväntas ge mer beröm eller uppmuntran än någon annan pedagog framgår inte av citatet. Starr menar även att humor och skämtsamhet är en del av att vara suzukipedagog och skriver att " ... *Lärare som vill efterlikna Suzuki, bör hålla detta i minnet*" (s. 22). Att ha humor och göra lektionerna till trevliga och

roliga stunder för eleverna bör ligga i varje pedagogs intresse och kan därför inte ses som typiskt för suzukipedagogiken eller för suzukipedagoger. Det visar dock på vilken ingång Starr anser att suzukipedagoger bör ha till sin undervisning.

4.2. Om instrumentalpedagogiska undervisningsstilar

Eftersom studiens forskningsfråga utgår ifrån att det finns olika undervisningsstilar hos stråkpädagoger, vill jag genom följande avsnitt precisera hur olika stilar eller typer kan ha utmärkande drag. Då jag sökte litteratur kring detta fann jag att merparten av denna utgick från klassundervisning, inte instrumentalundervisning. Litteratur som avhandlar ”suzukipedagogstilar” eller liknande gick alls inte att finna. Tivenius (2008) resonerar i sin avhandling: *Musiklärartyper – en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* kring åtta olika typer av musiklärare. De är tydligt åtskilda genom namn och egenskaper vilket gör att de lämpar sig för jämförelse. Därigenom är de adekvata för det syfte de i denna studie har. I följande avsnitt ger jag en kort redogörelse för musiklärartyperna utifrån min tolkning av Tivenius kategoriseringar.

Missionären. Fostran av eleverna ses som en aspekt i missionärens undervisning. En pedagog som klassificeras som missionär betonar kulturarvet. Dennes mål eller mission är att levandehålla värden som är hotade. Vidare kan missionären, enligt min tolkning, betraktas såsom notbunden.

Kapellmästaren betonar medverkan i orkester och strävar, enligt min tolkning, egentligen varken ”framåt” eller ”bakåt”. Att lära sig spela, det Tivenius benämner ”hantverk”, är centralt och gehörsbaserad inläring ges inte samma utrymme som notspelet.

Portvakten. Denna typ av pedagog strävar efter att bevara och kan, så som jag tolkar Tivenius, ses som en ”bakåtsträvar”. Portvakten förhåller sig skeptisk till nya strömningar och har en tydlig musikalisk fokus.

Förnyaren strävar, vilket hörs av namnet, efter förnyelse. Denna typ är svårtolkad, men så som jag uppfattar Tivenius är förnyaren ingen ”revoltör” utan snarare försiktig och något tveksam.

Musikanten lägger störst vikt vid själva spelandet. Filosoferande kring lärande eller metodik är tydligt sekundärt. Enligt musikanten ökar själva musicerandet välmåendet. ”Musikaliska” elever passar musikanten bäst.

Antiformalisten. Typen är framåtblickande, radikal och elitistisk. Traditioner bevaras inte av denne typ och gehörsbaserat lärande är centralt, då noter inte förekommer.

Mästarläraren. Typiskt för denne är, så som jag tolkar Tivenius, en elitistisk och hierarkisk syn. Mästarlärartypen står för noggrannhet och idealiserar konservatorietraditionen.

Pedagogen. Likt namnet antyder ligger dennes fokus på pedagogiken. Musiken i sig är av sekundär betydelse medan eleverna är prioriterade.

Figur 2: Tivenius åtta musiklärartyper

4.3. Sammanfattning

Typerna jämförs i diskussionskapitlet med informanternas svar som presenteras i resultatkapitlet. Typerna är givetvis generaliseringar men dock med viss bäring på min studie. Det intressanta för denna studie ligger i själva jämförelsen. Tivenius musiklärartyper särskiljer olika karakteristika hos pedagoger. Då min studie syftar till att jämföra ett pedagogiskt arbetssätt med olika typer av pedagoger ger Tivenius musiklärartyper en struktur att arbeta utifrån.

5. Metodologiska frågeställningar

I detta kapitel redogör jag för min forskningsmetodiska ansats och de metoder och verktyg jag valt för insamling av data. Vidare beskrivs de kriterier utifrån vilka informanterna valdes, transkriberingsprocessen, på vilket sätt informationen analyseras samt de etiska överväganden jag tagit ställning till i samband med datainsamlingen.

5.1. Forskningsmetodisk ansats

I min studie har jag gjort valet att arbeta utifrån ett kvalitativt tillvägagångssätt. Patel och Davidson (2003) beskriver kvalitativt inriktad forskning såsom fokuserad på ”mjuka” data. Med detta menas att informationen vanligtvis är tolkningsbar samt att analysen av denna oftast sker genom verbala, det vill säga språkliga, analysmetoder.

De aspekter jag tog i bedömning vid detta val var, att undersökningens övergripande syfte är att identifiera och sammanställa uppfattningar och erfarenheter samt öka förståelsen kring det område jag undersöker. De data jag hoppas kunna få fram genom min undersökning är inte ämnade att ge egentliga ”svar” eller att betrakta såsom ”absoluta sanningar”.

Kvantitet syftar på *mängden* av något. Att arbeta utifrån ett kvantitativt tillvägagångssätt skulle inte gagna mitt syfte, då min undersökning inte strävar efter att få fram statistiska resultat eller resultat som kan anses vara generaliserbara i någon högre utsträckning.

5.2. Metod för intervjuer och dessas bearbetning

Som metod för insamling av data har jag valt intervjuer. Som grund för intervjuerna har jag använt mig av i förväg sammanställda intervjuguides. I intervjuerna med pedagoger har *intervjuguide 1a* använts och i intervjuerna med tidigare suzuki elever har *intervjuguide 1b* använts (se bilaga 1 och 2). De två intervjuguiderna är identiska såväl som på två frågeställningar och frågorna har ställts i samma följd under intervjuerna. Intervjuerna har i det avseendet genomförts med hög grad av standardisering. Intervjuerna bygger på dessa, i förväg formulerade, frågeställningar. Emellertid har, under de genomförda intervjuerna, följdfrågor ställts. Dessa har varierat utifrån de svar informanterna givit och är därför inte konsekventa genom de olika intervjuerna. Patel och Davidson (2003) förklarar *grad av standardisering* såsom intervjuarens ansvar vid utformningen av frågeställningarnas formulering och utformning samt deras inbördes ordning. De frågeställningar som formulerats i intervjuguiderna lämnar olika stort utrymme för tolkningar och svarsalternativ. Merparten av frågeställningarna lämnar emellertid relativt stort svarsutrymme för informanterna, varvid intervjuerna kan betecknas som genomförda med låg grad av strukturering. Patel och Davidson (2003) beskriver *grad av strukturering* såsom informanternas möjlighet till tolkningsfrihet av frågorna.

5.2.1. Valet av informanter

Jag har i studien valt att använda fyra informanter. De kriterier jag ställde vid valet av informanter var följande: vid varje intervju skulle en (1) informant intervjuas. Två av informanterna skulle vara yrkesverksamma stråkp pedagoger med suzuki utbildning. Av dessa två skulle den ena ha violin alternativt viola som huvudinstrument och den andra skulle ha cello som huvudinstrument. Tanken med detta kriterium var att, om möjligt, kunna belysa om det före-

låg någon skillnad mellan violin-/violapedagogers och cellopedagogers syn på undersökningsområdet. Att utifrån två informanter dra några generella slutsatser, är givetvis uteslutet. Dock anser jag att detta val breddar min undersökning i högre utsträckning än om de båda informanterna varit till exempel violinpedagoger. Ett ytterligare kriterium jag ställde för dessa båda informanter, var att den ena skulle vara relativt nyutbildad som suzukipedagog medan den andre skulle inneha större erfarenhet som suzukipedagog. De resterande två informanterna skulle vara personer vilka tidigare undervisats av suzukipedagoger. De skulle med andra ord vara före detta suzukielever. Ställningstagandet att inte använda mig av nuvarande suzukielever motiverar jag med att informanterna i sådant fall behövt vara yngre, vilket, enligt min mening, ökat risken för mindre uttömmande information. Detta är givetvis inget faktum, utan skall endast ses som en bedömning gjord av mig. Även de två tidigare suzukieleverna valdes ut efter vissa kriterier. En av dem skulle ha blivit undervisad i violinspel medan den andre skulle ha blivit undervisad i cellospel. Likt kriteriet gällande pedagogernas huvudinstrument (se ovan), ställdes detta kriterium för att, om möjligt, kunna belysa skillnader i svaren utifrån informanternas huvudinstrument. Som tidigare nämnts, gör detta val inget anspråk på att ge en allmängiltig bild i fråga om eventuella differenser.

5.2.2. Intervjuernas transkription

Att transkribera intervjuer är ett tidskrävande arbete. Att ha en konsekvent metod för hur transkriberingarna skall utföras spar tid vid själva transkriptionstillfällena och vid den följande analyseringsprocessen. I detta avsnitt redogör jag för på vilka sätt intervjuerna transkriberades.

Då arbetet med att transkribera intervjuerna påbörjades, var jag tvungen att ta ställning till hur jag skulle behandla den text, som då ännu ej fanns nedskriven. Kvale (1997) formulerar det på följande vis: *"Även om det inte finns någon standardiserad form eller kod för utskrift av forskningsintervjuer, finns det vissa standardval som man ställs inför"* (s. 156).

I min undersökning beslutade jag mig för att ordagrant återge mina intervjuer. Min tanke var att det skulle ge en rättvisande bilden av informanten, intervjusituationen samt intervjuaren. Så snart arbetet påbörjats märkte jag att informanten då och då upprepade sig eller avbröt sig själv med en ny mening. Jag beslutade mig då för att, i de fall där en informant upprepat sig, göra strykningar. I de fall där informanterna påbörjat en mening men sedan omformulerat denna, har jag bevarat detta i transkriptionen. Detta för att de oavslutade meningarna ibland ger en mer rättvisande bild av informanternas åsikter.

I transkriptionerna valde jag att uppmärksamma emotionella uttryck samt pauser. På de ställen i intervjuerna där dessa förekommer, är de placerade inom hakparentes []. Skratt noterades följaktligen [skratt] och leenden [leende]. De pauser som bidrar till tolkning av uttalandena är noterade som [tankepaus]. I de fall där informanten i fråga alternativt jag själv "brutit in" i konversationen är detta noterat med [bryter in]. Påbörjade men ej avslutade meningar står noterade med tre efterföljande punkter. Borttagna delar ur citat står noterade med tre punkter inom hakparentes. I transkriptionerna har jag även använt hakparenteser för att göra förtydliganden och detta främst i de uttalanden där informanternas syftningar är otydliga för läsaren. I transkriptionerna står mitt namn noterat med initialerna AB. På samma vis är informanternas namn förkortat med deras initialer.

