



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Se och hör

- En jämförelse mellan not- och gehörsundervisning

Lina Hultgren och Stina Wallmyr

LAU370 Inriktning musik

Handledare: Maria Bania

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT08-6110-11

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Se och hör – en jämförelse mellan not- och gehörsundervisning

**Författare:** Lina Hultgren och Stina Wallmyr

**Termin och år:** Ht - 08

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Maria Bania

**Examinator:** Eva Nässén

**Rapportnummer:** HT08-6110-11

**Nyckelord:** Noter, gehör, pedagogiska metoder, musikinläring, kreativitet, sinnen

**Syfte:** Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka vikten av att använda sig av både en not- och gehörsbaserad undervisning, för att i största möjliga mån kunna möta så många elever som möjligt. Vi har jämfört olika pedagogiska metoder, samt diskuterat kring hur barn lär.

**Huvudfrågor:** Vi ställde oss frågorna: Varför bygger så stor del av lektionerna i dagens musikskolor på notbaserad undervisning samt vilka för- och nackdelar finns det med gehörs- resp. notbaserad undervisning? Vi frågade oss också hur en mer varierad undervisning i musikskolan skulle kunna vara utformad och *varför, när* och *hur* noter bör införas?

**Metod:** Vi valde att använda oss av litteraturstudier i den här uppsatsen. Detta därför att vi vid tidigare uppsatsskrivning ägnat oss åt intervjustudier där resultatet av dessa intervjuer inte gav så mycket som vi hade hoppats. Våra egna erfarenheter har spelat stor roll och går som en röd tråd genom hela arbetet. Vi har valt att avsluta med enbart en sammanfattning då diskussionen pågår genom hela uppsatsen.

**Resultat:** Vi har kommit fram till att en varierad undervisning kan öppna upp för att möta fler barn och också skapa en mer lustfylld undervisningsmiljö. För att koppla in de olika sinnen kan man som lärare anpassa sin undervisning så att den kan möta fler barns behov.

**Betydelse för läraryrket:** Denna uppsats kan göra pedagoger mer medvetna om hur en varierad undervisning kan tillgodose fler elevers behov. Den ger också, utifrån ämnet, en överblick över hur barn lär.

## Förord

Vi har under vår utbildning på Högskolan för scen och musik i Göteborg blivit medvetna, bl.a. genom den verksamhetsförlagda utbildningen, om den notcentrering som råder i Sveriges musikutbildningar. En nyfikenhet väcktes för att ta reda på varför det ser ut som det gör och hur en mer varierad undervisning skulle kunna se ut.

Vi inledde vårt arbete med att tillsammans leta upp litteratur och ringa in uppsatsens huvudpoäng. Lina fokuserade på skriftlig- och muntlig kultur och musiken i skolan och Stina skrev om kreativitet och konvergent och divergent tänkande samt om tre pedagogiska arbetssätt. Övriga ämnen har vi arbetat med tillsammans och under vårt gemensamma arbete har vi också sammanställt och kommenterat alla texter, detta för att få ett flytande språk.

Vi vill tacka vår handledare Maria Bania för visat engagemang och för många intressanta synpunkter.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställning.....	6
1.2 Metod.....	6
1.3 Tidigare forskning.....	6
1.4 Begreppsdefinitioner.....	6
<b>2 Resultatredovisning och diskussion.....</b>	<b>7</b>
2.1 Noter och gehör.....	7
2.2 Skriftlig och muntlig kultur.....	7
2.3 Skriftlig kultur.....	8
2.3.1 Noter.....	8
2.3.2 Varför?.....	9
2.3.3 När?.....	10
2.3.4 Hur?.....	10
2.3.5 Noter i ett sammanhang.....	11
2.3.6 Att läsa in musik i noterna.....	12
2.4 Muntlig kultur.....	13
2.4.1 Gehörsmetoden.....	13
2.4.2 Musiklyssning.....	14
2.4.3 Språk och musik.....	15
2.5 Utantillspel.....	15
2.6 Konvergent och divergent tänkande.....	16
2.6.1 Kreativitet.....	17
2.7 Tre pedagogiska arbetssätt.....	18
2.7.1 Vuxencentrerat arbetssätt.....	18
2.7.2 Barncentrerat arbetssätt.....	18
2.7.3 Dialogcentrerat arbetssätt.....	18
2.8 Musiken och kroppen.....	19
2.8.1 Våra sinnen.....	19
2.8.2 Hjärnhalvorna.....	20
2.9 Pedagogiska metoder.....	21
2.9.1 Suzukimetoden.....	22
2.9.2 Kodálymetoden.....	22
2.9.3 Dalcrozemetoden.....	23
2.9.4 Kommentarer kring de pedagogiska metoderna.....	23
2.10 Musiken i skolan.....	24
2.10.1 Skolan och barnens musikvärld.....	25
2.11 Pianot och dess miljö.....	26
2.11.1 Gehörsmetodik för piano.....	26
2.11.2 Pianoundervisning i grupp.....	28
2.11.3 Pianomaterial.....	29
<b>3 Sammanfattning.....</b>	<b>30</b>
3.1 Slutord.....	31
<b>4 Litteraturlista.....</b>	<b>33</b>

# 1 Inledning

*Klockan har blivit två och Marie öppnar dörren till musikskolans ensemblerum. Där är det full aktivitet bland barnen som redan har kommit dit. Det är fioler som ska stämmas, keyboards som ska kopplas in, blåsinstrument som ska sättas ihop och man hör ett förväntansfullt babbel bland de nyfikna musikeleverna. Marie sätter sig vid pianot, utan förklarande ord och noter, och börjar spela en låt som alla elever känner igen. Snabbt får barnen upp sina instrument och Maries melodistämman får sällskap av ett gäng glada musikanter.*

Det här scenariot ses av många musklärare som något främmande och ouppnåeligt. Vi läser här om en grupp elever som med sina olika instrument lär sig låtar endast med hjälp av sitt gehör och på de här lektionerna används inga noter, detta för att eleverna ska få träna upp sin förmåga att lyssna. Vår erfarenhet säger oss att sådan här typ av undervisning är väldigt ovanlig i musikskolan både när det gäller enskilda lektioner och i ensemblesammanhang.

Vi är två musikleärarstudenter med pianoriktning som efter att ha gått igenom musikskola, musikestetiskt program, folkhögskola med inriktning musik samt musikhögskola upplevt att det läggs stort fokus på den notbaserade undervisningen. Efter att ha gått två utbildningar med olika genreriktning, jazz och klassiskt, har inte någon av oss stött på undervisning som bygger på gehörsmetoden och det tycker vi är lite märkligt. Intresset väcktes för att ta reda på varför det ser ut på det sättet, då vi båda är övertygade om att en gehörsbaserad undervisning borde användas i lika stor utsträckning som en notbaserad. Vi har valt att fokusera på musikskolans undervisning där vi anser att det ska finnas utrymme för alla barn att ta del av musiken på ett lustfyllt sätt.

Vi anser att gehörundervisningens mindre centrala plats inte bara har med vår tradition att göra, utan att det också hänger ihop med att det kan vara en komplex undervisningsmetod, då den kräver mycket av pedagogen. P.g.a. bristen på material får läraren lägga mycket arbete på att ta fram musik, utforma en lektionsplanering och för att vara en bra förebild även kunna sitt material utantill. Gehörundervisning kan också kräva en del av eleven som då måste lära sig att minnas musik på andra sätt än det visuella. Vi kommer att beskriva flera olika sätt att minnas med hjälp av kropp, rörelser, känsel och röst.

Genom åren har det utformats olika pedagogiska system för att lära ut musik. Vi kommer att granska några av dem och titta på deras för- resp. nackdelar. Det finns teorier om olika in- och utlärningsätt vad gäller musik och några av dessa kommer vi behandla. Barn lär på olika sätt och det är viktigt att läraren känner till detta och kan möta elevernas behov.

Kreativitet anser vi är en viktig del i musikundervisningen. Vi kommer att diskutera kring begreppet och också förklara varför det alltid bör finnas med på lektionerna. Bertil Sundin, professor i musikpedagogik vid Lunds universitet, citerar amerikanen Irving: ”Ju mer spontana och oberoende barnen tillåts vara, desto mer kreativa kommer de att bli senare” (1995: 118). Ett oberoende av noter kan kanske hjälpa barnet att lättare hitta sin kreativitet? Vi frågar oss: när är det lämpligt att starta upp med noter och för vilket syfte bör man göra det? Gruppens betydelse i ett barns musikaliska utveckling är ett ämne som vi också kommer att behandla.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Vi vill i den här uppsatsen undersöka vikten av att använda sig av både en not- och gehörsbaserad undervisning för att i största möjliga mån kunna möta så många elever som möjligt. Vi kommer att jämföra olika pedagogiska metoder samt diskutera kring hur barn lär.

Vi ställer oss frågorna varför så stor del av lektionerna i dagens musikskolor bygger på notbaserad undervisning samt vilka för- resp. nackdelar det finns med gehörs- och notbaserad undervisning? Hur skulle en mer varierad undervisning i musikskolan vara utformad och vi diskuterar även *varför, när* och *hur* noter bör införas?

## 1.2 Metod

I den här uppsatsen har vi använt oss av litteraturstudier. Vi valde detta därför att vi vid tidigare uppsatsskrivning ägnat oss åt intervjustudier där resultatet av dessa intervjuer inte gav så mycket som vi hade hoppats. Målet med denna uppsats var att på ett mer ingående sätt undersöka olika teorier och pedagogiker samt jämföra olika författares syn på gehörs- och notbaserad undervisning. Vår uppsats innehåller förutom litteraturstudier också empiriska studier och reflektioner utifrån dessa och de går som en röd tråd genom hela arbetet. Vi har gjort en hermeneutisk reflektion över litteraturen där vi utgått ifrån våra egna erfarenheter och gjort en komparation med författarnas. Vi sökte efter litteratur som problematiserade både gehörs- och notundervisningen och vi ville också ta reda på hur barn lär. Diskussionerna i Lilliestam och Bjørkvolds böcker anser vi ligger nära vårt ämne, därför har vi valt att göra djupare studier av dessa. Vi har valt att avsluta med enbart en sammanfattning då diskussionen pågår genom hela uppsatsen.

## 1.3 Tidigare forskning

Lars Lilliestam, professor i musikvetenskap vid Institutionen för kulturvetenskaper vid Göteborgs universitet, kritiserar i *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trading* den notcentrerad som råder i den västerländska musikkulturen. Han presenterar en del av den forskning som gjorts inom gehörsmusik och diskuterar kring gehörsmusikens fördelar. I *Den musiska människan* tar Jon-Roar Bjørkvold, professor vid universitetet i Oslo, ett tydligt ställningstagande vad gäller gehörsmetodens fördelar. Han ger många exempel på hur en notbaserad undervisning kan hämma en nybörjarelevs utveckling.

Vi har precis som Lilliestam och Bjørkvold diskuterat kring gehörsundervisningens fördelar, men vi har också pratat om noternas fördelar. En stor del av uppsatsen behandlar hur de olika sinnen medverkar i inlärningsprocessen, och hur vi som pedagoger kan bli medvetna om elevers olika sätt att lära och genom detta kanske kunna öka chanserna för ett bättre lärande hos våra elever.

## 1.4 Begreppsdefinitioner

I den här uppsatsen använder vi oss av vissa begrepp som vi vill tydliggöra. Begreppen kan ha olika betydelse i olika sammanhang, men vi förklarar här vår definition av dem.

*Gehör* – Ordet kommer från tyskans *hören* "höra". Förmågan att uppfatta musik med en sådan grad av förståelse att det blir möjligt att återge det man hör. Det innefattar både rytm och tonhöjd (Nationalencyklopedin 1995).

*Gehörsmetod/ Gehörstradering* – En metod för överföring av musik som bygger på en notfri undervisning. Man lär sig genom att lyssna och härma (Svenska Akademiens ordlista över svenska språket 2006).

*Pedagogik* – Vetenskapen om uppfostran och undervisning (Svenska Akademiens ordlista över svenska språket 2006).

*Metodik* – Olika vetenskapers tillvägagångssätt. Pedagogiken i praktiken. (Nationalencyklopedin 1995).

## 2 Resultatredovisning och diskussion

Vi kommer i kommande kapitel redogöra för vad vi har kommit fram till under vår litteraturforskning, samt jämföra litteraturen med våra egna erfarenheter.

### 2.1 Noter och gehör

Man kan lära sig musik på olika sätt. Vissa lär sig bäst genom att härma det de hör, andra vill hellre visualisera musiken innan den spelas, men den ena metoden behöver inte utesluta den andra. Man pratar ofta om olika skolor när det gäller musikinläring. Antingen är man notmusiker eller gehörsmusiker och här ser vi ett problem i begreppsdefinitionen. En notmusiker använder ofta sitt gehör lika mycket som en gehörsmusiker och en gehörsmusiker kanske läser noter hur bra som helst, men väljer att spela utan. I den bästa av världar är båda sidorna lika utvecklade, men det hör tyvärr till ovanligheterna. Vi anser att en instrumentalpedagog bör utveckla båda sidor hos sina elever.

