



MUSIKHÖGSKOLAN
INGESUND

Charlotte Andersson
Emma Davidsson

Rytm- och pulsutlärnning till klassiska violinister

- hur ser undervisningen ut?

Teaching Rhythm and Pulse
to Classical Violinists

How is the teaching designed?

Examensarbete 15 hp
Lärarprogrammet

Datum: 2012 -06-14
Handledare: Philip Miller

Sammanfattning

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Rytm- och pulslärlning till klassiska violinister –hur ser undervisningen ut?

Författare: Charlotte Andersson och Emma Davidsson

Termin och år: VT-12

Kursansvarig institution: Ingesunds Musikhögskola

Handledare: Philip Miller

Examinator: Ragnhild Sandberg-Jurström

Syftet med studien är att ta reda på hur fiolpedagoger på en kommunal musikskola undervisar i ämnet rytm och puls. Det saknas mer omfattande forskning inom området och vi ville därför göra en fördjupande studie som behandlar denna frågeställning. Det didaktiska perspektivet är vår teoretiska utgångspunkt och studien har sitt fokus på vilka hjälpmedel och metoder pedagogerna använder sig av när de lär ut.

De metoder vi använde för att få svar på våra frågor var den kvalitativa intervjun samt videoobservation. De båda informanterna som medverkar i studien arbetar och verkar idag som fiolpedagoger på en kommunal musikskola. Resultaten visar på vilka olika sätt de båda informanterna undervisar i ämnet rytm och puls. Resultaten visar även hur de båda pedagogerna anpassar sin undervisning utifrån barnens sätt att lära.

Nyckelord: Rytm, puls, klassisk fiol, kommunal musikskola, undervisning, hjälpmedel, didaktiskt perspektiv

Abstract

The purpose of the study is to discern how violin teachers at the Community School of Music teach rhythm and pulse. There is no extensive research in this field and we have attempted to pursue an in-depth study that addresses this issue. Our theoretical starting point is the didactic approach and the study focuses on the tools and methods teachers use.

The qualitative interview and video observation were the methods we used in order to obtain answers to our questions. The two informants involved in the study, work at the Community School of Music as violin teachers. The result demonstrates the various ways the two informants teach rhythm and pulse. The result also indicates how the two teachers adapt their teaching based on the children's ability and way of learning.

Keywords: Rhythm, pulse, classical violin, Community School of Music, teaching, methods, didactic

Förord

Vi vill tacka våra informanter, utan er, inget examensarbete! Ni var fantastiska och mycket tillmötesgående. Vi lärde oss mycket av er och ni är goda förebilder för två blivande musikpedagoger.

Författarna vill tacka sin underbara handledare Philip Miller. Du har visat stort engagemang och med tålamod har du bemött vår, ibland, förtvivlade inställning. Du har även varit ett stort stöd och svarat otroligt snabbt på mejlen, cheers!

Tack Gustaf Andersson för att du trampade upp stigen!

Författarna vill även tacka varandra för gott samarbete.

Charlotte Andersson och Emma Davidsson

Sammanfattning	2
Abstract	2
Förord	3
1 Inledning	6
1.1 Inledande text	6
1.2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor	8
2 Bakgrund	9
2.1 Begreppsbeskrivning	9
2.1.1 Puls.....	9
2.1.2 Rytm.....	9
2.1.3 Förebildning.....	9
2.1.4 Imitation.....	10
2.1.5 Rytmik.....	10
2.2 Fiolskolor – en presentation	11
2.2.1 "Traditionell" fiolskola.....	11
2.2.2 Suzukimetoden och dess fiolskola.....	11
2.2.3 Ett alternativ till Suzuki och den traditionella fiolskolan.....	12
2.3 Tidigare forskning	12
2.3.1 Hur ser människans lärande ut?.....	13
2.3.2 Notläsningsinlärning kontra läs- och skrivlärande.....	15
2.3.3 Rörelse.....	16
2.4 Teoretisk utgångspunkt	17
2.4.1 Didaktiska frågor.....	17
2.4.2 Teoretisk och praktisk didaktik.....	18
3 Metodologi och metod	20
3.1 Metodologiska utgångspunkter	20
3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun.....	20
3.1.2 Videoobservation.....	21
3.2 Studiens metod och design	22
3.2.1 Val av metod.....	22
3.2.2 Urval.....	23
3.2.3 Datainsamling.....	24
3.2.4 Bearbetning och analys.....	25
3.2.5 Giltighet och tillförlitlighet.....	26
3.2.6 Etiska överväganden.....	27
4 Resultat	28
4.1 Synen på begreppen rytm och puls	28
4.1.1 Arbetssätt med puls.....	28
4.2 Puls och rytm – hjälpmedel i undervisningen	29
4.2.1 Ord och sång som hjälpmedel.....	30
4.2.2 Rytmik och känselsinnet som hjälpmedel.....	37
4.2.3 Genrebredd som hjälpmedel.....	40
4.2.4 Metaforer och liknelser som hjälpmedel.....	42
4.3 Noter	44
4.3.1 Synen på noter i undervisningen.....	44

4.3.2 Notmaterial.....	46
4.3.3 Notpyssel som hjälpmedel för att förstå noterade rytmer.....	48
4.4 Svårigheter vid rytm- och pulsinläring	51
5 Diskussion	53
5.1 Resultatdiskussion	53
5.1.1 Människans lärande och metodiska hjälpmedel	53
5.1.2 Ramfaktorer.....	54
5.1.3 Notläsningsutläring	54
5.1.4 Fiolskolor i undervisningen	55
5.2 Författarnas reflektioner	56
5.3 Betydelse.....	57
5.4 Framtida forskning.....	58
6 Referenser	59
7 Bilagor.....	62
7.1 Bilaga 1	62
7.2 Bilaga 2	63
7.3 Bilaga 3	64

1 Inledning

1.1 Inledande text

Hur gör en klassisk violinpedagog för att på bästa möjliga sätt lära ut rytm och puls?

Vårt arbete kommer att handla om hur violinpedagoger på en kommunal musikskola arbetar med rytm- och pulsläring i sin undervisning. Vi är även intresserade av att utforska vilka hjälpmedel och metoder pedagogerna använder sig av för att lära ut rytm och puls samt hur de ser på undervisning inom ämnet.

Vi har båda två tagit lektioner på kommunala musik- och kulturskolan en stor del av våra liv. Charlotte i tio år och Emma i elva år. Charlottes mamma är musiklärare i flöjt och piano och hon har därför fått med sig mycket musik hemifrån. Hon började spela fiol när hon skulle fylla sex år och blev då undervisad enligt Suzukimetoden. Undervisning efter noter fick hon först då hon var elva år. Charlotte upplever att hon fått alldeles för lite teoriundervisning genom åren på musikskola och kanske är detta en av anledningarna till att hon nu har en del problem med rytmförståelse? En annan fråga att ställa sig är: har den bristande kunskapen i att läsa rytmer något att göra med den sena debuten i att läsa noter?

Emma började spela fiol när hon var nio år och slutade när hon var nitton, då piano blev ett större intresse. Hemma spelade hon ofta jazz med sin pappa, på både violin och piano. Hon började spela piano när hon fyllde arton och undervisades på kulturskola tills hon var tjugo, då började hon på musikhögskolan Ingesund. Emma anser sig själv ha goda rytmiska kunskaper. Har detta att göra med hur hennes pedagoger på kulturskola har jobbat med rytm eller har det kanske ett samband med att hon övat sig i att spela de mer rytmiskt svåra låtarna som jazzen har att erbjuda?

Vi undrar hur klassiskt inriktade violinpedagoger kan undervisa med målet att förbättra elevens rytm- och pulsförmåga. Vi tror att eventuella rytmiska svårigheter, som inte bara nybörjare kan möta, har att göra med att violinister måste fokusera mycket på den

klassiska musikens ofta tekniskt krävande spel i tonhöjd och klang vilket kan leda till att puls och rytm negligeras.

En annan tanke vi har kring varför det kan vara svårt att på violin, hålla en jämn puls och spela en komplicerad rytm rätt, är att det kan ha något att göra med att det är motoriskt svårt att röra stråken i rätt rytm. Vi tror även att eventuella problem kan ha att göra med att eleven i de flesta fall endast tränas i notläsning under violinlektionen som oftast bara är cirka tjugo minuter i veckan. Om eleven medverkar på en grupplektion eller ensemblelektion ges fler tillfällen att träna sig i notläsning. Vid skriv- och läsinläring i grundskolan undervisar och underhåller pedagogerna ämnet under flera års tid, varje dag. Även hemma ges, för de flesta, hjälp i läs- och skriftförståelse. Föräldrar eller andra familjemedlemmar kan ge aktiv hjälp, men det är mer ovanligt att det förekommer när det gäller notläsning eftersom långt ifrån alla kan läsa noter. Vi lever idag i ett informationssamhälle där ord i t.ex. reklam finns överallt omkring oss, varje dag. Det gör inte notskrift. I grundskolan övas eleverna inte bara i att läsa, utan även i att skriva. Vi vill ta reda på om dagens violinpedagoger på en kommunal musikskola övar eleverna i notskrift parallellt med notläsningen.

För att spela en förbestämd melodi som är noterad krävs att den som läser noten tolkar rytmen på ett korrekt sätt, hittar rätt tonhöjd och rör stråken i rätt rytm. Processen blir en uppgift som kräver mycket koncentration av utföraren. Hur går det om en musikanter inte klarar av att läsa och förstå rytmen? Rytmen och pulsen är något som måste sitta på plats för att musikanten ska kunna skapa musik. För oss är rytm och puls en av grundpelarna inom musiken. För att citera en dirigent som vi båda har arbetat med:

”Rytmen först! Vad kommer först? Rytmen kommer först.”

Underlaget till vårt arbete får vi genom att observera och intervjua två fiolpedagoger på en kommunal musikskola. Vårt fokus kommer kontinuerligt att ligga på hur fiolpedagogerna undervisar i ämnet rytm och puls. Oundvikligen kommer vi att beröra andra ämnen så som till exempel notläsning och människans lärande. Vårt arbete handlar först och främst om undervisning i ämnet rytm och puls.

1.2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

Vi undrar hur en klassisk fiolpedagog på bästa sätt kan undervisa i ämnet rytm och puls. För att ta reda på hur en fiolpedagog kan hjälpa sina elever att lära sig att spela rytmiskt rätt och i puls har vi valt att observera och intervjua två fiolpedagoger, detta för att se hur det som pedagog kan vara möjligt att undervisa, på olika sätt, i ämnet rytm och puls.

Syftet är alltså att ta reda på hur undervisningen i rytm- och pulsutläring kan se ut på en kommunal musikskola i ämnet fiol. För att uppnå syftet har vi ställt oss följande forskningsfrågor:

- Hur går rytm- och pulsundervisningen till på en kommunal musikskola i ämnet fiol?
- Vilka hjälpmedel och metoder använder sig pedagogerna av, i sin undervisning i ämnet rytm och puls?
- Hur ser fiolpedagogerna, på en kommunal musikskola, på undervisning i ämnet rytm och puls?

Vi hoppas att vår studie kommer leda till att fler tar upp detta ämne i annan forskning och att fler kommer att arbeta mer medvetet med rytm- och pulsutläring i sin violinundervisning. En annan förhoppning är att denna studie kommer att ge oss metodiska tips och idéer för att kunna lära ut rytm och puls på ett effektivt och medvetet sätt. Dessa metodiska tips och idéer önskar vi kunna applicera i våra framtida yrken som fiolpedagog och ensemblepedagog.