Intervjuerna dokumenterades genom ljudupptagning. Den utrustning som användes var en digital, portabel inspelningsstudio av märket Zoom, modell H4. Ljudupptagningarna överfördes i mp3-format till dator och transkriberades i Microsoft Word.

5.2.3. Analys

I denna studie har jag valt att analysera insamlad data genom kvalitativ bearbetning. Patel och Davidson (2003) ger i boken *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* en bild av vad kvalitativt analysarbete kan innebära:

Inom forskningen är det [...] vanligt att forskare utformar och tillämpar egna varianter och tolkningar av kvalitativ metod. Det finns sålunda sällan enkla procedurer eller rutiner att tillämpa för den kvalitative forskaren. Man kan hävda att varje kvalitativt forskningsproblem kräver sin unika variant av metod [...] (s. 118)

Den metod jag valt för analys av inhämtad data kan ses som en enhet bestående av tre beståndsdelar. Dessa påverkar och är beroende av varandra. Tillsammans utgör de det ”filter” genom vilket resultaten granskas (se Figur 3).

Den första beståndsdelan är *litteratur*. För att kunna genomföra en meningsfull analys krävs förkunskap, något att förhålla sig till. Genom litteraturen har min kunskap och förståelse, både kring ämnet för denna studie och för hur en vetenskaplig studie utförs, ökat. Att utföra en analys utan att först ha studerat relevant litteratur, hade i min studie varit en omöjlighet.

Den andra beståndsdelan är mina *intervjuer*. De utgör kärnan i min studie. De data som framkommit under intervjuerna, i relation till hur de transkriberades, utgör en stomme för hur analysen ter sig.

Den tredje beståndsdelan är min egen *förståelsehorisont*. En forskares förståelsehorisont är av avgörande betydelse för hur denne upplever, förstår och tolkar den litteratur och data som innefattas i forskarens studie (Ljungar-Chapelon, 2008). Min förståelsehorisont innebär både möjligheter och begränsningar vilka ofrånkomligen formar denna studie. Som blivande instrumental- och ensemblepedagog, musiker, altviolinist och violinist har jag kunskap i och kring vissa områden. Då jag spelat delar ur suzukimaterialet har jag viss förståelse kring detta, samtidigt som min traditionella instrumentalutbildning format min förståelsehorisont så som den är idag. Med begreppet ”traditionell” menar jag den instrumentalundervisning som ges vid kultur- och musikskolor och som inte är suzukiundervisning. Min pågående utbildning har haft stor betydelse för hur min förståelsehorisont utvecklats. Som blivande stråkpädagog har jag ett inifrånperspektiv på det område jag valt att studera. De praktikupplevelser jag beskriver i kapitel 1 förändrade min förståelsehorisont och på samma vis innebär arbetet med föreliggande studie att min förståelse för det studerade förändras. Med en annan bakgrund och med andra erfarenheter hade inte denna studie givit samma utfall och den litteratur jag använt hade inte självklart tolkats på samma sätt som jag gjort. Inte heller de informanter jag valt för studien eller min analys av och diskussion kring de data som framkommit hade varit desamma. Även studiens forskningsfråga har sitt ursprung i min förståelsehorisont. Analysen har direkta samband till studiens forskningsfråga och därtill hörande frågeställningar (se kap. 3). Hade mitt forskningsintresse fokuserat på andra aspekter, skulle eventuellt en annan analysmetod varit att föredra.

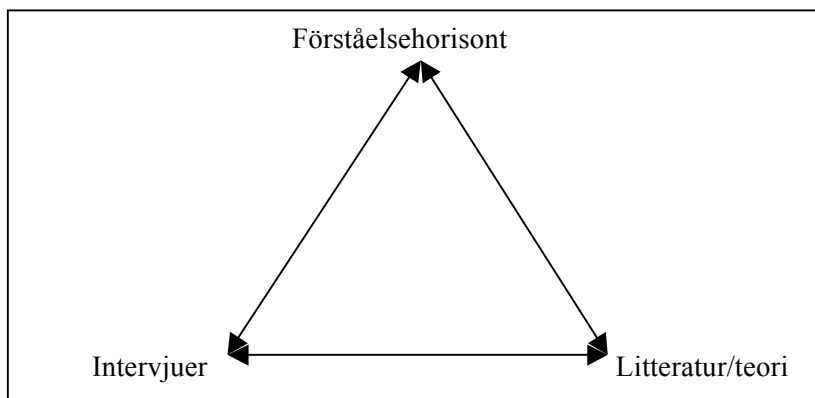
5.2.4. Etiska överväganden

Samtliga informanter erbjöds möjlighet till konfidentialitet. Informanterna var införstådda med detta samt att de inte behövde fatta beslut i frågan förrän intervjun var genomförd. Vidare erbjöds informanterna att få en fullständig transkription av intervjun skickad per e-post.

Informanterna gavs, i samband med detta, möjlighet att reservera sig inför eventuella missuppfattningar eller direkta felaktigheter i transkriptionen. Transkriptionerna användes ej i undersökningen innan de godkännts av informanterna.

5.3. Sammanfattning

Sammanfattningsvis utgår denna studie från ett kvalitativt tillvägagångssätt. Insamlandet av data har skett genom fyra individuella intervjuer med informanter som valts ut efter definierade kriterier. Vidare har transkriberingen av dessa intervjuer skett utifrån en struktur som jag utformat. Analysen utgörs av tre beståndsdelar: min egen förståelsehorisont, de intervjuer som genomförts samt den litteratur jag valt att inkludera i studien (se Figur 3). Slutligen har jag tagit ställning till de etiska överväganden som min studie och den metod jag valt medfört.



Figur 3: studiens analysmodell. Modellen är en enhet bestående av tre beståndsdelar. Dessa påverkar och är beroende av varandra. Tillsammans utgör de det "filter" genom vilket resultaten granskas.

6. Resultat från intervjustudien

I detta kapitel redovisas de resultat som framkommit under intervjuerna. I avsnitt 6.1 beskrivs strukturen och informanterna presenteras. Avsnitt 6.2 består av mina frågor till informanterna, deras svar samt kortfattade förtydliganden och kommentarer. I avsnitt 6.3 sammanfattas kapitlet.

6.1. Reflektioner kring intervjuarbetet

Informanternas svar presenteras antingen som citat eller beskrivningar. Jag har i möjligaste mån använt mig av citat eftersom dessa ordagrant återger informanternas uttalanden. Av den anledningen utgör citat en betydande del av kapitlet. Resultatkapitlet representerar endast ett urval gjort utefter de frågeställningar som presenteras i kapitel 3.

Resultaten är kategoriserade utifrån de frågeställningar som återfinns i intervjuguiderna (se bilaga 1 och 2). I de fall där följdfrågor ställts, är dessa placerade under de ursprungliga frågeställningarna, det vill säga de frågeställningar som återfinns i intervjuguiderna. Följdfrågorna är inte konsekventa genom de fyra intervjuerna. Varierande följdfrågor har ställts till de fyra informanterna beroende av de svar informanterna givit.

Jag har valt att ange informanternas huvudsakliga sysselsättning, såsom yrke alternativt studier, samt deras huvudinstrument och musikaliska utbildning. Så som tidigare beskrivits har informanterna själva givits möjligheten att välja huruvida de önskat medverka med namn eller konfidentiellt. Jag anser att det är viktigt att låta informanterna medverka på sina egna villkor. De informanter som önskat medverka med namn, har haft rätt att göra det och har därför inte fiktiva namn. Gällande den informant som önskat medverka utan namn, har givetvis också dennes önskemål respekterats. Av den anledningen namnges tre informanter med sina riktiga namn medan en informant kallas Informant 1.

Tre intervjuer har gjorts på Musikhögskolan i Malmö och en intervju har gjorts i mitt hem. De fyra informanterna har alla varit väldigt hjälpsamma och tillmötesgående. Jag vill här passa på att rikta ett varmt tack till dem för att de tog sig tid till att medverka i min studie.

Informant 1 (I1)	yrkesverksam violinpedagog med musikhögskole- och suzukiutbildning, tidigare suzuki elev, kvinna.
Tove Carlsson (TC)	yrkesverksam violinist med musikhögskoleutbildning, tidigare suzuki elev.
Joakim Stenhammar (JS)	amatörcellist, forskarstuderande, tidigare suzuki elev.
Cecilia Weissenrieder (CW)	yrkesverksam cellopedagog med musikhögskole- och suzukiutbildning, ej tidigare suzuki elev.

6.2. Intervjuerna

I de följande avsnitten presenteras resultatet av intervjuerna. Avsnitten är indelade efter de frågor som ställdes till informanterna. Både informanter och intervjuare står noterade med initialer.

6.2.1. Kännetecken

På frågan ”Vad kännetecknar en god suzukipedagog?” svarade **II** att flexibilitet och spontanitet är kännetecknen på en god suzukipedagog. Informanten framhöll även vikten av att vara en bra förebild och använda sig av suzukipedagogiken på ”ett humant sätt”. Jag frågade henne också om hon hade samma syn på hur en stråkpädagog skall vara oavsett utbildning eller om det föreligger någon skillnad. Hon ansåg att skillnader mellan suzukipedagoger och ”traditionella” pedagoger vid svenska kultur- och musikskolor förekommer. Därtill menade hon att de ”traditionella” pedagogerna, generellt sätt, ”är väldigt notbundna”, men framhöll även att hon tyckte det var svårt att besvara frågan då hon själv undervisats genom suzukipedagogik.

Begreppet ”traditionell” nämns på flera ställen i följande avsnitt, både av mig och av informanterna. I studien används det som samlingsbegrepp för instrumentalundervisning som inte är suzukiundervisning. Ordet kan tyckas vara missvisande, då ”traditionell” undervisning innefattar en mängd olika undervisningsmetoder. För min studie är det dock viktigt att, på ett lättöverskådligt sätt, kunna skilja suzukiundervisning från undervisning som inte är suzukiundervisning. Då informanterna själva använder sig av begreppet ”traditionell” med den innebörd som ovan beskrivs, visar detta på att det finns en samsyn kring begreppet. För att markera att begreppet ändå kan ses som kontroversiellt har jag i de följande avsnitten satt ordet inom citationstecken.