Hur kommer det sig att det är så notcentrerat runt om i våra musikskolor och varför har inte gehört fått ta mer plats? Att noter ska in i ett barns musicerande är något som vi är överens om. *När* och av vilka skäl ska vi lära våra barn noter? Är det för minnets skull, att barnet ska ha något att häkta upp sin övning på, eller är det av praktiska skäl, framför allt för pedagogen? Eller handlar det kanske om att vi i Sverige lever och länge har levt i en skriftlig kultur där utbildningen är utformad på det sättet att kunskap tillämpas med hjälp av skrift, och det sitter så djupt rotat att det är svårt att vända på det systemet? Kan det också förhålla sig på det sättet att våra musikpedagoger runt om i landet inte har den kunskap som krävs för att lära ut musik på gehör? Är det något fel på våra musikhögskolor som ska ge en bred och nytänkande utbildning? Att det ser ut som det gör är nog en kombination av alla dessa påståenden. Vidare kommer vi att utreda hur barn lär och vilka pedagogiska metoder det finns inom musikundervisningstraditionen.

### 2.2 Skriftlig och muntlig kultur

Vår värld är uppbyggd på skriftliga och muntliga kulturer. Lilliestam menar att om man har en diskussion om muntlig och skriftlig musiktradering så kan man inte bortse från att den kulturella och sociala kontexten har betydelse. Hur musiken *låter* är en avspeglning av den kultur och det samhälle som den är en del av (Lilliestam 1995: 15). *Hur* en kultur musicerar beror dels på om kulturen har en muntlig eller skriftlig tradition, men även på materiella och ekonomiska förhållanden, religion, språk, sedvänjor, traditioner, klimat etc. I en muntlig kultur inskolas musiken generellt med hjälp av gehört och i en skriftlig med hjälp av noter (1995: 25). Han skriver vidare att det är viktigt att poängtera att: ”I en muntlig kultur finns bara muntliga budskap, men i en skriftkultur finns *både* skrift och muntlig information som

två olika strategier, eller praktiker, när det gäller att skapa, lagra och överföra information” (1995: 33).

## 2.3 Skriftlig kultur

Bjørkvold menar att skriftkulturen är den helt överlägsna och den mest respekterade kulturformen. Andra kulturer kan lätt betraktas med negativt laddade begrepp som analfabetism, primitiva förhållanden och inte sällan en hopblandning med gamla föreställningar om den vita rasens överlägsenhet på alla områden (Bjørkvold 1994: 135). Lilliestam skriver om hur man i den skriftliga kulturen använder man sig av bokstäver och andra skrivtecken för att förmedla information och kunskap. I västvärlden har vi stort fokus på skrift och böcker och den akademiska kulturtraditionen lever vidare i våra skolor och universitet i form av bokligt bildande. På vilket sätt påverkar den skriftliga kulturen oss i vårt sätt att se på musik? En av fördelarna i en skriftlig kultur är att det kan lagras oerhört mycket information med hjälp av skrift och vi kan utan problem återuppföra och bevara musik som skrevs för hundratals år sedan. I en skriftlig kultur kan två musiker som befinner sig i två olika världsdelar öva individuellt inför en gemensam konsert, trots att de aldrig har träffat varandra. En nackdel med detta kan vara att man mister den direkta musikaliska kommunikationen som är den viktigaste delen i gehörstraditionen. Man kan utan att överdriva påstå att vår västerländska kultur och vårt sätt att lära sig musik är starkt präglad av noter (Lilliestam 1995: 3-4, 21).

### 2.3.1 Noter

Noter är något som vi anser att man bör ha med i musikundervisningen, men det är viktigt att kunna motivera för sina elever *varför* de är bra att kunna och vad man har för användning av dem. En viktig fråga att ställa är också *när* och *hur* notinlärningen ska ske för att ge bästa möjliga resultat.

Lilliestam skriver att det sägs att Guido av Arezzo, som levde på 1000-talet, uppfann notskriften i västvärlden och den har präglat oss ända fram till nu. Till en början använde sig musikerna bara av notskriften som en minneshjälp men den har senare kommit att användas som ett hjälpmedel vid inlärning och när man komponerar och också som en föreskrift om på vilket sätt man ska spela (Lilliestam 1995: 4).

När ett barn ska lära sig spela efter noter kan det, menar Bjørkvold, i övergången från det spontana musicerandet inträffa en kollision då barnet helt och hållet kan mista sin musikmuntliga förmåga. När ett barn lär sig att läsa påverkas inte talet. Varför kan då denna kollision ske hos ett barn som redan kan spela och ska lära sig noter? Vi anser att ett språk är något som är djupt rotat i barnet och det har ständigt funnits i dess närhet, medan musikens roll i barnets vardag inte är lika självklar. För en instrumentalist blir mötet med noter ett ytterligare moment i det redan komplicerade hantverket att spela och för ett barn kan det bli övermäktigt att fokusera på så många saker på en gång. Språket är också lättare att tillämpa eftersom människan alltid har haft ett behov av att kommunicera. Nottraditionen kan sätta gränser i musicerandet som inte gehörstraditionen känner igen. Den visuella skynten av en till synes komplicerad notbild kan redan i förväg tala om att: det här är svårt, det här klarar jag aldrig av att spela, även om det rent tekniskt kanske inte är så svårt (Bjørkvold 1994: 194, 202-203). När man lär ut musik på gehör finns inte samma problem. Man försöker bara härma det man hör, utan att lägga in det visuella som så lätt kan sätta ”käppar i hjulet”.



Notläsning är i många fall en nödvändighet för en djupare musikalisk förståelse och behöver inte vara kravfyllt och tråkigt. Att kunna studera in flera verk av samma tonsättare ger en större referensram när man skall analysera musiken och kompositören. Man kan hela tiden gå tillbaka och jämföra med andra stycken och ibland kan man dra slutsatser och paralleller bara genom att studera en notbild. Ju bättre notläsningsförmåga desto större möjlighet att studera in mer musik och genom detta uppnå en djupare förståelse för kompositör, stil o.s.v. Om notläsningen flyter på bra är spel tillsammans med andra ofta lätt att åstadkomma. Inom den västerländska konstmusiken har noterna en central roll, men även inom den afroamerikanska traditionen är de ett hjälpmedel för att förmedla musik. Det kan handla om egna kompositioner som man vill föra vidare till andra, men också spel av musik man aldrig har hört. För att snabbt kunna bilda sig en uppfattning om hur musiken låter är god notläsningsförmåga till stor hjälp.

### 2.3.2 Varför?

*Varför* ska vi då lära barn noter? Ett argument är att det är en hjälpande hand i att minnas musik. Det kan bli väldigt många sånger och stycken under årens lopp och det är en lögn att påstå att man ska komma ihåg allt utan noter, om man inte ständigt och regelbundet repeterar. I det fallet är noterna en oerhörd tillgång. Noter är också väldigt praktiskt när man är många som spelar tillsammans där materialet blir stort och oåtkomligt om det skulle övas in på gehör. De har också en organiserande effekt som tydligt visar barnen vad som ska göras, när och var. Att noter är en inkörsport till mycket musik kan också vara ett sätt att motivera sina elever till att lära sig noter. Viss musik är så svår och komplicerad att man utan noter inte skulle få tillgång till den och det kan stänga många dörrar för den som vill ägna sig åt sådan musik.

Notspelet förekommer i många olika nyanser, allt från fullständigt nedtecknade och detaljerade pianosonater där man inte bör lägga till eller dra ifrån några noter, till en enkelt nerskriven ackordföljd där det ges mycket plats åt ett fritt och spontant spel. Björkvold anser att när än noterna förs in måste det ske med en tydlig motivering varför, och inte som något som måste ske därför att det är en del av en tradition. Det är oerhört viktigt att barnet själv känner behovet till notläsningen och själv kan förstå varför och hur den ska användas. (1994: 225-228)

Frågan blir inte mindre komplicerad av att barn tycks ha olika benägenhet att vilja börja träna notläsning. En del tycks inte vara mogna för detta symbolspråk och tycker att det är omotiverat eftersom man redan "kan spela". De spelar t.o.m. *bra* trots att de är "dåliga på noter" och som pedagog kan man inte utan vidare kräva att barnen skall sänka sin spelnivå till den nivå som deras notläsningsförmåga befinner sig på. Det är svårt att stimulera dem till ett rent teoretiskt musicerande med den enda moroten att lära sig att spela efter noter (Olsson 1994: 84).

Bo Ingvar Olsson, universitetslektor vid musikhögskolan i Malmö, beskriver ett lektionsupplägg där eleverna som är duktiga på att spela får lära sig noter vid sidan av sitt vanliga musicerande. Not- och rytm-läsningen leks fram och eleverna kan med tiden koppla ihop notläsningen med sitt spel. "Barnen lärde sig först att spela – sedan att läsa noter. Ingen har väl kommit på den befängda idén att vänta med att lära sig att prata tills man lärt sig att läsa" (Olsson 1994: 88)

### 2.3.3 När?

Frågan är *när* noterna ska träda in i barnets musikaliska bana. Är det bra att starta upp med noter med detsamma, eller ska man vänta med det några år? Bjørkvold menar att begynnelsefasen i instrumentalundervisningen ska vara notfri, och att barnet endast ska musicera med hjälp av sitt gehör de första åren. Det resulterar i att spelningen får möjlighet att mogna fritt och direkt (1994: 225-227). Detta står i motsats till Kodálymetodiken där instrumentalspelet ska införas först när noterna sitter på plats. Vi kommer att återkomma till Kodálymetodiken längre fram.

Att barn utvecklas och mognar olika är inte något nytt, och det gäller både på det fysiska och psykiska planet. Därför är det av största vikt, anser Bjørkvold, att notspelet anpassas efter vilken elev man har och också efter vilka behov som behöver tillfredställas. Mötet med noter tas emot på olika sätt, för många blir det en början på torrläggning medan det för andra blir ett stöd och en rikedom och det bör man vara väl medveten om som pedagog. Att få en naturlig övergång till notläsningen är viktigt. När ett barn precis har börjat spela ett instrument är det många moment som ska falla på plats på en och samma gång. Det ska lära sig de *kroppsliga funktionerna*. För en blåsare kan vi se stora problem redan här, att bara lyckas med att få ljud i instrumentet. För en nybörjarpianist kan det uppstå problem när barnet ska lära sig att använda samtliga fingrar. Ringfingret är exempelvis inte så starkt, och det kan behövas både vilja och kraft att få ner tangenten på ett kontrollerat sätt. Här kan det krävas övning. Barnet ska också lära sig *instrumentets mekanik*. Med det menas att exempelvis förstå innebörden av de båda pedalerna på pianot, eller att för en blåsare förstå att det blir olika toner när man trycker ner olika klaffar. Att då ta in ytterligare ett moment för nybörjaren, *notläsningen*, kan verka dumdrigt och kanske det bästa sättet att gräva sin egen grav. Bjørkvold menar att anledningen till de många avhoppen från just musikskolan kan bero på att alla dessa tre moment introduceras på en och samma gång och för många elever kan dessa krav upplevas som oöverstigliga (2005: 195-197).

### 2.3.4 Hur?

Något som vi har använt oss av i vår undervisning är s.k. "flashcards". Det är små kort som på ena sidan visar en not som ligger i ett notsystem, och på andra sidan står notens namn. Att använda sig av dessa är ett lekfullt och ofta effektivt sätt att lära sig noter. Vi har av egen erfarenhet märkt att korten fungerar för alla åldersgrupper och brukar vara väldigt uppskattade. "Flashcards" kan man ta in tidigt i undervisningen som ett litet roligt moment, men till en början bör fokus ligga på gehörsspelet. När man märker att eleven har förstått noterna kan man successivt börja väva in dem.

Ytterligare ett sätt att på ett avslappnat vis få in noterna i undervisningen kan vara att man först lär eleven en låt på gehör och att man efteråt visar noterna på den spelade låten. Genom det här, har vi av erfarenhet märkt, stärks elevernas självförtroende då de inser att de har lyckats spela en till synes komplicerad notbild.

Om man spelar ett ackordinstrument, exempelvis piano eller gitarr, kan ackordspel vara en naturlig del att börja med. Svårighetsgraden kan varieras och man kan även ta in olika genrer. Ackordspelet kan ses som något som befinner sig mellan ett fritt geho- och improvisationsspel och den detaljerade notskriften. Ackordnotationen, kanske tillsammans med en melodislinga, fungerar som en hjälpande hand direkt in i musiken, och inte som ett myller av krav, som notskriften ibland kan uppfattas som. Notationsramen är inte sluten utan

öppen. Ackorden kan man se som ett förslag, där man kan byta ut och ändra efter eget tycke och smak.

Vi tror att ett alternativt sätt att lära sig noter skulle kunna vara att eleven införskaffar ett dataspel som tränar notläsningen. På det viset behöver notläsningen inte uppfattas som något tråkigt och oinspirerande. I stort sett alla elever har tillgång till en dator och den förknippas av många med något roligt och lustfyllt. På en 20-minuters lektion får ofta alltför mycket tid läggas på notträning, men med hjälp av ett dataprogram skulle man kunna komma ifrån detta.

### **2.3.5 Noter i ett sammanhang**

Flera författare skriver om hur lätt det är att hamna i att läsa not för not utan att sätta in dem i ett sammanhang. Sundin skriver att istället för att försöka förstå enskilda noter får barnen arbeta med hela takter som bygger på olika kombinationer av noter (1995: 88). Det är samma princip som man använder sig av när man ska lära barn att läsa. Man får lära sig ett ord (helheten) och sedan kan man titta på bokstäverna (delarna).