2 Bakgrund

I detta kapitel presenterar vi tidigare forskning och litteratur som har anknytning till vårt ämne rytm och puls. Vi inleder med en kort presentation med begrepp och deras innebörd.

2.1 Begreppsbeskrivning

Här följer en kort beskrivning av begreppen puls, rytm, rytmik samt förebildning och imitation. Dessa begrepp är återkommande och väsentliga i studien.

2.1.1 Puls

Puls är ett återkommande begrepp i vår studie.

Puls. Rytmen organiseras omkring en kontinuerlig *puls* eller följd av slag, vilken anges. (Rowley, 1979)

Puls: periodiska slag i metrisk musik. (Rowley, 1979)

Puls är tidsmässigt jämnt återkommande slag, likt en klockas sekundvisare.

2.1.2 Rytm

I arbetet kommer begreppet rytm att dyka upp vid flertaliga tillfällen och vi syftar då till rytmiska figurer.

Rytm: Musikens organisation i tid, som analogi till musikens organisation i tonhöjd. (Rowley, 1979)

De rytmiska figurerna i musiken förhåller sig till pulsen.

2.1.3 Förebildning

Med förebildning menas att läraren spelar, sjunger, klappar eller på annat sätt visar eleven hur denne ska göra. Det kan ske samtidigt som eleven spelar, klappar eller sjunger, men det kan även ske innan, för att sedan följas av elevens imitation/härmning.

Förebildning: Förklaring genom att praktiskt visa, göra momentet inför t.ex. eleven (Pekkari, 2007)

Förebildning är alltså en didaktisk handling som kan ske samtidigt som eleven utför det, av läraren, önskade utförandet. Molander (1996) menar att det i lärandet är viktigt att ha en förebild, en person, en modell eller ett mönster att förhålla sig till.

Företeelse som något annat formas i enlighet med genom efterbildning av de väsentligaste egenskaperna. (Förebild, NE)

När informanterna i studien ägnar sig åt förebildning använder vi även verbet *förebilda* i imperfektum.

2.1.4 Imitation

Imitation eller härmning är en företeelse som sker på så sätt att läraren först visar varefter eleven försöker efterlikna det som läraren nyss har gjort. Med imitation menar vi att läraren visar först och eleven imiterar/härmar efteråt.

Imitation, inläring av ett beteendemönster genom att härma och efterlikna andra. Inom pedagogiken är imitation viktig vid inläring, identifikation samt som kulturbärare. (Läraryrket, 1996)

Härmning, där man iakttar (utan att själv öva) vad någon annan gör och sedan upprepar beteendet. (Härmning, NE)

Mycket av det språkliga och musikaliska lärandet bygger på förebildande och imitation (Dahlbäck, 2011). Informanterna benämner i sina intervjuer imitation som härmning.

2.1.5 Rytmik

Den schweiziska musikpedagogen, teoretikern och tonsättaren Émile Jaques-Dalcroze utvecklade ett system som innehåller tjugo steg, detta system kunde varieras efter taktart och dynamik med mera, som behandlade träning av musikalisk sensibilitet genom att översätta rytmer till kroppsrörelser. Dalcroze-metoden finns kvar i den svenska musikhögskolans rytmikutbildning om än i förändrad form (Émile Jaques Dalcroze, NE). Dalcroze var en pionjär som utformade det som idag kallas för rytmik.

Rytmik, systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kroppsrörelser. (Rytmik, NE)

Rytmik är en pedagogisk metod där kroppen och dess rörelser utgör huvudrollen i inlärningsprocessen. Rörelse skapar ett samarbete mellan hjärnan och kroppen (Hannaford, 1997). Detta återupptar vi under rubriken "Rörelse".

2.2 Fiolskolor – en presentation

Här har vi valt att presentera tre varianter av metodik inom ämnet fiol. I diskussionen behandlar vi dessa olika typer av fiolmetodik och det är viktigt att läsaren har en översikt över dem.

2.2.1 "Traditionell" fiolskola

Med den traditionella fiolskolan menar vi den fiolskola där eleven får spela med noter redan från början. Läraren och eleven följer en spelbok från början till slut och progressionen ökar ju längre in i boken eleven spelar. I dessa spelböcker hittar man ofta så kallad skolmusik, låtar med få toner som är konstruerade för att gynna notläsningen. En av föregångarna till de många fiolskolor som idag är uppbyggda på detta sätt, där meningen är att eleven och läraren ska spela igenom spelboken från början till slut, är "Vi spelar fiol" (Agnestig och Nestler, 1973). Den traditionella fiolskolan är en fiolskola där eleven lär sig notläsning och instrumentets hantverk parallellt.

2.2.2 Suzukimetoden och dess fiolskola

Enligt Nationalencyklopedin (u.å) är Suzukimetoden namngiven efter dess grundare, japanen Shinichi Suzuki och metoden presenterades i mitten av 40-talet. Från början var metoden endast utformad för fiol men nu finns den för många olika instrument. Syftet är att påbörja instrumentalträning i mycket tidig ålder, ofta i treårsåldern. Läraren börjar då undervisa barnen till en början utan notläsning.

Precis som man lär sig tala före man lär sig skriva, skall spelandet komma före notinlärningen. Därför introduceras noter när barnet anses moget för det.
(Calissendorff, 2005)

Tanken med suzukimetoden är att även föräldrarna ska vara delaktiga i musikstudierna. Suzukis grundtanke är att alla kan lära sig spela fiol, oavsett arvsanlag, på samma sätt som att alla barn kan lära sig sitt modersmål. (Suzukimetoden, u.å)

Suzukimetoden har fått mycket kritik för att notläsningen kommit in så sent i elevernas studier, men till Suzukimetodens försvar finns det ett musikteorispel som

suzukipedagogen Michiko Yurko har utvecklat. Det heter "Music Mind Games" och innehåller många olika spel med tillhörande kort som är tänkta att användas i all möjlig musikundervisning, på enstaka lektioner eller enligt en nioårig kursplan. Spelet kan användas i grupp eller individuellt med läraren.¹

2.2.3 Ett alternativ till Suzuki och den traditionella fiolskolan

Vi har tittat närmare på en fiolskola som behandlar rytm på ett medvetet sätt. Det är "Små låtar för små stråkar" av Eva Bogren(2000), violin- och suzukipedagog. "Små låtar för små stråkar" är en spelbok för nybörjare på fiol. I boken finns flera låtar som spelas på olika lösa strängar, eller en och samma sträng, med fokus på rytm. Till de lösa strängarnas rytmer spelar fiolläraren en melodi, i samma rytm som eleven. På ett sätt separerar Bogren de två momenten, tonhöjd och rytm, men det låter ändå musikaliskt roligare att spela än om eleven och pedagogen endast hade spelat rytmen. De rytmer som går igenom är mestadels raka till exempel åttondelar och sextondelar men även svårare rytmer som trioler, punkteringar och rytmer med pauser finns med. I vissa fall där låtarna innehåller fingerspel spelas en hel rytmgrupp innan eleven ska byta tonhöjd, när eleven har bytt finger spelas hela rytmgruppen igen med den nya tonhöjden och på samma sätt fortlöper sedan låten. Detta är några av de sätt som låtarna är uppbyggda på. I Bogrens bok finns många melodier som inte är menade för eleven att spela utan att sjunga, t.ex. uppvärmningslåtar. Nästan alla låtar som är menade att spela har inte bara noter utan även text till, så eleven och pedagogen ska kunna sjunga dem. Till boken hör en CD-skiva som barnen kan lyssna på hemma. Formatet på noterna är stort och tjockt. Fingersättningar finns i form av tabulatur under notbilden.

2.3 Tidigare forskning

I detta kapitel tar vi upp tidigare forskning som har relevans för vårt arbete. Vi skriver om människans lärande, rytmik och rörelse samt notläsningsinlärning kontra läs- och skrivinlärning. Vi kommer att återkomma till den forskningen i resultatdiskussionen.

¹ Mer information om spelet finns på www.musicmindgames.com och på youtube finns även videos där elever spelar spelet, bland andra: "Music Mind Games Collection".

2.3.1 Hur ser människans lärande ut?

I det här avsnittet kommer vi att ta upp tidigare forskningsresultat vad gäller syn på människans lärande och hur vi processar ny information. Vi anser att detta är relevant för studien eftersom vi forskar kring puls- och rytmutläring och vi vill se hur denna undervisning sker utifrån dessa aspekter.

Lars Lilliestam (1997) menar att det för gehörsmusiker finns fyra, alternativt fem, sätt att minnas musik på.

Lilliestam anser att dessa sätt att minnas musik på även kan översättas till notinläring.

Givetvis kan man också lära sig ett musikstycke från noter och sedan översätta notbilden till de nämnda typerna av minnen. Många klassiskt skolade musiker har vittnat om att de faktiskt gör så. (Lilliestam, 1997, s.77)

I "Att spela på gehör" skriver han om de olika minnena, och vi har valt att göra en egen modell över dessa minnen, som utgår från modellen i Lilliestams artikel. I denna modell har vi valt att inkludera vår egen "översättning" från gehörsinläring till notinläring.

- Auditivt minne, att minnas med hjälp av hörseln.
Om vi översätter detta till notinläring kan vi dra slutsatsen att musikanten kommer ihåg hur en not ser ut genom att höra den spelas samtidigt.
- Visuellt minne, förutom notbilden som hjälpmedel, kan musikern med synen även minnas hur det ser ut på instrumentet när denne spelar och musikanten minns de visuella rörelsemönstren.
- Taktila och motoriska minnen, gör att vi minns hur det känns att spela. Det så kallade muskelminnet aktiveras.
Om vi översätter detta till notinläring kan vi se att musikern med hjälp av muskelminnet kan komma ihåg hur till exempel en rytmgrupp kändes att spela med hjälp av till exempel en stråke. När den rytmgruppen sedan förekommer i ett annat stycke kan stråkhanden minnas hur det kändes att spela den.
- Verbalt minne, att ge namn åt de olika företeelserna i musikens värld gör att vi lättare kan minnas dem.
Att till exempel nämna sextondelarna vid namn gör att musikern kan minnas rytmen.

Det verbala minnet samarbetar med de övriga sätten att minnas på. Genom att se, höra, känna och namnge tonerna och dess rytmer kan musikern minnas musiken och återskapa den vid ett senare tillfälle.

Genom att ge namn åt företeelser ger vi mer beständighet åt dem i vårt tänkande och kan därför hantera dem lättare. (Lindström och Pennlert, 2009, s. 24)

För att på bästa sätt lära sig vill en del människor uppleva, en del vill läsa, andra vill känna eller höra, en del vill lära sig i grupp och andra individuellt. Alla lär sig bäst på olika sätt.

Detta skriver Lena Boström, fil. Dr i pedagogik, om i sin artikel "Ögat, örat eller handen?" (2006). Hon har lärstilar som sin specialitet och talar om teorier kring olika lärstilar, vilka utgår från principen att alla kan lära. Boström menar att alla har individuella lärstilsdrag, alltså att vi på olika sätt lär oss lättast och att det är olika saker som är viktiga när vi lär oss. Hon jämför professorerna Rita och Ken Dunns lärstilsmodell, som är multidimensionell och används flitigt inom många barn- ungdoms- och vuxenskolor, med andra pedagogiska inriktningar.

