



MUSIKHÖGSKOLAN  
INGESUND

Alexander Hallgren

# En min säger mer än tusen ord

En observationsstudie med fokus på hur semiotiska resurser används inom nybörjarundervisning på elbas

*A facial expression is worth a thousand words*

An observational study focusing on how semiotic resources are used when teaching beginners in electric bass

Examensarbete 15 hp  
Lärarprogrammet

Datum: 22-09-16  
Handledare: Ann-Sofie Paulander

## Sammanfattning

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En min säger mer än tusen ord – En observationsstudie med fokus på hur semiotiska resurser används inom nybörjarundervisning på elbas

Författare: Alexander Hallgren

Termin och år: Ht 2016

Kursansvarig institution: Musikhögskolan Ingesund, Karlstads universitet

Handledare: Ann-Sofie Paulander

Examinator: Ragnhild Sandberg Jurström

Syftet med detta arbete är att utforska hur lärare designar undervisningen för nybörjarelever på elbas. Den litteratur som tas upp i uppsatsens bakgrund beskriver hur pedagogiska situationer skapas och vad som kan påverka en lärares lektionsutformande. Den tidigare forskning som presenteras handlar om hur en pedagog formas och bakgrunden till en pedagogisk identitet. Denna studie utgår från ett designteoretiskt perspektiv med videoobservation som metod. Tre elbaslärare observeras vid ett lektionstillfälle i sin egen undervisningsmiljö. Resultatet presenteras i fyra kategorier med fokus på användandet av semiotiska resurser: materiella resurser, auditiva resurser, visuella resurser och multimodalt användande av semiotiska resurser. I diskussionen jämförs resultatet med tidigare forskning och litteratur från bakgrunden. Det dras även några slutsatser, såsom vikten av visuella resurser i undervisningen och omfattningen av semiotiska resurser som lärarna använde. Avslutningsvis beskrivs arbetets betydelse samt hur det kan användas i fortsatt forskning.

Nyckelord: elbas, nybörjarundervisning, videoobservationer, designteoretiskt perspektiv, semiotiska resurser, multimodalitet

## **Abstract**

Degree project in Music Teacher Education Programme

Title: A facial expression is worth a thousand words – An observational study focusing on how semiotic resources is used when teaching beginners in electric bass

Author: Alexander Hallgren

Semester and year: Autumn 2016

Course coordinator institution: Ingesund School of Music, Karlstad university

Supervisor: Ann-Sofie Paulander

Examiner: Ragnhild Sandberg Jurström

The purpose of this study is to see how teachers design the teaching for beginner students in electric bass. The literature mentioned in the study background describes how educational situations are created and what can affect a teacher's design of a lesson. The previous research presented is about how an educator is formed, and the background to an educational identity. This study is based on a design theoretical perspective with video observations as a method. Three teachers were observed at a lesson in their regular teaching environment. The results are presented in four categories with a focus on the use of semiotic resources: physical resources, auditory resources, visual resources, and how the semiotic resources are used in a multimodal way. The discussion compares the results with previous research and literature from the background. Some conclusions are made, such as the importance of visual resources when teaching and the width of semiotic resources that the teachers used. Finally is the importance of the work described and how it can be used in further research.

Keywords: electric bass, beginner's education, video observations, design theoretic perspective, semiotic resources, multimodality

# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD .....</b>	<b>5</b>
<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.1 INLEDANDE TEXT .....	6
1.2 PROBLEMFÖRMULERING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	7
<b>2 BAKGRUND .....</b>	<b>8</b>
2.1 LITTERATUR INOM OMRÅDET .....	8
2.1.1 Undervisningslitteratur .....	8
2.1.2 Lektionsplanering.....	11
2.2 TIDIGARE FORSKNING .....	12
2.3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	13
<b>3 METODOLOGI OCH METOD .....</b>	<b>15</b>
3.1 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	15
3.2 METOD OCH DESIGN AV STUDIEN.....	15
3.2.1 Val av metod .....	15
3.2.2 Urval.....	15
3.2.3 Datainsamling.....	16
3.2.4 Bearbetning och analys .....	16
3.2.5 Etiska överväganden.....	16
3.2.6 Giltighet och tillförlitlighet.....	17
<b>4 RESULTAT .....</b>	<b>18</b>
4.1 MATERIELLA RESURSER.....	18
4.1.1 Lärare 1 .....	18
4.1.2 Lärare 2 .....	18
4.1.3 Lärare 3 .....	18
4.2 AUDITIVA RESURSER .....	19
4.2.1 Lärare 1 .....	19
4.2.2 Lärare 2 .....	19
4.2.3 Lärare 3 .....	20
4.3 VISUELLA RESURSER.....	20
4.3.1 Lärare 1 .....	20
4.3.2 Lärare 2 .....	21
4.3.3 Lärare 3 .....	21
4.4 MULTIMODALT ANVÄNDANDE AV SEMIOTISKA RESURSER .....	21
4.4.1 Lärare 1 .....	22
4.4.2 Lärare 2 .....	22
4.4.3 Lärare 3 .....	23
4.5 SAMMANFATTNING.....	23
<b>5 DISKUSSION.....</b>	<b>25</b>
5.1 RESULTATDISKUSSION .....	25
5.2 EGNA REFLEKTIONER.....	26
5.3 ARBETETS BETYDELSE .....	27
5.4 FORTSATT FORSKNING .....	28
<b>REFERENSER .....</b>	<b>29</b>

## **Förord**

Jag vill tacka min handledare Ann-Sofie Paulander för en ovärderlig hjälp under skrivandet av detta arbete.

Jag vill också tacka Patrick Hallgren, Rickard Gustavsson, Emil Löfling och Vincent Jansson för hjälp med feedback på arbetet och bollande av idéer.

Alla lärare som medverkat i detta arbete skall ha ett stort tack!

Sist men inte minst vill jag tacka min familj för motivation och stöd genom denna process.

# 1 Inledning

I detta kapitel presenteras min ingång till ämnet följt av en kort beskrivning av hur min egen musikaliska bana började. Några problematiserande frågeställningar som belyser ämnesområdet följer på detta och slutligen problemformuleringar och studiens syfte samt forskningsfrågor.

## 1.1 Inledande text

Min musikaliska bana började vid tio års ålder. Det var inte då som mitt musikintresse började men det var då som min ansökan till musikklass och kommunala musikskolan blev godkänd. Intresset för musik var stort sedan en lång tid tillbaka men det var vid denna tid som mitt musicerande inleddes och det var också då som en problematik avtäcktes och som längre fram öppnade mina ögon inför det problem som denna uppsats fokuserar på: hur en nybörjarelev blir introducerad till musik och vilka möjligheter till musikaliskt lärande som ges via undervisning.

På musikskolan valde jag att spela klassisk gitarr eftersom det var det som erbjöds och med Steve Lukather<sup>1</sup> som största idol började min musikaliska bana med notläsning och fingerplock på en akustisk gitarr. Ung och dum som jag var ifrågasattes inte detta, utan lektionerna fortsatte medan min motivation dog så till den grad att min närvaro var så gott som obefintlig. Det spelades mycket hemma och med kompisar men lektionerna intresserade mig inte. Efter tre år på musikskolan med dålig närvaro byttes mitt instrument till elbas eftersom det hade fångat mitt intresse långt mer än gitarr. De resterande tre åren på den skolan "massakrerades" dock min resterande motivation och tro på den kommunala musikskolan och dess åldrade metoder. Som tur vad hölls min motivation uppe utanför skolan via egen övning, egna musikprojekt och en stark egen drivkraft.

På de musikskolor som jag har arbetat vid efter min tid som elev vid dessa skolor stod det klart för mig att många lärare fortfarande bär på samma värderingar och tillvägagångssätt när en ny elev anländer. Vid de musikskolor som jag arbetat eller praktiserat på måste en elev vara minst tio år för att få börja spela gitarr och för att få spela elgitarr måste eleven ha spelat akustisk gitarr i minst två år. Det är ett säkert koncept för att få många elever omotiverade, enligt min uppfattning.

Mitt intresse har fångat in ett problem som uppmärksammats under mina möten med många duktiga musikerkollegor och elever som känt sig obekväma i situationer som går utanför det "traditionella" användandet av ett instrument; en basist spelar solo, en trummis spelar melodi, en saxofonist kompar och så vidare. Det är en situation som många verkar tycka är väldigt svår och som kan förknippas med ångest och rädsla som i sin tur hämmar den musikaliska processen enligt mig. Detta går absolut att ändra på, vilket jag själv gjort efter att ha kämpat mycket med det i situationer som blivit onödigt plågsamma. Om det uppmärksammas (eller inte uppmärksammas) och åtgärdas (eller inte ens blir ett problem) redan under en elevs tidiga musikaliska utveckling, kommer dessa onödiga hinder inte att finnas och det i sin tur skapa öppnare och mer kreativa musiker enligt mig. Det är många framstående basister som när de berättar om sin bana in i musiken beskriver hur innovativa vägar och synsätt på musik och elbas gett dem det uttryck som de idag har. Enligt mig är det lättare att hitta sitt eget intresse och sitt eget

---

<sup>1</sup> Steve Lukather: Elgitarrist i bandet Toto.

uttryck om musiker begränsas så lite som möjligt av förutfattade meningar och ramar om hur musicerande går till.