TC svarade på frågan ”Vad kännetecknar en god suzukipedagog?”:

TC: [...] Kanske att man ser till så att barnet blir intresserat, skulle jag vilja säga. Att man utgår ifrån att eleven vill spela och tycker det är roligt [...]

På följande fråga tyckte hon att det var svårt att ge ett allmängiltigt svar:

AB: Tror du det är något som skiljer en, låt oss kalla det ”traditionell”, stråkpädagog och en suzukipedagog i vad som kännetecknar en god pedagog?

TC: [tankepaus] Jag vet inte. Jag tror det är ganska mycket individuellt. Jag tror inte att alla suzukipedagoger är bra, jag tror inte att alla ”vanliga” lärare är bra, jag tror att det är ganska personligt, egentligen [...]

Med ordet ”vanliga” syftar **TC** här på ”traditionella” pedagoger. Ordvalet är intressant, då det får till följd att suzukipedagoger är de ”ovanliga” pedagogerna.

Jag ställde **JS** frågan ”Vad kännetecknar en god suzukipedagog?” och fick svaret:

JS: Jag har ju aldrig reflekterat över det i egenskap av suzukipedagog skilt från pedagoger i största allmänhet, men det som kännetecknar en god musikpedagog överhuvudtaget, åtminstone när man var yngre, så var det väl att kunna entusiasmera inför spelandet och även inför de lite tråkigare tekniska övningarna och skalor och sådant

och att kunna ge lagom med uppmuntran samtidigt som man fick reda på vad som var fel.

AB: Tror du att det är samma kvalitéer eller egenskaper som krävs för en, låt oss kalla det, ”traditionell stråkpädagog” och en suzukipädagog?

JS: Om det är någonting som det krävs mer av som suzukipädagog, så upplever jag det nog som att man måste ha en större förmåga att förmedla musiken, i och med att man aldrig har noterna som redskap, så att säga. Man måste ju verkligen kunna förmedla allting, från tonerna till karaktären och allting, i och med att man inte har någon hjälp från det [noterna]. Åtminstone på högre nivåer, när man tar individuella lektioner och man är god notläsare, då kan man ju läsa ut ganska mycket från notbilden själv, som man ju inte har gratis i ”suzuki” då, utan då måste man kunna förmedla... och på det sättet så blir det ju också en mindre tolkningsmöjlighet för eleven. När de kommer upp till högre nivåer så kan jag tänka mig att det är en svårighet för lärarna, att man måste förmedla en tolkning på ett annat sätt samtidigt som eleven måste kunna få utrymme för sin egen tolkning. Trots att man inte har noterna som den objektiva bilden.

JS ser genom sitt resonemang vissa skillnader.

På frågan ”Vad kännetecknar en god suzukipädagog?” svarade **CW** att hon inte tycker att det är någon skillnad på suzukipädagoger och ”traditionella” pedagoger.

6.2.2. Fördelar och nackdelar

På frågan ”Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?” svarade **I1** följande:

I1: Det är upptill hur man är som pedagog, men en nackdel, tycker vissa då, kan vara notläsningen, men då anser jag att då tar man in det för sent.

Hon höll själv inte med om att notläsningen kommer för sent in i suzukiundervisningen, utan menade att det är upp till den enskilde suzukipädagogen samt att det går att öva notläsning på ett ”suzukisätt”.

AB: Ser du några fördelar?

I1: Jättemycket fördelar.

AB: Till exempel?

I1: Till exempel, ja men alltså att man får lära sig med hjälp av modersmålsinläringen, som är bevisat, funkar för alla då kan vi ju säga. Alla lär sig ju sitt modersmål, så det ser jag som en jättestor fördel. Och även det här att man inte bara ser på själva musiken utan att man också skall utbilda bra medmänniskor. Att man har det tänket, tycker jag. Och att föräldrarna är delaktiga. Alltså, jag kan hålla på hur länge som helst. Hela den här triangeln, hela stommen tycker jag att det finns en bra filosofi bakom.

AB: Men det finns ingen konkret nackdel med att använda sig utav suzukipedagogik?

I1: Alltså, inte konkret. Nej, då kan jag tycka att [tankepaus] det finns ju nackdelar med allt. Det kanske inte passar alla.

AB: Alla elever eller alla pedagoger?

I1: Eller alla föräldrar [skratt]. Och inte alla pedagoger heller, för de kan ju, i och med att det inte finns någon handbok så, precis hur man skall göra, även om det finns men, den nackdelen jag upplever då, att pedagoger säger att de använder Suzuki och så blir det inte det, på något sätt. Man tappar en ganska viktig del, till exempel föräldrakontakten kan man tappa.

Det svar som **I1** ger är något otydligt. Hon hävdar att suzukipedagogik kanske inte passar alla stråkpädagoger, men motsäger sig i sin förklaring till varför det skulle vara så.

AB: Men tror du det, att pedagogerna har missuppfattat, eller misstolkat Suzuki?

I1: Alltså, man skall ju få tolka sin del, det säger de ju verkligen att man skall göra. Nackdelen kan vara att man inte har någon suzukiutbildning. Faktiskt. Tror jag [leende].

Bristande utbildning är alltså en faktor enligt **I1**.

På frågan ”Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?” menade **TC** på att den största fördelen är att elevernas gehör utvecklas. Vidare ansåg hon att ”man kanske fångar elevens intresse snabbare” genom att använda sig av mer gehörbaserat lärande:

AB: Finns det några nackdelar, som du kan se?

TC: Att man kanske inte blir så bra på noter [skratt]. Det är samma grej liksom, men baksidan. Fast, det är vissa som säger det, men de allra flesta har ju problem att spela a vista ändå, även om man gått kommunala musikskolan, men det är väl just att man säger att: åh, jag har gått suzuki, jag fick inte lära mig det [läsa noter] när jag var liten, men...

AB: Du håller inte riktigt med om att suzuki eleverna skulle vara sämre notläsare?

TC: Jag vet inte om det har så mycket med det att göra, för det är många som har det [notläsningsförmågan] problemet, att man känner att man inte är tillräckligt bra på noter, men jag kan tänka mig att, om man har börjat med noter jätteung och verkligen ”slukar” noter så kanske man blir bra på det, bättre på det. Det kanske måste gå hand i hand, att man lyssnar och tittar. Tror jag.

TC ger ett något diffust svar. Så som jag uppfattar hennes svar kan elevens ålder vid introducerandet av noter, i kombination med hur frekvent eleven spelar efter noter, ha en möjlig påverkan på elevens förmåga att läsa noter.

På frågan ”Finns det fördelar eller nackdelar med att, i undervisningen, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?” svarade **JS** följande:

JS: När jag gick i ”suzuki” så upplevde jag det positiva som att det var alltid väldigt entusiastiska lärare och det kändes alltid som att det var... det var alltid roligt att spela, men det kan ju ha haft att göra med de individuella lärarna snarare än med pedagogiken i sig, så det är svårt att säga. Men det bygger väl till viss del på att man skall lära

ut genom lek, åtminstone för de tidiga åldrarna. Så på det sättet så var det ju någonting positivt. I övrigt tror jag att det är ganska individuellt. Det här med att inte ha noter upplevde jag aldrig så som en fördel för mig, snarare som en nackdel, för jag har aldrig varit särskilt bra på att härma.

AB: Så på en individuell nivå så var just bristen på notläsning negativt för dig?

JS: Ja. Jag upplevde det som en väldig befrielse, när jag började... noter började jag läsa när jag började spela i suzukiorkestern i och för sig, så det var ju fortfarande suzukipedagogik, men det var inte på samma sätt och det upplevde jag som en väldig befrielse att plötsligt ha "knäckt" den "koden", för då gick det betydligt snabbare för mig att lära mig, upplevde jag det som. Å andra sidan så kan ju kanske... hur det var med min speltekniska utveckling har jag lite svårt att reflektera över. "Suzuki" och det "vanliga". När man hade noterna där, så tenderade det kanske till att ta bort fokus ifrån musicerandet ibland och det var väl en nackdel i så fall, men för mig personligen, så tycker jag att det var väldigt skönt att få noterna till slut. Men det är nog ganska individuellt, skulle jag tro.

Frågan "Finns det några fördelar eller nackdelar med att, i undervisningen, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall, vilka?" ställdes även till **CW**. Hon svarade såhär:

CW: Fördelar med suzukipedagogiken tycker jag är att man börjar när barnen är lite yngre. För det som händer sen, när de, så att säga, börjar närma sig tonåren... Jag ser den skillnaden då på mina "suzukibarn", som jag kallar dem för, att de har lärt sig lite mer. De har kommit längre på cello än vad en elev som startade vid 9/10 års ålder har gjort.

AB: Tänker du tekniskt då eller gehörsmässigt?

CW: Både tekniskt och musikaliskt. Jag har "fångat" dem mer med cello, under några års tid, så att de är mer "ett med cello" än kanske, alltså eventuellt, vad en nio- eller tioåring är. Sen när de börjar komma upp i tonåren och får "de där" tvivlen [leende], som många får, eller svackorna, som många får, då är det ofta så att de "traditionella" eleverna har lättare för att "släppa" cello. Jag har, på något sätt, lyckats "fånga" suzukieleverna. De har lite svårare för att lägga av helt enkelt.

CW ansåg att anledningen till att det är enklare att få suzukieleverna att fortsätta spela, är att de spelat under en längre tid då de kommer upp i tonåren.

AB: Är det så pass stor nivåskillnad mellan dina suzukielever och dina "traditionella" elever då, att det är svårt för de i samma åldersgrupp att musicera tillsammans?

CW: Nej, det är det ju inte. Det tycker jag inte, för att det som "släpar efter" lite hos suzukieleverna är ju oftast, hos mig, orkesterspelet. Noterna, orkesterspelet kommer ju in lite senare, så att alla nioåringar, hos mig, oavsett om de är "suzuki" eller "traditionella", spelar i samma orkester, för orkestermässigt ligger de på samma nivå. Sen om suzukieleverna har lite bättre teknik eller så, det spelar, i det läget, ingen större roll.

AB: Men är det ett val som varje pedagog gör, när man vill börja med notläsning, börja arbeta med den biten?

CW: Mm.

Här svarade **CW** jakande, men då svaret var kortfattat och inte närmare förtydligade huruvida suzukipedagoger arbetar likadant ställdes en följdfråga:

AB: Så det är lite smak och tycke?