Den stora skillnaden mellan Dunns lärstilsteori och andra pedagogiska inriktningar är utgångspunkt och praktiska användningsområden. I denna lärstilsmodell ligger varje individs styrkor och behov som plattform. För att iscensätta lärande ställer man följande frågor till eleven: Vad är du bra på? Vilka är dina styrkor och dina behov? Och hur kan jag som lärare, pedagog eller förälder hjälpa dig med utgångspunkt i din lärstil? Man fokuserar inte på en specifik metod eller teori. Lärstilmodellen är egentligen ett slags syntes av andra pedagogiska teorier och ger eleverna individuella strategier för lärande. Vet man som pedagog hur ett barn lär sig bäst kan man också hitta så goda metoder och strategier som möjligt. (Boström, 2006)

Dunns lärstilsmodell har delat olika faktorer, som kan påverka lärprocessen, i fem områden: Miljömässiga, känslomässiga, sociologiska, fysiska och psykologiska element.

Lär sig en person bäst i stark eller svag belysning? I ett tyst rum eller med musik? Vid ett traditionellt skrivbord eller på soffan (eller i fåtöljen eller på golvet)?/---/Känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska egenskaper – allt som kontrollerar hur vi koncentrerar oss på, behandlar och minns ny och svår information – bidrar till inlärningsstilen. (Dunn och Dunn, 1995, sid.24)

Miljömässiga: Ljud, ljus, temperatur, sittarrangemang
Känslomässiga: Motivation, koncentration, ansvar/anpassning, struktur
Sociologiska: Ensam, par, grupp, likasinnade, auktoritet, variation
Fysiologiska: Auditiv, visuell, taktil, kinestetisk, födointag, tidpunkt, rörelse
Psykologiska: Analytisk, global, impulsiv, reflektiv

Figur: Dunn och Dunns lärstilsmodell, sammanställd av Andersson och Davidsson²

Boström menar att vi behöver både energi och fokus för att lära nytt. Ett barn måste också känna sig trygg i undervisningssituationen och en som håller med om detta är universitetslektorn Robert Schenck som undervisar i tvärflöjt, instrumentalmethodik och kammarmusik. Schenk (2006) menar att det är viktigt att lärandet sker i en trygg miljö och att elevens egen lust för att lära är viktigt. Katarina Dahlbäck (2011) håller med om detta.

Både språklig och musikalisk förmåga kan utvecklas och olika färdigheter som att sjunga, spela, läsa och skriva är möjliga att lära sig men det tar olika lång tid beroende på biologiska förutsättningar, tidigare erfarenheter, egen motivation och den miljö man befinner sig i. (Dahlbäck, 2011, sid.135)

Det finns på samma sätt, som när barn lär sig läsa och skriva, några viktiga faktorer i inläring och förståelse av notskrift. Detta tar vi upp under rubriken "Notläsningsinläring kontra läs- och skrivlärande".

2.3.2 Notläsningsinläring kontra läs- och skrivlärande

I "Learning all the time" av John Holt skriver han om sina observationer av hur barn lär sig läsa det skrivna språket på ett framgångsrikt sätt, detta har Robert Schenk (2006)

² Andersson och Davidsson, Examensarbete 15 poäng, 2012 efter Dunn, Dunn och Treffinger, Alla barn är begåvade - på sitt sätt, 1995, Jönköping: Brain Books

jämfört och överfört till notläsning. Schenck påpekar att det tryckta skrivna ordet finns överallt i samhället och att noterna inte gör det på samma sätt. Schenck menar att läraren kan spela avista med sina elever på instrumentlektionen för att utveckla elevens förståelse och stärka elevens jag-kan-känsla för notläsning.

Schenck kommenterar även att Holt observerat att barn ofta experimenterar med att skriva innan de kan läsa. Schencks lösning för att få notläsningsinläringen att gå till på samma sätt som läs- och skrivinläringen är helt enkelt att barnen får skriva noter och egna kompositioner, även innan de vet hur det fungerar.

Parallellt med *notläsning* ska det från början även *skrivas* noter (grafiska representationer, egna kompositioner och andra notuppgifter). (Schenck, 2006, s. 240)

Innan barn har lärt sig skriva experimenterar de med ord och bokstäver. Dahlbäck (2011) anser att det är nyttigt för motivationen, av notläsning och notskrift, att barnen får experimentera genom att skriva egna noter, även innan de kan.

Att börja med en egen uppteckning kan vara ett sätt att bli intresserad av hur notskriften ser ut på samma sätt som barn i sin skriftspråkliga utveckling börjar med sitt eget sätt att skriva talat språk. (Dahlbäck, 2011, s.115)

Schenck anser att det är viktigt att barnen förstår vad de kan vinna på att lära sig att läsa och tolka noter.

Barn ska lära sig i ett sammanhang där fördelarna och meningen med notläsning är uppenbara, till exempel i ensemblespel eller med varandras kompositioner. (Schenck, 2006, s.240)

Meningen med notläsningen blir mer uppenbar när eleven ska spela tillsammans med andra utan att tidigare ha hört stycket.

2.3.3 Rörelse

I den här delen presenterar vi betydelsen av rörelse i inlärningsprocessen.

Rörelse är en viktig del i inlärningsprocessen. Det håller fil. Dr Carla Hannaford med om. I boken "Lär med hela kroppen"(1997) skriver hon att rörelser aktiverar många av våra mentala kapaciteter och förankrar ny information i våra neurala nätverk.

Varje gång vi rör oss på ett balanserat sätt sker full aktivering och integrering av hjärnan och dörren till inlärning öppnas på ett naturligt sätt. (Hannaford, 1997)

Hannaford hävdar att rörelse är oundgängligt vid en inlärningsprocess eftersom det skapar ett samband mellan hjärnan och kroppen.

2.4 Teoretisk utgångspunkt

Den teori vårt arbete grundar sig på är den didaktiska. Didaktik är läran om undervisning och ordet härstammar från grekiskans *didaskalia* som kan översättas till undervisning.

Didaktiken undersöker vilka samband som finns mellan undervisningens mål, dess innehåll och de former undervisningen tar sig. (Lindström och Pennlert, 2009, s. 20)

Didaktiken behandlar begrepp om företeelser inom lärande och undervisning som vi använder för att förstå lärandeprocessen och utveckla undervisningen.

2.4.1 Didaktiska frågor

Lärare kan ställa sig en mängd av didaktiska frågor. Dessa typer av didaktiska frågor beskrivs i "Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik" (Lindström och Pennlert, 2009). Dessa didaktiska frågor är sådana som en lärare kan ställa sig innan, under och efter undervisningen. Exempel på hur sådana didaktiska frågor ser ut är *vad, varför, hur och mål?*

- *Vad* vill jag lära ut till eleven?
- *Varför* vill jag att eleven ska kunna detta? Syfte?
- *Hur* kan jag lära ut detta?
- *Vad* är målet? Vad vill jag att eleven ska ha lärt sig efter undervisningen, är det på ett personligt plan, instrumenthanterverk eller något annat?

För att kunna göra en undervisningsplanering måste läraren även känna till undervisningsvillkoren. Det kan handla till exempel om styrdokument, läroplaner och ramfaktorer såsom hur lång tid som disponerats till lektionen. De olika faktorerna som påverkar undervisningen är: Uppdraget, läraren/arbetslaget, eleverna, ramfaktorer och föräldrarna. Lindström och Pennlert (2009) exemplifierar några av de frågor en lärare kan komma att ställa sig kring dessa faktorer. Här följer några exempel på hur sådana frågor kan se ut:

- Vad vill kommunen att mina elever ska uppnå med musiklektioner?
- Hur ser min bakgrund ut, vad kan jag lära ut? Hur är engagemanget i arbetslaget?
- Hur mycket kan eleverna innan de kommer på lektionen? Hur ser deras fysiska och psykiska förutsättningar ut?
- Hur ser undervisningsrummet ut? Finns det någon whiteboard?
- Och hur ställer sig föräldrarna till barnens undervisning? Är de stöttande eller motarbetar de mig?

2.4.2 Teoretisk och praktisk didaktik

Här är en modell över det didaktiska fältet:

Didaktiktyp	>>>>>	Kunskapstyp
Praktisk didaktik 1 Vardagsdidaktik/autodidaktik		Praktisk kunskap 1 "naturlig färdighet"
Praktisk didaktik 2 Lärardidaktik/metodik		Praktisk kunskap 2 skolad färdighet : konst
Teoretisk didaktik 1 Vetenskaplig didaktik och explicit metodik		Teoretisk kunskap 1 Vetenskaplig kunskap, självkunskap och kollegial kunskap
Teoretisk didaktik 2 Filosofisk didaktik		Teoretisk kunskap 2 Filosofisk kunskap

Figur: Modell över det didaktiska fältet. ³

³ Bengtsson och Kroksmark, Allmänmetodik/Allmändidaktik, 1994, Lund: Studentlitteratur s. 25

Den här modellen förklarar de olika delar som ingår i det didaktiska fältet. Här nedan följer en närmare förklaring över denna figur:

Praktik, hur didaktiken ser ut i praktiken:

Vardagsdidaktik/ autodidaktik är den didaktik som används i vardagen och sker per automatik. När detta översätts till kunskap kallar Bengtsson och Kroksmark (1994) detta för den "naturliga färdigheten". Något vi människor bara kan naturligt, som vi inte tänker på.

Lärardidaktik/metodik är den didaktik som sker mer medvetet och något personen som ska lära ut har blivit övad och tränad i att lära ut.

Den andra typen av praktisk didaktik är kopplad till läraryrket. Det är undervisning som utövas yrkesmässigt av utbildade lärare. Man kan säga att denna kunskap är en konst eller ett hantverk – något man har lärt sig göra genom utbildning och praktik. (Lindström och Pennlert, 2009, s. 19)

Teori, kunskap och teorier inom didaktik:

Vetenskaplig didaktik baseras på forskning och leder till vetenskaplig kunskap, "bevisad" kunskap. Explicit metodik baseras på lärarens egna reflektioner samt kollegiesamtal. På detta sätt når läraren självkänedom och kollegial kunskap.

Den filosofiska didaktiken granskar och bearbetar samtliga typer av didaktik och kunskaper som förekommer i modellen. Filosofisk didaktik rör frågor som till exempel: Vad är undervisning? Hur ser den lärande människan ut? Vad är kunskap?

I den teoretiska didaktiken införs en avgörande *distans* till undervisning. Den tematiseras och görs till föremål för analys, reflektion och forskning. (Lindström och Pennlert, 2009, s. 19)

Det som framförallt skiljer den teoretiska och praktiska didaktiken åt är att läraren måste distansera sig från undervisningssituation inom den teoretiska didaktiken. Inom den praktiska didaktiken måste läraren vara närvarande och icke distanserad.

3 Metodologi och metod

I detta kapitel presenterar vi den kvalitativa intervjun och videoobservation som vår forskningsmetod samt hur vi genomfört studien och analyserat och bearbetat datamaterialet.

3.1 Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskriver vi den kvalitativa forskningsintervjun samt den form av videoobservation vi har använt oss av.

3.1.1 Den kvalitativa forskningsintervjun

Vi har valt att använda den kvalitativa intervjun som en del av vårt tillvägagångssätt för att kunna samla in, för vår studie, nödvändig information. För att kunna ta reda på svaren på våra forskningsfrågor fann vi att den kvalitativa intervjun var det bästa tillvägagångssättet som komplement till videoobservationen.

Den kvalitativa intervjun ger mycket frihet åt informanten och hur denne kan svara. Det gav oss en djupare insikt om hur informanten tänker kring att lära ut rytm och puls och även hur informanten reflekterar kring sin egen undervisning.