## 1.2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

Det är sällan en konsert ses med en "lead"-trummis som backas upp av tre blockflöjter. Varför är det så? Det borde inte vara så att någon musik är "olyssningsbar" oavsett hur ovanliga kombinationer av instrument som brukas. Kanske det är så att den traditionella synen på olika instrument påverkar lärarens design av en lektion, oavsett om läraren försöker följa denna syn eller bryta sig loss från den. När en bok i elbassspel först tas upp eller när en ny elev börjar spela handlar det om, såvitt jag sett, att spela grundtoner till ackord. Det är så bas rent traditionellt uppfattas och används. Varför börjar inte undervisningen med melodispel eller ackord på bas? Detta görs på gitarr, och basen har inte någon tydlig begränsning som gör det omöjligt att spela så. Det skulle då finnas fler möjligheter till större tekniska utmaningar, ökad förståelse för detta instrument och ett helt annat ljudande resultat. Det finns en möjlighet att lärarens syn på basen som instrument och undervisningsböckers övningar skapar en syn på instrumentet som kan vara hämmande för elevens kreativitet och att detta sätter upp ramar och regler för hur en basist skall spela och i vilka sammanhang. Utan dessa ramar och regler kan eleven istället ges en möjlighet till andra musikaliska erfarenheter och ett mindre traditionellt synsätt på instrumentet elbas. Om det är så att den musik eleven spelar för tillfället inte är den musik som eleven helst vill spela, eller om det handlar om att en basist "skall" agera utifrån tidigare satta ramar och regler ser jag det som problematiskt. Jag skulle därför vilja undersöka vilka förutsättningar lärare ger för sina nybörjarelevs framtida musicerande. Det finns många alternativ för en lärare att designa en lektion och var en lärare lägger sitt fokus påverkar elevens upplevelse av ämnet, speciellt med nybörjarelever då de musikaliska erfarenheterna oftast är färre och lärarens inflytande hjälper eleverna att bygga sina musikaliska identiteter på gott och ont. För att se vad en lärare ger en elev för möjligheter till utvecklande av sina musikaliska identiteter vill jag undersöka hur en lärare designar en lektion. Vad läraren använder för material och hur läraren presenterar och arbetar med detta material tror jag kan ha en stor inverkan för hur en elev utvecklar sin musikaliska identitet. För att få en så tydlig bild som möjligt av detta vill jag observera vilka semiotiska resurser en lärare använder vid en lektion och hur dessa resurser används. Det kan enligt mig ge en bild av vilka möjligheter en elev får av läraren för att denne ska kunna utveckla sin musikaliska identitet.

Syftet med detta arbete är att utforska hur musik- och kulturskolelärare designar undervisningen för nybörjarelever på elbas. För att besvara detta syfte utgår studien från följande forskningsfrågor:

1. Vilka semiotiska resurser använder lärare när de undervisar nybörjarelever på elbas?
2. Hur används dessa resurser?

Min förhoppning är att föreliggande studie skall kunna stimulera lärare att bredda både sin syn på elbasens funktion och roll såväl som undervisningen i detta instrument. Fler lärare kan kanske därmed inspireras till att guida nybörjarelever att tänka nytt och kreativt kring användningen av sitt instrument.

## 2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras relevant litteratur och tidigare forskning inom ämnesområdet och närliggande områden samt studiens teoretiska utgångspunkter.

### 2.1 Litteratur inom området

För att ge en bild av den litteratur som förekommer i nybörjarundervisning för elbas, har i detta avsnitt två böcker valts ut som jag anser är representativa för ämnet och det är *Basboken* av Jan-Åke Wihlborg och Anders Löfgren (2002) samt *Real Bass Book* av KG Johansson och Sven-Erik Johansson (2006). Böckerna presenteras här nedan med hjälp av några utvalda centrala musikaliska teman: *ackompanjemang*, *spelteknik*, *musikteori*, *melodispel* och *solospel*. Avsnittet avslutas med rubriken *övrigt*. Därefter presenteras några utvalda relevanta böcker som berör olika fenomen som påverkar hur en lektion planeras och utförs.

#### 2.1.1 Undervisningslitteratur

##### *Ackompanjemang*

*Basboken* av Wihlborg och Löfgren (2002) har två delar som rör ackompanjemang, det vill säga "komp". Den första delen är ackordbaserad och uppdelad med stegrande svårhetsgrad med nya moment som presenteras gradvis. Först presenteras en låt med tre ackord där ackompanjemangsfiguren, det vill säga "kompfiguren", består av grundtoner som spelas i ett långsamt tempo. I andra låten läggs två nya ackord till varvid kompfiguren ändras till grundtoner med ett lite raskare tempo. På samma sätt fortsätter denna del av boken med nya moment och nya toner som presenteras gradvis. Samtidigt vävs teori in som relaterar till det eleven spelar. Ackorddelen utgörs av sex låtar och innehåller olika komprytmer utifrån ackordens grundtoner. Bokens andra del är notbaserad och består av 15 låtar, med samma upplägg och till en början samma svårhetsgrad som föregående del. I båda delarna finns en kort beskrivande text om vilket moment som berörs som till exempel: "Här kommer en lugn och vacker ballad, med en av de vanligaste komprytterna inom pop" (s. 14) samt "Den här låten ska kompas med växelbas. Växelbas är ett väldigt vanligt baskomp som du säkert känner igen" (s. 15).

*Real Bass Book* av Johansson och Johansson (2006) har två delar med fokus på komp. Den första delen kallas för *Övningslåtar* och innehåller fragment av låtar där det är blanka notrader med tillhörande ackord på första sidan. På andra sidan är det ett antal förslag på basgångar som kan användas på varje låt skrivet i ackord, noter och även tabulatur<sup>2</sup>, som alternativ till noter. Låtarna följer inte någon tydlig utvecklingskurva, utan presenterar snarare många olika sorters genrer och basens traditionella roll i dessa. Kapitlet består av 13 låtar som är skrivna just för denna bok och som uppmuntrar till användning av de förslag som finns på basgångar lika mycket som egna förslag som passar in i låten. Den andra delen koncentrerar sig på konceptet "Walking Bass"<sup>3</sup>. Denna del är inte renodlat kompbaserad, men fokus ligger ändå på just komp. Musikteori och skalor präglar denna del som ger en spelövning efter varje nytt moment. Det börjar med grunderna och på 17 sidor går musikteori grundligt igenom samt "walking bass" med ackord, noter och tabulatur till varje övning.

---

<sup>2</sup> Tabulatur är ett system för notskrift som ofta används för elbas.

<sup>3</sup> Walking bass är en sorts basspel som mestadels handlar om ett flöde av fjärdedelstoner.



### *Spelteknik*

Wihlborg och Löfgren (2002) har en sida som berör spelteknik uppdelat i fyra olika moment: spelställning, höger hand, vänster hand och övningstips. Det är grundligt men kort beskrivet enligt mig. Avsnittet om spelställning gäller ergonomi där tips finns för att sitta rätt vid övning. Avsnitten om höger- och vänsterhand innefattar korta beskrivningar på hur eleven skall placera händerna för att lära sig rätt grundteknik medan övnings-tips inrymmer exempel på hur övning kan ske utanför lektionerna.

Johansson och Johansson (2006) har i sin tur fem mindre delar som lägger vikt på teknik samt blandar teori och praktik, men med störst vikt på teori. Först går författarna igenom vänsterhanden och några vanliga aspekter gällande vänsterhandsteknik, därefter följer en teoretisk del följt av ett praktiskt exempel där övningen är gjord för att arbeta med saker som kan vara svårt för vänsterhanden. Högerhandsavsnittet är uppbyggt på samma sätt, först handlar det om fingerspel och plektrum och sedan går det över till några övningar för högerhandens eventuella svårigheter.

Andra delen i Johansson och Johanssons (2006) bok handlar om "tapping"<sup>4</sup>. Först beskrivs kort vad "tapping" är och vad det används till, sedan förklaras hur det görs följt av övningar. I slutet av kapitlet finns det en beskrivning av hur eleven skall ställa in basljudet för att det skall bli så enkelt som möjligt att utföra övningarna.

Tredje delen i Johansson och Johanssons (2006) bok handlar om "slap-bass", som innebär att eleven med högerhanden slår och drar i strängarna för att skapa ett mer trumliknande ljud. Det är en vanligare teknik än "tapping" och är såpass knutet till genren "funk" att det även kallas "funkbas". På samma sätt som tidigare ges en kort beskrivning och bakgrund om vad det innebär, sedan beskrivs teorin bakom höger- och vänsterhanden samt praktiska övningar. Detta kapitel är även kompletterat med fyra övningar som bara beskrivs i text och inte med noterade övningar.

Fjärde delen i samma bok (Johansson & Johansson, 2006) handlar om "flageoletter"<sup>5</sup> eller övertoner<sup>6</sup>. Det teoretiska i detta kapitel är uppbyggt på samma sätt som föregående men det finns ingen praktisk del med övningar för denna teknik. Istället beskrivs de två olika sätten att ta flageoletter på, dvs. "flageoletter" och "konstflageoletter"<sup>7</sup>. Där beskrivs också hur basen är uppbyggd och hur "övertonsserien"<sup>8</sup> fungerar.

Sista delen i Johansson och Johanssons bok (2006) är praktiskt inriktad då den utgörs av en låt speciellt skriven för boken där eleven kan spela låten på fyra olika sätt: "tapping",

---

<sup>4</sup> Tapping är en teknik som handlar om att trycka ner tonen mot greppbrädan istället för att slå an strängen.

<sup>5</sup> Flageoletter: En bassträng har en ton beroende på hur lång och hårt spänd den är. Genom att sätta ett finger på strängen utan att trycka ner den kortas den klingande delen av strängen av och skapar en flageolett/överton. Det går bara att göra på vissa ställen av strängen och dessa ställen bildar tillsammans övertonsserien.

<sup>6</sup> Övertoner: Det som kallas för en ton är i de allra flesta fall inte bara en enda ton, utan en sammansättning av många olika toner. Det beror på att när en ton slås an på ett instrument klingar samtidigt en lång rad andra toner som kallas för övertoner.

<sup>7</sup> Konstflageoletter bildas genom att ner trycka ner en ton och med andra handen hålla ett finger på strängen med 12 bands mellanrum skapas en konstflageolett, som inte behöver finnas med i övertonsserien.