CW: Det tror jag nog, men hos de flesta är det nog så att notläsningen, allt som oftast, kommer in tidigare än vad den gjorde förr. För man märker att man kan inte vänta med den [notläsningen] hur länge som helst, för då kör de [eleverna] bara på gehör [skratt]. Det spelar ingen roll vad du sätter framför näsan på dem, de kör det på gehör i alla fall. Jag har märkt det, att jag måste börja tidigare med notläsningen, än vad jag gjorde för tio år sedan. Så efter ett eller två år så kör mina suzuki elever igång med notläsning.

6.2.3. Nivåsystemet

Jag ställde frågan ”Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzukipedagogers utbildning?” till **I1** varpå hon gav detta svar:

I1: [tankepaus] Jag har inte tänkt så mycket på det, för det har varit så naturligt för mig. Jag upplevde det inte som något graderingssystem.

Hon gav här intrycket av att nivåsystemet inte är så framträdande inom kollegiet och menade att hon inte ser på det såsom egentliga nivåer. Jag undrade om det fanns någon hierarki inom kollegiet, med anledning av nivåsystemet. Hon svarade följande:

I1: Visst, den som har ”femman” har ju gått igenom alla böcker, men ”ettan” är ju den som är den viktigaste. Det är där du lägger grunden för vad suzukipedagogiken är. Det är där du verkligen... det är ju den viktigaste. Har du inte ”ettan” så har du inte... nått. Lite så. Så, visst, den har ju bättre och den har ju också mer erfarenhet... det kan vara så, för i och med att man inte går varje år. Men nej, men visst, jag ser ju upp till dem, vissa som är i ”femman” också, men det beror nog inte på att de är i ”femman” utan att de, att de har då gått alla stegen, utan mer att de är duktiga pedagoger. Så jag har inte upplevt det nivåbaserat.

Även under intervjun med **TC** ställdes frågan angående suzukipedagogikens nivåsystem. Som tidigare suzuki elev var hon inte särskilt insatt i nivåsystemets utformning, varpå svaren möjligtvis inte kan betraktas som egentliga åsikter. Hon menade trots detta att nivåer inte har så stor betydelse för en lärares skicklighet. Då frågan om eventuell hierarki kom på tal, svarade hon:

TC: [...] Det var mest om man var på läger, då var det ju lärare som hade de högre årskullarna, som var lite ”större” på något vis.

Likt **TC** var **JS** inte särskilt medveten om något nivåsystem:

JS: Nej, det var ingen som sa någonting om det [nivåsystemet] när jag spelade där, så det var inget jag överhuvudtaget kände till. Och det ska det väl inte vara heller. Det känns fånigt om man, som elev, ska få reda på vilken formell nivå ens lärare, för tillfället, är på, men att ha det som utbildningssystem, så är det väl inget fel med det. På samma sätt som man har A-kurser och B-kurser på universitetet.

Jag undrade om han hade upplevt någon hierarki inom ”suzukilärarkollegiet”:

JS: Man märkte vilka som var liksom ”nestorer” inom kollegiet, men sen vet jag inte om det berodde på att de hade en längre utbildning eller mer att de hade varit eldsjälar längre och liksom byggt upp verksamheten mer. Men som lärare, nej.

På frågan ”Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzukipedagogers utbildning?” svarade **CW**, som själv innehar fyra suzukinivåer, att hon ”inte funderat så mycket över det”. Hon uttryckte dock följande kring den utbildning som krävs för att kunna titulera sig suzukipedagog:

CW: [...] Det var ju ett nytt sätt att tänka, alltså om man har gått en utbildning här på musikhögskolan [i Malmö] på ett sätt. Det här var en helt ny variant av utbildning [...]

AB: Vad är skillnaderna, så som du ser på det?

CW: Det är rent tekniskt och musikaliskt, på cello. Det gjorde jag inte här [Musikhögskolan i Malmö], när jag hade metodik här. I suzukimetoden så går man grundläggande in i cellospelet och det tycker jag är bra.

AB: Ser du någon hierarki i det här nivåsystemet?

CW: Inte på ”cellosidan”.

Under intervjun med henne framkom även att utbildningen för att kunna erhålla de olika nivåerna kan vara tidskrävande.

6.2.4. Det utvecklingsbara

Frågeställningen ”Hur resonerar du kring suzukipedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?” upplevdes, av vissa informanter, såsom svårbegriplig. Detta medförde att frågeställningen, under en del intervjuer, omformulerades och förenklades för att kunna ge ett relevant svar.

I1 tolkade Suzuki så, att alla har fallenhet. Sin egen syn uttryckte hon på följande sätt:

I1: Alltså, det är ju min syn, att jag tänker att alla har... jag vill inte tänka att alla föds och är helt omusikaliska och så ska jag träna dem, utan jag vill ju snarare tänka att alla föds med en... alla kan. Alla har fallenhet. Alla lär sig ju olika fort. Så är det ju. Alla är vi ju individer, ingen är ju likadan och det tror inte jag att Suzuki såg bort ifrån. Att han tänkte nog inte att alla skulle vara precis likadana hela tiden.

AB: Men kan man ha olika förutsättningar eller tror du att alla har samma förutsättningar? Nu är det ju din syn, inte Suzukis syn eller några andra.

I1: [tankepaus] Nej, precis och det är ju viktigt, för alla ska ju ha sin egen syn. [tankepaus] Men självklart är det ju så att arv och miljö... har jag föräldrar som inte stimulerar min musikalitet, så kommer ju inte jag lika långt som en som blir stimulerad. Jag tror så här, att de som säger att: nej, men jag kommer från ett omusikaliskt hem då eller någonting, har hittat sin stimulans någon annanstans. Hos någon annan. I något annat sammanhang, tror jag [...]

AB: Så som jag har tolkat det, så är det ju grundtanken i Suzukipedagogiken, att alla har möjlighet att bli duktiga på att spela?

I1: Mm, jo, men alltså att man har den tanken att alla kan. Att man inte säger: nej, men du kan inte. Det är lika bra att du går härifrån. Liksom. För alla kan. Sen så jobbar alla på olika sätt för att komma dit. En del kör raksträckan, andra tar det liksom "slingerislok i skogen", men alla kan ju komma dit. På ett eller annat sätt. Alla är vi ju olika, men alla kan.

I intervjun med **TC** gav även hon sin syn på musikalisk fallenhet. Hon menade att alla har potential att bli skickliga musiker. Vidare ansåg hon att den suzukipedagog hon undervisats av alltid behandlat alla elever lika, oberoende av hur duktiga eleverna var.

JS gav följande svar på frågan "Hur resonerar du kring suzukipedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?":

JS: Det tycker jag är väldigt sympatiskt. [...] och de allra flesta kan ju faktiskt lära sig spela eller sjunga. Även om det är klart att begåvning "sollar" väl "agnarna från vetet" sen när det kommer till de högre nivåerna, men det är ju absolut ingenting man... det är absolut vettigt att gå in med den grundtanken, när man är barn, att alla kan lika mycket.

På en fråga om begåvnings existens svarade han att han ansåg att begåvning existerar, men sa följande angående tron på allas fallenhet:

JS: [...] det är en väldigt bra inställning att ha och i unga åldrar så är väl begåvningen mindre viktig kanske. Särskilt om man musicerar på ett lekfullt sätt, vilket man gjorde där [under suzukilektionerna]. Man såg ju även, när jag var åtta, nio[år], så såg man redan vilka som var duktiga och vilka som inte hängde med lika mycket.

AB: Och hur behandlade dina pedagoger detta?

JS: Jag var väl aldrig en av "stjärnorna" precis och man kände sig ju aldrig exkluderad ändå. Den här gruppundervisningen var väldigt bra på att ta tillvara på de olika elevernas förutsättningar för att... utan att det blev någon hierarki. Det var ett väldigt sympatiskt sätt att...

Jag ställde frågan "Tror du att alla har potential att bli goda musiker?" till **CW**. Hon svarade följande:

CW: Ja, så ska man egentligen tänka och så försöker jag ju tänka även som "traditionell" lärare. Det är ju inte det att jag, om jag märker att en elev inte kan sitta på stolen eller inte kan spela rent eller inte kan hålla stråken, då ber jag ju dem inte att sluta, utan jag ger mig inte. Jag håller på och jag har den uppfattningen, att alla kan lära sig att spela. Oavsett om man är "traditionell" eller suzukipedagog. Så jag är envis.

På en fråga om medfödd fallenhet och olika förutsättningar menade hon:

CW: Alltså, man kan säkert ha olika förutsättningar beroende på om man... Det är det här med motoriken lite grann. Alltså, en sexåring kan ju vara olika motoriskt utvecklad men jag *ser det* ändå som att "okej, det går snabbare med den killen, det går bara lite långsammare med honom". Jag tycker det är ett bra sätt att tänka på, faktiskt.

6.2.5. Gruppundervisning

Följande fråga berör stråkpedagogers lämplighet att undervisa grupper med elever. Frågan ställdes på följande vis: ”Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpedagoger? Varför/varför inte?”. **II** tyckte detta:

II: Nej, det tror jag inte [bestämt]. Det är en viss pedagogik att klara av att ha i grupp. Varför? Nu pratar jag inte suzuki för där har man utbildning på det, men jag tror att man inte har redskapen för det.

Hon menar här, så som jag uppfattar hennes svar, att det krävs särskild utbildning för att kunna bedriva gruppundervisning. På en fråga om pedagogers olika personligheter kan vara av betydelse svarade hon:

II: Visst, det har säkert en liten inverkan. Alltså, våra personligheter färgar ju av sig. Det är ju inte så att någon kan slänga den av sig helt och hållet, men har man redskap så kanske man kan övervinna det.

TC svarade nekande på frågan ”Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpedagoger?” och utvecklade det genom följande:

TC: Man måste väl kanske ha ganska mycket pondus och kunna höras bland alla ungar. Det kanske inte passar alla men... fast de flesta suzukipedagoger som jag har träffat har nog ändå varit sådana...

AB: ... som varit duktiga på att ha gruppundervisning?

TC: Mm.

JS svarade på frågan ”Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpedagoger? Varför, varför inte?” på detta vis:

JS: [...] det är nog mer krävande på många sätt, just eftersom man måste se till att alla känner sig delaktiga. Trots att det alltid är nivåskillnader inom en grupp. Och det är nog inte alltid så lätt. Så på det sättet, så tror jag nog att det är svårare att bli en bra ”gruppedagog” än en bra ”individuell pedagog” och det märkte man ju också. Vissa [suzukipedagoger] som man hade ibland, på läger och så, var ju inte särskilt inriktade... om man ”halkade efter” lite så:” Jaja, du fattar senare” och då var det ju inte så kul längre. Så på det sättet så tror jag att det är ganska krävande. Därmed inte sagt att det inte passar vissa pedagoger, men man måste ju anpassa sig efter den situationen och lära sig hur man gör det. Det kanske andra har svårare att lära sig.