Sundin beskriver sin lördagsskola där barnen fick arbeta med musik en hel dag. När de arbetade med noter var en viktig princip att de inte skulle ha ett teoretiskt förhållande till notsymbolerna. Symbolerna skulle istället upplevas som rörelse, talramsor eller musik. Det var viktigt att gå från helhet till del och inte tvärtom (1995: 85). Hilde Synnøve Blix, gehörspedagog vid högskolan i Tromsø, drar precis som Sundin en parallell till språkinläringen. Hon beskriver hur man under de senaste tio åren arbetat med helordsmetoder i alfabetinläringen för att automatisera läsningen tidigast möjligt. Hon menar att man bör lära ut noter på ett liknande sätt, genom att sätta in varje enskild not i ett sammanhang som en fras eller melodi. Istället för att läsa notbilden lodrätt bör man uppmuntra eleven till en läsning som är vågrätt. Som pianist är det lätt att hamna i ett lodrätt tänk, då man har två notsystem och många noter att hålla ordning på i varje slag. Genom ett vågrätt tänk kan man lättare få eleven att lyssna efter en fras istället för enskilda toner. Att sätta in noterna i ett sammanhang, något man känner igen och har spelat förut, tror vi spelar stor roll för barnets lust att lära sig. Om man tidigare lärt sig flera stycken på gehör kan man hela tiden återvända till ”Det är precis samma rytm som vi spelade i den där låten och den lät ju så här.”

När vi började ettan och fick vår första läsebok kunde vi läsa texter som ”Far är rar” och ”O, mor, orm!” Texterna hade en pedagogisk tanke och för att förenkla läsningen blandade man in så få bokstäver som möjligt i varje ord. Barnen som började ettan och redan hade ett mycket utvecklat talspråk fick lära sig meningar som helt saknade betydelse och detta för att de skulle få en så pedagogisk undervisning som möjligt. Bjørkvold skriver om detta och kopplar ihop det med många av dåtidens, men också med dagens pianoböcker. Detta skriver vi mer om under rubriken 2.10.1.

Vi återkommer hela tiden till att noter är bra att lära sig och att man kan ha stor glädje av att kunna dem, men de måste läras ut på rätt sätt. Om inte barnen kan förstå varför de ska lära sig noter när de klarar sig så bra utan kan de notbaserade pianoböckerna snarare leda till en tråkig och oinspirerande pianolektion. När barnen börjar bli mer mogna kan de se logiken i noterna och koppla ihop noter med musik. Man kan då börja lära ut ”riktiga” låtar istället för den pedagogiska ”Se och höra”.

### 2.3.6 Att läsa in musik i noterna

Blix har i sin undersökning vid musikkonservatoriet i Tromsö undersökt hur studenter upplevde sin egen notinlärning och hur den var kopplad till gehör och musik. Resultatet visade att många var skeptiska till den undervisning de haft och de upplevde att väldigt liten del i undervisningen hade något med musik att göra. ”Lytting, skrivning, imitasjon, improvisasjon og solfege er fraværende i mange tilfeller.” Blix skriver att mycket har hänt inom musikpedagogiken sedan dessa studenter fick lära sig noter, men det finns fortfarande ett stort behov av mer kunskap i hur man lär ut noter med gehöret och musiken i fokus. Många elever upplever att noterna ger instruktioner till fingrarna om vad de skall trycka på och det är många som har svårt att se kopplingen mellan symbolerna och ett ljuduttryck. Blix menar att pedagoger som sysslar med att lära ut noter måste se till att undervisningen blir gehörsbaserad och inte läs-och-tryck-baserad (Blix 2004).

Blix trycker här på att notläsning måste bygga på gehör och som blivande pianolärare måste vi alltid ha detta i bakhuvudet. Man lär sig noter för att kunna utveckla sitt musicerande och hitta nya vägar i musiken. Om man inte lyckas föra samman gehöret och noterna blir det svårt att uppnå en kreativ undervisningssituation. Det är viktigt att inte bara läraren utan också eleven lär sig att koppla ihop notläsning med sitt gehör. Det handlar inte om att ”trycka” på de tangenter som noterna anger utan att lyssna efter vad som klingar. Det centrala när man läser noter är det som klingar och inte det man trycker ner. Kopplingen som Blix gör mellan gehör och noter visar på att inget är svart eller vitt. Inga noter utan gehör och gehöret kan ha stor hjälp av noter.

Vi möter ibland barn som får ett begränsat uttryck p.g.a. att noterna tar allt för mycket fokus. Barnet glömmmer bort sin spontanitet och låser sig. Det har hänt att vi kommit i kontakt med barn som vi anser har ett bra gehör men vid spel efter noter mister de sin förmåga att lyssna. De kan exempelvis spela fel på en ton i en mycket välkänd låt som ”Blinka lilla stjärna” utan att reagera.

Att bygga upp notläsningen från helhet till del ger eleven större förståelse för noterna och deras funktion. Om man kan börja med att spela musik och sedan koppla ihop denna med notbilden kan man lätt visa på en tydlig koppling mellan noter och gehör. Gör man istället tvärt om och börjar med att dragga en notbild där man inte vet hur resultatet ska bli blir vägen till musik mycket längre. I en undersökning vid Norges musikhögskola kom det fram att det finns stora skillnader mellan studentens sätt att tolka och uppleva en notbild och lärarens.

Det är mycket intressant att konstatera att lärarna inte bara *ser* notbilden, utan upplever den med olika sinnen. De *hör* ljud, *känner* rörelser och beröring och *känner* nottecknen och riktning och avstånd precis som på en karta och *ser* samtidigt tangenterna. Dessutom uppfattar de notbilden verbalt, som namn på ackord, namn på noter o s v. Vi märker också att detta med att uppfatta nottecken som *hört ljud* är mycket utbrett. (...) De studerande *engagerar* (...) inte sinnen lika brett som lärarna (Lilliestam 1995: 9).

Bjørkvold skriver att puberteten är en viktig milstolpe i ett barns utveckling. Det är ofta först då som barnet är beredd att möta symbolinnehållet i notbilden och tolka den på ”rätt” sätt, alltså att fortfarande behålla det musikaliska i sitt spel. Naturligtvis kan barn även i tidiga åldrar lära sig notationsteori, men då handlar det primärt om att förstå symbolernas innebörd där notförståelsen aldrig går över till en djupare nivå. Notbilden omtolkas aldrig till något

musikaliskt klingande med en närhet till både kropp, sinne, instrument och klangrealisering utan stannar enbart vid det teoretiska. Den här tolkningen av en notbild förekommer naturligtvis inte bara bland de yngre eleverna, utan för en del kan det här förhållningssättet leva kvar under lång tid eller för alltid hos en musicerande individ (Bjørkvold 1994: 225-227).

## 2.4 Muntlig kultur

I Lilliestams bok kan man läsa att i den muntliga kulturen saknas all typ av skrift, vilket medför att de enda redskapen för förmedling av musik är ljud och hörsel. För att förtydliga informationen använder man sig ofta av olika sinnesyttringar som kroppsrörelser, tonfall, mimik, gestik, röstklang, etc. I en muntlig kultur får man en direkt musikalisk kommunikation och närheten till de man musicerar med är styrkan i gehörstraderingen. Dessa sinnesyttringar är även ett bra hjälpmedel vid gehörkundervisning. För att sånger ska föras vidare i en muntlig kultur måste de upprepas från människa till människa och kontentan av det blir att en sång som har passerat många människor inte nödvändigtvis låter likadant första och tionde gången den spelas. Minnet har en stor betydelse för hur mycket kunskap som lever vidare i en muntlig kultur. Det mänskliga minnet sätter gränser för hur stort ett not- eller textmaterial kan vara, och den muntliga kulturens minne begränsas av det som människor kommer ihåg vilket kan vara en av nackdelarna i den muntliga kulturen (Lilliestam 1995: 19-20). Vi ställer oss frågan om det idag finns någon utpräglad muntlig kultur?

### 2.4.1 Gehörsmetoden

Lilliestam skriver om att musiköverföring med hjälp av gehöret har använts så länge människan har brukat musik. Det är faktiskt den mest förekommande metoden i världen! Trots detta är en vanlig uppfattning i vår del av världen: att vara bra på musik är detsamma som att vara bra på musikteori och noter. Det här påståendet gör att den noterade musiken blir till norm i vårt samhälle där den gehörbaserade lätt kan komma i skymundan och inte tas på fullt allvar. Musik som lärs ut via gehöret har t.o.m. kallats för "oseriös musik" i en del sammanhang. Musikkforskare och andra som skrivit och forskat om musik har i nästan samtliga forskningar ägnat sig åt noterad musik. En av anledningarna till det kan vara att gehörmetoden kan vara svår att "ta på" eftersom gehörsmusicerandet utövas på ett praktiskt sätt, vilket medför att metoden blir svår att upptäcka. För forskare blir den nästan osynlig, vilket har lett till att den tyvärr ofta glömts bort i forskningssammanhang (Lilliestam 1995: 2).

Lilliestam menar att det som karakteriserar gehörsmusiken är att den ofta är uppbyggd på korta, återkommande motiv i melodi och rytm just av den anledningen att man ska kunna härma och återskapa musiken på ett enkelt sätt (1995: 20). Detta är något som vi inte håller med om då vi anser att all typ av musik kan vara gehörsmusik. Vi anser att gehörsmusik inte har någonting med genrer att göra, det är enbart en metod vid instudering av musik, men den vanligaste uppfattningen är dock att rock, pop och jazz är mer gehörsmusik än vad den klassiska musiken är. Det som kan komplicera gehörmetoden är hur man ska minnas musiken efter att kanske bara ha hört den en gång. Med hjälp av noter kan man alltid "häkta upp" sitt minne på notbilden, men i gehörsvärlden blir minneshjälpen mer abstrakt. Man måste träna sitt minne på ett helt annat sätt. En fördel med att ha lärt sig musik på gehör är att den ofta vid ett tidigt stadie "sätter sig" i kroppen vilket kan medföra att man kommer ihåg den under en lång tid.

Bjørkvold berättar om hur han lärde sin son spela trumpet på gehör och ofta genom musikaliska lekar. Lyssnandet hade en central plats i undervisningen och de lät sig inspireras av mästare som Louis Armstrong. Bjørkvolds son var runt tio år när han började spela, alltså lika gammal som de flesta barn är när de börjar på musikskolan. Att lära sig all musik på gehör blev ett vinnande koncept för Bjørkvolds son, som gjorde stora framsteg genom att lyssna sig till timing, tonsäkerhet o.s.v.

Men när han spelade fel då? Och fick problem med förtecken, ”kors och b: n”, tonartsbyten, nyanseringar? Frågan är ett uttryck för en intellektuell vuxensyn. Barn tänker inte på det sättet. Det är helhetsupplevelsen som styr hur de behärskar detaljerna, precis på samma sätt som de en gång lärt sig att koppla ihop armarna med konsten att stulta fram över ett golv” (Bjørkvold 2005: 156).

Det finns stora fördelar med att lära ut på gehör. Precis som i exemplet ovan börjar ett barn sällan tänka på om det spelar ett E eller Ess. Om en ton klingar fel justerar de den oftast utan att lägga någon större vikt vid om de lade till ett b-förtecken eller inte.

Vi håller med om att ett barn kan spela i Ess-dur utan att se det problematiska med alla förtecken (”Kalle Johansson” är ett bra exempel), men att helt separera det praktiska från det teoretiska tror vi kan resultera i ett ännu större hinder när man ska införa noter. Vi tror mer på att efter hand integrera noterna och koppla samman dem med det man gör vid sitt instrument, men för den sakens skull behöver man inte sänka den spelmässiga nivå som eleven befinner sig på. Det finns många sätt att leka in noter och notvärden och vi tror inte att man ska underskatta barnens förmåga att lära sig teori.

## 2.4.2 Musiklyssning

Lyssning som instuderingshjälp är hos många pedagoger fortfarande något man bör undvika. Anledningen till detta är ofta att de anser att man lätt kopierar någon annan. Vi hävdar att man snarare kan få goda idéer genom att lyssna på olika pianister och man kan inspireras till olika tolkningar av det stycket man spelar, men man kan också få inspiration till att hitta egna vägar. Det största problemet hos dagens pianoelever tror vi inte är att de kopierar stora pianister som Gieseking, utan snarare att de inte gör det. Genom att lyssna på olika stycken med olika instrumentsättningar av en viss kompositör lär man sig tonspråket och för varje stycke man spelar och lyssnar på, blir det lättare att ta sig an ett nytt.

Blix beskriver hur en duktig notläsare har som ett lexikon av fraser som han/hon känner igen. Detta lexikon gör att man, när man exempelvis spelar sin femte sonat av Mozart, ganska snabbt kan hitta de ”kända fraserna” och man behöver inte lägga ner tid på att läsa varje not på nytt. Det är lärarens uppgift att se till att eleven får ett liknande lexikon av fraser och för att uppnå detta är det viktigt att eleven lär känna sitt instrument och det musikaliska språket innan han/hon börjar läsa och skriva det. Det musikaliska språket kan man ta till sig om man lyssnar på det, därför anser vi att musiklyssning är viktigt när man undervisar i instrumentalspel.

Idag har barn ett stort utbud av musik via exempelvis Internet. De kan genom detta få en stor genrekännedom, vilket vi anser att man bör ta vara på när man är musiklärare. Genom att låta eleverna få bli delaktiga i att utforma sin instrumentalundervisning, vilket de kan bli genom att själva ge förslag på låtar de vill spela, skapar man ett *dialogcentrerat* arbetssätt. Vi återkommer till detta under rubriken 2.7. Som pedagog har man mycket vunnit om eleverna redan har lyssnat in sig på den musik de senare ska spela. Fraseringar, pauser,

rytmiseringar, etc. kommer med på ett naturligare sätt än om eleven ska läsa sig till det via en notbild. När eleven får komma med egna förslag om vad den vill spela kan spelandet bli mer lustbetonat och inspirerande. Vi återkommer till detta under 2.10.