<sup>8</sup> Övertonserien: De övertoner som klingar när en ton på ett instrument tas..

”slap-bass”, ”flageoletter” och ”konstflageoletter”. Låten är skriven på så sätt att det går att använda dessa tekniker genom hela låten.

### *Musikteori*

När det gäller musikteori har Wihlborg och Löfgren (2002) huvudsakligen tre sidor i sin bok som fokuserar på musikteori. Den första sidan är en ”tonfinnare”, det är en bild på en bas där det står vad alla toner på basen heter upp till femte band och vid varje ton visas också hur tonen ser ut i notskrift. Andra sidan är en faktaruta där det visas vad taktarter, basklav och repristecken är och hur de ser ut i notskrift. Tredje sidan visar notvärden, dvs. hur olika noter ser ut allt från helnoter till sextondelsnoter och hur de ser ut i en takt. Utöver dessa tre sidor finns det, i anknytning till några låtar, små övningar för att repetera den musikteori som presenteras i början samt några faktarutor som går igenom nya moment som förekommer i de låtar som ska spelas.

I Johansson och Johanssons (2006) bok finns också en ”tonfinnare” uppbyggd på samma sätt som i föregående bok, men utan notskrift. Förutom detta finns tre kapitel baserade på musikteori. Det första kapitlet handlar om ackord med alla dess färgningstoner, namn och hur de fungerar inom olika tonarter. Det andra och tredje kapitlet handlar om skalor. Det andra är teoretiskt och visar ett stort antal skalor med hjälp av toner, noter, tabulatur och text samt beskriver när skalorna kan användas och hur. Det tredje är praktiskt med olika spelexempel som med hjälp av noter innebär övningar inom de olika skalorna som presenteras i föregående del.

### *Melodispel*

I Wihlborg och Löfgrens (2002) bok finns endast en låt som är riktad åt melodispel, en melodiövning. Nämnas bör här att Johansson och Johansson (2006) inte tar upp någonting om melodispel för elbas i sin bok.

### *Solospel*

Wihlborg och Löfgren (2002) tar inte upp någonting om solospel i sin bok, vilket inte Johansson och Johansson (2006) heller gör, men de sistnämnda ger indirekta verktyg för att kunna spela solo. Den stora musikteoretiska delen i boken är tänkt att skapa basgångar, men går likväl att applicera på solospel enligt mig. Grundligt belyses här olika skalor och vilka ackord som de skall användas till.

### *Allmänt*

I Wihlborg och Löfgrens (2002) bok finns en bild på en bas där det står vad de olika delarna på basen heter och i slutet av boken finns även alla låtar från bokens notdel presenterade med ackord. Alla låtar finns även på en cd-skiva som följer med boken och som är tänkt att användas för övning tillsammans med andra. Johansson och Johansson (2006) har i sin tur med några sidor om stämning och justering av basen och en kort historik om elbas som instrument. Sedan följer tre kapitel med tips och tricks som kan användas när en musiker repeterar med ett band, spelar live och spelar in i studio. Slutligen är det två kapitel kvar, ett med musiktermer och ett med register över basister och vad de är kända för.

Dessa böcker ger många övningar för undervisning i elbas. Det är dock väldigt få av dessa övningar som sträcker sig utanför den traditionella användningen av instrumentet elbas. Genom att endast följa dessa böcker i undervisningen kan det finnas svårigheter

att designa en lektion som går utanför det traditionella användandet av elbasen. Denna syn befäster Wihlborg och Löfgren (2002) i sin bok genom ett citat bredvid en bild av basisten Jaco Pastorius:

En basist som betytt mycket för utvecklingen av dagens elbassspel är amerikanen Jaco Pastorius. Det finns nog ingen nutida basist som inte är påverkad av hans unika spelsätt. Jaco hade inga förutfattade meningar om hur basen skulle låta, utan blandade det traditionella basspelet med ackord- och melodispiel (Wihlborg & Löfgren, 2002, s. 48).

### 2.1.2 Lektionsplanering

Robert Schenck (2000) presenterar i boken *Spelrum* tre roller som lärare har när de undervisar i instrument, dessa tre roller benämns "I", "M" och "P". "I" står för det instrumentallärare gör när de till exempel lär ut ett grepp eller en tonbildningsteknik. "M" står för det musiklärare gör när de till exempel undervisar i notläsning eller frasering, och "P" står för det de gör som pedagoger när de till exempel uppmuntrar till samarbete och hänsyn. Schenck skriver även om de förebilder som lärare är och menar att en elevs liv är fyllt av möten med lärare och att det ger ett stort pedagogiskt ansvar, både allmänt och ämnesmässigt. Musiklärare är ofta den enda "musikauktoritet" en elev möter under en skolvecka. Det gör att musiklärarens ämnespedagogiska ansvar blir stort, då det har möjlighet att ge en god, samt dålig, syn på musik och musicerande för resten av livet.

Det finns fler faktorer än lärare och elever som styr en undervisning. Ingrid Maria Hanken och Geir Johansen (1998) skriver i sin bok *Musikkundervisningens didaktikk* om "rammefaktorer", vilket innefattar saker som lokal, instrument, tidsramar osv. Dessa faktorer har stor inverkan på undervisningen både på kort och lång sikt. Författarna menar att den elev som inte har möjligheten att öva hemma inte heller kan få samma läxor som en elev med möjlighet att lägga en timme om dagen på övning. Materiella ting är en stor del av undervisning inom vissa instrument och måste räknas med i lektionsplanering.

Gerd Arfwedson och Gerhard Arfwedson (2002) tar, i sin bok *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*, upp elevens individuella sätt att tillägna sig kunskap. Enligt Arfwedson och Arfwedson spelar elevens redan etablerade syn på ett begrepp in när det presenteras på en lektion. Det har en inverkan på hur eleven tolkar begreppet och idag utsätts personer för information från olika håll, inom och utanför skolan. Om en elev har skaffat sig information via andra källor och sedan stöter på samma information, men från en annan synvinkel, på en lektion finns en risk att eleven bedömer den som orimlig och väljer att behålla sin redan inlärd syn i denna situation. Det kan ställa till problem framöver om läraren går omedveten om situationen. Arfwedson och Arfwedson tar även upp språkbruk som en faktor kring individuellt lärande för eleverna. Elever väljer ut vad som är relevant information baserat på sina egna vardagliga erfarenheter och sitt eget vardagsspråk. Det innebär att läraren behöver se varje elevs inlärningsbehov och använda ett språk som eleven är bekant med för att informationen inte skall väljas bort.

Hanken och Johansen(1998) skriver om lärares syn på ämnet musik som estetiskt ämne, färdighetsämne, kunskapsämne, musikämne, trivselämne, kritiskt ämne och medieämne. Lektionens innehåll kommer att spegla lärares syn på musik och olika syn på ämnet kommer naturligt att passa bättre i vissa sammanhang. Att vara medveten om

detta fenomen kan hjälpa en lärare att reflektera över sina beslut och använda pedagogiska strategier utifrån eleven istället för lärarens egen syn på ämnet. Att okritiskt undervisa utifrån sin egen syn på musikämnet kan blockera elevens eventuella behov och intressen menar Hanken och Johansen. Detta är relevant för min studie då musiklärarens syn på ämnet musik direkt kan påverka lärarens design och utförande av lektionsmoment.

## 2.2 Tidigare forskning

Christer Bouij (1998) presenterar en modell för olika identiteter som formas inom musikärläroarutbildningar. Det handlar om olika typer av lärare och musikaliska kunskaper: "Musiker som yrkesroll" kontra "lärare som yrkesroll" och "smal musikalisk allsidighet" kontra "bred musikalisk allsidighet" (s. 265). Beroende på hur läraren ser sig själv får den en identitet och en riktning i sin undervisning där den som ser sig som musiker med smal musikalisk allsidighet lägger större fokus på musiken i undervisningen medan läraren med bred musikalisk allsidighet fokuserar mer på det sociala. Om lärarens syn på ämnet är till störst del färdighetsämne kommer lektionerna handla mer om musikalisk utveckling på sitt instrument än om läraren ser ämnet som ett trivselämne. Detta kan enligt Bouij hjälpa lärare att se de olika dimensionerna av musikundervisning och hur pedagogen lägger vikt på olika moment.

Det finns forskning som tyder på att lärare som präglats av den kommunala musikskolan har en annan syn på vad som är viktigt på musiklektioner än lärare som inte präglats av den. Bland annat skriver Olle Tivenius (2008) i sin avhandling om två begrepp: det ena är "grund" som står för en fungerande sånglig förmåga och rytmisk medvetenhet som bas för vidare undervisning. Det är förankrat i metodisk medvetenhet och kritiskt tänkande. Det andra begreppet, "känsla", innefattar två variabler:

- Det är viktigt att eleverna går på känslan när de lär sig spela
- Det är viktigare att eleverna kan känna att de musicerar på riktigt än att de kan spela efter noter

Enligt Tivenius (2008) visas det att lärare som har en formell utbildning lägger mer vikt på grund medan känsla i högre grad är kopplat till lärare som saknar formell utbildning.

Anders Dahlheim (2013) skriver i sin uppsats om lust och glädje som det centrala för undervisning hos majoriteten av de intervjuer som han utförde med elbaslärare som undervisar nybörjarelever: "Samtliga informanter lägger stor vikt vid att eleven så snabbt som möjligt kommer igång att spela och känna på instrumentet. De motiverar detta val med att väcka eller bibehålla ett intresse, vilket har en nära koppling till glädje och lust" (s. 24). Detta blir en faktor när lärare skall designa en lektion då det pedagogiska innehållet och utförandet blir direkt kopplat till elevens upplevelse av momentet.