AB: Tror du att alla pedagoger ändå, har potential att bedriva bra gruppundervisning?

JS: [tankepaus] Det är ju med pedagogik, som med allt annat, så gäller det ju hur bra fallenhet man har och vissa lärare, det spelar ingen roll hur många kurser de går, de är ju ändå hopplösa pedagoger. Och det gäller väl där [inom suzukiundervisning] också, som överallt annars.

Han ställde sig något tveksam till huruvida personlighetsdrag kunde förknippas med detta, men framhöll att talang kan ha betydelse:

JS: Ja, absolut. Pedagogisk talang är ju också någonting som är högst reellt.

Jag frågade även **CW**: ”Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpedagoger?”

CW: [tankepaus] det har nog också med personligheten att göra. Egentligen borde det passa alla stråkpedagoger, men det är nog med hur personligheten är hos den pedagogen, om man orkar med att ha fem cellolever i rummet, som alla kräver uppmärksamhet och så.

Då **CW** själv förde *personlighet* på tal, ställde jag en följdfråga angående speciella personlighetsdrag för att se om svaret kunde blir mer specifikt. Hon svarade då följande:

CW: [bryter in] Ja, man måste ha mycket tålmod. Det måste man ju ha för att ha en grupplektion. Det blir alltid lite mer stimmigt och lite mer livat och sådär. Tålmod. Om man kan kalla det för personlighetsdrag [skratt].

6.2.6. Föräldramedverkan

Frågan ”Hur ser du på kraven på föräldramedverkan inom suzukiundervisning?” ställdes till samtliga informanter. **I1** godtog inte riktigt ordvalet *krav*:

I1: Ser du det som ett krav?

Jag förklarade för henne att hon inte behövde se föräldramedverkan inom suzukiundervisning som ett krav varpå hon utvecklade sitt synsätt på följande vis:

I1: En viktig del är det ju, självklart. [...] det [är] ju hemma man lär sig. Jag är ju en handledare [...] jag har ju också en medhandledare och det är ju föräldern, [...] man kan ju se det som att det är ett krav då i början. [...] men man kan också se det som att det är ett erbjudande att göra något med sitt barn. Så jag tycker snarare att man ska ta bort krav och säga att det är ett erbjudande, men ett erbjudande som... alltså, det är på ett sätt en förutsättning för att man skall kunna börja spela suzuki. Sen så är ju meningen att föräldrarnas del skall bli mindre och mindre, som ett litet diminuendo [...]

Under intervjun med **JS** frågade jag honom hur han uppfattat relationerna mellan ”suzukiföräldrarna” och suzukupedagogerna:

JS: Det upplevdes som att det alltid var väldigt god kommunikation och att de höll sig uppdaterade med hur man utvecklades och så. Jag tror att de pratade ganska mycket ”of the record” också, när man själv inte var med och diskuterade vad som behövde arbetas med och så. Så det var väldigt bra. Och det var ju, som sagt, en nödvändighet nästan, för att föräldraundervisningen skulle fungera hemma också. Att de [föräldrarna] skall veta vad de skall rikta in sig på.

Enligt honom är, enligt min tolkning av ovanstående citat, en kontinuerlig kontakt med föräldrarna viktig för att kunna bedriva suzukiundervisning.

Frågan ”Hur ser du på kraven på föräldramedverkan inom suzukiundervisning?” ställdes även till **CW**. Dock med tillägget att hon inte behövde uppfatta föräldramedverkan som ett krav. Hennes svar ger en ytterligare aspekt på vad föräldramedverkan kan innebära för suzukupedagogen:

CW: De föräldrar som väljer suzukiundervisning är ju med på att de skall vara med på lektionerna. Sen är det väldigt olika hur länge de är med. Jag kan tycka att det är bra att de är med de första åren. Sen kan jag ju tycka att det är bra att de inte är med längre. När eleverna börjar bli tolv år, då klarar de sig själva. Och då skall de få göra det, tycker jag. Jag har till och med varit med om att jag har fått ”fasa ut” en förälder. Där jag har märkt att eleven vill inte ha föräldern i rummet. Då har de [eleverna] varit tolv-tretton år. Då har jag sagt som så, att ”ja, efter jul, då är du [föräldern] med varannan vecka. Efter sommaren, då är inte du med längre”.

6.2.7. Förskoleåldern

Frågan ”Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpedagoger? Varför/ varför inte?” ställdes till samtliga fyra informanter. **II** betonade vikten av att pedagogen har rätt ”redskap”, det vill säga metoder.

Jag ställde samma fråga till **TC**. Hon gav följande svar:

TC: Nej, jag tror inte att det passar alla stråkpedagoger. [...] Man måste nog ha god erfarenhet av undervisning, tror jag. Eller den där fallenheten för att få barn att bli intresserade av någonting.

Jag frågade vidare ”Vilken av de två tror du är viktigast? Att man har någon slags fallenhet för att undervisa små barn eller att man har erfarenhet av det?”. **TC** svarade:

TC: [tankepaus] Erfarenhet tror jag ändå. Fallenheter kan vara så att det ser jättebra ut, att barnen har jättekul, men det kanske inte leder någonstans. Jag tror att erfarenhet är bättre.

På frågan ”Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpedagoger? Varför/ varför inte?” svarade **JS** såhär:

JS: Rent allmänt, vissa har ju lättare att ”ta” barn än andra och sen är det ju klart, inom suzukikollegiet så är det väl rimligen större andel lärare som har lätt för att handskas med små barn, men vissa... man stötte ju på vissa ibland, som man märkte inte hade riktigt koll på...

AB: Tror du att stråkpedagoger som har svårare för att arbeta med, eller undervisa, små barn, att de hellre drar sig mot andra metodiker? Och tvärtom, att de som är bra på att just undervisa små barn, att de drar sig mot suzukupedagogik?

JS: Hur det faktiskt ser ut vet jag inte, men hade jag velat undervisa små barn, så hade jag definitivt velat göra det ”i suzuki” snarare än i kommunala musikskolan [...]

Han berättade vidare om sina erfarenheter av suzukiundervisning:

JS: ... så de lärarna var ju verkligen, det märkte man, de var extremt barnkära. Särskilt de som undervisade de minsta där. Och det var ju en förutsättning för, jag menar, det krävs en väldigt hög tolerans. Det blev väldigt mycket ”springa runt” och ”lattja”, snarare än att spela. Det är ju svårt att sitta still i en timme och det måste man kunna hantera. Det går också att lära sig, men det är nog någonting som är en förutsättning innan man ”går in” i suzukupedagogiken i sig, att man vill arbeta med små barn och är medveten om vad det är. För, som sagt, på de ”låga nivåerna” är det nästan lika mycket att vara dagisfröken som att vara musikpedagog.

CW svarade följande på frågan ”Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpedagoger?”:

CW: [tankepaus] ja, det gör det säkert. Det är tålmod igen då [se tidigare fråga], för det är inte alltid man får ner en sexåring på pallen. [...] Har man tålmod så går det jättebra. Tror jag säkert.

AB: Är det något som man behöver ha från början, att man är en tålmodig person, eller är det något som man, med erfarenhet då, utvecklar.

CW: Det kan man säkert utveckla. Absolut. Tror jag säkert.

6.2.8. Suzukiinspirerad undervisning

Jag frågade **I1**: ”Hur ser du på så kallad suzukiinspirerad undervisning? I sitt svar berörde hon framförallt aspekten att suzukipedagogiken är varumärkesskyddad:

I1: Som utbildad lärare tycker jag det är fel att använda ett varumärke. För det är det. Visst, då skall man ju verkligen poängtera att det är ”inspirerat”, men du använder fortfarande varumärket. [...] För att, det är ju lite att smutskasta någonting, man använder något fast man vet inte riktigt om man gör det.

På följdfrågan: ”Tror du att suzukiinspirerad undervisning kan vara bättre för vissa pedagoger än vad ”riktig” suzukiundervisning kan vara?” påpekade hon att ekonomiska skäl kan vara en orsak till varför en del pedagoger väljer att bedriva suzukiinspirerad undervisning. Hon menade dock att utbildningen, nuförtiden, inte är lika kostsam som tidigare. Hon ansåg att en anledning till att pedagoger inte innehar någon formell suzukiutbildning, kan vara att de inte samtycker till vissa delar utav suzukipedagogiken. **I1** påpekade även att det finns handlingsutrymme och friheter inom suzukipedagogiken, men att vissa delar utav pedagogiken måste följas och resonerade på följande sätt:

I1: [...] Om det bottnar i att man inte tycker om metoden, varför skall man använda varumärket då? [...]

Under intervjun med **TC** ställde jag frågan huruvida hon själv skulle kunna tänka sig att undervisa genom suzukipedagogik om hon blev lärare. **TC** resonerade såhär:

TC: Nej, jag tror inte det. I alla fall inte just nu så tycker jag att jag har sådär jättebra hand med barn, så jag har lite svårt att undervisa små barn och det är väl ganska stor del av suzukipedagogiken.

På frågan ”Hur ser du på suzukiinspirerad undervisning?” svarade **CW**:

CW: Ja, det är väl jättebra.[...] jag tycker inte att man kan skilja på suzukilärare och ”traditionell” lärare. Det ”föder” ju varandra. Så att, suzukiinspirerad undervisning, det är väl jättebra. De kan väl gå nivån sen, när de hinner.

Jag ville veta hennes syn på varför pedagoger kallar sin undervisning för suzukiinspirerad. Hon menade att det kan handla om ekonomiska begränsningar, pedagogens egna eller arbetsgivarens. **CW** angav även tidsbrist som möjlig orsak. Då hon inte närmare gick in på andra orsaker än de hon själv kallade för ”praktiska betingelser”, ställde jag följdfrågan om huruvi-

da den suzukiinspirerade undervisningen kunde bero på att pedagogerna i fråga möjligtvis känner större frihet då de slipper, vad jag kallade, ”pekpinnar”. CW svarade:

CW: Så kan det ju vara, samtidigt som... så gör ju jag med. Jag plockar det bästa från ”suzukin” till min ”traditionella” [undervisning]. Det går ihop, tycker jag, men det kanske kan vara så med. Att man har ryggen fri lite.