### 2.4.3 Språk och musik

Författaren Neuman skriver att ett barn lär sig ett språk genom att lyssna. Under barnets första år är känsligheten för ljud och för ljudets olika kvaliteter: tonhöjd, färg, klang, rytm och ljudstyrka som allra störst. Ljuduppfattningsregistret är hos barn mycket större än hos vuxna och höga och låga ljud, som går de vuxnas öron förbi, uppfattar barnen. De första åren har hjärnan hos de små den bästa inlärningskapaciteten (Neuman 1984: 12). Det är utifrån den tanken som Schinichi Suzuki utformade sin pedagogiska metod med fokus på lärandet genom lyssning. Denna metod kommer vi beskriva lite längre fram. Små barn som flyttar till ett nytt land lär sig ofta ett eller flera nya språk med korrekt uttal och intonation utan svårigheter. Bjørkvold citerar Per Linell som skrivit *Människans språk*. Linell beskriver här hur språkforskarna förklarar barns medfödda sätt att lära sig ett nytt språk:

Vår förmåga att på ett naturligt sätt lära oss främmande språk och dialekter tycks försämrats i och med puberteten. Barn kan under gynnsamma förhållanden bli naturligt två- eller flerspråkiga med perfekt uttal och grammatik i båda (alla) språken. Den som stöter på och lär sig ett nytt språk efter puberteten har däremot svårt att lära in det nya språkets alla fonologisk-fonetiska och grammatiska regler och att undvika inflytande från modersmålets motsvarande regler. Allra tydligast och vanligast är effekterna på uttalet... (Bjørkvold 2005: 171).

Bjørkvold drar en parallell till fåglarnas sätt att lära sig sjunga. Det finns perioder som är *känsliga* för sånginläring hos vissa arter och dessa perioder är knutna till tiden före fåglarnas könsmodnhet. När fåglarna börjar häcka för första gången försvinner deras förmåga att lära sig en annan *sångdialekt*. Bjørkvold hävdar att även människan har en *känslig* period. Han menar att genom det vi känner till genom ornitologin och studier av hur människan tillägnar sig sitt tidiga språk bör den tidiga musikundervisningen för barn alltid bygga på muntlig och Gehörsinriktad undervisning.

Det faktum att alla japanska barn talar japanska blev en utgångspunkt i Suzukis metod. Han fascinerades av att varje barn hade tillämpat sig en dialekt och betoning i språket som var typisk för den trakten de kom ifrån. Hemligheten med denna självklara sanning måste vara *hur* språkträningen går till, för överallt i hela världen fungerar den utbildningsmetoden uppenbarligen. Barnen i Sverige lär sig svenska, med alla dess olika nyanser, skiftningar och dialekter. Själva idén till sin metod fick Suzuki när han kom på att denna utbildningsmetod aldrig har överförts till något annat ämne. Suzuki överförde den till musiken (Suzuki 1969: 11-12).

## 2.5 Utantillspel

Utantillspel är ett sätt att spela utan noter, men det har ingenting att göra med hur man har lärt in musiken. Det är framförallt notmusikern som, efter att ha satt musiken i kroppen, har alternativet att plocka bort noterna. Anledningen till att man väljer att spela utantill kan vara att man utan noter känner en större frihet i sitt musicerande. För att ett utantillspel ska fungera måste musikern minnas musiken och det kan göras med hjälp av de olika minnesteknikerna som vi beskriver längre fram.

Utantillinlärning bör vara målet med det mesta man spelar. Genom att släppa noterna kan man musicera friare och i samspel med andra växer en djupare musikalisk kommunikation fram. Det finns givetvis undantag där notmängden blir för stor för att kunna memoreras, t.ex. om man spelar mycket kammarmusik och lär in många satser musik. Det gäller då att bli såpass säker att man kan släppa noterna under vissa partier, detta för att behålla sin kommunikation till sina medmusikanter.

## 2.6 Konvergent och divergent tänkande

”Vårt tänkande kan vara inriktat på att finna ett rätt svar, att spela rätt (konvergent tänkande) eller motsatt, att vara öppen för olika svar, att improvisera, skapa (divergent tänkande)” (Sundin 1995: 119). Att använda ett divergent tänkande behöver inte betyda att man utesluter noterna. Man kan skapa och vara öppen för olika svar även om man har en notbild framför sig, men det är när noterna bara blir ett krav på att spela exakt och rätt som de kan få en begränsande funktion. Möjligheten att tolka är lika stor i notbaserad musik som i gehörsbaserad, men vi tror att detta ofta glöms bort när man arbetar med yngre barn.

Sundin skriver: ”Under förskoleåren visar sig kreativiteten huvudsakligen på en expressiv, spontan nivå som under skoleåren avlöses av mindre spontanitet och större tekniska krav på den egna produkten” (1995: 125). Frågan är om det verkligen är barnet som utvecklar ett mindre spontant förhållningssätt eller om det är vi lärare som kräver att våra elever ska bli mer självkritiska. Om man som pedagog arbetar för att behålla barnets spontanitet tror vi att man kan komma förbi många musikaliska hinder. Vi har träffat flera barn med väldigt gott självförtroende, stor spontanitet och liten självkritik som genom sin tro på sig själva lyckas spela den där svåra passagen utan större problem. Vissa skulle kanske kalla de här barnen naiva, men genom ett gott självförtroende hittar de lösningar som ett barn med större självinsikt och krav på sig själv kanske missar. Ju större självinsikt barnen får, desto svårare blir det att få dem att skapa utan krav på ett perfekt resultat. Vi som lärare måste hjälpa eleverna att hitta sin kreativitet och att ta vara på den då musik handlar om att skapa. Oavsett vad man arbetar med på lektionerna måste man kunna hitta ett sätt som får eleven att känna lust. Om man har fokus på rätt och fel tappar man i många fall bort det som verkligen betyder något, d.v.s. skapandet och uttrycket.

Vad är då rätt eller fel? Om en elev spelar alla rätt i ett stycke, men utan större musikalisk inlevelse, är då detta mer rätt än om den spelar samma stycke med ganska många fel, men med en känsla som förmedlar något? Givetvis är rätt och fel olika från fall till fall, men i rollen som pedagog måste det viktigaste vara att få eleven att förmedla något och inte att skriva alla rätt på provet utan att ha förstått helheten.

Olsson citerar Lennart Reimers:

Samarbete och gemenskap mellan lärare och elever har trätt i förgrunden. En sådan ömsesidig aktivitet betyder naturligtvis, att auktoritära, tvärsäkra lösningar och svar på frågor inte längre är så självklara. Med psykologisk terminologi innebär det, att tyngdpunkten förskjutits från ”konvergent” tänkande (ett problem har bara en lösning, den ”riktiga”) till ”divergent” hållning (det finns flera möjliga lösningar och de måste sökas genom egenaktivitet, genom en producerande, kreativ inställning (Olsson 1994: 32).

Vi tror att vägen från en auktoritär pedagogik till en mer dialogisk har fått eleven att själv börja tänka och reflektera över sitt lärande. Det handlar inte längre om att eleverna bara ska



lära sig noterna och spela på det sätt som läraren anser vara det ”rätta”, då de idag förväntas vara mer aktiva och själva kunna resonera om varför de vill spela på ett visst sätt. Rätt och fel är inte längre lika viktigt, istället funderar man över hur och varför. Vi upplever däremot att Suzukimetodiken till stor del bygger på ett konvergent tänkande då eleverna ska återge låtar på ett väldigt precist sätt och det finns väldigt lite utrymme för egen tolkning. I dagens musikskolor finns det, anser vi, lärare från både den divergenta och konvergenta skolan. Många av de äldre undervisar fortfarande med ett konvergent tänkande där eleven skall fyllas på med kunskap. Vi kan se brister i att arbeta på det här sättet, men man får inte glömma bort att de äldre lärarna har en erfarenhet och en kunskap som eleven ofta har stor glädje av.

Sundin har undersökt barns kreativitet genom en undersökning som han kallar ”Barns musikaliska skapande”. Barnen får själva skriva egna sånger och i en utvärdering av dessa kommer han fram till att barns inställning till eget skapande grundar sig till stor del på värderingar som finns i deras omvärld. Det handlar om förväntningar och intressen från vuxna och kamrater i deras omgivning och genom uppmuntran till självuttryck från omgivningen blir barnen mer kreativa. Om de däremot formas till en reproducerande inställning blir deras skapande mer begränsat. Här återkommer vi till det konvergenta och divergenta tänkandet där man kan se på eleven som passiv mottagare eller aktiv utövare.

### 2.6.1 Kreativitet

Sundin skriver att J W Getzels och P W Jackson var de som var först med att intressera sig för barns kreativitet. ”De menade att kreativitet bör ses som en kognitiv förmåga där det divergenta tänkandet är särskilt utvecklat” (1995: 119).

Kreativitet är ett begrepp som är återkommande när man diskuterar musik och det är något som man som pedagog hela tiden bör återvända till. Sundin skriver att begreppet kreativitet lätt blir väldigt omfattande. Det sträcker sig från ett litet barns teckning till konstnärliga och vetenskapliga yttringar av storheter som Monet, Bach och Einstein. Det blir nödvändigt att hitta en skiljelinje mellan nivå och uttryck. Han skriver vidare att amerikanen Irving A. Taylor gjorde 1960 en sammanställning över litteratur om kreativitet och kom fram till fem olika sätt att använda termen. Han namngav de olika nivåerna till *expressiv, teknisk, uppfinningsrik, förnyande och uppdykande*. De olika nivåerna sträcker sig från barnets spontana skapande till geniets väl underbyggda och testade metoder. (Sundin 1995: 177-118)

Anders Sandberg skriver i sin artikel att: ”En viktig förutsättning till kreativt tänkande är att man faktiskt förstår det man tänker på; annars är det både svårt att komma på något och att finna en fungerande lösning” (1999). Han skriver vidare att den verkliga kreativiteten kommer till konstnärer först när de behärskar tekniken så pass bra att de inte behöver bry sig om de tekniska detaljerna. Att kreativitet är något som man uppnår först när man är tekniskt oberoende motsäger både Sundins och Irvings syn på kreativitet. Ett barn som inte har all spelteknik på plats kan alltså, enligt Sandberg, inte vara kreativt. Irvings expressiva kreativitet bygger på att kvalitet hos produkten är oväsentligt. Spontanitet och frihet i processen är det centrala och det är härifrån som de andra skapandenivåerna utvecklas.

Ordet kreativitet kommer från latinets ”creare” som betyder skapa eller frambringa och vår erfarenhet från pianoundervisning säger oss att även barn kan skapa något trots att de inte har alla tekniska förutsättningar. Skapandet är alltid centralt oavsett om man spelar med eller

utan noter på pianolektionen. Kreativa elever kan känna att de bidrar till att skapa musik, och att hitta egna lösningar på musikaliska svårigheter kan vara otroligt tillfredsställande.

Taylor har sagt att: "Ju mer spontana och oberoende barnen tillåts vara, desto mer kreativa kommer de att bli senare" (Sundin 1995: 118). Vi kan ibland se att notläsningen får en begränsande funktion i de tidigare åldrarna. Precis som Taylor skriver, tror vi att barn behöver få vara spontana och inte låta notläsningen bli ett hinder för kreativiteten. Vår erfarenhet från arbete och praktik i musikskolan visar på elever som med stor glädje och nyfikenhet kommer till musikskolan för att få lära sig ett instrument men på första lektionen slår många lärare upp boken och visar hur tonen c ser ut. Plötsligt blir musik teoretiskt och svårt och redan efter första gången känner eleven att musik kräver mycket arbete och trots en god arbetsinsats låter barnets musicerande ofta torftigt och tråkigt. Alla människor lär på olika sätt och notläsning i för tidig ålder utestänger många barn från musikundervisning. De får lägga allt fokus på att tyda noter i stället för att skapa musik.

Bjørkvold skriver om lekens grundläggande betydelse som drivkraft i barns och även i professionella musikers kreativa verksamhet. Även Sundin beskriver lekens funktion ur ett kreativt perspektiv där barnen upptäcker, prövar o.s.v. och genom deras spontanitet och lek blir de kreativa varelser (1995: 118). Oavsett om musiken lärs ut på gehör eller genom noter anser vi att leken alltid bör finnas med. Hos små barn kan det innebära att man har gissningslekar och lekar där man härmar melodier och hos äldre blir leken ett sätt att hitta inspiration. Man testar oväntade musikaliska idéer, improviserar, byter instrument med sin medmusikant o.s.v. och detta gör man för att hitta nya idéer, utmana sig själv och för att uppnå ett mer lustfyllt musicerande.

## **2.7 Tre pedagogiska arbetssätt**

### **2.7.1 Vuxencentrerat arbetssätt**

Sundin beskriver ett *vuxencentrerat* arbetssätt som ibland också kallas traditionellt eller auktoritärt. Pedagogerna vet vilka kunskaper som är viktiga att förmedla till eleven och dessa lär de ut oavsett om eleven är intresserad eller inte. Först när barnet lärt sig reglerna för hur man spelar kan det börja använda sin kreativitet. I detta arbetssätt finns det väldigt lite utrymme för elevens eget skapande. Detta traditionella sätt att arbeta förekommer på många musikskolor idag och vi kan även ana det i Suzukimetoden. Det blir en pedagogik utifrån ett behavioristiskt perspektiv där läraren är mästare och eleven lärning.