Då man utför kvalitativa intervjuer skall alla frågor vara så öppna som möjligt, så tillåtande som möjligt – men ändå styr intervjuaren intervjun. (Kvalitativa intervjuer, Trost, 2010)

Genom denna intervjuform kan forskaren ställa relativt enkla frågor som får nyanserade och innehållsrika svar. Detta gav oss mycket material som kom att visa sig vara mycket intressant och viktigt för vår studie. Om detta kan man läsa i "Kvalitativa intervjuer" av Jan Trost:

Kvalitativa intervjuer utmärks bland annat av att man ställer enkla och raka frågor och på dessa frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar. Det innebär att man efter det att alla intervjuer är utförda sitter där med ett otroligt rikt material i vilket man med tur och hårt arbete kan finna många intressanta skeenden, åsikter, mönster och mycket annat. (Trost, 2010, s. 25)

Upptäcker intervjuaren att informanten svarar på något som denne trodde var frågan, men som har missuppfattas, kan intervjuaren på ett smidigt sätt rätta till detta missförstånd genom att omformulera frågan, något som är omöjligt i t.ex. en enkätundersökning. En enkätundersökning tillhör de kvantitativa undersökningsformerna.

Fokusering – Intervjun fokuserar på bestämda teman, den är varken strängt strukturerad med standardiserade frågor eller helt "nondirektiv". (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 44)

Intervjun, i vårt fall, hade alltså fokus på temat rytm och puls men varken vi eller informanten kunde veta exakt hur intervjun skulle framlida eftersom vi gav informanten frihet i hur denne svarade.

3.1.2 Videoobservation

Innan vi intervjuade våra två informanter hade vi valt att observera dem och videofilma deras lektioner. Vi ägnade oss åt *deltagande observation* enligt den etnografiska metoden samt löpande observation.

Något som karakteriserar den etnografiska metoden är att man använder *deltagande observation*, vilket innebär att man finns med i rummet och gör iakttagelserna som en passiv deltagare i arbetet; man finns alltså som forskare med i klassrummet under ett antal lektioner." (Johansson och Svedner, 2010, s. 49)

För att i minnet bevara det vi observerade under lektionerna videofilmade och antecknade vi det som för examensarbetet var viktiga skeenden. För att på bästa sätt observera våra informanter, lärarna, valde vi att kombinera den löpande observationsmetoden med den etnografiska metoden.

För att observationerna skall bli meningsfulla och möjliga att analysera måste man ha gjort ett förarbete som mynnat ut i frågeställningar som styr vad som ska registreras. De beskrivningar man gör vid observationen skall vara så detaljerade och precisa och vara så fria från värderingar och tyckande som

möjligt. De ord som används bör vara beskrivande och ge detaljer om skeendet.
(Johansson och Svedner, 2010, s. 47)

Vårt val av videoobservation gjorde att vi inte kunde tillämpa så mycket kraft åt observationsprotokoll, men under lektionerna skrev vi ner och reflekterade över lektionens *critical incidents* (Johansson och Svedner, 2010), som kan översättas till "viktiga händelser". De "viktiga händelserna" var, för studien, när lärarna på något sätt arbetade med rytm och/eller puls.

3.2 Studiens metod och design

I avsnittet som följer presenterar vi vårt val av metod och val av informanter samt en bearbetning av materialet och dess validitet och legitimitet.

3.2.1 Val av metod

Vi såg videoobservation, i kombination med den kvalitativa intervjun, som det bästa alternativet för just vår studie.

En bra metod för att skaffa sig ett underlag för sin intervju är att inleda med att observera det man undersöker och sedan göra intervjun utifrån vad observationen visar. (Johansson och Svedner, 2010, s. 35)

För att få svar på våra forskningsfrågor, om hur fiollärarna faktiskt undervisar i ämnet rytm och puls på en kommunal musikskola, var observation det mest förtroliga tillvägagångssättet.

För att ta reda på bland annat lärarnas pedagogiska utgångspunkt ville vi höra deras tankar om detta i en kvalitativ intervju. Vi ville höra lärarna själva berätta, med egna ord, om bland annat deras individuella arbetssätt i ämnet rytm och puls.

Den kanske viktigaste åtgärden för att slippa ett ensidigt perspektiv i examensarbetet är att undvika att ha endast en undersökningsgrupp och att förlita sig på endast en metod. (Johansson och Svedner, 2010, s. 36)

Genom att använda två undersökningsformer fick vi en bredare förståelse av det vi undersökte och minskade risken för felaktiga slutsatser.

3.2.2 Urval

Till vår studie behövde vi två violinlärare som arbetade på en kommunal musikskola med inriktningen klassisk musik. Det var viktigt att de båda lärarna arbetade med elever som var på olika nivåer i sitt spel, alltså nybörjare och uppåt. Vi valde att ingående observera få informanter istället för att flyktigt observera flera informanter.

Vi hade mejl- och telefonkontakt med båda våra respondenter innan vi träffade dem personligen. Första mötet i examensarbetets ärende skedde under observationstillfällena och sedan en andra gång för intervjuerna.

Presentation av informanterna

Lärare A:

- Kvinna
- Är född på 50-talet
- Likvärdig utbildning som ett år på folkhögskola, A-linje
- Stråkpédagogexamen
- Examen i de två första Suzuki-nivåerna, studerat den tredje nivån
- Har undervisat som musiklehrare i 34 år i: fiol, blockflöjt, mandolin samt "rytm och sång"
- Undervisar fiolelever i grupp och enskilt

Lärare B:

- Kvinna
- Är född på 60-talet
- Musikgymnasium
- Musiklärarexamen i fiol och klassisk musik, trumset och viola som bifack
- Har undervisat i 23 år i: fiol, viola, klassisk musik, stråkenssemble samt barnkör
- Undervisar fiolelever enskilt samt undervisar fiolelever som en del av en stråkenssemble, lärare B undervisar alltså inte renodlade fiolgrupper

3.2.3 Datainsamling

Intervju

Informanterna fick själva välja platsen för intervjun. Båda lärarna valde sin respektive undervisningssal. Syftet med att låta informanterna välja plats för intervjun var dels att vi ville att det skulle vara bekvämt för dem och dels att vi var två forskare, och endast en informant, och vi ville vara extra noga med att informanterna trivdes och kunde slappna av under intervjun.

Vi använde vår intervjuguide till båda intervjuerna, och höll i varsin intervju. Den av oss som inte höll i intervjun skrev ned anteckningar under tiden som intervjun fortlöpte och ställde eventuella frågor när det passade, eller i slutet av intervjun, när den av oss som höll i intervjun ansåg sig vara färdig. Detta tycker vi fungerade mycket bra och eftersom en av oss hela tiden endast lyssnade var risken mindre att vi missade att ställa någon väsentlig fråga.

Intervjuerna tog cirka 45 minuter vardera. Intervjufrågorna inleddes allt som oftast med ordet "Beskriv...", detta för att vi ville att informanten skulle få chansen att resonera fritt kring ämnet. Vi är båda oerfarna intervjuare och vi hade därför förberett följdfrågor som stöd, men de blev inte de samma i de båda intervjuerna, beroende på hur uttömmande svar informanterna gav. Intervjuerna spelades in med hjälp av en bärbar dator. Programmet som användes var GarageBand.

Observation

Observationerna genomfördes på informanternas arbetsplatser innan vi genomförde intervjuerna. Vi använde oss av både videozoom och programmet Photo Booth på en bärbar dator samt att anteckningar fördes under observationerna.

Lärare A tyckte att det var mer lämpligt att vi observerade de enskilda lektionerna utan videokameran. Det var två enskilda lektioner som observerades hos lärare A.

Lärare A trodde att eleverna skulle bli besvärade av kameran och vår närvaro i rummet. Vi ville självklart tillmötesgå detta och därför förde vi anteckningar under dessa två lektioner och sedan jämförde vi våra anteckningar.

De resterande två observationerna hos lärare A var grupplektioner som filmades. Vid första försöket att genomföra observationen fick vi problem med videozoomen. Vi beslutade i samråd med lärare A att återkomma dagen efter för att observera och filma på nytt. Det vi observerade under denna dag har vi valt att inte ta med i arbetet eftersom vi inte var helt fokuserade på vad som skedde på lektionen på grund av teknikproblemen. Dagen efter hade vi med oss den bärbara datorn och använde den som säkerhetsåtgärd utifall vi skulle få problem med videozoomen igen. Denna gång gick det som planerat och vi fann efteråt att det var till vår fördel att vi hade filmat lektionerna ur två olika vinklar.

Vi filmade de fyra observationerna med lärare B både med videozoomen och den bärbara datorn ur två olika vinklar. Två av de lektioner vi observerade hos lärare B var enskilda lektioner och på de övriga två var det två elever per lektion.

3.2.4 Bearbetning och analys

När vi hade genomfört intervjuerna transkriberade vi dessa på skolans dator. Var och en av oss transkriberade den intervju som vi hade hållit i. Vi läste sedan igenom texterna flera gånger. Vi läste alltså även igenom varandras intervjuer flera gånger.

När vi hade videoobservationerna tittade vi på dem flera gånger och letade efter *critical incidents* (Johansson och Svedner, 2010). Dessa så kallade *critical incidents* var för oss de tillfällen då lärarna arbetade på något sätt med rytm och/eller puls. Vi skrev ned vad som hände på filmerna och detta gjorde vi tillsammans för att inte riskera att missa någon viktig händelse på observationsfilmen.

När vi hade alla texterna samlade läste vi igenom dem igen, denna gång med syfte att hitta och dela in resultatdelen i olika kategorier. Dessa kategorier är de metoder/hjälpmedel som lärare A och lärare B använder sig av i sin undervisning för att lära ut rytm och puls. Exempel på dessa hjälpmedel/metoder som vi har kategoriserat är "Rytmik och Känselförmedling som hjälpmedel" och "Ord och Sång som hjälpmedel"

När vi i resultatdelen använder oss av citat har vi valt att inte ta med biljud så som till exempel "ehm" och "hmm". Vi har även valt att inte ta med upprepade ord som inte

behövs för att få fram budskapet. Det skulle kunna ha varit sårande för informanterna om vi skrivit ut citat som det lät exakt i tal. I vissa citat har vi använt oss av denna symbol /---/. Med den symbolen menar vi att citatet egentligen är längre, men det som har tagits bort är inte väsentligt för att föra fram budskapet i citatet.

3.2.5 Giltighet och tillförlitlighet

Vi anser att våra metoder och de resultat vi har fått fram genom våra intervjuer och observationer har tillförlitlighet och är giltiga. Vi vill dock göra läsaren uppmärksam på att informanterna kan komma att ändra sina metoder och åsikter i framtiden. I skrivande stund är denna forskning giltig och tillförlitlig.

Charlotte hade tidigare auskulterat hos en av lärarna och kände därför till denna lärare väl. Den andra läraren var även denne känd för oss om än mer på ett flyktigt plan. Vi anser inte att detta har påverkat vår forskning på ett för oss märkbart sätt. Under våra observationer och intervjuer fann vi att vi höll en professionell nivå. Vi stämde möte med informanterna endast med anledning av observation och intervju, detta på grund av att vi ville kunna hålla oss till vår forskarroll. Vi var sakliga och pratade inte om privata angelägenheter under dessa möten. När observationerna och intervjuerna var gjorda avslutades de olika mötena.