Vidare frågade jag henne om det är viktigt att ha en formell suzukiutbildning:

CW: Den är ju så pass bra, faktiskt, så att jag kan ju tycka att man kan gå första nivån i alla fall [...]

6.2.9. Förhållning till suzukupedagogik

Jag ställde frågan ”Hur förhåller du dig till suzukupedagogik i din undervisning?” till **I1**. **I1** svarade att hon, även när hon inte undervisar som suzukupedagog, alltid förhåller sig till suzukupedagogiken, men att hon använder suzukupedagogik på annat vis då hon undervisar ”traditionellt”. CW svarade, på frågan om hon betraktade sin suzukiundervisning såsom konservativ, att den inte var det då hon ”blandar upp”.

AB: Hur tycker du att den svenska ”suzukimodellen”, om man får kalla den så, du får gärna rätta mig om du inte håller med om mina ordval här, är den konservativ eller är den lite mer framåt?

CW: Den är nog lite mer framåt, kan jag tycka, för att man vill ändå att eleverna skall spela olika sorters musik [...] kommer de med någon poplåt så är det klart att de skall få spela den, även om man råkar vara suzuki elev. Så tror jag att de flesta svenska lärare gör. Man behöver nog blanda upp för att hålla kvar sina elever lite.

6.2.10. Skillnader

I intervjun med Joakim Stenhammar frågade jag honom om han upplevt skillnader i de olika suzukupedagogernas sätt att undervisa, både pedagogiska skillnader och personlighetsdrag. På denna fråga gav han följande svar:

JS: [...] Det var ju likartat, man spelade efter boken och lärde sig på det sättet. Jo, det var ju viss skillnad på hur mycket fokus man [suzukupedagogerna] lade på spelteknisk utveckling och hur mycket... Vissa var väldigt mycket, även när man började komma upp i tio-elvaårsåldern, att ”man skulle bara spela och ha kul” och gav hela tiden ny ”input” till hur musiken skulle låta och så, mer än... och aldrig egentligen öva några teknikövningar eller sätta sig och rätta till stråktekniken och sådant, medan andra var mer inriktade på det. Så det var väl också en viss skillnad där. Som sagt, vissa hade mer den här ”lekingången” till musiken och andra hade mer fokus på, verkligen, den personliga utvecklingen [...]

6.3. Sammanfattning

Avslutningsvis kan sägas att det, i de fyra informanternas svar, går att se likheter såväl som olikheter. En del frågeställningar resulterar i svar som liknar varandra. Andra svar tyder på att informanterna har olika erfarenheter och åsikter. Tydligt är också att informanterna har olika stor kunskap inom de ämnen som frågeställningarna kretsar kring. De två informanter som är

utbildade suzukipedagoger har, naturligt nog, en annan helhetsbild av suzukipedagogiken än de två informanter som inte är utbildade suzukipedagoger. De frågeställningar jag utformat har olika inriktningar. Vissa frågeställningar är konkreta och närliggande studiens forskningsfråga medan andra kan tyckas vara abstrakta eller perifera utifrån studiens syfte. Min avsikt, då jag utformade frågeställningarna, var att ställa flera typer av frågor för att på olika vis kunna närma mig forskningsfrågan. Eftersom människor är unika till naturen kan de uppfatta och tolka samma fråga på olika vis. Genom att ge informanterna olika ingångar till studiens forskningsfråga ökar möjligheten till att närma sig den.

7. Diskussion

I detta kapitel förs diskussion kring de resultat som presenteras i kapitel 6. Resultaten jämförs, då detta är relevant, med de citat och beskrivningar som återfinns i avsnitt 4.1. I avsnitt 7.2 jämförs resultaten från denna studie med min tolkning av Tivenius musiklärartyper. I avsnitt 7.3 sammanfattas diskussionskapitlet.

7.1. Diskussion kring suzukipedagogiken ur lärar- och elevperspektivet

De erfarenheter och åsikter som redovisas i resultatkapitlet skiljer sig informanter emellan. På vissa frågor har informanterna svarat bestämt och övertygande. Andra svar förefaller mer tveksamma. I några fall fick jag intrycket av att informanten i fråga resonerade sig fram till ett svar under själva intervjun, ibland med mina följdfrågor som hjälp. De svar som jag betraktat som rena gissningar har ”filtrerats” bort, då dessa inte kan anses vara tillförlitliga. Mina bedömningar av uppgifternas tillförlitlighet är subjektiva, vilket medför att de värden jag tillmäter uppgifterna inte säkert överensstämmer med hur informanterna själva uppfattar sina svar.

I sina svar på frågan ”Vad kännetecknar en god suzukipedagog?” nämner informanterna bland annat spontanitet, flexibilitet, entusiasm och förmåga att skapa intresse. Svaren ger ett intryck av att det finns en samsyn, även om ordvalen skiljer sig åt. Flera av informanterna menar att de inte ser någon egentlig skillnad på hur en suzukipedagog och en ”traditionell” pedagog bör vara. Informanten JS framhåller att suzukipedagoger, i jämförelse med traditionella pedagoger, ”måste ha större förmåga att förmedla musiken” eftersom de inte, i samma utsträckning, använder sig av notmaterial. CW däremot anser inte att det är någon skillnad mellan olika sorters pedagoger. Sammantaget verkar den dominerande åsikten ändå vara att en god pedagog har vissa kännetecken samt att den pedagogiska metoden inte avgör dessa. Informanternas svar i resultatkapitlet innehåller flera likheter med det citat kring karakteristik av Starr (1976/2003), vilket återfinns i avsnitt 4.1 i denna studie.

Svaren på frågan ”Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisningen, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?” är intressanta och inbjuder till följdfrågor. Informanterna fokuserar mer på fördelarna än på de eventuella nackdelarna. I1 tycker en fördel är att suzukipedagogiken inte enbart ser till det musikaliska då suzukipedagogerna även ”skall utbilda bra medmänniskor”, vilket är ett centralt och återkommande tema i Suzukis tankevärld. Så som jag tolkar I1 har suzukipedagogiken därmed ett större syfte jämfört med annan instrumentalpedagogik. Med utgångspunkt i svaren på första frågan, skapar detta en viss kontrast. Kan suzukipedagoger vara och agera på samma vis som andra stråkpädagoger då syftet med undervisningen inte är detsamma? Å andra sidan syftar kanske även ”traditionell” undervisning till att, förutom den musikaliska utbildningen, ”utbilda bra medmänniskor”? Frågeställningen ligger förvisso bortom denna studies avgränsning men är relevant då argumentet framställs som en fördel gentemot annan utbildning. I1 hävdar att suzukipedagogik som utbildningsmetod eventuellt inte passar alla pedagoger men fördjupar inte resonemanget kring detta. TC ser en fördel i att elevernas gehör utvecklas och tror även att det gehörsbaserade lärandet kan ”fånga elevens intresse snabbare”. CW beskriver samma sak, att det är lättare att ”fånga suzukieleverna” än de ”traditionella” eleverna. CW nämner dock inte, till skillnad från TC, det gehörsbaserade spelet som orsak, utan anser att den tidiga starten, att eleverna spelat en längre tid innan de når tonåren, är orsaken till att det är enklare att ”fånga suzukieleverna”.

På frågan ”Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzukipedagogers utbildning?” gav informanterna några, för mig, oväntade svar. Jag själv har inte någon formell suzukiutbildning och av den anledningen är min inblick i suzukirörelsens organisation begränsad. Trots detta blev jag förvånad över de svar informanterna gav. I1 menar att hon inte ser på nivåsystemet som något graderingssystem eller som egentliga nivåer. De två informanter som medverkar i egenskap av att vara tidigare suzuki elever ställer sig, i sina respektive svar, något ovetande till nivåernas funktion och struktur. Cecilia Weissenrieder belyser skillnaderna mellan suzukiutbildningen och en musikhögskoleutbildning. Då jag utformade intervjuguiden valde jag att inkludera frågan om nivåsystemet för att, om möjligt, kunna utröna eventuella företeelser som kan skapa hinder, eller exkludera, vissa typer av stråkpädagoger. Av den anledningen ställdes en följdfråga till informanterna angående eventuell hierarki inom suzukipedagogkollegiet. I1 upplever inte att någon direkt hierarki inom suzukipedagogkollegiet existerar. CW säger sig inte uppleva någon hierarki bland sina kollegor på ”cellosidan”. De båda tidigare suzuki eleverna hävdar att de, då de var elever, märkt av vilka pedagoger som var framträdande eller, som Joakim Stenhammar uttrycker det, ”nestorer”. Vid en jämförelse av de fyra informanternas uttalanden, går det dock inte att dra några konkreta slutsatser utifrån denna studies frågeställningar. Att en nivåbaserad organisationsstruktur skulle kunna exkludera eller, något förenklat, ”avskräcka” någon lärartyp, stärks alltså inte i denna studie.

Frågan ”Hur resonerar du kring suzukipedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?” ställdes för att få en bild av hur informanterna förhåller sig till suzukipedagogiken. Min tanke med detta var att se ifall informanterna delar Suzukis syn på förmåga och fallenhet samt om detta är en förutsättning för att vara suzukipedagog. I1 tolkade Suzuki så, att alla föds med fallenhet. I hennes svar på denna fråga med följdfrågor beskriver hon hur hon ”vill” tänka, vilket förefaller något tveeggat. Samtidigt påpekas devisen ”alla kan” upprepade gånger, varvid min bedömning av informantens uttalanden ändå är att hon delar Suzukis syn på arv kontra miljö. CW ger i resultatkapitlet uttryck för liknande tankegångar. Citatet ”Ja, så ska man egentligen tänka och så försöker jag ju tänka även som traditionell lärare” har vissa likheter med I1 svar. CW påpekar ändå att hon anser att ”alla kan”, men att elevernas utvecklingshastighet kan variera. Även TC menar på att alla har potential att bli skickliga musiker. Den informant som skiljer sig något från de övriga i denna fråga är JS. Han ser Suzukis syn på förmåga eller fallenhet som ”väldigt sympatisk” och ”en väldigt bra inställning att ha” men anser emellertid att begåvning, i realiteten, existerar. Av dessa resultat är följande slutsats möjlig: alla informanter ställer sig positiva till Suzukis synsätt, oavsett om de ser det som en bra föresats eller som något reellt. Huruvida synsättet är en nödvändighet för att kunna vara suzukipedagog lämnas dock obesvarat.