Dahlheim (2013) skriver om lärares val av låtar till undervisning. Merparten av hans informanter väljer låtar utifrån elevens egen musikaliska värld där igenkänningsfaktorn är viktig. Det behöver inte nödvändigtvis vara låtar som eleven känner igen, utan vikten läggs vid att eleven skall musicera i ett sammanhang, exempelvis en kompskiva med en fullständig ensemble.

Diskussionerna mellan Dahlheim (2013) och informanterna kom i stor utsträckning att handla om skillnaderna mellan att arbeta som musiklektör på musikskola och grund- eller gymnasieskola där fokus och vikt på styrdokument och läroplaner är annorlunda. Undervisning på grund- och gymnasieskola betygsätts i många fall och närvaro är obligatorisk vilket kan skapa en situation med mer styrt material och i vissa fall mindre motiverade elever. Dahlheim skriver att "bland de musiklektörer som jobbar inom grundskolan framkommer det att lusten och glädjen i en del fall får stå tillbaka för läroplanen och yttre omständigheter såsom det stora antalet elever och en bristande motivation hos dessa" (s. 25). Detta kan skapa en skillnad mellan lektionsplanering och innehåll på musikskola och grund- eller gymnasieskola då kravet på betyg, inom det sistnämnda, kan skapa en svårare och mindre fria situation för lärare att designa en lektion med fokus på motivation, lust och glädje enligt Dahlheim.

### 2.3 Teoretiska utgångspunkter

Denna uppsats utgår från ett designteoretiskt perspektiv, i enlighet med Staffan Selander och Gunther Kress (2010) texter om detta perspektiv. Målet med föreliggande studie är att se vilka resurser lärare använder sig av vid nybörjarundervisning av elbas. Design teori tydliggör olika aspekter av undervisning, och möjligheter för att skapa förutsättningar för lärande och det kommer att hjälpa mig att se valet av resurser i undervisning tydligare.

Selander och Kress (2010) presenterar ett designteoretiskt perspektiv för lärande. Didaktisk design beskrivs som "hur man kan forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande, och för hur individen ständigt återskapar (re-designar) information i egna meningsskapande processer" (s. 24). På en skola "designar" lärare undervisning med hjälp av redskap och resurser som finns till förfogande. Genom att använda sig av olika tankesätt och material kan lärande se ut på olika sätt. Att komplettera en text med en bild skapar andra förutsättningar för lärande än vad texten själv gör: "Design handlar om att forma såväl objekt som villkor för kommunikation" (s. 23).

Det finns ett antal hjälpmedel för att skapa ett lärandeklimat, bland annat semiotiska resurser och multimodal kommunikation. Semiotiska resurser är redskap som alla människor använder sig av hela tiden. Det kan handla om abstrakta resurser som gester, tal, tonläge och rumsplacering. Det kan också handla om konkreta resurser som bilder, böcker och interiör. Anna-Lena Kempe och Tore West (2010) skriver följande om semiotiska resurser: "Valen som läraren gör får betydelse för vad eleverna riktar sin uppmärksamhet mot och vilken mening som erbjuds genom lärarens kombination av olika resurser" (s. 64). Detta kan ge ett bredare pedagogiskt perspektiv och större valmöjligheter för eleven att ta till sig information: "Lärares skilda orkestreringar av de semiotiska resurserna innebär att elever får mycket olika erfarenheter och därmed varierande möjligheter till meningsskapande och lärande" (s. 64). Att använda sig av olika semiotiska resurser är någonting som alla gör, men att aktivt välja hur, när och vad för resurser som skall användas blir ett kraftfullt redskap för att skapa lärande förutsättningar. Att hitta olika semiotiska resurser att använda samtidigt (multimodalt) är ett sätt att designa en pedagogisk situation anser Kempe och West.

Selander och Kress (2010) beskriver multimodalitet som användandet av flera olika semiotiska resurser samtidigt. Att designa ett pedagogiskt moment utifrån multimodalt användande av semiotiska resurser kan ge fler möjligheter för eleven att förstå bud-

skapet då fler sidor av kunskapen presenteras. Men det kan också skapa förvirring. Selander och Kress beskriver en situation då elever blir förvirrade av för många olika beskrivningar av kunskapen och väljer att bara fokusera på en av dem: "De olika teckenvärldarna (notsystemet, verbalspråket samt spelandet) kolliderade här med varandra och gör att eleverna blir osäkra" (s. 128).

### 3 Metodologi och metod

I detta kapitel presenteras studiens metodologiska utgångspunkter samt val av metod. Här redogörs också för urvalet av lärare, studiens genomförande samt dess trovärdighet och giltighet.

#### 3.1 Metodologiska utgångspunkter

Min valda forskningsmetod är videoobservation och med denna metod är avsikten att upptäcka, analysera och reflektera kring olika semiotiska resurser som en pedagog använder under en lektion. Cato R. P. Bjørndal (2005) skriver om ljud- och videospelning som en effektiv metod för att noggrant registrera vad som sker i en situation. Bjørndal menar att ljud- och videospelningar i princip rymmer två huvudsakliga fördelar. Möjligheten till att i lugn och ro observera en lärare och att kunna se och analysera flera gånger om gör att videoobservation blir ett bra verktyg för visuell och auditiv analys kring vad som sker runt ett valt tillfälle. Den andra fördelen är den stora rikedom av detaljer som blir bevarat. En situation kan ses många gånger med olika fokus och på så sätt ge en detaljerad bild av en lärares användning av semiotiska resurser under ett lektions-tillfälle. Bjørndal menar att "videospelningar är lämpade för att befrämja reflektion kring de komplicerade kommunikations- och samspelesprocesser som vi dagligdags deltar i och förhåller oss till" (s. 73).

Bjørndal (2005) skriver om de potentiella begränsningar som videoobservation har. Syftet är att fånga "verkligheten" så nära som möjligt, men det finns två variabler som spelar in: operatörens begränsningar och teknikens begränsningar. Operatörens handlingar styr vilken del av "verkligheten" som skall representeras via kamera- och mikrofonplacering. Det gäller att reflektera över hur kameran placeras, både vinkel och avstånd, och samma sak med ljudupptagning. Placeras kameran bakom läraren fås ett perspektiv utifrån lärarens erfarenhet och vice versa bakom eleverna. Det blir viktigt att placera kameran och ljudupptagningen för att fånga alla element som skall undersökas. Vidare menar Bjørndal att teknikens begränsningar kan vara ett svårare problem. Att hitta en källa för video- och ljudupptagning som registrerar allt som behövs för att analysera relevant material blir utmaningen.

#### 3.2 Metod och design av studien

I detta kapitel presenteras och motiveras valet av metod för studien samt hur den designas.

##### 3.2.1 Val av metod

I denna studie lämpar sig videoobservationer då syftet är att se vilka semiotiska resurser de studerade lärarna använder sig av under sina lektioner. Genom video- och ljudupptagning ges en möjlighet för observation av dessa resurser och hur de används, med koppling till ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv. Då många resurser i en lärares arbete är både visuella och auditiva blir video och ljud högst relevant för min studie.

##### 3.2.2 Urval

De elbaslärare som medverkar i studien arbetar inom antingen kommunal musikskola eller kulturskola då det är det största forum i Sverige för nybörjarelever. Av praktiska skäl frågades lärare från närliggande geografiska platser i första hand. Min erfarenhet av

lärarjobbet är att pedagogisk fortbildning sker via arbetsplatsens rektor. Denna pedagogiska fortbildning kan påverka lärares design av lektionsmoment. Min utgångspunkt för att få en så bred bild som möjligt var därför att alla lärare skulle tillhöra olika rektorsdistrikt. För att planeringen av lektioner skulle ske utan samarbete mellan lärarna och med olika erfarenheter från pedagogiskt utvecklingsarbete via arbetsplatsen valdes enbart en lärare per kommun. Via mejl och ett uppföljande telefonsamtal beskrevs mitt önskemål om att få observera och spela in en av deras lektioner och efter ett tag hittades tre lärare från tre olika kommuner som fyllde dessa kriterier. Nedan följer en kort presentation av lärarna:

Lärare 1 är lärare i elbas på kulturskolan. Hen är 43 år gammal och har undervisat i 13 år. Genren som läraren är utbildad inom är afroamerikansk musik.

Lärare 2 är lärare i elbas och kontrabas på kulturskolan. Hen är 60 år gammal och har undervisat i 31 år. Genren som läraren är utbildad inom är afroamerikansk musik.

Lärare 3 är lärare i elbas och kontrabas på kulturskolan. Hen är 29 år gammal och har undervisat i två år. Genren som läraren är utbildad inom är afroamerikansk musik.

### **3.2.3 Databeskrivning**

Videobeskrivningarna genomfördes i lektionssalen för undervisande lärare som observerades. Tiden och platsen för observationen bestämdes utifrån när passande elever hade sina lektioner. Ljud- och videoupptagningen gjordes med min telefon. En stund innan lektionen började anlände jag för att prata lite med läraren och hitta en plats i rummet där jag såg undervisande lärare tydligt och samtidigt inte störde lektionen. Jag tog hand om kameran på lektionen och försökte hålla mig undan så mycket som möjligt för att inte störa undervisningen. Lektionen som observerades styrde längden på video- och ljudupptagningen. Inspelningen började när eleven kom in genom dörren och slutade när eleven lämnade rummet. Videon fokuserade enbart på läraren. Efter lektionen pratade jag lite med läraren men oftast kom en ny elev kort därpå och jag avlägsnade mig.

### **3.2.4 Bearbetning och analys**

Det inspelade videomaterialet transkriberades med fokus på att synliggöra de teckenskapande resurser som lärarna använde. Jag valde då att dela upp transkriberingen i fyra kategorier: materiella resurser, auditiva resurser, visuella resurser och multimodalt användande av resurser. Videofilmerna analyserades sedan med dessa kategorier som fokus. Att dela upp analysen i dessa kategorier var en givande metod för att kunna identifiera de semiotiska resurser som passade in under respektive kategori. Detta gjorde att jag kunde växla mellan de olika kategorierna när analysen genomfördes. Det filmade materialet analyserades flera gånger, varje gång med fokus på en ny kategori för att lyfta fram de semiotiska resurser som passade den kategori jag då arbetade med. Analysen av det transkriberade materialet synliggjorde många semiotiska resurser som lärarna använde på liknande eller olika sätt och hur de använde resurserna multimodalt, vilket beskrivs i resultatdelen av denna uppsats.