### **2.7.2 Barncentrerat arbetssätt**

Det *barncentrerade* arbetssättet uppmuntrar, enligt Sundin, eleven att själv söka sin kunskap. Elevens egna uttryck är det centrala och målen blir mindre viktiga. Specifika färdigheter kommer i andra hand och läraren håller sig i bakgrunden för att eleven själv ska få upptäcka och hitta sina egna lösningar. Läraren skall anpassa sitt material efter elevens önskemål och förmåga och barnet får bestämma musiken. Pedagogiken grundar sig i ett konstruktivistiskt perspektiv och har fått mycket kritik för en flummig och planlös metod där eleven saknar ramar och något att arbeta mot.

### **2.7.3 Dialogcentrerat arbetssätt**

Det tredje sättet är ett *dialogcentrerat* arbetssätt där läraren ofta formulerar, men inte dikterar ett problem som sedan diskuteras mellan elev och lärare. Sundin skriver att man utgår ifrån elevens erfarenheter och försöker integrera kulturella normer. När man arbetar i

grupp utvecklar man musiken utifrån idéer som uppkommit under instuderingsprocessen. Båda parter måste lyssna till och respektera varandra och läraren kan hjälpa eleven att hitta nya musikaliska vägar. Denna pedagogik kommer ur ett sociokulturellt synsätt och kan fungera väl i en frivillig verksamhet som musikskolan, men i en skola med krav på betyg kan den bli problematisk eftersom den bygger på dialog där eleverna är med och utformar sin undervisning (Sundin 1995: 139-143).

Vi anser att ett *dialogcentrerat* arbetssätt är det bästa sättet att förhålla sig till i musikundervisning. Men vi vill poängtera att vi tycker att det är viktigt att läraren trots ett *dialogcentrerat* arbetssätt behåller sin ledarroll. Läraren sitter inne på mycket kunskap som kan gå förlorad om elevens önskemål väger över i undervisningen, läraren vet i de flesta fall vad eleven behöver lära sig för att utvecklas på bästa sätt.

## 2.8 Musiken och kroppen

Kan en större medvetenhet om sinnessens påverkan i inlärningsprocessen skapa en miljö där fler elevers behov kan tas tillvara på ett bättre sätt? Hur kan man skapa en undervisning där man aktiverar båda hjärnhalvorna?

### 2.8.1 Våra sinnen

Alla är vi olika och vi lär oss på olika sätt. För att skapa en skola där fler passar in är det absolut nödvändigt att alla pedagoger har kunskap om inlärningsstilar.

Nilsson skriver att VAK(T)-modellen skapades under 1970-talet och den inbegriper genom vilka *sinnen* människor bearbetar och lagrar information. Enligt VAK(T)-modellen finns det tre, alternativt fyra inlärningsstilar som har stor betydelse för inläringen - den *Visuella* (lär sig via synen), den *Auditiva* (lär sig via hörseln), den *Kinestetiska* (lär sig genom rörelser) och den *Taktile* (lär sig genom känsel och beröring). Skolan har, enligt Nilsson, en tradition att inrikta sig på den visuella och auditiva eleven men väldigt lite på de övriga, och det gäller även musikskolan. De taktila och kinestetiska inlärarna är inte mindre intelligenta än andra elever, de lär sig bara på ett annat sätt, men tyvärr hamnar de ofta utanför skolans ramar eftersom deras inlärningsstilar inte tas tillvara på bästa sätt. Vi ska lite kort beskriva vad som karakteriserar de olika inlärningsstilar:

- *De visuella inlärarna*  
Lär sig bäst genom att läsa eller se bilder, filmer, diagram och annan bildbaserad fakta. Här passar notläsarna in. Inlärningsförmågan är snabb hos de visuella inlärarna och de vill ofta ha anteckningar som hjälp.
- *De auditiva inlärarna*  
Lär sig bäst genom att lyssna, samtala, diskutera och att prata högt. De vill gärna diskutera och vara sociala och har lätt för att komma ihåg vad någon har sagt till dem. De arbetar gärna ihop med andra.
- *De kinestetiska inlärarna*  
Lär sig bäst när de är delaktiga, rör sig, upplever och experimenterar. För att kunna fungera i skolan måste de få vara aktiva i projekt, utföra fysiska aktiviteter och delta i ”riktiga” situationer. Kinestetiska personer måste tillåtas att röra sig när de ska lära sig nya saker, t.ex. under en muntlig genomgång.

- *De taktila inlärarna*

Till de kinestetiska inlärarna kan man också räkna in de taktila inlärarna som lär sig genom att använda sin känsel genom att praktiskt utföra arbete med händerna. De bör få möjlighet att klottra, rita och skriva när de ska lära sig något svårt och nytt material. De arbetar gärna med maskiner och datorer (Nilsson 1995: 16-17).

Det är viktigt att man inte alltid kopplar ihop de visuella inlärarna med en notbild utan att man varierar undervisningen och tar hjälp av bilder, symboler och tecken. Man kan till exempel låta en bild symbolisera en viss fras och sedan kan man bygga ihop olika bilder och skapa en hel låt. När det gäller de auditiva inlärarna ska fokus inte bara ligga på gehöret, arbetet med andra är viktigt och även att kommunicera. De kinestetiska och taktila inlärarna utvecklas bäst genom att använda kropp och rörelse och genom att exempelvis låta eleverna klappa rytmer, gå puls och koppla ihop en rörelse till en rytmisk fras får de en bättre förutsättning för att lyckas. Det är dock viktigt att klargöra att dessa fyra inlärningssätt går in i varandra och för att i största möjliga mån möta alla elevers behov är det av största vikt att variera sin undervisning.

Lilliestam talar om hur man kan ta hjälp av de olika sinnen för att *minnas* musik. Att använda sig av noter är bara *ett* sätt att minnas musik. Hur gör gehörsmusikerna för att minnas den musik de har lärt sig när de inte har några noter till hjälp? De flesta tester, experiment och musikpsykologisk forskning som gjorts i hur man minns musik har utgått från noterad musik. När Lilliestam talar om det *visuella* minnet syftar han inte endast på notbilden utan även hur fingrarna ser ut på instrumentet när man exempelvis spelar en viss skala eller ett särskilt ackord. Pianots klaviatur är en bra, visuell konstruktion ur den synvinkeln, eftersom man lätt ser hur fingrarna och tangenterna ser ut. Det *auditiva* minnet innebär att man minns hur en melodi låter, ett hörselminne. Man kan sedan utifrån sitt hörselminne återskapa en sång eller ett musikaliskt motiv, antingen via rösten eller också via ett instrument. *Kinestetiskt* minne och *taktilt* minne innebär att man minns hur det känns i fingrarna när man spelar. Dessa två minnesaspekter är nästan omöjliga att i praktiken skilja åt: känslan när vi rör på fingrar, händer, armar och fötter när vi spelar och känslan när vi berör instrumentet. Alla intervall, skalor, ackord, melodier etc. lär sig handen att känna igen i en fingerrörelse. När vi lär oss noter vi in *fingervägar* som blir självklara och naturliga utgångspunkter i vårt musicerande. Det talas också om ett femte minne, det *verbala*, som innebär att man kan använda sig av verbala begrepp som minneshjälp. Det kan exempelvis vara att man ger låtar som man spelar egna namn eller att man sätter namn på toner, solmisation (Lilliestam 1995: 45-50). Solmisation avser namngivning av toner i en tonskala med sjungbara/uttalbara stavelser (Wikipedia). Varje ton har ett eget handtecken och man kan genom träning utveckla en gehörmässig medvetenhet om tonens eller intervallets plats inom skalan (Nationalencyklopedin 1995).

I vårt arbete med elever är det viktigt att ta vara på dessa sätt att minnas musik och också att göra eleverna medvetna om de olika sätten. Vår erfarenhet säger oss att barn lär på olika sätt och med hjälp av dessa minnestekniker kan man möta många barns behov. Dagens undervisning lägger, enligt Lilliestam, ofta stort fokus på att minnas genom noter och det pratas ganska sällan om de andra sätten (Lilliestam 1995: 45-50).

## 2.8.2 Hjärnhalvorna

Vår hjärna består av två halvor, den vänstra och den högra. Den vänstra halvan är den intellektuella och språkliga och används när du läser, räknar ut saker och är kritiskt

granskande. Den högra halvan är den kreativa och konstnärliga och den sysslar bl.a. med färg, bilder, fantasi, känslor och spontanitet (Hannaford 1997: 80).

Barn utvecklas och mognar olika snabbt, både fysiskt och psykiskt. Dock verkar puberteten vara en viktig gräns. Bjørkvold skriver att man då börjar då utveckla sin förståelse, tänka i abstrakta och symboliska banor samt systematisera. Forskning visar på att fördelningen mellan hjärnhalvornas funktioner förändras i puberteten. Den neurologiska förbindelsen mellan höger och vänster hjärnhalva, Corpus callosum, är nu mogen och man har inte längre treåringens förmåga att utan någon som helst brytning tillägna sig ett nytt språk (Bjørkvold 2005: 196). Musikläraren Marie Bejstam talar också om att samarbetsfunktionerna mellan de båda hjärnhalvorna inte är fullt utvecklade hos förskole- och lågstadiesbarn. Att lära sig läsa kan därför bli en mycket komplicerad procedur som kan ta tid att automatisera, dels för att lösa läskoden, dels för ögonrörelserna och sedan för att snabbt förstå sammanhanget (Bejstam). Gäller det här även notläsningen?

Författaren Stellan Sjödén skriver att användandet av hjärnhalvorna när man musicerar kan se olika ut. Spelar man på gehör utan att läsa noter använder man höger hjärnhalva, men läser man noter aktiverar man vänster hjärnhalva som sedan skickar över till höger hjärnhalva vilken sätter den konstnärliga prägeln på musiken. Sjödén menar även att om musiker använder samma hjärnhalva vid musicerandet som de använder när de läser noter, kan inga känslor uttryckas i musiken eftersom den högra hjärnhalvan då är passiv (Sjödén 1995: 178). Gudmundsson anser att de båda hjärnhalvorna bör kombineras vid inläring och han förtydligar även vikten av att stimulera så många olika sinnen som möjligt. (Gudmundsson 1992: 76-77) I *Musiklust* skrivs det om att det har gjorts forskning som har visat att det är viktigt att båda hjärnhalvorna får stimulans, detta för att uppnå ett bättre inlärningsresultat. I skolan finns det risk för att den vänstra hjärnhalvan överbelastas om de teoretiska kunskaperna prioriteras, vilket kan leda till en negativ inställning bland eleverna. (Jernström och Lindberg 1995: 24)

I utbildningssituationen stimuleras vanligtvis i hög grad intellektet – d.v.s. i huvudsak den vänstra hjärnhalvan, men höger hjärnhalva deltar också om känslor, intuition, musik, rytm, kroppsörelser är med i inlärningsprocessen (Gudmundsson, 1992:15).

Vi håller med Gudmundsson om att vi pedagoger måste bli bättre på att få de båda hjärnhalvorna att samarbeta med varandra. En varierad undervisning där barnet får spela både på gehör och efter noter främjar samarbetet mellan de båda hjärnhalvorna. Gudmundsson hävdar också, precis som vi har skrivit tidigare, att det är viktigt att alla sinnen utnyttjas i största möjliga mån för att uppnå det bästa inlärningsresultatet. Har man undervisning med små barn är det viktigt att vara införstådd med att många av samarbetsfunktionerna mellan hjärnhalvorna inte är helt färdigutvecklade. Därför tycker vi att man kan vänta med att koppla in noterna i musikundervisningen tills barnet är moget för det. Mognaden är givetvis individuell och det är upp till pedagogen att avgöra när barnet är moget för att ta till sig notläsningen.

## 2.9 Pedagogiska metoder

Varje samhälle och varje tid har haft sin egen föreställning om vad musik är, hur den ska uttryckas och hur den ska läras in på bästa sätt. Vad musiken har för betydelse för barn och ungdomar har motiverats på olika sätt. Vi ska nu presentera tre framgångsrika pedagogiska metoder inom musikundervisningen: Suzuki-, Kodály- och Dalcrozemetoden.

### 2.9.1 Suzukimetoden

Enligt Nationalencyklopedin levde Schinichi Suzuki mellan åren 1898-1998 i Japan och han utformade en metod för instrumentalspel som till en början var inriktad på violinen och violinspelet, men som efterhand överfördes till andra instrument. Syftet med metoden är att man ska införa instrumentalträning vid mycket tidig ålder, ofta redan vid treårsåldern, och den går ut på att man lyssnar och härmar. Noter förekommer inte alls i början, utan de vävs successivt in under utvecklingsprocessen. Suzuki anser att musikaliteten *inte* sitter i arvsanlagen, utan att musikaliska färdigheter är något som man kan träna in. Familjen är en viktig faktor i inlärningsprocessen då metoden bygger på ett triangeltänk – eleven, läraren och familjen. På samma sätt som barnet lär sig sitt modersmål, genom familj och omgivning, så utvecklar man sina musikaliska färdigheter på liknande sätt (Nationalencyklopedin 1995).

All utbildning med barn måste börja med leken, anser Suzuki. När man leker en rolig lek gläds barnet och att försöka behålla det glada barnasinnets in i utbildningen måste vara det enda rätta för att finna en bra väg genom lärandet. När föräldrarna är involverade i utbildningen så kan de se till att övningen blir en fullt naturlig och positiv händelse på dagen (Suzuki 1969: 81).