Enligt den litteratur som presenteras i avsnitt 4.1 är gruppundervisning en viktig del av suzukipedagogiken. Frågan ”Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpädagoger?” ställdes för att se hur informanterna resonerade kring pedagoger som bedriver gruppundervisning. Genom att undersöka huruvida gruppundervisning är något som passar alla typer av stråkpädagoger, går det att närma sig studiens syfte. I1 hävdar att gruppundervisning inte passar alla stråkpädagoger. Det primära i hennes resonemang är att det krävs rätt redskap och pedagogik för att klara av att bedriva gruppundervisning. I utbildningen till suzukipedagog får pedagogerna, enligt I1, de nödvändiga redskapen. Enligt henne har en pedagogs personlighet inte någon avgörande betydelse, även om den kan ha ”en liten inverkan”. Inte heller TC anser att gruppundervisning passar alla stråkpädagoger och anger pondus som faktor, men påpekar samtidigt att majoriteten av de suzukipedagoger hon mött varit skickliga på att undervisa elev

i grupp. JS svarar, så som jag tolkar hans svar, egentligen både ja och nej på frågan. Enligt honom, är det ”svårare att bli en bra ”gruppedagog” än en bra ”individuell pedagog”. Han ser gruppundervisning som mer krävande och anger nivåskillnader samt elevernas känsla av delaktighet som orsak till detta. Han menar dock på att detta inte nödvändigtvis exkluderar pedagoger utan ser gruppundervisning som något utvecklings- och lärbart. Här går det att dra en parallell till I1 åsikter angående redskap. På följdfrågan svarar JS att allmän pedagogisk skicklighet styrs av fallenhet och att detta även torde gälla suzukipedagogiken. Resonemanget går att analysera på följande två sätt; antingen motsäger det sig självt eller så anses fallenhet och utvecklingsbarhet som något som kan samexistera och verka parallellt. Han hävdar att ”pedagogisk talang är ju också någonting som är högst reellt”. Uttalandet är givetvis en åsikt snarare än ett faktum, men nämnvärt i förhållande till denna studies syfte. CW nämner att personlighet har betydelse och anser inte att alla pedagoger har ork nog att undervisa elevgrupper. Vidare understryker hon att ”man måste ha mycket tålamod”. Konsekvensen av hennes resonemang blir följaktligen att en stråkpädagog som inte är tålmodig, ej heller är lämpad för gruppundervisning. Huruvida tålmodighet är något utvecklingsbart eller ej framgår inte. Svaren kontrasterar den text kring just tålamod som återfinns i avsnitt 4.1.

Frågan ”Hur ser du på kraven på föräldramedverkan inom suzukiundervisning?” ställdes för att få informanternas syn på föräldrarnas roll inom suzukiundervisning och vad som därigenom förväntas av suzukipedagogerna beträffande kontakt och samarbete med elevernas föräldrar. Avsikten var att, utifrån informanternas svar, kunna utröna huruvida detta är något som kan exkludera vissa lärartyper. Min egen erfarenhet är att en del stråkpädagoger föredrar ett nära samarbete med föräldrar, medan andra pedagoger ser fördelar med att mer självständigt ansvara för elevernas utveckling. Här skall tilläggas att detta enbart är en uppfattning. Det bör därför inte ses som någon allmängiltig sanning. De svar informanterna gav var intressanta. Majoriteten av svaren ger dock inte information av intresse för denna studies avgränsning. Frågeställningen borde alltså ha utformats annorlunda för att på bättre sätt fylla sitt syfte i denna studie. En del av informanternas svar redovisas trots detta i resultatkapitlet, då de ger uttryck för intressant information som ökar helhetsbilden av informanternas erfarenheter och åsikter. CW svar på frågan gav emellertid viss information som kan anses relevant utifrån studiens frågeställningar. Hon berättar i intervjun att hon ”fått ”fasa ut” en förälder”. Detta återspeglar givetvis inte något generellt förhållande mellan suzukipedagoger och elevernas föräldrar, men det belyser en aspekt av det nära samarbetet dessa emellan. Så som jag upplever informanternas svar, finns det både för- och nackdelar med föräldrarnas medverkan i elevernas utbildning. Hennes exempel tyder på att man, i yrket som suzukipedagog, bör ha en viss diplomatisk förmåga. Att så även gäller inom traditionell undervisning är sannolikt om än inte bevisat i denna studie. Starr (1976/2003) skriver följande angående samarbetet mellan suzukipedagoger och föräldrar:

Läraren skall alltid samarbeta med modern för att motivera barnet ordentligt, så att barnet skall tycka om att öva korrekt hemma. Om den individuella lektionen är trevlig för alla, kommer detta att innebära ett stort steg i riktning mot att lyckas med att inspirera och motivera barnet. (s. 21)

I det ovanstående citat ses modern som den förälder som involveras i suzukiundervisningen. Citatet återspeglar sin tid, men det skall tilläggas att även fäder, nu för tiden, medverkar i suzukiundervisningen. Ordet ”modern” bör alltså, i det ovanstående citatet, läsas som ”föräldern”.

Informanternas svar på frågan ”Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpädagoger?” innehåller likheter såväl som olikheter. I1 nämner, i likhet med hennes

svar på frågan kring gruppundervisning, redskap. TC anser inte att undervisning av barn i förskoleåldern är något som passar alla stråkpedagoger. Hon menar att erfarenhet är en viktig faktor, men utesluter inte att fallenhet kan vara av betydelse. Jag frågade henne vilken av dessa hon upplevde som ”viktigast”. Hon svarar i intervjun att ”erfarenhet är bättre”. Svaret tyder på att skicklighet vid undervisning av barn i förskoleåldern, enligt henne, är något utvecklingsbart. Vid jämförelse mellan TC och I1 svar är dessa egentligen snarlika. Erfarenhet i sig är inget självändamål såvida det inte leder till ökad kunskap. Kunskap ger i förlängningen redskap. JS hävdar i sitt svar att ”det krävs en väldigt hög tolerans” från pedagogernas sida. Han menar att detta är något utvecklings- eller lärbart men påpekar samtidigt att viljan att undervisa små barn är en förutsättning för att kunna arbeta som suzuki pedagog. Detta styrks av Starr (1976/2003):

”Framför allt”, säger Suzuki, ”skall läraren ha en passion för sann utveckling, en djup förståelse av barn och en moders kärlek till barnet”. (s. 21)

Enligt JS är alltså tolerans och vilja två faktorer av betydelse. CW anser att undervisning av barn i förskoleåldern kan passa alla stråkpedagoger, men betonar återigen vikten av tålmod. Dock anser hon att tålmod är något utvecklingsbart.

Frågan ”Hur ser du på så kallad suzukiinspirerad undervisning?” ställdes för att belysa informanternas syn på eventuella orsaker till varför stråkpedagoger definierar sin egen undervisning såsom suzukiinspirerad. Då jag utformade intervjuguiderna var min teori kring detta, att dessa pedagoger eventuellt inte upplever suzukiundervisning som det optimala arbetssättet för dem personligen och därför väljer att anamma vissa delar eller moment i sin undervisning, vilka sammanfaller med deras egen syn på hur stråkundervisning bör bedrivas. De svar informanterna ger i resultatkapitlet både styrker och motsäger detta. Svaren tyder på att det finns en mängd olika orsaker till varför stråkpedagoger definierar sin undervisning såsom suzukiinspirerad. I1 menar att de ekonomiska aspekterna kan vara en faktor. Vidare resonerar hon kring att de pedagoger, vilka bedriver suzukiinspirerad undervisning, möjligtvis har gjort ett aktivt val, då de inte samtycker till vissa delar utav suzuki pedagogiken. I1 och CW, båda utbildade suzuki pedagoger, visar på två helt olika inställningar till suzukiinspirerad undervisning. I1 menar på att ”det är fel att använda ett varumärke”. CW svarar bland annat att ”det är väl jättebra”. På frågan om varför pedagoger definierar sin undervisning såsom suzukiinspirerad, menar hon att anledningarna till detta kan vara både ekonomiska begränsningar och tidsbrist. Både I1 och CW uppger alltså den ekonomiska faktorn som anledning, i det enskilda fallet, till varför suzukiinspirerad undervisning praktiseras av stråkpedagoger. De båda tidigare suzuki eleverna var, vilket är förståeligt, inte insatta i begreppet suzukiinspirerad och hade av den anledningen inga direkta åsikter kring detta.

På en följdfråga till frågan ”Hur förhåller du dig till suzuki pedagogik i din undervisning?” svarar CW att den suzuki pedagogik som praktiseras i Sverige, enligt hennes uppfattning, inte är att betrakta såsom konservativ. Hon menar att majoriteten av de svenska suzuki pedagogerna ”blandar upp” suzuki repertoaren med annan repertoar. Det intryck jag får av hennes svar är att suzuki pedagogiken, i Sverige, till viss del utformas av sina utövare.

I sitt svar på frågan ”Upplövde du skillnader i de olika suzuki pedagogernas sätt att undervisa och i så fall vilka?” beskriver JS de suzuki pedagoger han undervisats av. I hans svar framställs suzuki pedagogerna inte såsom någon enhetlig grupp, även då suzuki pedagogiken hos de olika suzuki pedagogerna upplevs såsom likartad. Istället belyser han skillnaderna mellan de

olika suzukipedagogerna. JS citat ”man skulle bara spela och ha kul” får en fördjupad innebörd då det ställs i relation till följande citat av Starr (1976/2003):

Suzuki använder sig av sin humor för att roa de minsta eleverna när han instruerar dem. De älskar hans humoristiska infall och hans pittoreska prat som stimulerar deras fantasi och får dem att göra just så som han vill. Vid närmare granskning av hans skämtsamhet, visar det sig att allt har en direkt relation till problemet som skall lösas. Lärare som vill efterlikna Suzuki, bör hålla detta i minnet (s. 22).

JS erfarenheter, i likhet med de övriga informanternas svar i resultatkapitlet, ger en sammantagen syn på svensk suzukiundervisning såsom tillåtande och föränderlig. Min åsikt är att detta borde tilltala ett bredare fält av stråkpädagoger än vad en mer styrd eller konservativ inriktning skulle ha gjort, då dessa kan tolka, anpassa och tillämpa suzukipedagogiken så att den passar dem själva.