### **3.2.5 Etiska överväganden**

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1996, refererad i Johansson & Svedner, 2010) har utarbetat anvisningar för forskningsetik som jag menar har följts i



min studie. Jag har innan videoobservationerna tydliggjort att lärarna när som helst kan avbryta sin medverkan, att allt deltagande sker anonymt samt att materialet som samlas in endast bearbetas av mig. Lärarna informerades även om vad jag ville undersöka. Allt detta skedde via mail, telefonsamtal och en samtyckesblankett som de fick skriva under vid observationstillfället.

### 3.2.6 Giltighet och tillförlitlighet

Giltighet (validitet) innebär att det som observeras är relevant för sammanhanget medan tillförlitlighet (reliabilitet) avser att det som observeras görs på ett tillförlitligt sätt (Malterud, 1998). Då min metod är videoobservation gäller främst två saker, att min tekniska utrustning är tillräcklig för att observera det som söks och att situationen som observeras blir så naturlig som möjligt trots min närvaro.

Bjørndal (2005) belyser fem faktorer som kan tänkas vara av betydelse för i vilken utsträckning observationerna påverkas av observatören eller den tekniska utrustningens närvaro:

- Hur synlig är observatören, kameran eller mikrofonen?
- Hur pass känslig är den situation och det samspel som observeras?
- Vilken grad av tillit har de som observeras till observatören?
- Hur starkt uppmärksammas samspelet?
- Hur pass vana är de observerade vid att det finns en observatör närvarande?

Vid observationerna såg jag till att hitta en plats som skulle störa undervisningen så lite som möjligt, samtidigt som jag hade klar sikt så att det som observerades inte stördes av placeringen. Detta gjordes genom att utrustningen var liten och med hjälp av en förlängningskabel blev placeringen inte bunden av strömförsörjning. De lärare som observerades blev informerade om att min analys av videon inte skulle handla om värdering eller bedömning av något slag, utan enbart en analys av de semiotiska resurser som läraren använder sig av under lektionen. Det var enbart läraren som observerades vilket enligt mig skapade en mer naturlig undervisningssituation då eleven inte deltog i observationen. Tilliten mellan mig och läraren byggdes via mail, telefonsamtal och samtal innan observationstillfället. Då min roll inte interagerades med situationen anser jag att tilliten mellan oss var tillräcklig för syftet. Innan observationen fick alla lärare frågan om de observerats innan och hur de kände inför det. Svaren var att alla varit med om denna situation tidigare och inte hade några problem med det. Genom att följa dessa fem faktorer som Bjørndal (2005) presenterar för att skapa en så naturlig situation som möjligt anser jag att resultatet är tillförlitligt. Då jag genom videoupptagning fick möjlighet att analysera datan många gånger anser jag att det skapades förutsättningar för att se vilka semiotiska resurser som användes samt hur dessa användes. Det gav mig möjligheten att studera det jag avsett och på så sätt gav det giltighet till uppsatsen.

## 4 Resultat

I nedanstående text presenteras vilka semiotiska resurser lärarna använde sig av utifrån mina videoobservationer och hur de använde dem multimodalt.

### 4.1 Materiella resurser

Här presenteras vilka materiella resurser lärarna använde sig av under lektionerna och hur de används. De resurser som tas upp är till exempel utrustning, noter, stolar och ljudanläggning.

#### 4.1.1 Lärare 1

Eleven har med sig sin egen elbas till lektionen som kopplas in i en förstärkare som finns i rummet. Undervisningsrummet är ett ensemblerum som är utrustat med förstärkare till elbas och elgitarr, ett mixerbord som är kopplat till två högtalare, ett trumset, ett piano samt notställ och stolar. Läraren har med sig en elbas, en liten högtalare och en iPad. Läraren kopplar in både elbasen och iPaden i sin egen högtalare, vilket innebär att all utrustning som läraren använder, oavsett var hen undervisar, tar hen med sig till varje lektion. Läraren och eleven spelar ett material från en undervisningsbok som har en tillhörande cd-skiva som innehåller inspelningar av låtarna från boken som eleven kan spela tillsammans med. Läraren har lagt in musiken från cd-skivan till sin iPad så att det går att spela till musiken på lektionen via lärarens högtalare. Eleven och läraren sitter mitt emot varandra och har varsitt notställ snett framför sig så att det är fri sikt mellan dem. När läraren presenterar material som inte finns med i boken har hen istället noterna och ackorden på sin iPad. Eleven får då med sig materialet hem via ett usb-minne som eleven tar med sig vid varje lektion. Sammanfattningsvis använder lärare 1 resurserna elbas, förstärkare, högtalare, iPad, undervisningsbok, cd-skiva, stolar, notställ, digitala noter och usb-minne.

#### 4.1.2 Lärare 2

Eleven och läraren har med sig sina egna elbasar. Rummet där de har lektionen är ett rum som läraren inte brukar ha sin undervisning i. Det är ett litet övningsrum som är utrustat med ett piano, bas- och gitarrförstärkare samt stolar och notställ. Läraren kopplar in elevens elbas i en förstärkare men inte sin egen. Eleven och läraren sitter mitt emot varandra. Läraren använder sig av ett notställ med noter på som placeras snett framför eleven och som läraren använder för att ge exempel på #- och b-förtecken<sup>9</sup> efter ett ackord. Läraren använder pianot i rummet för att ge eleven en bild av de vita tangenterna som toner utan #- och b-förtecken och vice versa med de svarta tangenterna. Sammanfattningsvis använder lärare 2 resurserna elbas, förstärkare, stolar, notställ, noter och piano.

#### 4.1.3 Lärare 3

Eleven och läraren har med sina egna elbasar. Rummet är ett undervisningsrum för bas och gitarrundervisning. Rummet är utrustat med ett trumset, bas- och elgitarrförstärkare, ett piano, några kontrabasar, högtalare som är inkopplade i en dator samt notställ och stolar. Eleven och läraren sitter mitt emot varandra. De spelar igenom en låt som eleven har haft i läxa till originallåten. Låten som de spelar till sätter läraren på via Spo-

---

<sup>9</sup> #- och b-förtecken är tecken som ändrar tonhöjden på en ton. #-förtecken höjer en ton ett halvt tonsteg. b-förtecken sänker en ton ett halvt tonsteg.

tify på datorn. Första låten de spelar är utan noter. Efter drygt halva lektionen går de vidare till nästa moment och läraren tar fram ett häfte som hen har satt ihop med några låtar som eleven skall få spela hemma då det är sista lektionen innan ett uppehåll. Läraren plockar fram ett notställ och ställer det framför eleven samtidigt som hen placerar sig bredvid notstället. Häftet innehåller text, ackord och ackorddiagram. Läraren hjälper eleven med strategier för att tyda häftet själv så att hen kan spela även de låtar som de inte fanns tid att gå igenom på lektionen samt att de spelar igenom några av låtarna tillsammans med originallåtarna som läraren sätter på via Spotify på datorn. Sammanfattningsvis använder lärare 3 resurserna elbas, stolar, dator, Spotify, noter och notställ.

## **4.2 Auditiva resurser**

Här presenteras vilka auditiva resurser lärarna använde sig av under lektionerna och hur de användes. De resurser som tas upp är till exempel spel på elbas, tal, sång och bakgrundsmusik.

### **4.2.1 Lärare 1**

Vid genomgång av låtarna använder läraren främst två olika auditiva metoder. Båda inefattar att läraren spelar tillsammans med eleven. I den första metoden sjunger läraren låten till sitt spel samt ger verbala tips och uppmaningar till eleven vid behov. I den andra metoden spelar eleven och läraren till bakgrundsmusik från lärarens iPad via en högtalare samt att läraren ger verbala tips och uppmaningar till eleven vid behov. När läraren demonstrerar låten sjunger hen till. När de spelar tillsammans får eleven välja om läraren skall sjunga till eller om de skall spela till bakgrundsmusik. När de stöter på delar med svårigheter sjunger läraren låten till sitt spel eller sjunger namn och tonhöjd på de toner som spelas. När ett nytt moment presenteras visar läraren detta moment genom att spela det och samtidigt sjunga tonnamnen. Sammanfattningsvis använder lärare 1 resurserna spel på elbas, sång, tal och bakgrundsmusik.