I Suzukis pedagogik har alltså gehöret en given plats och noterna plockas fram långt senare i barnets utveckling. Metoden går ut på att föräldrarna och barnet jobbar intensivt med varandra, då föräldern får verka som lärare hemma för att hela tiden kunna stötta och hjälpa barnet på ”rätt” väg. Man börjar med att föräldern/föräldrarna får skola in sig på instrumentet och de lär sig låtar som det sedan är tänkt att barnet ska lära sig. Det är stor fokusering på att lyssna på inspelningar av låtarna som barnet senare ska lära sig och lyssningen är ett moment som ska ske varje dag. Det behöver däremot inte vara ”aktiv lyssning” utan det kan ske när barnet exempelvis sitter och leker. I början är barnet endast närvarande vid lektionerna och tanken är att barnet efter ett tag ska fatta intresse och själv vilja prova. Grupplektioner är också ett moment som ingår i metoden och att få spela med jämnåriga kamrater och få njuta av glädjen att göra det är viktigt. Repetition är en genomgående metod som man jobbar väldigt mycket med, att repeterar låtar som man har haft och fortsätta att utveckla dem ytterligare är en viktig del i lärandeprocessen.

### 2.9.2 Kodálymetoden

Det står att läsa i Nationalencyklopedin att Zoltán Kodály var en ungersk tonsättare och folkmusikforskare som levde mellan åren 1882-1967. Han utvecklade en av de mest utbredda pedagogiska metoder där visionen var att åstadkomma en grundläggande musikuppföstran för hela det ungerska folket där vokalmusiken och det ungerska språket var i fokus. Huvudpoängen med pedagogiken var att musiken som han använde sig av skulle ha en nationell förankring, och genom sin stora entusiasm övertygade han myndigheterna om att ungerska barn redan från den tidiga barndomen och upp genom tonåren skulle lära sig att sjunga ungerska folkvisor med dess speciella rytmer, motiv, intervaller, regler och melodier. Pedagogiken fick en stark genomslagskraft i Ungern och den började så småningom sprida sig internationellt. Vidare menade han också att alla människor har en musikalitet som kan vidareutvecklas, och alla som kan lära sig att läsa kan också lära sig att läsa noterad musik (Nationalencyklopedin 1995).

Även Sundin skriver om Kodály och om hur barn via gehöret lär sig sånger, som enbart består av ”god” folkmusik och inga ”pedagogiska” sånger tillåts. Utifrån sången tar man sedan successivt in olika melodiska och rytmiska element, exempelvis att gå i takt och

klappa rytmer. Så småningom lär man sig också olika noter och tidsvärden och hur man förbinder dessa med ljud. Det är först när barnet kan läsa noter bra som det får börja spela ett instrument och det inträffar några år efter att det har börjat skolan. Förutom sången betonas även de *senso-motoriska* övningarna, vilket innebär lekrörelser, handklappningar och gångövningar. Den *relativa solmisationen* (att sjunga på tonnamnen - do, re, mi, fa, etc.) är också ett inslag som inte sällan återkommer i Kodálymetoden (Sundin 1995: 130-132).

### 2.9.3 Dalcrozemetoden

Sundin skriver att Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) var lärare vid konservatoriet i Genève kring sekelskiftet. Han utgick från att kroppen är musikerns främsta instrument och utvecklade rytmiken som ämne. Han ansåg att man genom rörelseövningar kan arbeta fram en ökad känslighet och förmåga att tolka och utöva musik (Sundin 1995: 128). Enligt svenska rytmikpedagogförbundet Dalcroze drog Dalcroze slutsatsen att vi uppfattar musik med led- och muskelminnet i lika hög grad som vi gör med hörseln och denna koppling mellan kroppsrörelser och musik fick honom att ifrågasätta musikundervisningen som då var strängt notbunden. Dalcroze ansåg att elevernas gehör borde tränas upp och likaså deras förmåga att uppfatta nyanser i musiken. Detta skulle ske innan de fick lära sig läsa noter och spela ett instrument. Att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den är hela syftet med Dalcrozemetoden, och för att verkligen förstå musiken och dess emotionella innehåll måste både kropp och själ uppleva musiken. (Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze 2003).

Målet för undervisningen är, enligt Dalcroze, att utveckla gehör och rytmkänsla i hela kroppen, att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla de motoriska anlagen samt att utveckla kreativiteten. Att markera takten, gå notvärden eller följa melodilinjerna med en rörelse i rummet är några exempel på rytmikövningar, men även dans är ett vanligt återkommande moment i pedagogiken. Rytmik är en gruppmetodik där eleven måste anpassa sig till rummet, tiden, formen och de övriga i gruppen. När eleverna ser en skriven musiksymbol lär de sig att koppla samman den med en kinestetisk upplevelse (Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze 2003).

### 2.9.4 Kommentar kring de pedagogiska metoderna

Metoderna vi har nämnt bygger på en undervisningsmodell där man till en början närmar sig musiken utan hjälp av noter. Vi tycker att alla metoder har en bra utgångspunkt och ett gott innehåll, men frågan vi ställer oss är hur man ska kunna förverkliga dem i musikskolan.

Suzukimetodiken lämnar lite utrymme för barnets personliga idéer då hela metoden bygger på en väl genomtänkt och utarbetad repertoar. Läraren blir lätt auktoritär och arbetar ofta utifrån ett *vuxencentrerat* arbetssätt. Bjørkvold anser att det uppstår en problematik när man försöker överföra Suzukimetoden, som har sitt ursprung i den japanska kulturen som kännetecknas av den täta familjesammanhållningen, till länder som har helt andra sociala och kulturella förutsättningar. Frågan är om metoden blir konfliktfri när den överförs till ett land med ett familjesystem som grundar sig på helt andra värderingar (Bjørkvold 2005: 193-194). Suzuki lägger sin tyngdpunkt på det *auditiva*. Barnen får lyssna och sedan spela efter, det finns dock lite utrymme för samtal och diskussion. Med tanke på barnens ålder, att de oftast är väldigt unga när de sätts i Suzukiskola, tycker vi att metoden har flera fördelar. Som vi nämnt ovan är inte samarbetet mellan hjärnhalvorna färdigutvecklat i den åldern och det kan vara ett bra val att inte ta in noter förrän långt senare i barnens utveckling. En annan fördel är att barnet i denna tidiga ålder är mer mottagligt för ljud och dess nyanser.

Precis som med Suzukimetoden kan det vara komplicerat att överföra Kodálymetoden till vårt svenska samhälle, detta för att den bygger på en repertoar ur den ungerska folkmusiken. Vi anser att de pedagogiska metoderna är användbara, men de måste omarbetas för att passa in i varje lands sociokulturella verklighet. Både Kodály och Dalcroze anser att instrumentet bör införas först när barnet har fått en grundläggande musikalisk fostran, något som barnet får genom att med hjälp av kroppsrörelser uttrycka sig musikaliskt. Det kinestetiska och taktila framhåvs tydligt i dessa pedagogiker då man jobbar mycket med kroppen. Genom att använda sig av rörelser aktiverar man den högra hjärnhalvan som får igång barnets kreativitet. Vi tycker att deras teorier är bra, men vi ser dem snarare som ett komplement till den ”vanliga” instrumentalundervisningen. I Kodály- och Dalcrozemetoden införs spel på instrumentet först efter en grundläggande utbildning. Det finns en risk, tror vi, att om barnet inte får ha med sig sitt instrument från början kanske det tappar intresset för musicerandet. Barnet kan ha svårt att se helheten i sin musikaliska utveckling och förstår inte varför det ska hålla på med rytmik när det egentligen vill spela piano.

## 2.10 Musiken i skolan

Gehörsundervisning har förekommit i mycket liten utsträckning runt om i den svenska skolan, även om den under de senaste åren har kommit att bli allt vanligare. Detta kan ha att göra med att det inte finns tid och utrymme att lära sig spela ordentligt efter gehör i det inrutade skolsystemet och att lektionerna på musikskolan ofta är uppbyggda på enskild undervisning, vilket kanske inte alltid är det mest ultimata i gehörssammanhang. Om man ser ur ett historiskt perspektiv kan det också, enligt Lilliestam, ha att göra med att gehörsmetoden inte har ansetts lika ”seriös” och inte varit helt accepterad på exempelvis musikhögskolorna (Lilliestam 1995: 2).

Det som har inträffat i våra skolor, vad gäller rock- och jazzundervisningen, är att man i större utsträckning har gått ifrån det ursprungliga sättet att lära sig låtarna på, alltså gehörsmetoden. Istället har det mer och mer kommit att bli en notbundenhet även inom rocken och jazzen. Man lär sig hellre låtar med hjälp av ”fake books” och andra sånghäften än att lära sig dem utan noter och på gehör. Vi upplever att man som lärare vill tillgodose elevens önskemål, men att man fortfarande anser att det finns ett korrekt sätt att lära ut musik på och det uppstår då en konflikt när t.ex. rock- och jazzlåtar lärs ut genom notläsning. Konflikten, anser vi, handlar om att viss musik inte är lämplig att lära sig från ett notpapper. Om man spelar en rocklåt med mycket synkoper och andra rytmiska svårigheter kan ett notpapper få låten att se väldigt avancerad ut. Vänder man på det och lyssnar på låten och försöker härma istället för att läsa, får man en helt annan ingång till musiken. Man märker snabbt att man har hört synkoperna i många andra låtar och rytmen i refrängen är nästan likadan som den i versen o.s.v. Det som ser så svårt ut på papperet blir mycket lättare genom att man lyssnar, och svårigheten i rocklåtar är oftast inte harmoniken eller melodin utan snarare att få till svänget. Givetvis kan man använda sig av noter i rockmusik, men då är det viktigt att eleven lär sig att koppla ihop noterna med sitt gehör och kan omsätta det som är skrivet till det de hör på skivan. Noterna kan då fungera som ett komplement till inspelningen.

Sundin beskriver hur det musikaliska etablissemangen (bl.a. utbildade musklärare) tidigare bekämpade den musik, bl.a. amerikansk influerad, som attraherade barnen. Musklärarnas uppgift var att representera kulturarvet och de fick en konserverande funktion (Sundin 1995: 45). Idag ser situationen annorlunda ut, men vi tror att många äldre musklärare fortfarande till viss del lever kvar i den här traditionen. De kan låta eleven spela populärmusik, men sättet att lära ut den på är fortfarande väldigt traditionellt.



### 2.10.1 Skolans och barnens musikvärld

Mellan skolans musikvärld och barnens musikvärld kan klyftan vara stor. Stor i det avseendet att i musikskolan får barnen ofta spela musik som de inte har någon som helst erfarenhet av och musik som de kanske aldrig har hört tidigare. På fritiden lyssnar de på en sorts musik men i musikskolan utövar de en annan. Den andra aspekten man kan jämföra är *hur* de lär sig att spela på fritiden, där de allra flesta låtar lärs in på gehör. Vår erfarenhet är att utanför skolan använder man sig sällan av noter i sitt musicerande och i skolan är det något helt annat som våra elever möter. Ofta kan jazz- eller folkmusiker, som exempelvis har en musikutbildning, ha väldigt svårt att se likheter mellan skolans undervisning och det egna musicerandet. Rockmusiken är för många ungdomar ett andningshål från den vanliga skolan. Den här klyftan, anser vi, kan medföra att vi som musikpedagoger kan ha svårt att få våra elever att bli motiverade till att lära sig noter och den noterade musiken. De elever som spelar i exempelvis rockgrupper vid sidan av skolan, vet av erfarenhet att det går minst lika bra att musicera utan noter, om inte bättre. Detta borde ju motivera oss musikpedagoger att försöka att "finna" eleverna där de är i sin musikaliska utveckling, men naturligtvis också influera och inspirera till nya idéer och tankar.

Vi tror att det ofta uppstår problem när eleverna kommer till musikskolan för att de vill lära sig musik och istället för att börja med en välkänd låt får de börja med att spela flera lika klingande toner med ett och samma notvärde. Det blir en låt som de med stor sannolikhet inte känner igen och både musik och text saknar mening.



Ur Carl-Bertil Agnestigs *Vi spelar piano 1* (1958: 4).

Om man tittar på det pedagogiska upplägget i dessa pianoböcker kan man lätt förstå hur de har tänkt. Ett barn kan inte ta in för mycket ny information på en gång och ett notvärde, ett notnamn och hela notsystemet med olika symboler är fullt tillräckligt att börja med om eleven skall lyckas komma ihåg det. Men frågan är hur roligt det är och om det blir musik?

Så här säger journalisten Sten Berglind, som var ett stort Elvisfan, om sin erfarenhet av gitarrlektioner på musikskolan: "Första läxan bestod i att man skulle lära sig "Fjäril vingad" som var en känd visa av nå'n. Då slutade jag genast. Jag sket väl i gamla fjärilar. Jag ville kompa" (Lilliestam 1995: 230). Det är som två helt skilda världar där man tänker på olika sätt. En del elever i musikskolan kan nog känna igen sig i det här resonemanget. Så här uttrycker sig doktoranden Tomas Saar om musikskolan: "... den bjuder ett för stort avstånd mellan undervisningen och den musikaliska självbilden" (Saar 1999: 79).