7.2. Jämförelse av intervjustudien och Tivenius musiklärartyper

I detta avsnitt jämförs informanternas erfarenheter och åsikter med de egenskaper som utmärker Tivenius olika musiklärartyper. För att kunna undersöka huruvida informanternas svar kan sammankopplas med en eller flera typer av pedagoger, har jag fokuserat på likheter respektive olikheter mellan informanternas svar och de utmärkande dragen hos typerna. Hos fem av de åtta typerna ses både likheter och olikheter i relation till informanternas svar. Hos två av typerna finner jag endast olikheter och hos en av typerna endast likheter. I det följande avsnittet diskuteras denna jämförelse.

Missionären: i informanternas svar finns likheter med denna typ. I ett av I1 svar nämner hon ”[...] att man också skall utbilda bra medmänniskor [...]”. Detta överensstämmer väl med det fostrande draget hos Missionären. Något som kan betraktas såsom en olikhet är notbundenheten hos missionären. Inom suzukipedagogiken har gehörsspelet en central roll, vilket också beskrivs i TC, JS och CW svar på frågan ” Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?” med tillhörande följdfrågor samt i avsnitt 2.2.

Portvakten: i de drag som utmärker portvakten ser jag inga konkreta likheter med informanternas svar. Enligt min tolkning kan portvakten ses som en ”bakåtsträvare” vilket inte överensstämmer med den sammantagna bild, vilken informanterna ger. Bland annat berättar CW i sitt svar på frågan ”Hur förhåller du dig till suzukipedagogik i din undervisning?” att ”[...] Den [svenska suzukipedagogiken] är nog lite mer framåt [...]”.

Musikanten: en likhet mellan musikantens egenskaper och informanternas svar är glädjen i spelandet. JS uttrycker detta i sitt svar på frågan ”Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?": ”När jag gick i ”suzuki” så upplevde jag det positiva som att det var alltid väldigt entusiastiska lärare och det kändes alltid som att det var... det var alltid roligt att spela [...]”. Något som kan betraktas som en olikhet mellan musikanten och informanternas svar, är att suzukipedagogiken utgörs av en medveten metodik samt en definierad filosofi. För detta redogörs i avsnitt 2.2.

Mästerläraren: en likhet här, är noggrannheten. CW styrker detta i sitt svar på frågan ” Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzukipedagogers utbildning?”:

"[...] I suzukimetoden så går man grundläggande in i cellospelet [...]". Något som kan ses som en olikhet är det elitistiska draget hos mästreläraren. Informanternas svar på ett flertal av frågorna, i relation till suzukipedagogikens grundtanke, ger en bild av suzukipedagogiken och suzukipedagogen såsom inkluderande och inte elitistisk.

Kapellmästaren: något som kapellmästaren och informanternas svar har gemensamt, är hantverket. Suzukipedagogiken har tydliga strukturer för teknisk progression. Även suzukipedagogerna innefattas av det hantverksmässiga tänkandet genom det nivåsystem som informanterna nämner i resultatkapitlet. Då kapellmästaren tenderar att lägga störst vikt vid orkesterspelet samt det notbaserade lärandet, ses här en olikhet i förhållande till informanternas svar. På frågan " Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukipedagogik och i så fall vilka?" svarar CW: "[...] Noterna, orkesterspelet kommer ju in lite senare [...]" och JS svarar: "[...] Det här med att inte ha noter upplevde jag aldrig så som en fördel för mig [...]".

Förnyaren: vid jämförelse mellan informanternas svar och förnyarens utmärkande drag, ser jag inte konkreta likheter. Trots att informanternas svar visar på att suzukipedagogiken inte är statisk till sin natur, är förnyelse inte det som kännetecknar deras erfarenheter och åsikter. Olikheten mellan förnyaren och informanternas svar får därmed anses vara, förnyelsen.

Antiformalisten: hos antiformalisten sker inläring endast genom gehörsbaserat lärande. Inom suzukipedagogiken används förvisso noter i undervisningen, men utifrån informanternas svar i allmänhet och de ovanstående citaten i synnerhet (se *Kapellmästaren* på denna sida) betraktar jag suzukipedagogiken såsom främst gehörsbaserad, varvid en parallell till antiformalisten kan dras. Olikheten mellan antiformalisten och informanternas svar är att antiformalisten kännetecknas av en exkluderande, elitistisk och radikal syn, vilket rimmar illa med informanternas svar. Två svar, utav flera, som styrker detta är JS svar på frågan " Hur resonerar du kring suzukipedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?": "Jag var väl aldrig en av "stjärnorna" precis och man kände sig ju aldrig exkluderad ändå. [...]" och I1 svar på samma fråga: "[...] Alla är vi ju olika, men alla kan". Detta påtalas ofta i den litteratur kring suzukipedagogik, vilken återfinns i avsnitt 4.1.

Pedagogen: informanternas svar i jämförelse med pedagogens egenskaper ger egentligen endast en likhet. Likheten är fokuserandet på lärandet, både det musikaliska och det fostrande. Hos pedagogen är musiken av sekundär betydelse. Utifrån informanternas svar är det vanskligt att se en likhet alternativt olikhet med detta, hos pedagogen, utmärkande drag. Jag ställer mig dock kritisk till att en pedagogisk fokusering per definition utesluter en musikalisk sådan.

7.3. Sammanfattning

Informanternas svar tyder på att suzukipedagogiken, som instrumentalpedagogisk undervisningsmetod, kan användas av stråkpedagoger med olika stilar. I jämförelsen mellan denna studies resultat och Tivenius musiklärartyper, framkommer det att likheter dessa emellan förekommer i sex av åtta fall. Detta styrker suzukipedagogikens förenlighet med olika lärarstilar och -typer. De svar som diskuteras i avsnitt 7.1 visar på att suzukipedagoger kan vara olika varandra. De har olika stilar och ingångarna till undervisningen skiljer sig. Studien pekar även på att det finns företeelser hos suzukipedagogiken som kan skapa hinder för de stråkpedagoger som väljer denna som undervisningsmetod. I studien framträder tre tydliga faktorer: gruppundervisning, undervisning av barn i förskoleåldern samt de kostnader som utbildningen

kan medföra. Frånsett den ekonomiska faktorn, verkar dessa eventuella hinder dock inte överstigliga. Redskap, tålamod och erfarenhet kan, enligt informanterna, lösa dessa hinder. Enligt informanterna ger suzukipedagogiken redskap och kunskap, vilka kan underlätta för stråkpédagoger och utveckla deras undervisning.

Huruvida suzukipedagogikens utformning behöver hållas intakt för att förbli meningsfull, ges inget entydigt svar. Suzukirepertoaren kan "blandas upp" med annan repertoar. Suzukipedagogiken förefaller tolkningsbar och tillåtande. Samtidigt är suzukipedagogiken ett varumärke, vars riktlinjer bör följas. Informanterna anger flera skäl till varför stråkpédagoger väljer att praktisera suzukiinspirerad undervisning. Ett skäl är att utbildningen för att kunna bli suzuki-pédagog kan medföra kostnader. Två ytterligare skäl är att utbildningen tar tid och att en del stråkpédagoger eventuellt inte sympatiserar med delar av suzukipedagogiken.

Avslutningsvis vill jag nämna att det är upp till varje enskild stråkpédagog att välja det arbetssätt som känns rätt för just henne eller honom och vederbörandes elever. Alla stråkpédagoger måste själva avgöra hur de vill undervisa och vad som passar dem. Min förhoppning är att denna studie kan fungera som en vägledning för stråkpédagoger som funderar på att vidareutbilda sig till suzukipedagoger.

8. Referenser

Andersson, Ruben (1994). *Svensk suzukiundervisning: hur den uppfattas av föräldrarna*. 60-poängsuppsats, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.

Cook, Clifford, A. (1978). *Suzuki education in action: a story of talent training from Japan*. (3. uppl.). New York: Exposition Press.

Hermann, Evelyn (1981). *Shinichi Suzuki: the man and his philosophy*. Ohio: A Senzay Edition

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Sven-Erik Torhell Övers.). Lund: Studentlitteratur.

Ljungar-Chapelon, Anders (2008). *Le respect de la tradition: om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Shibata, Minao & Kanazawa, Masakata (2001). Suzuki, Shin'ichi. I *The new grove: dictionary of music and musicians*. (2. uppl.) (Vol. 24, pp. 742-743). London: Macmillan Publishers Limited.

Starr, William (1976/2003). *Suzuki-violinisten* (Anna-Lena Öhman Övers.). Hestra: Isabergs Förlag/ Svensk Skolmusik AB.

Suzuki, Shinichi (1969/1977). *Kunskap med kärlek: ett sätt att utbilda och fostra* (Sven Sjögren Övers.). Gislaved: Svensk Skolmusik AB.

Tivenius, Olle (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Doktorsavhandling, Örebro universitet.

9. Bilagor

bilaga 1

Intervjuguide 1a(pedagoger)

- 1) Vad kännetecknar en god suzikipedagog?
- 2) Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzikipedagogik och i så fall vilka?
- 3) Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzikipedagogers utbildning?
- 4) Hur resonerar du kring suzikipedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?
- 5) Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpedagoger?
- Varför/varför inte?
- 6) Hur ser du på kraven på föräldramedverkan inom suzukiundervisning?
- 7) Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpedagoger?
- Varför/varför inte?
- 8) Hur ser du på så kallad suzukiinspirerad undervisning?
- 9a) Har du själv undervisats av suzikipedagoger?
- 10a) Hur förhåller du dig till suzikipedagogik i din undervisning?

bilaga 2

Intervjuguide 1b(tidigare suzuki elever)

- 1) Vad kännetecknar en god suzukupedagog?
- 2) Finns det fördelar/nackdelar med att, i undervisning, använda sig utav suzukupedagogik och i så fall vilka?
- 3) Hur ser du på nivåsystemet som används för att gradera suzukupedagogers utbildning?
- 4) Hur resonerar du kring suzukupedagogikens grundtanke, där musikalisk fallenhet ses som något utvecklingsbart och inte som en medfödd betingelse?
- 5) Är undervisning i grupp något som passar alla stråkpädagoger?
- Varför/varför inte?
- 6) Hur ser du på kraven på föräldramedverkan inom suzukiundervisning?
- 7) Är undervisning av barn i förskoleåldern något som passar alla stråkpädagoger?
- Varför/varför inte?
- 8) Hur ser du på så kallad suzukiinspirerad undervisning?
- 9b) Hur många suzukupedagoger har du undervisats av?
- 10b) *(Under förutsättning att informanten undervisats av flera suzukupedagoger)* Upplevde du skillnader i de olika suzukupedagogernas sätt att undervisa och i så fall vilka?