### **4.2.2 Lärare 2**

Läraren och eleven spelar igenom olika grepp för en oktav med vänsterhanden. Sedan lägger läraren på två toner till som fungerar bra till många ackord och som beskrivs som basisters "hemliga vapen". De tre tonerna kallas av läraren för basisters "hemliga vapen" för att de ligger lättåtkomligt för vänsterhanden och används frekvent i basgångar och riff. Läraren spelar en basgång med de tre tonerna som de har gått igenom och eleven får härma tills hen hittar basgången som läraren spelar. Sedan förklarar läraren varför de tonerna fungerar och till vilka ackord de går att använda. Läraren förklarar också verbalt vilka visuella figurer som intervallerna bildar och hur de förhåller sig till varandra. Läraren presenterar ett koncept som hen brukar kalla för "tryggheten att veta vad man har under sin hand". Det innebär att en basist vinner mycket på att lära sig vilka toner som passar till vilka ackord utifrån grundtonen och en bestämd fingersättning. För att få ut så mycket som möjligt av denna trygghet pratar läraren om vikten av att med gehöret kunna hitta grundtonen då kriteriet för att använda detta koncept är att basisten hittar grundtonen. Läraren förklarar att teorin bakom alla toner inte alltid är viktigt, det går lika bra att lära sig vad som fungerar via gehöret. De går vidare med att prata om #- och b-förtecken. Läraren knyter an till en tidigare övning som de gjort när det spelade alla toner som motsvarar de vita tangenterna på ett piano. Läraren pekar på pianot som står i rummet, spelar på de vita tangenterna och frågar eleven om hen kommer ihåg vad de tonerna kallades. Läraren hjälper eleven att komma på ordet stamtoner för att sedan berätta att alla dessa toner är toner som inte är ändrade av ett #- eller b-

förtecken. De spelar igenom stamtonerna tillsammans och sedan lägger läraren till ett moment då eleven skall lägga till oktaven på alla toner de spelar. Det återknyts som en positiv effekt av att använda samma fingringsättning för att knyta an gehöret grundtonerna som spelas i övningen. Under lektionen får eleven mycket beröm för att läxan har gjorts bra och att övningarna utförs utmärkt. Läraren ger eleven en ny variant av samma övning och pratar om hur det kan kännas kämpigt med nya saker samt ger eleven verktyg för att ta sig an övningen hemma. Sammanfattningsvis använder lärare 2 resurserna spel på elbas, spel på piano och tal.

#### **4.2.3 Lärare 3**

Läraren inleder med att stämma elevens bas och frågar sedan om eleven kommer ihåg vad den hade i läxa. Eleven spelar igenom det som den hade övat på hemma och sedan sätter läraren på låten via sin dator och de spelar tillsammans med låten. Läraren förklarar hur eleven kan förenkla kompet på de mer komplicerade partierna samtidigt som läraren också verbalt varnar för oväntade ändringar i låten. Sedan pausar läraren musiken och säger till eleven att de skall spela den svåra delen utan musik tillsammans för att öva på den. De sänker tempot på den delen och spelar den tillsammans. När de gjort det några gånger förklarar läraren att de skall spela till låten igen och att eleven när som helst kan byta till förenklingen av kompet när det blir svårt att hinna med. De spelar igenom låten tillsammans och när det händer oväntade saker säger läraren "åh" för att göra eleven uppmärksam på att något kommer att hända. När det kommer en ny del pausar läraren låten, berättar vilka toner som basisten spelar och frågar om eleven vet var tonerna sitter. Eleven vet vilka alla utom en ton är och den förklarar läraren var den sitter. Läraren sätter på låten igen och de spelar den nya delen tillsammans med musiken. Sedan stoppar läraren musiken och berättar formen på resten av låten. Läraren presenterar nästa låt och frågar om eleven hört den innan. Eleven nickar och läraren påpekar att det kan vara via hens far. Läraren förklarar och spelar kompet. Sedan sätts låten på via datorn och de spelar tillsammans till musiken samtidigt som läraren verbalt uppmärksammar eleven för vad som händer under låtens gång. Sammanfattningsvis använder lärare 3 resurserna spel på elbas, tal och bakgrundsmusik.

### **4.3 Visuella resurser**

Här presenteras vilka visuella resurser lärarna använde sig av under lektionerna och hur de används. De resurser som tas upp är till exempel gester, elbasens greppbräda, visuell demonstration, noter och rörelser.

#### **4.3.1 Lärare 1**

Läraren och eleven sitter mitt emot varandra och både eleven och läraren ser hela basen och personen framför. Snett framför dem står notställ så att de kan titta på noterna utan att skymma sikten för varandra. Läraren håller hela tiden takten med foten samt nickar med huvudet för varje ton hen spelar så att eleven kan se låtens tempo visuellt. Läraren tittar på eleven eller elevens noter när hen demonstrerar och spelar med i låtar vilket innebär att läraren inte behöver vända sig för att titta på sitt notställ. Alla toner som läraren tar med vänsterhanden tas med pekfingeret på samma sätt som läraren pekar på toner som eleven skall härma. När det visas var en ton ligger gör läraren det på sitt instrument och eleven får härma. I de moment som noter används växlar elevens fokus mellan att spela efter noterna och att visuellt härma det läraren spelar utifrån lärarens instruktioner. Läraren använder gester såsom att peka på noterna eller på sin elbas beroende på var hen vill att elevens fokus skall placeras. Sammanfattningsvis använder

lärare 1 resurserna gester, elbasens greppbräda, visuell demonstration, noter och rörelser.

#### **4.3.2 Lärare 2**

Läraren och eleven sitter mitt emot varandra. Läraren har till en start inte något eget instrument framför sig. Då läraren demonstrerar grepp visar hen med sin hand i luften för att sedan peka på elevens instrument och placera elevens hand på det sätt läraren menar. Läraren tar sedan upp sin egen bas och använder den för att demonstrera med vänsterhanden istället för att göra det i luften. Det första de går igenom handlar om grepp och hur olika grepp är olika bekväma för handen. Läraren använder sin egen hand för att visa och förklara hur handen är uppbyggd samt pekar på sin vänsterhand och förklarar hur olika grepp påverkar handen anatomiskt. Sedan beskrivs hur tonerna ligger visuellt mot en grundton, till exempel att en bra baston ligger två strängar nedanför på samma band som grundtonen. Eleven har kopplat in sin bas i en förstärkare, men läraren har inte kopplat in basen. Utan elförstärkt elbas blir det svårt för eleven att höra, men eleven ser var läraren pekar och trycker på elbashalsen vilket gör elbasen till en visuell resurs för eleven vid detta moment. Läraren pekar på pianot som står en bit bort i salen och förklarar en övning som handlar om stamtoner, som motsvarar de vita tangenterna på ett piano, samt höjda och sänkta toner. När läraren säger höjda eller sänkta toner tar hen sin hand och flyttar den åt vänster och höger, vilket symboliserar en höjning och en sänkning visuellt med en imaginär stamton i mitten. Sedan pekar läraren på ett notpapper för att visa hur ett #- och ett b-förtecken ser ut. Sammanfattningsvis använder lärare 2 resurserna gester, elbasens greppbräda, visuell demonstration, piano, noter och rörelser.

#### **4.3.3 Lärare 3**

Läraren sitter mitt emot eleven med benen i kors och förflyttar sig sittandes på sin kontorstol. Läraren stampar takten med foten som är i marken och nickar i takt med huvudet så att eleven kan se låtens tempo visuellt. Läraren förklarar ett grepp genom att säga vilket intervall det är samtidigt som hen visar det på basen. När läraren går igenom en ny del vänder hen sig om, spelar tonerna och säger vad de heter. Efteråt frågar läraren var tonerna sitter. När eleven fått prova en liten stund vänder sig läraren om och visar var tonerna sitter på sin bas. Sedan tar läraren fram ett häfte som hen satt ihop med olika låtar och placerar det på ett notställ framför eleven. I häftet står ackorden i låten och var ackorden sitter på en bas med hjälp av ackorddiagram. Sedan börjar de gå igenom låtarna. När det kommer en ton eller ett ställe i låten som kräver extra uppmärksamhet visar läraren det genom en tydlig nick och en intensiv blick. Den andra låten innehåller ett intro som de inte spelar med i. För att tydliggöra var i låten de befinner sig pekar läraren i takt på varje ackord. Ibland visar läraren tonerna som spelas tydligare genom att flytta alla fingrar, utan det som tar tonen, neråt. Sammanfattningsvis använder lärare 2 resurserna gester, elbasens greppbräda, visuell demonstration, noter och rörelser.

### **4.4 Multimodalt användande av semiotiska resurser**

Här presenteras hur lärarna använder sig av semiotiska resurser multimodalt, vilket innebär hur de tidigare uppmärksammade resurserna används i samverkan med varandra.

#### 4.4.1 Lärare 1

Läraren spelar alltid med basen vänd mot eleven så att eleven får både det visuella och auditiva från läraren vid exemplifiering. Eleven har noter framför sig på notstället. När de går igenom låten i början av lektionen pekar läraren på noterna som spelas och sjunger samtidigt tonernas namn. När de spelar tillsammans sjunger läraren antingen tonernas namn eller låtens melodi och text. Under tiden som läraren spelar nickar hen i takt och håller takten i sin ena fot. När de sedan skall spela igenom låten frågar läraren om eleven vill att hen skall sjunga låten eller spela till låten via lärarens iPad och högtalare. De spelar igenom låten till musik samtidigt som läraren verbalt varnar eleven innan det ändrar partier eller händer någonting utöver det vanliga kompet som används. Läraren använder bara pekfingeret på sin vänster hand för att ge en tydlig visuell bild av vad för toner som spelas. De går vidare till en ny låt. Läraren frågar om eleven hört låten och sjunger sedan låten för eleven samtidigt som hen slår med fingrarna på strängarna för att hålla takten. Läraren förklarar det nya kompet för eleven, tar tonen med pekfingeret och samtidigt beskriver vad för ton som tas och vilka toner som ingår i kompet. När de gått igenom alla toner som låten innehåller och läraren har spelat, visat och förklarat hur kompet skall gå till börjar de spela låten. När de spelar sjunger läraren melodin och hjälper eleven verbalt när det kommer ackordbyten. Sedan förklarar läraren hur eleven kan använda alla fingrar på vänsterhanden för att förenkla låten.