Att starta med gehörsundervisning i tidig ålder tror vi kan göra skillnad för de barn som vill syssla med musik på hobbynivå, då mycket av den musik som spelas vid sidan av skolan bygger på gehörsinläring. Vägen till att musicera blir kortare än om man börjar med noter och det blir lättare att komma åt ett lustfyllt lärande. Som blivande pianopedagog kommer man att träffa barn med vitt skilda drömmar och förhoppningar. Vissa vill satsa på musiken och planerar kanske att bli musiker eller musiklärare medan andra vill ha musiken som något

roligt vid sidan av ett annat arbete. Oavsett vad eleverna vill satsa på måste målet med undervisningen vara att väcka en nyfikenhet och en kreativitet hos barnen. Det finns enligt Björkvold och Linell bevis för att barns gehör är som mest mottagligt innan puberteten och att inte utnyttja detta faktum anser vi vore mindre klokt.

## 2.11 Pianot och dess miljö

Eftersom vi båda är pianister känns det angeläget att ha en diskussion kring pianot och dess användning. Att spela piano är trevligt och bra på många sätt och vis, men det finns nackdelar med instrumentet. Som pianist kan man lätt bli musikaliskt isolerad i och med att man sällan kan vara med i exempelvis en blåsorkester, där man kan träffa och musicera ihop med likasinnade. Detta återkommer vi till under rubriken ”Pianoundervisning i grupp”.

Under de senaste årtiondena har synen på hur pianoundervisningen ska bedrivas förändrats. Den snabbt växande ungdomskulturen, synen på lärande, skolsystemens förändring, utveckling från mästare-lärling till handledare, musikens genrebredd och snabb genomslagskraft via t.ex. TV och Internet har påverkat lärandemiljön på pianolektionerna. I de flesta fall har pianolärarna själva haft en spelstart som bygger på mästare- och lärlingstraditionen vilket de sedan har överfört på sina egna elever. I en artikel ur musiklärarnas tidning Fotnoten, skriver Jonas Almqvist att det kommer att krävas mycket av morgondagens klaverpedagoger. Bredd och djup i många olika genrer och en förmåga att se eller locka fram varje elevs mål och önskan med sitt spel. Här citeras Anette Svensson:

Och vad blir det pedagogiska ansvaret? Att bygga på elevernas lust och drivkraft i nuet och strunta i framtiden? Eller ge eleverna sådant som de kanske inte har lust till idag men kan få nytta av om flera år? Hur mycket av det andra, det där ”tråkiga”, måste man ha med för att eleverna inte bara ska förtränga det eller lära sig det för stunden? Hur mycket ska man som pedagog ta ansvar för? (Almqvist 1989: 18)

Almqvist skriver att detta citat belyser ganska tydligt hur diskussionerna på musikskolan förs i lärarrum, på studiedagar och vid kopieringsapparater. Han beskriver vidare hur pianopedagog Margaretha Strömblad har länge verkat för en gehörsbaserad instrumentalstart och hon har gett ut flera pianoskolor med handledningar som försöker beskriva en inläring som är byggd på gehörspel, improvisation och transponering. Hon konstaterar att det kan vara jobbigt att börja undervisa på ett sätt som man inte själv har blivit undervisad på och som man inte har någon erfarenhet av (Almqvist 1999).

### 2.11.1 Gehörsmetodik för piano

Många kritiska röster har höjts mot den nya gehörsmetodiken som har dykt upp i de senaste pianoskolorna. Här är ett citat från Eva Wijk, piano och metodiklärare, angående ”Varför så många nya pianoskolor?” och om det ibland feltolkade, metodiska synsättet att ”leka in” kunskap:

På pianoundervisningens område har detta resulterat i en mängd pianoskolor, som i sin rädsla för att ställa krav och ”skrämma” eleverna, blivit rena ”lekskolorna”. Man blir oprecis och oseriös. Det finns inga genvägar till instrumentalt kunnande, det kommer alltid att handla om arbete, men arbete behöver inte vara detsamma som tvång och tråkighet, arbete kan också innebära lust och glädje hos elev och lärare i ett varmt och vänligt arbetsförhållande (Nilsson 2005: 9).

Enligt Wijk är det lätt att gehörsundervisningen blir någon sorts lekskola men vi anser att det inte nödvändigtvis behöver vara så. Att ha en målinriktad undervisning är viktigt oavsett inlärningssätt och kanske extra viktig i gehörsundervisningen eftersom man inte har några noter att bygga undervisningen på.

Av egna erfarenheter vet vi att många pianolärare undervisar på ett traditionellt sätt, alltså med hjälp av noter och läroböcker. Det som är intressant att utreda är varför det ser ut på det viset. Ser det ut så på alla instrument eller är pianot extra svårt och komplext när det gäller att lära sig på gehör och att minnas det man har spelat? En skillnad som finns mellan piano och andra instrument är att man som pianist väldigt sällan bara spelar en ton i taget, utan det kan röra sig om uppåt tio toner samtidigt. I och med det blir det svårare att minnas musiken, eftersom man har fler toner att hålla ordning på och det kan vara svårt att "bena ut" en låt som kanske innehåller många olika rytmiska moment och ett väldigt varierat tonförråd. Pianopedagogerna väljer den enklaste vägen och det är att lära barnen att spela efter noter, så barnen slipper minnas musiken själva.

Det finns en annan hållhake också och den handlar om att barnens föräldrar betalar för att barnen ska få gå i musikskolan och då vill man som pedagog kunna visa upp något konkret och tydligt material för föräldrarna och barnet. Denna tydlighet kan visas genom en lärobok, där fokus ligger på notläsning, där man tydligt kan visa vilka noter som eleven ska lära sig och vilka låtar som kommer att spelas, etc. Blir risken mindre att lektionerna "går i stöpet" och blir ostrukturerade om man har en lärobok att bygga sin undervisning på? Vi tror att gehörsundervisning kan bli lika konkret och tydlig, allt beror på hur pedagogen motiverar sin undervisning. En berättelse tagen ur Nilssons uppsats kan visa det här på ett tydligt sätt:

Nilsson skriver om en tioårig flicka som kommer in på sin klarinettlektion, skruvar på sig och visar ett missnöje med undervisningen.

L: (Läraren) Vad är det?

E: (Eleven) Mamma undrar varför jag inte får några läxor.

(Läraren ville inte ge notläxor, han ville att eleven skulle spela ändå!)

L: Varför vill du ha läxor då?

E: Så att jag vet vad jag ska öva på.

L: Menar du att *du* inte *vet* vad du vill spela?

Flickan hade tittat på honom, kommit till insikt och lett stort och efter det klagade hon inte mer på frånvaron av noter. För den läraren var lärande en umgängesform där man tillsammans kunde musicera och komma fram till vad man skulle spela. Lika viktigt som samspelet är i en ensemble, att ge och ta, lika viktig är den i en undervisningssituation (Nilsson 2005: 2).

Hur skulle en gehörslektion på piano kunna se ut i praktiken? Ett sätt är att läraren spelar före och eleven härmar, läraren kan också ta hjälp av kroppsrörelser för att ytterligare förstärka utläringen. Ibland kan man välja att separera tonerna från rytmen, detta för att undvika att ta in för många moment samtidigt. För att få in fler sinnen kan man t.ex. träna rytmen genom handklappning eller fotstamp. Eleverna lär sig både hur musiken låter och hur händerna ser ut på instrumentet och de får här ta hjälp av det *visuella*. Alla instrumentalister kan inte se hur deras händer ser ut när de spelar och de får då istället använda sig mer av det *taktila*.

Musiklyssning kan vara ett bra hjälpmedel i instuderings syfte. Med musiklyssning menar vi att man lyssnar på förinspelad musik. Skivan kan vara en minneshjälp att få med sig hem för att komma ihåg vad som har instuderats på lektionen, men den kan också fungera som en plankningsuppgift (instudering med hjälp av skiva). När man ger sin elev en plankningsuppgift bör man vara medveten om att eleven endast kan lära sig musiken genom att höra och att ingen visuell hjälp finns att tillgå. Ytterligare ett sätt att arbeta med gehör kan vara att ge eleven i uppgift att själv ”ta ut” en låt som den är väl införstådd med och redan kan sjunga. Här tar man hjälp av det *verbala* i instuderingen. Solmisation är också någonting som man kan koppla till gehörsinläringen. Där tar man fasta på sången och handtecknens betydelse alltså det *verbala* och det *visuella*.

### 2.11.2 Pianoundervisning i grupp

Den ryske psykologen Vygotskij talade om det sociokulturella lärandet. Han menade att vi lär bäst tillsammans med andra och därför är gruppen central i läroprocessen. Vygotskij utvecklade något som han kallade ”den närmaste utvecklingszonen”.



Det viktiga är den potential som ligger mellan vad den lärande kan klara på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med stöd från en vuxen eller en kamrat som kommit längre.

Som blivande pianolärare ser vi gruppundervisning som en nödvändighet i vårt arbete. Vi har sett många exempel på individuell undervisning där barnet aldrig hamnar i ett socialt sammanhang. Precis som Vygotskij, anser vi att barn lär av varandra och att aldrig låta dem musicera tillsammans med andra kan hindra deras utveckling. Pianot är till skillnad från orkesterinstrument svårare att sätta in i ett gruppsammanhang. Det finns oftast ingen naturlig plats i orkestern och att sitta med åtta pianon i samma rum fungerar inte lika bra som att stå åtta violinister tillsammans. Detta beror till stor del på att pianot är både ett melodi- och ackordsinstrument och om man bara spelar en melodistämman på pianot kan detta kännas som ett framkrystat sätt att få in instrumentet i ett gruppsammanhang. Trots denna problematik är det absolut inte omöjligt och kan man skapa en inspirerande gruppundervisning för pianister har man mycket att vinna. Att få in sina elever i ett gruppsammanhang behöver nödvändigtvis inte betyda att man spelar åtta pianister på en gång, det kan istället handla om att man spelar tillsammans med andra instrumentgrupper, exempelvis i ett rockband. Det vi har sett är att barn som är lite längre komna på sitt instrument oftast har större möjlighet att hamna i ensemblesituationer, och vi tycker att det är synd att möjligheten kommer så sent för just pianister. Vi anser att även nybörjare bör få ingå tidigt i ett gruppsammanhang och att man bör ta tillvara gruppens förmåga att utveckla eleverna.

Olsson drog igång projektet lördagsskola där eleverna fick träffas en heldag för att musicera tillsammans. Dagen bestod av olika pass, bland annat fick de i en notläsningsgrupp träna på notläsning genom lekar och tävlingar. Detta var ett sätt att få de elever som inte kommit så långt med notläsningen att träna på den tillsammans med andra och att låta eleverna inspireras av sina kamrater (Olsson 1994). Istället för att ägna sig åt att lära sig noter på den

individuella lektionen, skapas en kreativ miljö där eleverna tillsammans hjälper varandra och har roligt tillsammans med läraren. Eleverna lär av varandras frågor och påståenden och när läraren vet att eleverna tränar noter i grupp kan han/hon lägga större fokus på spelandet på de individuella lektionerna. Vi har sett många exempel på undervisning där eleverna får spela under sin förmåga på grund av att de inte förstår det teoretiska. Om man istället väljer att låta det teoretiska ibland komma i andra hand kan spelandet utvecklas utan att begränsas av teorin.

Bjørkvold skriver om vikten av att ha sociala förebilder bland andra barn. Han beskriver dagens situation i musikskolan där eleven träffar sin lärare tjugo minuter i veckan och efter sin individuella lektion skall eleven arbeta på egen hand fram till nästa lektionstillfälle. Han skriver att den individuella undervisningen saknar det mesta av den inspiration och styrka som finns i gruppundervisningen (2005: 153).

Vår erfarenhet säger oss att den noterade musiken för yngre åldrar sällan förekommer i ett gruppsammanhang. Eleverna spelar ur sin bok och musiken i dagens spelböcker är ofta noterade på ett sätt som gör det möjligt för dem att spela styckena på egen hand, men den lämnar mindre utrymme för egna idéer och arrangemang. Inom gehörstraditionen förekommer, enligt oss ensemblespel betydligt oftare och lärare med gehörstraditionen som ingång uppmuntrar i större grad sina elever att så ofta de kan spela i ensemble. Att arbeta med ensemblelåtar på den individuella lektionen är också något som, enligt vår erfarenhet, främst sker på lektionerna med hörsinriktning. Frågan är varför lärare med en mer hörsbaserad undervisning uppmuntrar eleven till ensemblespel i större utsträckning än vad en lärare med en notbaserad undervisning gör? Suzukiundervisningen, som vi tidigare skrivit om, använder sig av gruppundervisning som ett återkommande moment och här handlar det om traditionell västerländsk konstmusik som lärs ut på gehör. Precis som Bjørkvold skriver kan man se en otrolig styrka i gruppundervisningen. Barnen inspireras av varandra och genom att träffa andra som spelar kan de tillsammans uppleva en kollektiv stolthet över att kunna något som många andra inte behärskar. Man kan också se grupplektionen utifrån ett sociokulturellt perspektiv där eleverna lär av varandra.

### **2.11.3 Pianomaterial**

Det finns mycket material för pianoundervisning men det mesta bygger på inläring med hjälp av noter. Som vi nämnt tidigare är gehörsmetoden en metod som kan upplevas abstrakt, men vi anser att det ändå skulle kunna göras material för att främja gehörsspel. Materialet skulle kunna bygga på inspelad musik, där eleven inte får en bok utan endast en skiva. Det blir lärarens uppgift att ge eleverna de rätta verktygen så att de kan jobba vidare med materialet hemma. De gehörspedagoger vi stött på har fått leta fram och göra sitt eget material, vilket leder till att arbetsinsatsen ofta kan bli för stor och utrymmet finns sällan i tjänsterna.