Vi har varit ytterst noggranna med att inte påverka informanterna och inte delge dem våra åsikter inom ämnet. Samma varsamhet hade vi när vi utformade våra intervjufrågor, eftersom de kan, om forskaren är oaktsam, vinklas på sådant sätt att det påverkar respondenternas svar. För att på minsta möjliga sätt påverka våra informanter, i intervjusituationen, genomförde vi en "provintervju" med en medstudent på vår skola. Denna provintervju ledde till att vi skrev om vissa frågor så att de blev så neutrala som möjligt.

Behandlingen av materialet skedde med stor omsorg om informanterna.

Vi kan inte, utifrån det vi observerade och fick berättat för oss i och med intervjuerna, vara helt säkra på att informanterna alltid undervisar i rytm och puls på de sätt vi har tagit del av, men under tiden för datainsamlingen skedde undervisningen på det sätt som presenteras i resultatet.

3.6.6 Etiska överväganden

Vi har tagit del av de riktlinjer som finns att tillgå kring forskningsetik på *Codex* (2012) webbsida som drivs av Vetenskapsrådet i samarbete med Centrum för forsknings- och bioetik vid Uppsala Universitet.

Informanterna som medverkat i studien hålls anonyma, dels för informanternas integritet och dels för forskningens validitet. Vi tror att anonymiteten ledde till mer sanningsenliga svar i intervjuerna och ett icke konstlat undervisningssätt under observationstillfällena.

De resultat som har framkommit under studiens gång hade kanske sett annorlunda ut om vi inte delgett informanterna vårt forskningssyfte och vårt fokus, men av etiska skäl lät vi informanterna ta del av detta för att inte riskera att informanterna skulle uppleva ett obehag av att senare få reda på att de inte hade blivit grundligt informerade om det bakomliggande syftet.

Eleverna som varit medverkande vid observationstillfällena har varit minderåriga och därför har vi kontaktat berörda elevers föräldrar innan observationerna ägt rum. Vi valde att ringa och fråga om föräldrarnas samtycke. Vi skickade även ut ett mejl som närmare förklarade vårt syfte med studien. I mejlet förklarade vi också att det endast var vi som skulle ta del av det filmade materialet samt att det skulle förstöras när studien var avslutad. Den enda förälder som vi inte lyckades komma i kontakt med, innan dagen för observationen skulle ske, samtalade vi med innan observationstillfallets början. Vi var mycket noga med att berätta för eleverna och deras föräldrar att det var läraren som hade vårt fulla fokus. Samtliga målsmän har givit oss sitt samtycke.

Vi har gjort vårt yttersta för att visa respekt och hänsyn för alla inblandade parter under studiens gång. Vi har noga valt ut vilken information som presenteras i arbetet och på vilket sätt denna formulerats i vårt arbete, detta för att inte riskera negativa konsekvenser för de inblandade.

4 Resultat

I detta kapitel presenterar vi de resultat vi fått fram baserat på analyser av videoobservationer och intervjuer med lärare A och lärare B. Syftet med vår forskning var att ta reda på hur fiollärare på en kommunal musikskola undervisar i rytm och puls.

4.1 Synen på begreppen rytm och puls

Så här beskrev informanterna skillnaden mellan begreppen rytm och puls:

Puls är det som går lika hela tiden och rytm är det som är olika, typ "köttbullar med lingon" och så vidare, det är det man gör. (lärare A)

Puls är ju en känsla, den måste man ju ha i sig, i bakgrunden, för att kunna spela en rytm. Pulsen är ju ett *groove* och rytmen är ju det som är noterat eller det som man ska göra i förhållande till pulsen, tycker jag. (lärare B)

Både lärare A och lärare B sammanflätade rytm och puls i sin undervisning och båda informanterna uttryckte att det är svårt att separera dessa i sin undervisning.

4.1.1 Arbetsätt med puls

Informanterna menar att begreppen rytm och puls är två skilda företeelser men de berättade att det är svårt att separera rytm och puls i undervisningen. Dock har resultatet visat att den uttalade undervisningen fokuserar mestadels på rytm.

Lärare B berättade om den outtalade pulsutläringen:

Det är väl så här kanske att man undermedvetet också jobbar och gör vissa saker, fast det inte blir så uttalat. Det är klart att man jobbar med det, man fattar ju att en elev måste ha pulsen för att kunna göra rytmen. (lärare B)

Undervisningen i puls sker alltså mestadels outtalat, men finns med hela tiden, sammanflätat med rytmundervisningen.

Arbetsätt som uttalat behandlar puls

Informanterna jobbade uttalat med puls genom att räkna in till låtar, visa pulsen med hjälp av kroppen och/eller med en inandning. Genom att ackompanjera eleven med hjälp av fiol eller piano stödjer pedagogerna elevernas puls. Informanterna använde sig även av CD-skivor med inspelat ackompanjemang.

Under en observation såg vi hur lärare A knackade pulsen i ett notställ, med hjälp av en penna, samtidigt som eleven spelade. Vid ett observationstillfälle med lärare B såg vi hur hon uppmärksammade pulsförändringar hos en elev, när denne hade i uppgift att hålla en jämn puls på en trumma, lärare B visade tydligt hur pulsen skulle vara genom att stampa med foten.

I intervjuerna berättade de båda informanterna att de aldrig medvetet har jobbat för att utveckla sin egen puls.

Den har jag nog aldrig aktivt jobbat med någon gång. Jag har alltid varit fascinerad av rytmer och rytmisk musik och tycker om att spela allt som det är lite sväng i. (lärare B)

Lärare A berättade i intervjun att hon upplever att hon "fick det från modersmjölken" på grund av att hon hade mycket musik i familjehemmet under tiden hon växte upp.

4.2 Puls och rytm – hjälpmedel i undervisningen

Vi har delat in följande avsnitt i olika hjälpmedelskategorier, detta för att få en överskådlig insyn i resultatet.

Med hjälpmedel menar vi metoder och redskap som lärarna använder sig av i sin undervisning för att lära ut rytm och puls. När lärare A och lärare B undervisar använder de sig, utifrån vad vi har observerat och tagit del av i intervjuerna, ofta av många av dessa hjälpmedel samtidigt. Vi valde att separera de olika tillvägagångssätten för att presentera en så djup bild, av hur informanterna undervisar, som möjligt. Dessa hjälpmedelskategorier strukturerar vi upp genom att först presentera lärare A:s tillvägagångssätt och sedan lärare B:s.

Förebildning och imitation

Den metod som både lärare A och lärare B använde sig av i mycket stor utsträckning var *förebildning och imitation på gehör och/eller efter en notbild*. Se närmare beskrivning av dessa metoder i begreppsavsnittet i bakgrunden. Informanterna använde förebildning och imitation kombinerat med de hjälpmedlen vi presenterar nedan. Förebildning och imitation var den metod informanterna använde för att kunna tillämpa de andra tillvägagångssätten. Vi har valt att presentera de andra tillvägagångssätten som hjälpmedel.

Lärare A berättade i slutet av sin intervju att hon använder sig mycket av imitation eftersom hon tycker att det är det lättaste sättet att lära ut rytm och puls.

Härkning tror jag är viktigast/---/jag tror det, jag tycker jag märker det på barnen att det går lättast genom härkning, på ett eller annat sätt. (lärare A)






Vi upplevde att förebildning och härkning/imitation fanns med i undervisningen under flera gånger per observationstillfälle. Detta ber vi därför läsaren att ha i åtanke när denne läser resultatkapitlet.

4.2.1 Ord och sång som hjälpmedel

Enligt vad vi såg och fick berättat för oss använder sig både lärare A och lärare B av både ordet och sången som hjälpmedel i sin undervisning när de lär ut rytm och puls. De använder sig av ramsor och påhittade ord som hjälper eleven att verbalisera en rytm och på så sätt minnas den bättre.

Här nedan följer en mall på några av de ord informanterna använde som hjälpmedel. Vi har valt att ha med denna mall för att vi senare i resultatdelen hänvisar till just dessa hjälpord. Hädanefter kommer vi att skriva *hjälpord* eller hjälpordens namn när vi syftar på dessa ord.

<u>Notvärde</u>	<u>Hjälpord</u>
-----------------	-----------------

•  Helnoten	Vila länge (vi-la lä-nge)
•  Halvnoten	Vila (vi-la)
•  Fjärdedelsnot	Gå
•  Två åttondelar med balk	Springa (spri-nga)
•  Fyra sextondelar med balk	Jättebråttom (jä-tte brå-ttom)

• En åttondel som sitter ihop med två sextondelar: Ärtsoppa (ärt-so-ppa)
• Två sextondelar som sitter ihop med en åttondel: Äppelpaj (ä-ppel-paj)
• En punkterad åttondel som sitter ihop med en sextondel: Tomte (tom-te)
• En sextondel som sitter ihop med en punkterad sextondel: Tvärtom (tvärt-om)

Figur 2: Andersson och Davidsson (2012) ⁴

Helnotens värde räcker över fyra pulsslag och hjälporden "vila länge" består av fyra stavelser som sägs i takt med pulsen. På följande sätt fungerar de övriga hjälporden och de sägs i enlighet med rytmgruppernas rytm.

Lärare A och lärare B berättade att de inte släpper hjälporden utan har dem att tillgå om det uppstår problem vid rytmutläringen, även när eleverna har spelat i många år används hjälporden. Dock berättade lärare B om en elev som alltid har velat förstå vad rytmerna har för förhållande till pulsen och hur notskriften är uppbyggd. Lärare B uttryckte det så här:

⁴ Charlotte Andersson och Emma Davidsson, Examensarbete 15 poäng, 2012

En elev som jag har, har fattat allt från början, han har varit väldigt envis och han har alltid velat förstå, matematiker. (lärare B)

Med denna elev använder lärare B inte hjälporden. Lärare B använder sig av pulsen och underdelning när hon ska förklara eller lära ut en rytm till denne eleven.

Lärare A och lärare B presenterar både notvärdenas riktiga namn samt ger eleverna ett hjälpord för respektive notvärde, som redskap i sin rytminläring.

Lärare A

Under våra observationer med lärare A kunde vi bevittna att hon sjöng och använde sig av ord och ramsor som hjälpmedel för att lära ut både melodier och rytmer. Lärare A sjöng vid flertaliga tillfällen melodin och melodins ord samtidigt som eleven/eleverna spelade. Vi såg även hur lärare A vid vissa tillfällen sjöng text och melodi samtidigt som hon förebildade. Vid en del tillfällen mimade hon orden samtidigt som eleverna spelade, vid de tillfällena hade melodin en tillhörande text.

I intervjun med lärare A betonade hon vikten av att på ett konsekvent sätt ha samma hjälpord till en rytm varje gång den förekommer. Dock använder sig lärare A av den existerande texten eller ramsan som tillhör låten hon undervisar istället för hjälporden, om en sådan text eller ramsa finns att tillgå, men när hon aktivt arbetar med rytmutläring och till exempel förklarar notvärden använder hon hjälporden och är då konsekvent i valen av hjälpord.

Ord är jättebra, det är oöverträffat och jag tycker att det är oöverträffat att ha samma ord varje gång/---/Jag tycker att det är jättebra med samma ord för då har man det där att ta till när det kniper. (lärare A)

Lärare A berättade i sin intervju att hon brukar sjunga och spela den nya spelläxan med sina nybörjarelever, detta skeende var även något vi såg när vi observerade.

Vid ett tillfälle såg vi hur lärare A delade ut noter med text till en låt som lärts ut på gehör under lektionen, det var en grupplektion och lärare A spelade melodin för

eleverna samtidigt som hon, elevernas föräldrar och eleverna sjöng låtens melodi och tillhörande text.