#### 4.4.2 Lärare 2

Läraren förklarar två olika grepp för att ta en oktav samtidigt som läraren visar det som förklaras med sin vänsterhand i luften. Sedan pekar läraren på elevens hand och placerar den på det viset som läraren menar. Läraren förklarar hur dessa olika grepp är bra på olika saker med tanke på handens anatomi. Medan läraren pratar om det pekar hen på elevens hand och längs handleden. Läraren plockar fram sin egen bas och visar själv hur hen menar och vilka fördelar de olika greppen har. Läraren visar en basgång i det ena greppet och spelar först tonerna, sedan får eleven härma samtidigt som läraren hjälper till med att placera elevens hand på sin greppbräda. Hela tiden som läraren förklarar olika grepp visar hen greppen genom att antingen ta greppen med handen i luften eller på sin bas, peka på elevens bas eller placera elevens hand på greppbrädan. Läraren börjar beskriva hur olika toner på basen ligger i förhållande till grundtonen och hur de ser ut visuellt på greppbrädan. Läraren pratar sedan om #- och b-förtecken och hur de påverkar tonerna. Läraren spelar en ton på sin bas och höjer den samtidigt som hen förklarar att tonen ändras på detta sätt på grund av #-förtecken. På samma sätt tas en ton på basen och sänks samtidigt som hen förklarar att tonen ändras på detta sätt på grund av b-förtecken. Läraren pekar på pianot i rummet och frågar om eleven kommer ihåg den övning som innebar att spela alla toner som motsvarar de vita tangenterna på ett piano. De spelar tillsammans igenom tonerna på basen samtidigt som läraren talar om vad varje ton heter. Sedan gör de en övning som handlar om att lägga oktaven på alla tonerna som de nyss gick igenom. Läraren säger ett namn på en ton, eleven letar upp den och de spelar den tillsammans. Läraren berömmar eleven för att hen hörde när det spelades fel ton i sökandet efter en specifik ton som läraren spelade. Sedan pratar hen om vikten av att felsöka med gehöret snarare än att göra det visuellt. Läraren säger att det är bra om eleven kan bli trygg i att använda den fingersättningen de övade på innan och knyta den till gehöret. Läraren använder två metoder: antingen säger hen ett tonnamn, väntar tills eleven tar tonen och tar sedan tonen själv eller så säger och tar läraren tonen samtidigt varefter eleven får härma.

#### 4.4.3 Lärare 3

Läraren och eleven börjar med att spela igenom låten som eleven har i läxa tillsammans med musik som läraren sätter på via Spotify på den dator som finns i rummet. Basgången sitter inte helt och när det blir för svårt förenklar läraren baskompet samtidigt som hen förklarar hur eleven kan göra för att spela med. Läraren stoppar musiken och de spelar igenom det svårare baskompet lite långsammare utan musik och höjer successivt tempot. Läraren identifierar var eleven fastnar, förklarar att det är ett klurigt parti för att sedan spela igenom det tillsammans med eleven några gånger till. Innan läraren sätter på musiken igen förklarar hen att eleven när som helst kan byta tillbaka till det andra (enkla) baskompet när det blir svårt. Läraren sätter på musiken igen och de spelar tillsammans medan läraren nickar och stampar i takt till musiken samt verbalt uppmärksammar eleven på vad som händer i låten. När det kommer en ny del i låten pausar läraren musiken, vänder sig bort från eleven och tar tonerna på basen samtidigt som hen sjunger tonnamnen. Sedan frågar läraren om eleven vet var tonerna sitter. Eleven får lite tid att prova och sedan vänder sig läraren om och visar var de sitter samtidigt som hen sjunger tonnamnen och spelar dem. De spelar igenom låten och den nya delen tillsammans med musiken och verbal vägledning. Läraren tar sedan fram ett eget producerat häfte med låtar som står skrivna med ackord och en förklaring på var dessa ackord sitter på en bas. Läraren ställer fram ett notställ framför eleven och placerar häftet på det. Eleven får själv försöka hitta tonerna som står i häftet samtidigt som läraren sitter bredvid och hjälper eleven. Sedan förklarar läraren hur kompet går och vad det heter. Därefter visar hen på sin bas hur det ska spelas. Låten sätts på och läraren spelar tillsammans med inspelningen för att visa hur kompet låter. Läraren slutar sedan spela och säger till eleven att hen i fortsättningen får försöka hänga med i låten. Läraren räknar in och eleven spelar med i låten. När eleven tappar bort sig räknar läraren in igen, alternativt spelar tillsammans med eleven så eleven får möjlighet att hänga med eller säga vilket ackord som spelas. Sedan stoppar läraren musiken och förklarar vad som är svårt med denna låt samtidigt som hen spelar olika exempel ur låten. Läraren visar och förklarar en variation på kompet som eleven kan använda i versen samtidigt som läraren förklarar vad det är för skillnad mellan det första och det andra kompet. Läraren sätter på musiken igen, berättar när eleven skall byta komp och räknar sedan in när det nya kompet börjar. De går vidare till nästa låt och eleven får berätta vilka toner som ingår samtidigt som läraren hjälper eleven att hitta tonerna genom att säga vilka band och strängar tonerna ligger på samt att spela dem på sin bas. Läraren sätter på låten och spelar med för att sedan stoppa musiken igen och gå igenom var de olika tonerna sitter. Läraren startar musiken igen och de spelar med tillsammans samtidigt som läraren förklarar var i låten de är och räknar in när de byter mellan olika delar. Sedan presenterar läraren ett nytt komp för eleven och knyter an det till ett komp de spelat förut fast med en liten variation. De övar kompet tillsammans en liten stund och sedan säger läraren att det kompet skall spelas i refrängen. De sätter på musiken igen och spelar igenom hela låten tillsammans.

#### 4.5 Sammanfattning

Lärarna använde många semiotiska resurser multimodalt. Till exempel användes de auditiva resurserna av lärarens demonstration i samspel med en möjlig visuell kontakt mellan eleven och lärarens instrument samt verbalt stöd och uppmanande. Oavsett om resurserna var omedvetna och fyllde en mindre funktion eller medvetna formade de lektionen. Vissa resurser användes inte av alla lärare, exempelvis beröring i form av att placera elevens hand på greppbrädan och att medvetet vända sig bort från eleven och

plocka bort de visuella resurserna för att eleven skall öva på gehör. Andra resurser var mer allmänna på så sätt att de flesta lärare som observerades använde dem frekvent vid hela lektionen, exempelvis visuell demonstration av elbasens greppbräda och tal såsom verbala uppmaningar vid eventuella svårigheter. Nedan följer en sammanfattande lista av semiotiska resurser som tog stor plats vid de observerade lektionerna:

1. Materiella resurser: Förutom var sin elbas fanns det vid två av tre lektioner en ljudkälla som användes för att spela upp musik som eleven och läraren kunde spela tillsammans med. Notställ och noter var också någonting som alla lektioner nyttjade, även om det inte genomsytrade hela lektionerna.

2. Auditiva resurser: Denna resurs tog störst plats då undervisningen ständigt gick mot ett ljudande resultat. Samtliga spelmoment innehöll flera verbala uppmaningar alternativt sång som stöd. En stor del av lektionerna skedde tillsammans med bakgrundsmusik som användes för att spela tillsammans med. När lärarna spelade ett exempel pratade de ofta till för att uppmärksamma eleverna på vad som hände.

3. Visuella resurser: Förutom noter, kompletterande gester och uttryck var det en visuell aspekt som eleven hade tillgängligt via lärarens instruments greppbräda som var en plats där eleven visuellt kunde se vad som föregick. Samtliga lärare tog toner väldigt tydligt med sin vänster hand för att eleverna skulle kunna se var tonerna sitter, vilket såg ut att skapa en trygghet hos eleverna.

Samtliga lärare var multimodala i sin undervisning, det vill säga de använde sig av flera resurser samtidigt genom att till exempel spela ett exempel till bakgrundsmusik och samtidigt ge verbala uppmaningar med noter och det visuella i lärarens bas som stöd.



## 5 Diskussion

Detta kapitel inleds med en resultatdiskussion där olika aspekter av resultatet diskuteras i relation till litteratur, tidigare forskning samt den teoretiska utgångspunkt som presenteras i bakgrundskapitlet. Därefter tas mina egna reflektioner, arbetets betydelse och yrkesrelevans samt idéer om framtida forsknings- och utvecklingsarbeten upp.

### 5.1 Resultatdiskussion

Hur lärare, medvetet eller omedvetet, använder sig av olika semiotiska resurser grundar sig inte enbart på aktiva pedagogiska val som de själva gör vid varje moment. Hanken och Johansen (1998) skriver om "rammefaktorer" som påverkar hur en lärare utformar sin lektion och på så sätt styr användandet av vissa resurser i undervisningen. Saker som vilken sal en lärare undervisar i eller vad för utrustning en lärare har tillgång till vid lektionstillfället kommer att styra upplägget av undervisningen. På majoriteten av de lektioner som redovisas i föreliggande resultat använder sig lärarna av musikaliska bakgrunder att spela till. Den lärare som inte använder sig av det vid lektionstillfället befann sig i en sal som hen inte brukar undervisa i och inte hade tillgång till musik i det syftet, medan en av lärarna alltid har med sin egen utrustning och på så sätt får tillgång till bakgrundsmusik oavsett undervisningssal.

Schenck (2000) skriver om musikläraren som ofta är den enda "musikauktoritet" som en elev möter under en skolvecka. Läraren kan vara en faktor till hur en elev uppfattar musik då denne är i början av sin musikaliska bana vid en nybörjarlektion. Då eleven kanske inte alltid har bildat sig ett klart tycke om olika sorters musik kan de små uttryck som läraren använder bli väldigt viktiga. En suck inför en låt som skall spelas eller likgiltig uppsyn när eleven visar sin favoritlåt kan skapa en negativ inställning till en viss musik, även om de resurser som läraren använder är små och omedvetna. I föreliggande resultat presenteras en situation då läraren visar en låt och knyter an den till elevens far. Läraren ger på så sätt eleven en möjlig relation till låten som kan påverka synen på den.