Hur går man tillväga med en elev som vill lära sig noter, men som med hjälp av sitt gehör redan uppnått en hög spelteknisk nivå? Vi upplever att det finns väldigt lite material för dessa elever. De nybörjarböcker vi känner till riktar sig till små barn och repertoaren kan ofta bli väldigt svår för de äldre eleverna att ta till sig. Vi skulle gärna se att det fanns nybörjarmaterial som är anpassat för äldre elever.

### 3 Sammanfattning

Ur ett historiskt perspektiv har den notbaserade undervisningen oftast ansetts finare och den gehörsbaserade metoden har inte alltid varit accepterad, särskilt på musikhögskolor där gehörsundervisningen har fått stå tillbaka för en notstyrd undervisning. Vi i västvärlden lever i en skriftlig kultur och det innebär att våra skolor är influerade av skrift och läsning. Historiskt sett har västvärlden med sin skriftliga kultur ansett sig överlägsen den muntliga kulturen och detta har lett till att även den muntliga musikinstuderingsmetoden blivit underlägsen i västvärlden.

Precis som när man lär sig läsa är det viktigt att man ser noterna i ett sammanhang. Man går från helhet till del och eleven får lära sig att läsa notbilden vågrätt och inte lodrätt. Gehöret bör genomsyra all musikundervisning, detta oavsett om man arbetar med noter eller gehör. Vi tror att ju mer noter man lär eleverna desto viktigare blir det att arbeta med gehöret. Man kan analysera notbilden för att få en djupare harmonisk förståelse och lära sig att koppla ihop det man hör med det man ser.

Det finns många sätt att ”starta upp” en nybörjarelev på piano. Något som de flesta av de författare vi läst, och även vi, är överens om är vikten av att börja utan noter. Att lära sig att prata innan man börjar läsa gäller även för musik, men här handlar det om att lära sig att spela innan man lär sig att läsa noter. Barns förmåga att använda sig av sitt gehör är väl utvecklad innan puberteten och just därför bör man ta vara på detta. Om noterna får en för central roll under de första åren flyttas ofta fokus från att lyssna till att läsa och då hamnar eleven lätt i att läsa utan att lyssna. Den vänstra hjärnhalvan blir då för dominant och eftersom barn inte har en fullt utvecklad kommunikation mellan de båda halvorna mister barnet ofta sin musikumuntliga förmåga.

Att ha musiklyssning som en del i sin undervisning kan vara en god hjälp till att få ett lustfyllt lärande. Man kan skapa ett dialogcentrerat arbetssätt om man kan ta vara på den kunskap som eleverna skaffar sig på sin fritid. Det kan handla om att de själva får ge förslag på låtar som de vill spela. Om eleven har lyssnat in sig på låten som den ska spela så kan det resultera i att spelandet blir mer inspirerande och lustbetonat.

Det finns många likheter mellan språk- och musikinlärning. Små barn lär sig utan svårighet ett språk med alla dess nyanser och detta tog Suzuki fasta på. Hans pedagogik bygger på att på samma sätt som barn lär sig ett språk kan de också lära sig musikens olika nyanser och ”dialekter”.

Vi skriver om ett konvergent och divergent tänkande där det konvergenta handlar om att finna rätt svar och det divergenta att vara öppen för olika svar. Förr i tiden var det konvergenta tänkandet en norm i musikundervisningen. Läraren hade en auktoritär roll och sade sig sitta inne på den ”rätta kunskapen”. Vi kan dra en parallell till ett *vuxencentrerat* arbetssätt. Idag har tyngdpunkten förskjutits till ett divergent tänkande., vilket innebär att det finns fler möjliga lösningar som eleven kan utforska och på det sättet bli mer kreativ. Kreativ blir eleven om den får vara spontan, känna frihet och känna att den är delaktig i processen. Denna förskjutning har lett till att undervisningen har blivit mer *dialogcentrerad*.

De första spelåren är det viktigt att barnet förknippar sitt instrument med mycket glädje och kreativitet och det är lärarens uppgift att se till att de hittar den. Att snabbt få igång ett spel som låter som musik och att lära eleven att lyssna för att lära sig mer blir viktigt. Rytmer och

melodier kan improviseras fram och rätt eller fel är inte det som är viktigt, dessutom är rätt och fel alltid relativt.

Kroppen har en stor inverkan på hur vi lär. Om vi kopplar in fler sinnen i vår undervisning kan vi skapa en skola där fler passar in, eftersom alla lär på olika sätt. Vi kan också använda oss av våra sinnen för att minnas musik. Det handlar om ett *visuellt, auditivt, kinestetiskt, taktilt* och *verbalt* sätt att lära.

Det inrutade skolsystemet ger idag inte alltid utrymme för gehörsundervisning. En 20-minuters lektion blir ofta för kort för att eleven ska hinna memorera en ny låt som den sedan ska kunna arbeta vidare med hemma. En konflikt som kan uppstå i skolan är när exempelvis rock- och jazzlåtar, som traditionellt lärs ut via gehörsmetoden, lärs ut genom noter. Detta kan ske p.g.a. att läraren känner tidsbrist eller inte behärskar gehörsmetoden.

Det finns en problematik i pianistens vardag som beror på att pianot är både ett melodi- och ackordinstrument. Problematiken består i att det kan vara svårt att sätta in pianot i ett gruppsammanhang, vilket medför att pianisten lätt blir isolerad. Ur ett *sociokulturellt* perspektiv är det viktigt att barn får lära sig att samarbeta med andra, vilket också främjar deras utveckling. Grupplektionerna kan innehålla både gehörs- och notbaserad undervisning.

Att hitta material för en gehörsundervisning på piano är inte helt lätt. Det pianomaterial som finns idag är till största del notbaserat, vilket medför att den som vill jobba med gehörsundervisning får utforma sitt eget material.

### 3.1 Slutord

Vårt syfte var att undersöka vikten av att använda sig av både en not- och gehörsbaserad undervisning för att i största möjliga mån kunna möta så många elever som möjligt. Vi ville också jämföra olika pedagogiska metoder samt diskutera kring hur barn lär.

Vi har kommit fram till att en varierad undervisning kan öppna upp för att möta fler barn och också skapa en mer lustfylld undervisningsmiljö. För att koppla in de olika sinnena kan man som lärare anpassa sin undervisning så att den kan möta fler barns behov.

Vi ställde oss frågorna varför så stor del av lektionerna i dagens musikskolor bygger på en notbaserad undervisning. Vi kom fram till att eftersom vi lever i en skriftlig kultur så påverkas hela vårt samhälle av det. De akademiska utbildningarna lägger en stor vikt vid litteratur och skrift vilket även avspeglar sig i musikutbildningarna. Instrumentallärarna som kommer ut är präglade av detta och de får ofta med sig en notcentrerad undervisningsmetod. En annan anledning till att musikundervisningen är så notcentrerad har att göra med att gehörsmetoden är tidskrävande, läraren måste själv ta fram ett eget undervisningsmaterial, samt att barnens föräldrar ofta har en föreställning om hur musikundervisningen ska bedrivas.

En annan fråga vi ställde oss var vilka för- resp. nackdelar det finns med gehörs- och notbaserad undervisning. Fördelen med noter är att de är ett bra hjälpmedel när man ska minnas musik. Noter är också väldigt praktiskt när man är många som spelar tillsammans där materialet blir stort och oåtkomligt om det skulle övas in på gehör. De har också en organiserande effekt som tydligt visar barnen vad som ska göras, när och var. Att noter är en inkörsport till mycket musik kan också vara ett sätt att motivera sina elever att lära sig noter. Viss musik är så svår och komplicerad att man utan noter inte skulle få tillgång till den och

det kan stänga många dörrar för den som vill ägna sig åt sådan musik. Några av nackdelarna med noter kan vara att det blir ytterligare ett moment att hålla ordning på när man musicerar. En annan nackdel kan vara att man mister sin musikaliska frihet om man lägger för stort fokus på att tyda notbilden. Det kan även vara lätt att tappa helheten i ett stycke när det blir ett mer lodrätt tänk istället för ett vågrätt.

Fördelarna med gehörsundervisning är att man får en direkt kommunikation med sina medmusikanter. Man slipper också ett extra moment- att läsa noter. Lär man in ett stycke med hjälp av gehöret kan det ofta leda till att man minns det stycket under en lång tid. En notbild kan ibland se väldigt komplicerad ut, men den behöver inte vara svår att spela. Därför kan det i många sammanhang vara bättre att lära sig en låt, som är uppbyggd på det sättet, via gehöret. En nackdel med gehörsmetoden kan vara att den är svår att ta på. Detta medför att den i undervisningssammanhang kan kännas flummig och abstrakt. Det är även en tidskrävande metod och det kan vara svårt att få den att passa in inom musikskolans ramar.

Vi ville även undersöka hur en mer varierad undervisning i musikskolan skulle vara utformad. Det vi har kommit fram till är att undervisningen helst bör innehålla många olika moment. Man kan varva gehörs- och notinlärning och inte fastna i ett moment. Man har också mycket att vinna på att utnyttja gruppundervisningens *sociokulturella* fördelar. Kroppen spelar en viktig roll i inlärningsprocessen. Man kan ta hjälp av rörelser för att känna puls och även träna på rytmer genom att klappa dem. Ett aktivt musiklyssnande leder till en musikalisk medvetenhet hos eleven, och det kan man som pedagog ta fasta på genom att ge barnet läxor som utgår från musiklyssnandet. Sången kan vara ett hjälpmedel vid inlärnning av ny musik, antingen med hjälp av solmisation eller genom att enbart sjunga det man spelar.

En annan fråga vi ställt oss är *varför*, *när* och *hur* noter bör införas? Det är viktigt att på ett bra sätt kunna motivera för sina elever *varför* de bör lära sig noter. Ett argument är att det är en hjälpsam hand i att minnas musik, ett annat att noter är en inkörspport till mycket musik, som man inte annars hade fått tillgång till.

Begynnelsefasen i instrumentalspelet bör vara notfri. Detta kan motiveras genom att forskning visar på att fördelningen mellan hjärnhalvornas funktioner förändras i puberteten. Innan puberteten är den neurologiska förbindelsen mellan halvorna inte fullt utvecklad vilket medför att små barn kan ha svårt att kombinera spel med notläsning.

Man kan införa noter på olika sätt. Dels genom att använda sig av "flashcards", dels i kombination med gehörspel. Ackordspel kan vara en bra inkörspport, där notläsningen, t.ex. en enkel melodislinga, kombineras med en ackordsföljd. Då ackordspelet redan är naturligt kan eleven lägga fokus på den enkla melodislingan. Dataspel kan också vara ett lustfyllt och roligt alternativ till att lära sig noter.

Det vore intressant att utforma ett undervisningsmaterial som riktar sig till barn som redan uppnått en hög spelteknisk nivå genom sitt gehör och som nu vill lära sig noter. En annan sak som skulle vara intressant att undersöka är om barn utvecklas på olika sätt rent musikaliskt om de kommer från en "traditionell" skolning jämfört med om de kommer från en mer varierad skolning.



## 4 Litteraturlista

Agnestig, Carl-Bertil (1958). *Vi spelar piano 1*. Stockholm: Gehrman's Musikförlag AB.

Almqvist, Jonas (1998). "Är det dags att skrota pianoundervisningen?". *Fotnoten*, 6.

Almqvist, Jonas (1999). "Dokumenterade tramp i klaveret". *Fotnoten*, 4.

Bejstam, Marie *Språkutveckling genom musik*.

<http://www.freinet.se/KAPRIFOL/sprakutv.html> Hämtad den 15 december 2008.

Bjørkvold, Jon-Roar (1994). *Den musiska människan*. Malmö: Runa förlag.

Bjørkvold, Jon-Roar (2005). *Den musiska människan*. Malmö: Runa förlag.

Blix, Hilde Synnøve (2004). *Notelesing-Hva slags lesing er det?* Tromsø: Eureka Forlag.

Gudmundsson, Christer (1992). *Lär med musik*. Falun: Brain Books AB.

Hannaford, Carla (1997). *Lär med hela kroppen – inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books AB.

Jernström, Elisabet & Siw Lindberg (1995). *Musiklust*. Malmö: Runa förlag AB.

Lilliestam, Lars (1995). *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig tradering*. Göteborg: Akademiförlaget.

*Nationalencyklopedin* (1995). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

Neuman, Sigrid & John Lind (1984). "Musik i livets början" *ur Barn och musik*. Red: Peter Almerud. Stockholm: Liber Tryck.

Nilsson, Kristina (2005). *Lärandeprocesser inom instrumentalundervisning – fyra instrumentallärares syn på lärande*. Musikhögskolan i Piteå, C-uppsats.

Olsson, Bo Ingvar (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet Del 1*. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskap nr 35.

Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Sandberg, Anders *Kreativitet*.

<http://www.aleph.se/Projekt/Handbok/Kreativ.html> Hämtad den 15 december 2008.

Sjödén, Stellan (1995). *Hjärnan, människan och kulturen*. Jönköping: Brain Books AB.

Sundin, Bertil (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber utbildning AB.

Suzuki, Shinichi (1977). *Kunskap med kärlek, ett sätt att utbilda och fostra*. Gislaved: Svensk skolmusik AB.

*Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (2006). Stockholm: Svenska Akademien.

Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze (2003).

<http://www.satbmusic.com/srd/asp/historik.asp> Hämtad den 15 december 2008.

Wikipedia.

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Solmisation> Hämtad den 16 december 2008.