I intervjun berättade lärare A hur hon brukar gå tillväga med de äldre eleverna om de stöter på en, för eleverna, komplicerad rytm.

När de stöter på en lång takt med en massa noter, och inte vet riktigt, då brukar vi ofta kunna bryta ner det i de här "köttbullarna", den här "ärtsoppan" och de här "äppelpajerna" och då går det upp ett ljus. Ofta klarar man sig jättelångt på det. (lärare A)

Under en enskild lektion introducerade lärare A notvärdet halvnot för sin elev. Lärare A skrev sju stycken "gå-noter" på whiteboarden. Lärare A bad eleven sjunga och klappa melodin "Blinka lilla stjärna" på gå-noterna. Lärare A sjöng med eleven och pekade samtidigt på gå-noterna på whiteboarden. Melodin kapades av i slutet av varje takt eftersom låten ursprungligen även innehåller halvnoter.

Lärare A: Det blev lite konstigt, var blir det konstigt? Vilken ton ska ändras?

Eleven: I slutet

(De sjunger igen och lärare A pekar på noterna)

Lärare A: Vill man att den ska bli kortare eller längre?

Elev: Längre

(ur videoobservation)

Lärare A introducerade halvnoten. Pedagogen ritade en halvnot på whiteboardtavlan och förklarade för eleven att den kallas halvnot och även "vila". De klappade tillsammans en gång vid halvnotens start och sade vila med en stavelse på ett pulsslag (vi-la), ordet räcker alltså två pulsslag, som är värdet av en halvnot.

Senare under samma lektion spelade eleven och lärare A gemensamt en låt på gehör som heter "Bara bada bastu". Dess rytm består mestadels av fyra sextondelar med balk följt av två åttondelar med balk. När det sker ett byte av rytmgrupp sade lärare A den nya rytmen på orden *nu går vi och duschar*. Den nya rytmen är två grupper med ihopbalkade åttondelar följt av två fjärdedelsnoter.

Under en grupplektionsobservation dök det upp pauser i elevernas noter. Lärare A viskade då "gå" och "vila" beroende på hur lång pausen var. Lärare A varierade viskandet med att säga "schh" och viska hjälporden när eleverna "spelade" pauserna.

Man viskar **gå** och så får man inte klappa något. (lärare A)

En del gånger såg vi även lärare A hålla fingret för munnen som en påminnelse för eleverna. När eleverna läste noterna och kom till pauserna viskade även de.

Lärare B

Lärare B använder sig av både hjälpord och ramsor/texter som hjälpmedel i sin undervisning. Observationerna visade att lärare B ofta sjöng eller sa, själv eller tillsammans med eleverna, melodins text, ramsa eller hjälpord innan de spelade låten, som medel för att eleverna skulle minnas rytmen. Lärare B sjöng under observationerna ofta melodin samt dess ord/hjälppord eller sade dess ramsa samtidigt som hon förebildade, på instrumentet eller med rösten och eleverna fick ofta härma. Lärare B sjöng även vid flertaliga tillfällen melodin och melodins ord samtidigt som eleven/eleverna spelade. I sin intervju berättade lärare B om fördelarna med att använda hjälporden:

Oftast så tar jag hjälp, med de yngre eleverna, av ord och meningar som jag hittar på. För det har jag lärt mig att små barn inte kan relatera en rytm till vilket slag man är på i takten. Det funkar inte med de små, utan då får man köra med ord. (lärare B)

Observationerna med lärare B visade också att hon konstruerade egna texter, till rytmiken i låtar som saknade tillhörande text, i de fall eleven/eleverna hade problem med att lära sig och kunna spela rytmen. Ett sådant tillfälle observerade vi under en lektion med två elever som skulle lära sig en ny folkmusiklåt på gehör:

Lärare B: Ibland blir det att man läser fast sig för mycket och räknar hur många gånger det är på en sträng eller så där, istället gör man så att man lyssnar, så vi försöker nynna melodin.

Lärare B knäpper melodin på fiolen och nynnlar frasen om och om igen.

Lärare B: Ska vi hitta på någon klurig text där? (Lärare B tänker en stund) **Jag ska koka kräm idag, koka den länge, koka den seg och fin**, då har vi rytmen där!

Lärare B sjunger melodin och den nykomponerade texten tillsammans med eleverna. Sedan spelar de frasen tillsammans och under tiden sjunger lärare B texten.

Efter att ha spelat vidare i låten kommer de till ett ställe där rytmen är likadan som på "jag ska koka kräm idag, koka den länge, koka den seg och fin"-stället.

Då frågar lärare B: Vad är vi på för text nu?

En av eleverna sjunger texten.

(ur videoobservation)

Vi observerade under en annan lektion hur lärare B använde sig av en redan existerande text, för att lära ut en synkoperad rytm. Tillfället skedde under en lektion med två elever som skulle lära sig en ny låt på gehör.

Lärare B börjar först med att säga rytmen på orden själv

Lärare B: Samba samba samba le le

Lärare B stampar med foten i takt med pulsen och eleverna försöker härma men säger det inte i puls.

Lärare B: Och så gör vi det precis i takt

Lärare B säger ramsan igen. Eleverna härmar då i takt.

(ur videoobservation)

Under den resterande tiden av lektionen hänvisade lärare B till ramsan när denna rytmgruppen återkom.

Lärare B använder sig av ramsor, texter eller hjälpord som stöd till eleven/elevernas minne, även när de har bekantat sig med en låt. Ett exempel på detta bevittnade vi under en annan observation med en enskild elev då lärare B gick igenom en tidigare läxa med eleven. De arbetade med låten på gehör. Lärare B och eleven började med att tillsammans säga låtens ramsa som löd: "Nu ska vi spela raggarvals". Ramsan följer melodins rytm.

Vid ett senare tillfälle då de skulle spela låten och kom till en fras, som hade många noter med upprepad tonhöjd i följd, spelade eleven fel antal noter som skulle ha samma tonhöjd. Lärare B förebildade då samtidigt som hon sjöng texten.

Efter att eleven försökt härma två gånger utan att spela rätt bad lärare B eleven att sjunga frasen på orden "Nu ska vi spela ragggarvals". Läraren och eleven sjöng frasen tillsammans två gånger.

Lärare B: Så försöker du komma ihåg, så att det blir lika många gånger.

Eleven försöker härma igen men spelar för många gånger på en ton

Lärare B: Vet du vad du gjorde nu? Du gjorde: Nu ska vi spela ragggarvals, du lade till en gaga. Vi vill bara ha en raggare.

(ur videoobservation)

Under denna lektionen såg vi även hur lärare B förebildade genom att sjunga melodin samt text och samtidigt föra stråken fram och tillbaka i luften, för att visa rytmen extra tydligt.

Likt lärare A använder lärare B sig av hjälporden på ett aktivt sätt i sin undervisningsmetodik. Under en lektion med en enskild elev som spelade orkesterläxan "Oh Susanna" efter noter, märkte lärare B att eleven inte visste hur rytmen skulle låta. Då sade lärare B rytmen på hjälporden tillsammans med eleven. Lärare B och eleven klappade sedan rytmen och sade samtidigt hjälporden. När de sedan spelade låten igen instruerade, räknade och sade lärare B hjälporden under tiden.

När vi i intervjun frågade hur lärare B arbetar med rytm får vi som svar:

Ja, för det första så måste de ju ha tempot, i fötterna kanske. Man förklarar en takt, en rytm, en puls och sen använder jag ord som gå, springa, vila, vila mer, vila länge. Dom kör jag och det funkade bra, så länge man inte har svårare rytmer, så är det mest effektiva när man går igenom rytmerna. Vi kör det med ord först, sen klappa och sen spela. (lärare B)

Som lärare B sade i citatet menar hon att ord som hjälpmedel fungerar bra och brukar vara tillräckliga, så länge det inte rör sig om en svår rytm. När det handlar om en svårare rytm brukar lärare B repetera den separat.

Om det är en svår rytm så tar jag den separat, annars tar man ju en bit i taget tills det fungerar/---/Ibland tränar jag en rytm innan för att det underlättar, om det är en genomgående rytm som kommer i hela låten och det kan ju vara detsamma även när man gör en noterad grej, att man börjar med den svåra rytmen där. (lärare B)

Vi avrundade intervjun genom att ställa en fråga om hur informanten anser att man bäst lär ut rytm.

Rytm har jag absolut bäst erfarenhet av just att man hittar på ord, ramsor, meningar från början så att de kopplar det. (lärare B)

Informanten berättade att hon även själv använder sig av ramsor när hon vill minnas en svår rytm.

Lärare B uttryckte i intervjun att det är viktigt att hennes äldre elever vet var i takten de befinner sig, på vilket slag.

Jag gör så att jag använder de här gå, springa och det här som jag berättade om/---/sen talar jag också om för dem vad de heter egentligen. (lärare B)

Hon talar om notvärdenas riktiga namn men använder hjälporden som ett hjälpmedel.

4.2.2 Rytmik och känselsinnet som hjälpmedel

Lärare A

Som vi tidigare skrivit, i presentationen av informanterna, har lärare A tidigare undervisat i rytm och sång, något som kallades FU, förberedande undervisning. Sedermera kom detta att kallas MFL, musik för förskola och lågstadium.

Utifrån vad vi har observerat och vad som har framkommit i intervjun använder sig lärare A av en "Börja-sång" och en "Sluta-sång" i undervisningen med sina

nybörjarelever. De båda sångerna innehåller text och rörelser i takt med pulsen. Sångerna sjunger lärare A tillsammans med eleverna i början och slutet av lektionen, utan instrument. Lärare A berättade att hon gör rörelser i takt till sångerna som sjöngs på grupplektionerna.

Ofta är det så här: att barnen, om man bara sätter sig ner och sjunger med dem så sitter de i gardinerna efter en stund, för det är jättejobbigt att bara sitta ner och sjunga och inte ha något att hänga upp sig på, så då gör jag ofta någon rörelse. (lärare A)

Om lärare A märker att gruppen behöver pulsträning brukar hon klappa, göra härmövningar och gå pulsen i rummet tillsammans med eleverna.

På en av våra observationer under en enskild lektion med en fiolelev, noterade vi att lärare A klappade rytmen till låten "Hej, sa Petronella" tillsammans med eleven. De klappade de olika rytmgrupperna på olika ställen på kroppen, klappade i händerna och klappade på golvet. Detta skedde innan de spelade låten på sina instrument.

Under samma lektion introducerade lärare A halvnot för sin elev. Efter att lärare A hade gjort en kort presentation av den nya noten, vid whiteboarden, gick eleven och lärare A rytmen runt i rummet och sjöng melodin "Blinka lilla stjärna" på orden "gå" och "vila". De gick ett steg på varje gå-not och stannade på varje vila-not. När de stannade på vilanoten stod de still i två pulsslåg.

Om man använder kroppen och händer i allt det man gör, då faller det sig liksom naturligt. (lärare A)

När lärare A ska förklara begreppet fjärdedelsnot för sina elever låter hon ibland eleven känna på sin egen puls, eleven får hålla sina fingrar mot sin halspulsåder. Lärare A berättade i intervjun att hon sedan förklarar att pulsen går jämnt och vad som är skillnaden mellan rytm och puls.

Om en elev har svårt med rytm och puls brukar lärare A låta eleven lägga sin hand på dennes stråkhand och sedan får eleven, som lärare A själv uttrycker det, "åka taxi" när

lärare A spelar och på så sätt kan eleven känna hur pulsen eller rytmen går när lärare A drar stråken fram och tillbaka.