Då ett nytt begrepp togs upp under lektionsprogressionen nämnde en av lärarna begreppet, frågade om eleven visste vad det innebar och förklarade sedan begreppet för att efteråt gå vidare med övningen. Eleven fick då möjlighet att bekanta sig med det nya begreppet utan att stanna för länge vid det eller känna krav på att lära sig det direkt. När musiktermer som de pratat om innan nämndes frågade läraren om eleven kom ihåg vad det innebar för att sedan återknyta begreppet till när de stötte på det senast. Arfwedson och Arfwedson (2002) tar upp språket som en faktor kring individuellt lärande för eleverna. Om en elev har skaffat sig information via andra källor och sedan stöter på samma information, men från en annan synvinkel, på en lektion finns en risk att eleven bedömer det som orimligt och väljer att behålla sin redan inlärd syn i denna situation. Selander och Kress (2010) menar att då multimodal användning av semiotiska resurser kan komplettera en enbart verbal synvinkel finns vid en genomtänkt användning av dessa resurser en större chans att eleven kan relatera till informationen och utveckla sin egen syn på den. De musikaliska begrepp som nämndes och förklarades i resultatdelen beskrev lärarna verbalt med gester och musik som stöd. Om eleven hade hört uttrycket innan och blev överrumplad av den verbala förklaringen fanns det andra resurser att relatera till som förhoppningsvis hjälpte eleven att förstå förklaringen.

I analysen av observationerna som redovisats i resultatet finns en tydlig differens bland lärarna på en punkt som Olle Tivenius (2008) beskriver med hjälp av två begrepp. Det första begreppet, "grund", står för lärare som präglats av den kommunala musikskolan och som undervisar med en fungerande sånglig förmåga och en rytmisk medvetenhet som bas för undervisningen. Det andra begreppet, "känsla", kommer, enligt Tivenius, inte från en bakgrund inom den kommunala musikskolan, utan lägger vikt vid en elevs förmåga att gå på känsla när de lär sig spela och då känna att de musicerar. Två av de lärare som observerades använde sig av musikbakgrunder eller verbala kompletteringar till sina övningar medan en lärare sjöng till större delen av lektionens övningar. Samma lärare spelade också trummor till under en del av lektionen som en rytmisk grund för eleven att spela till och använde bara pek fingret på sin vänsterhand. Detta skapade en tydligare visuell bild av vilka toner som togs men krävde inte att eleverna gick på känsla i samma mån.

Något som präglade två av de tre lektioner som observerades var den visuella aspekten av lektionen. Alla lärare satt mitt emot sina elever utan något som förhindrade visuell kontakt mellan eleven och lärarens greppbräda. Då läraren vände sig eller var otydlig med vänster hand fick eleven problem direkt. Kempe och West (2010) skriver att hur en lärare använder semiotiska resurser påverkar var eleven har sitt fokus. Då lärarens placering ger en tydlig visuell bild blir större delen av elevens fokus placerat där. Samtliga lärare som observerades använde på största delen av lektionerna visuella resurser samtidigt som de presenterade olika musikteoretiska och gehörsbaserade inslag i musiken. På detta sätt fick eleverna en möjlighet att utveckla både gehöret och det musikteoretiska samtidigt som de fick ett musikaliskt resultat på lektionerna.

De tre lärarna använde sig av många olika semiotiska resurser multimodalt under hela lektionerna. Då musik är ett praktiskt estetiskt uttryck kan växelbruket av olika resurser bli en tillgång för musklärare. Kempe och West (2010) förklarar detta genom att skriva att lärares skilda orkestreringar av de semiotiska resurserna gör att elever får många olika erfarenheter och på så sätt varierande möjligheter till meningsskapande och lärande. Majoriteten av övningar presenterade i resultatet innehöll visuella resurser från lärarnas elbas och taktning, verbala stöd alternativt sång, ljudande musikaliska exempel från både bakgrundsmusik och lärarens spel samt kompletterande noter och ackord. På så sätt fick eleverna varierade möjligheter att lära sig det som läraren visade dem.

Utifrån ett designteoretiskt perspektiv designar en lärare sin undervisning med hjälp av redskap och resurser som finns till förfogande. Selander och Kress (2010) skriver om hur en lärare kan forma sociala processer för att skapa förutsättningar för lärande. En lärare kan enbart använda sig av de semiotiska resurser som finns till förfogande. I resultatet redovisades användningen av bakgrundsmusik i undervisningen. Det är något som två av tre lärare gjorde. En av dem hade förutsättningarna då det fanns tillgängligt i undervisningssalen medan en annan lektion hölls i en sal där läraren inte brukar vara och salen inte var utrustad med möjligheten att spela upp musik. Den tredje läraren hade alltid med sig egen utrustning då den ofta befann sig i olika salar och på så sätt skapade sina egna förutsättningar för denna resurs.

## **5.2 Egna reflektioner**

Inför denna studie hade jag en bild av vilka semiotiska resurser jag trodde skulle dominera lektionerna. Den bilden ändrades relativt snabbt och jag började upptäcka att det

fanns väldigt mycket mer inom detta ämne än vad jag trodde. Jag har lite erfarenhet av nybörjarundervisning inom elbas genom övningselever på min utbildning, men majoriteten av de resurser som lärarna använde var saker som jag inte tänkt på innan. Det som var mest överraskande var vikten av den visuella resursen inom undervisningen. På grund av att musikundervisning innehåller många olika begrepp och aktiviteter som elever inte alltid stött på innan, såsom notläsning och spel på ett instrument, är min uppfattning att se och härma ligger närmast något som eleverna har upplevt innan och på så sätt blir det lättast för dem att ta till sig de visuella resurser som lärarna använder. Det är någonting som jag inte förstått innan och kommer att bära med mig in i yrkeslivet. Arbetsprocessen blev mer komplicerad än väntat. Varje gång en observation analyserades upptäcktes nya sätt som lärarna använde de semiotiska resurserna på, vilket innebär att varje video analyserades många gånger med nya glasögon för att sätta fingret på vilka resurser som användes och hur.

En positiv aspekt av min valda metod och tillvägagångssätt var att inga lärare behövde göra någonting utanför arbetstid. Då en lektion observerades blev början för läraren mindre och att enbart läraren observerades gjorde att eleven inte behövde hamna i en besvärlig situation, utan lektionen kunde genomföras som vanligt, vilket också gynnade studien i sig. Min roll i observationerna var att inte märkas för att få en så naturlig situation som möjligt. Ett moment, som i efterhand uppmärksammades, som kunde blivit ett problem men som löste sig väldigt bra, var tiden innan observationerna. Jag befann mig alltid på plats i god tid men beroende på lärarens schema blev tiden för att sätta upp utrustning och bekanta mig med läraren olika. Jag hade tur och läraren hade, vid alla tillfällen, en lucka i schemat innan lektionen som skulle observeras. Tiden att förbereda mig innan och hitta en bra position för att få med läraren tydligt och inte vara i vägen var väldigt viktig. Att sedan efter det få en stund att bekanta mig med läraren skapade en avslappnad stämning under hela lektionen. Om någon lärare inte hade haft den luckan hade det kunnat bli en mycket mer spänd stämning och jag hade känt mig i vägen och inkräktande när tid togs från lektionen för att rigga upp min utrustning och hitta en bra position.

En intressant aspekt hade varit att komplettera de analyserade videoobservationerna med en intervju för att se hur mycket av de semiotiska resurserna lärarna använde som var medvetna och höra deras tankar kring både de medvetna och omedvetna resurserna. En sådan komplettering hade dock varit för omfattande för denna studie och krävt att lärare engagerade sig utanför arbetstid, men det hade kunna gett en intressant synvinkel.

### **5.3 Arbetets betydelse**

Jag har synliggjort många pedagogiska verktyg och metoder som lärarna i studien använde. Det kommer alltid finnas med mig i min framtida yrkesroll. Olika semiotiska resurser får olika resultat beroende på elev och ett multimodalt användande av dessa skapar bättre förutsättningar för att hitta en pedagogisk metod som inte utelämnar någon. Att synliggöra dessa semiotiska resurser och använda dem medvetet kommer hjälpa mig att göra min pedagogik så tydlig som möjligt samt identifiera eventuell positiv tyst kunskap som används, behärska den och göra den till min egen. Detta kan också hjälpa mig att synliggöra omedvetna brister och vänja mig av med dessa. Min förhoppning är att andra lärare som läser denna studie kan få idéer till användning av olika se-

miotiska resurser i olika situationer för att utveckla och synliggöra sin egen pedagogik, eventuellt för att utveckla nya lektionsmoment eller hitta lösningar på problem.

#### **5.4 Fortsatt forskning**

En utveckling av detta ämne skulle kunna vara att observera lektioner med elever som är på olika nivåer. Att se vilka semiotiska resurser en lärare använder på en lektion med en elev som har spelat längre och kan mer hade varit väldigt intressant. När den studien genomförts kan nog en jämförelse och reflektion kring det ge ett intressant resultat om hur en lärare använder semiotiska resurser annorlunda beroende på erfarenhet hos eleven.

En annan tanke, som berörs i avsnittet om egna reflektioner, vore att komplettera analysen av observationerna med en intervju för att tydliggöra vissa moment och betydelsen av dessa. En variant av denna idé skulle också kunna vara att i samspel med andra lärare observera varandra och tillsammans analysera materialet för att förtydliga användningen av semiotiska resurser ännu ett steg.

## Referenser

- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber förlag.
- Bouij, C. (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkes-socialisation* (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Dahlheim, A. (2013). *Att lära sig är att spela – En intervjustudie av elbaslärares val av innehåll i nybörjarundervisning* (Examensarbete). Karlstad: Ingesunds Musikhögskola, Karlstad universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:732621/FULLTEXT01.pdf>.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Capellen Damm akademisk.
- Johansson, B. & Svedner, P. O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Johansson, K. G. & Johansson, S-E. (2006). *Real bass book: Populärmusik, historik & övningar*. Stockholm: Notfabriken.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Malterud, K. (1998). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Schenck, R. (2000). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Wihlborg, J-Å. & Löfgren, A. (2002). *Basboken*. Stockholm: Notfabriken.