Under våra videoobservationer noterade vi att lärare A använder sig av en "klappkanon" under grupplektionerna. Den gick till på följande sätt: Lärare A och eleverna satt på golvet i ring och lärare A klappade under en 4/4-delstakt olika rytmer på olika ställen på kroppen, eller golvet. När en takt hade gått härmade barnen samtidigt som lärare A gick vidare med nästa takt. Det uppstod då en kanon. I sin intervju berättade lärare A om fördelarna med denna typ av övning.

Man tränar pulsen, man tränar själva härmningen, man tränar fokus och man tränar rytm. (lärare A)

Lärare A använder sig av klapplekar även i andra sammanhang till exempel när hon använder sig av rytmkort, det går att återfinna under kategorin "Noter".

Lärare B

Utifrån vad vi har sett under våra observationer och genom information hämtad från intervjun med lärare B kan vi berätta att lärare B använder sig av klappen som ett hjälpmedel för att lära ut rytmer som förekommer i låtar. Lärare B kombinerar, liksom lärare A, klappen med ord. De ord lärare B använder för att förklara notvärden kan vara de tidigare förklarade hjälporden. I andra fall kan det vara ramsor, konstruerade texter eller melodins eventuellt redan existerande text.

Några av de gånger vi såg att lärare B använde klappen gick det till på följande sätt: Lärare B och eleverna klappade rytmen och sade de rytmiserade orden samtidigt som de klappade. Detta skedde i puls, men de klappade alltså inte pulsen utan rytmen.

I intervjun med lärare B berättade denne om hur hon arbetar med rytm och här framkom det att lärare B tycker att det är viktigt att eleverna har tempot, gärna i kroppen.

För det första så måste de ju ha tempot, i fötterna kanske/---/först kör vi det med ord, sen klappa och sen spela, så länge man inte har svårare rytmer så är det det mest effektiva sättet när man går igenom rytmerna. (lärare B)

Lärare B redogjorde för hur hon undervisar i ensemble och det framkom att hon, vid genomgång av styckena som eleverna spelar, går igenom rytmerna, tillsammans med eleverna, med hjälp av ord, klapp och stamp samt spelar rytmerna på en lös sträng innan de spelar rytmen sammansatt med tonhöjden.

Informanten berättade om när hon har undervisat elever som har haft svårt med rytm och puls. Då har lärare B övat eleven i att stampa takten och sedan försökt hjälpa eleven att överföra denna puls till stråkarmen. (läs mer om detta under kapitlet "Svårigheter vid rytm- och pulsinlärning")

Vi har ju stått och försökt stampa takten samtidigt som vi gör en rytm och då har det funkat att stampa takten med benen, klappa rytmen och samtidigt säga den med ord. (lärare B)

I intervjun med lärare B framkom det att hon ibland ger eleverna läxor i teori. Som exempel berättade lärare B att eleverna kan få en noterad rytm som de ska klappa.

Det kan ju vara till exempel att de ska klappa en rytm, som står på ett papper.
(lärare B)

Lärare B använder sig av klapplekar även i andra sammanhang till exempel när hon använder sig av rytmkort, detta fördjupar vi oss i under kategorin "Noter".

4.2.3 Genrebredd som hjälpmedel

Vi ville ta del av informanternas berättelser om hur de arbetar med genrebredd och även höra deras åsikter om genrebredd samt om informanterna tycker att det finns någon genre som ger mer stimulans och utvecklar elevens rytm- och pulskunskaper.

Lärare A

När vi observerade lärare A noterade vi att hon använde både svensk folkmusik och klassisk musik som låtmaterial. Lärare A berättade att hon försöker spela mycket folkmusiklåtar med sina elever och att hon försöker att hitta låtar från olika tidsepoker som hon sedan använder i sin undervisning. Informanten berättade också att hon använder en bok som heter "String Groove" av Edgar Gabriel. Boken har en tillhörande CD-skiva. Boken innehåller låtar från flera olika genrer liksom improvisationsövningar.

Den har jag använt lite grann och då har de fått prova elfiolon. (lärare A)

På frågan om det finns någon genre som informanten upplever ger mer stimulans och utvecklar elevens rytm och pulskunskaper svarade lärare A följande:

Folkmusiken är väldigt bra, för det är ju dansmusik, då måste man hålla pulsen, annars står de stackars dansarna på näsan/---/och jag märker att många av mina elever tycker att det är roligt att spela folkmusik. (lärare A)

Lärare A brukar låta sina äldre elever spela i kommunala musikskolans spelmanslag.

De upplever det inte som så svårt eftersom de har spelat så mycket utantill förut och då kan de ju ägna kraften åt att få det här "schvunget". Det är inte så himla svårt att lära sig låtarna, för det går ganska lätt för dem, och ja, den är bra för att förstärka just den biten.

Informanten undervisar mycket på gehör och hon menar att de därför lätt kan lära sig de nya låtarna som spelas i spelmanslaget. Hon berättade att elevernas deltagande i spelmanslaget leder till att eleverna tränar sitt gehör ytterligare.

Lärare B

När vi observerade lärare B noterade vi att hon använde sig av svenska folkmusiklåtar, klassisk musik och latinamerikansk musik i sin undervisning. Lärare B berättade i intervjun att hon använder sig av klassisk musik, folkmusik och att det sedan kommer in många fler genrer på grund av elevernas önskemål. Hon berättade att hon försöker fråga

eleverna så mycket som möjligt om vad de vill spela, detta på grund av att hon vill att de ska bli motiverade, förklarade hon. Alla lärare B:s elever får även skriva egna låtar.

På frågan om det finns någon genre som informanten upplever ger mer stimulans och utvecklar elevens rytm och pulskunskaper svarade lärare B följande:

Det är ju, tycker jag, absolut gehörsmusiken. Folkmusiken, jazzen, pop och ja, den biten/---/de har det ju ganska naturligt för att de lyssnar på sådan musik, det blir mer en känsla då, medans det i den klassiska musiken ser mer svårt ut och att dom kanske inte får ut den här känslan. (lärare B)

På frågan om hon har några tips på hur man bäst lär ut puls svarade hon:

Puls tror jag att man lättast får hjälp av gehörsmusiken, att spela tydliga rytmiska låtar . (lärare B)

Lärare B anser alltså att elevernas pulsförmåga gynnas av gehörsmusiken och tydligt rytmisk musik.

4.2.4 Metaforer och liknelser som hjälpmedel

Vi observerade att lärare B använde mycket metaforer och liknelser, i sin undervisning, bland annat som hjälpmedel för att lära eleverna att hålla en puls och även för att lära dem olika rytmer.

Lärare A använde inte, under observationstillfällena, metaforer och liknelser i en sådan utsträckning att vi räknar det till att lärare A använde det som ett hjälpmedel för rytm- och pulsutläring. Vi kunde inte, endast utifrån observationerna, utesluta att lärare A använder ett sådant tillvägagångsätt, det presenteras dock inte här.

Här följer några exempel på hur lärare B använde metaforer och liknelser i sin undervisning:

Lärare B

Under en lektion med två elever bad lärare B eleverna att turas om med att spela pulsen på en trumma, samtidigt som den kvarvarande eleven spelade melodin eleverna just lärt sig. För att eleven skulle hålla tempot stadigt uttryckte lärare B följande:

Håll det hela tiden som en klocka. (lärare B, ur videoobservation)

Under en annan lektion gick lärare B igenom en orkesterläxa med en enskild elev. När eleven spelade en punkterad fjärdedel följt av en åttondel spelade eleven för kort på den punkterade fjärdedelen.

Lärare B: Märker du att du gärna är lite före mig där? Den är längre än man tror, man får hänga sig på den.

Lärare B visar vad hon menar med "hängar" genom att göra en rörelse med kroppen och stråken.

Lärare B: Ungefär som att du snubblar och fastnar i en gren.
(ur videoobservation)

Under samma lektion återkom samma rytm igen fast denna gång i en annan låt och eleven spelade inte korrekt denna gång.

Häng, snabb, det är precis som i Oh Susanna. (lärare B, ur videoobservation)

Senare under samma lektion spelade eleven för långsamt när denne skulle spela snabba notvärden.

Där får du skrämman upp dig lite. (lärare B, ur videoobservation)

Detta är bara några exempel på hur lärare B använde metaforer och liknelser som hjälpmedel.

4.3 Noter

I detta avsnitt av resultatdelen presenterar vi hur de båda informanterna ser på fenomenet noter i undervisningen och hur de använder sitt notmaterial. Vi presenterar även informanternas *notpyssel* som fungerar som ett hjälpmedel.

4.3.1 Synen på noter i undervisningen

I denna del redogör vi för de båda informanternas syn och tillämpning av noter i undervisningen.

Lärare A

Lärare A låter de flesta av sina elever spela på gehör i minst ett år, helt utan noter. När eleverna har spelat i cirka ett halvår brukar hon införa noter i undervisningen. Eleverna får då lära sig noter separat från instrumentet.

På våren börjar jag med lite rytmer och grundläggande noter, fjärdedel, åttondel, halvnot och så, helt utan notplan. (lärare A)

Med uttrycket "utan notplan" menar lärare A att noterna inte sitter i ett notsystem, noterna saknar alltså tonhöjd.

Vi frågade lärare A vad hon anser att eleverna måste kunna för att de ska få börja med notläsning. Lärare A svarade att hon tycker att eleverna måste kunna hantera instrumentet och lärare A menar att det annars blir för många moment att samtidigt tänka på för eleverna.

Det är som om man jämför med småbarn, de måste ju börja lära sig prata först innan de kan börja läsa böcker. (lärare A)

Lärare A berättade om en elev som har gått hos en annan pedagog tidigare, innan denne började ta lektioner för lärare A. Eleven hade blivit mycket notbunden och för att kompensera detta undervisar lärare A nu mer på gehör.

Vi såg under en observation hur lärare A förklarade rytmgruppen punkterad fjärdedel följt av en åttondel. Hon ritade upp rytmgruppen på whiteboardtavlan och vi har valt bifoga den illustrationen i kapitel 7 Bilagor. Illustrationen visar hur en pedagog, på ett sätt, kan beskriva just denna rytmgrupp för en elev.

Efter att lärare A hade lärt ut en låt på gehör, under en observation, såg vi hur lärare A, som stöd för elevens/elevernas minne, gav eleven/eleverna en not på det de hade lärt sig under lektionen. Noten delades ut i slutet av lektionen och eleverna fick ta med noten hem.

Med noter går det till så här att jag absolut aldrig någonsin spelar låten i förväg, eftersom jag spelar så pass mycket på gehör med barnen, så är det livsfarligt att spela med noter först, om man vill att de ska läsa noterna, alltså att spela före, då spelar de det de hör och inte det de ser, så då gör jag så att de får spela igenom, utan någon ledning alls. Jag pekar och så där, det gör jag och sedan spelar jag den, när jag har sett att de har förstått alla prickar och sådant där.
(lärare A)

Lärare A undervisar mycket efter gehör och när lärare A övar sina elever i notläsning vill hon vara säker på att hennes elever verkligen läser noten och inte spelar på gehör, därför spelar hon aldrig noten i förväg.

Lärare B

Lärare B brukar låta sina elever spela på gehör de första lektionerna. Lärare B introducerar noter tidigt i undervisningen eftersom hon inte vill att hennes elever ska bli ovana vid att läsa noter dock understryker hon att hon inte vill att eleverna ska bli allt för notbundna heller.

Jag tycker det är synd om dem om de tycker att noter är till besvär, det ska ju vara ett hjälpmedel, men det ska inte vara ett tvång. (lärare B)

I intervjun berättade lärare B att hon börjar med att lära ut enkla notvärden och avancera i en långsam progression.

Vi börjar med rytmer på lösa strängar, man börjar ju med fjärdedelsnoter sen bygger man på med åttondelar och halvnoter ganska länge innan det kommer in annat. (lärare B)

Lärare B berättade att hon brukar försöka undvika att något av gehörsspel eller spel efter noter ska ta överhanden. Märker lärare B att detta har skett brukar hon kompensera genom att undervisa mer på det sättet som eleven har blivit ovan vid. Lärare B berättade om två elever som under observationerna fick lära sig en ny låt på gehör:

Man fastnar lätt i det här med noter, fast man inte tror att man gör det. Jag tänkte på det när jag spelade med de här två eleverna, som fick lära sig låten, att jag spelade utantill i början, men nu har vi spelat jättemycket med noter och det märktes ju att de var jätteosäkra på det nu, så där fick jag mig verkligen en tankeställare, men oj, vi måste ju spela mycket mer på gehör. (lärare B)

Som stöd för elevens minne såg vi, under observationerna, hur lärare B även efter gehörsläring gav eleven noter på den spelade melodin i slutet av lektionen. Noter fick eleverna ta med sig hem.

4.3.2 Notmaterial

Här presenterar vi hur lärare A och lärare B använder sitt notmaterial i sin undervisning. Vi presenterar även en del av det notmaterial de använder.

Lärare A

Till en början använder lärare A, i sin undervisning, sig av mycket lösblad, alltså notmaterial som är utvalt från flera olika källor. Materialet väljer hon ut grundat på vad eleven behöver öva sig i. Lärare A väljer även ut låtar ur Eva Bogrens "Små låtar för små stråkar", en fiolskola som nybörjareleverna får köpa och boken arbetar mycket medvetet med rytm. Lärare A, som är utbildad Suzukipedagog, använder sig även av Suzukiböckerna. Lärare A berättade att hon även testat olika fiolskolor och den senaste hon testat är "Violin.nu".

Den tycker jag är trevlig, för den går inte så himla fort fram utan man får jobba i alla fall under några låtar med samma moment, så det hinner sätta sig och sen är det olika komp, alla komp låter inte likadant, som det kan vara i en del böcker.
(lärare A)

Med komp åsyftar lärare A CD-skivan som medföljer boken. Lärare A berättade att hon ofta använder CD-skivorna som medföljer de olika fiolskolorna. När lärare A använder sig av CD-skivorna spelar hon och eleven tillsammans till skivans ackompanjemang. Genom att göra detta tränar hon elevens pulskänsla. Under en lektion som vi observerat bevittnade vi hur lärare A gav en elev en läxa i att lyssna på CD-skivan hemma. Låten som eleven fick i läxa att lyssna på var även samma låt som eleven hade i spelläxa.

Lärare B

Alla elever som lärare B undervisar får köpa en fiolskola. De yngre nybörjareleverna får köpa Eva Bogrens rytmmedvetna fiolskola "Små låtar för små stråkar" medan de äldre nybörjareleverna istället oftast får köpa "Violin.nu" eller "Violinisten". "Violin.nu" är skriven av Karl-Bertil Norlén, Anders Norén, Roger Norén och KG Johansson. "Violinisten" är skriven av Ulrik Lundström.

Det är sådana här vanliga traditionella saker med CD-skiva till. (lärare B)

Vi frågade lärare B om hon använder CD-skivorna i sin undervisning.

Ja, jag försöker att göra det, för det är väldigt olika, de flesta eleverna spelar inte så mycket med CD-skivan hemma, fast man tror att de ska göra det. Då tycker de kanske att den går för fort eller att det blir svårt, så att jag försöker göra det på lektionerna så att de ska bli vana vid det och kanske komma på att det kan vara kul att spela med den hemma. (lärare B)

Lärare B önskar att eleverna skulle spela mer med fiolskolornas tillhörande CD-skiva hemma. Detta skulle bidra till att eleverna får pulsträning vid fler antal tillfällen. Lärare B förklarade att hon inte brukar spela igenom fiolböckerna från början till slut med eleverna utan ser det mer som en låtbank.

Jag har det mer som en bank med låtar, sen är det ju en progression i dem i och för sig då, men jag har hemskt mycket lösblad också, för jag klarar inte av att köra så där, det går inte. Och det blir ju aldrig riktigt som man tänkt sig. Har de egna idéer och vill spela något jättesvårt skulle jag säga att: "Nej, det kan vi inte göra, för du kan inte så mycket än", vad hemskt det skulle vara. Då försöker jag istället att ta den låten och så kanske de inte kan spela melodin, men de kanske kan spela några rytmer så att de kan ha skivan i bakgrunden. Så sådant gör jag ganska mycket. (lärare B)

Som komplement till notmaterialet, som vi presenterat ovan, försöker Lärare B även att ibland arbeta med "I can read music" av Joanne Martin. Den innehåller endast rytmer och när Lärare B använder den får eleverna först säga de noterade rytmgrupperna med hjälporden innan de får spela det som står i notskriften på sina instrument. Boken används endast på lektionerna.

4.3.3 Notpyssel som hjälpmedel för att förstå noterade rytmer

Med *notpyssel* menar vi det pyssel och lekfulla redskap lärarna tar till som hjälpmedel för att lära ut noterade rytmer.

Lärare A

Lärare A använder sig av rytmkort i sin undervisning. Hon har flera rytmkortlekar, en del har hon gjort själv och en del är färdigköpta. Kortlekarna saknar notsystem. Lärare A förklarade att hon gör egna kortlekar bland annat på grund av att de kortlekar hon har köpt inte har innehållit tillräckligt många exemplar av en viss not eller rytm för att hon ska kunna lägga ut rytmen till en låt som eleven spelar.

Jag har Eva Bogrens kort som jag använder ibland och så har jag gjort egna, typ likadana men ibland så funkar det inte riktigt om jag har velat lägga en låt som vi också spelar, då måste jag ha ett visst antal av vissa. (lärare A)

Rytmkorten innehåller rytmgrupper eller ensamma rytmer. Korten är små och noterna är relativt stora. Kortlekarna saknar notsystem. Till de kortlekar som lärare A har gjort själv finns även ensamma taktstreck, fermater och taktarter med mera.

Jag tar en stråke eller någonting och så lägger jag ut den, "lägg en rad enligt mätsticken" och så får de lägga som de vill och så klappar vi den. (lärare A)

Lärare A berättade att hon och eleverna oftast klappar rytmen på rytmkorten men att det även händer att de spelar rytmen med hjälp av instrumenten. Lärare A sade att hon låter eleverna säga hjälporden samtidigt som de klappar rytmerna på rytmkorten.

Jag vill att de ska säga det med munnen, så de får med det där också. (lärare A)

Lärare A har många olika pysselhäften, som behandlar olika teoretiska företeelser, och ur de häftena får eleven/eleverna hemläxor. Pysselhäftena har lärare A satt ihop själv och hon har i häftena blandat sitt eget material med andra pedagogers material. Under en observationslektion, som vi tidigare har berättat om, introducerade lärare A begreppet halvnot för sin elev. Eleven fick i slutet av lektionen i hemarbete att öva sig i att skriva halvnoter.

Under en grupplektion fick vi se hur lärare A använde sig av en rytm pärm. Den är uppbyggd på så sätt att varje sida i pärmen innehåller en noterad rytmsekvens som räcker över fyra pulsslag. Pärmens första sidor består av enkla rytmer och sedan löper en progression genom hela pärmen, rytmerna blir svårare, och allt fler rytmer introduceras och blandas inom samma takt. Rytm pärmen innehåller både noter och pauser men saknar tonhöjd och notsystem.

Det är viktigt att se i noterna när man ska klappa för annars klappar man lite vad som helst och då blir det ingen ordning alls. (lärare A)

Denna rytm pärm har lärare A satt ihop själv men idén hämtade hon från en annan pedagog. Under den lektionen vi såg, då pärmen användes, räknade lärare A oftast in samtidigt som hon vände blad i pärmen. Lärare A sade hjälporden och klappade rytmen med ena handen mot kroppen samtidigt som eleverna klappade i händerna. Under tiden visade eleverna var i noten de befann sig, genom att peka rytmiskt på noterna med pekfinger. När ett exempel innehöll halvnoter drog pedagogen fingret längs pappret så länge som notvärdet varade.

Lärare B

Lärare B använder sig också av så kallade rytmkort, dessa rytmkort innehåller rytmgrupper eller ensamma rytmer. Korten är små och noterna är relativt stora. Korten saknar notsystem. Lärare B gör egna rytmkort och låter ibland eleverna göra egna rytmkort själva.

Det gör jag egna och ibland så får de göra egna, själva, att klippa ut och skriva och så där och så lägger vi rytmer och det tycker de är kul. (lärare B)

Lärare B ritade under intervjun upp en kvadrat på whiteboarden, som hon använder för att förklara rytmernas relation till pulsen. En bild på denna kvadrat återfinns i kapitel 7 Bilagor.

Den fungerar på så sätt att varje ruta är ett pulsslag och man fyller rutorna med olika rytmer. Lärare B förklarade att hon låter eleverna byta ut rytmerna i kvadraten och lärare B blandar även in pauser i kvadraten.

Det är åskådligt med fyra slag och vad som händer, hur mycket det händer på varje slag. (lärare B)

Lärare B ger även eleverna en ifylld kvadrat att ta med hem för att de ska få hjälp att minnas hur noterna relaterar till pulsslagen.

Lärare B berättade att hon ibland ger notpyssel som teoriläxor.

Det kan vara att fylla i toner som fattas i en takt eller noter som fattas i en takt, så att de blir fullständiga. (lärare B)

Eleverna får alltså skriva i noter som fattas så att takten blir komplett, sett till dess notvärden samt att skriva i toner som fattas i en melodi.

4.4 Svårigheter vid rytm- och pulsinlärning

En viktig företeelse som vi såg under observationerna var att varken lärare A eller lärare B lät en rytm som spelades fel passera. När eleven/eleverna inte klarade av att spela rytmen korrekter använde sig båda lärarna av flera olika metoder och hjälpmedel för att på bästa sätt hjälpa eleven att nå kunskap och färdigheter om den nya rytmgruppen eller rytmen. Lärarna berättade i sina intervjuer att de hade haft några elever genom åren där de metoder och hjälpmedel som de vanligen använder inte har räckt till. Vi ställde oss frågan: Hur gick de tillväga för att försöka lösa de problemen? Svaret finner vi i intervjuerna och här följer en sammanställning av de båda lärarnas svar.

Lärare A

På frågan hur lärare A har gått tillväga metodiskt sett med en elev som har haft svårt med rytm och puls svarade hon:

Då gör jag i princip lika, bara lite mer. (lärare A)

Lärare A berättade att hon upplever att eleverna som hon undervisar generellt inte har svårt med just pulsen. Dock berättade hon om en nybörjare som har haft mycket svårt med rytm och puls och även hur hon har jobbat med detta.

De flesta hittar ju pulsen ganska snabbt, rytmen är lite svårare att hitta men det gäller att vara envis...hålla på och hålla på och hålla på, till slut så sitter det... jag har en sådan elev i den här första gruppen/---/det är typ-exempel alltså, han kunde liksom inte få till någon rytm eller/och pulsen gick åt skogen, men nu har vi hållit på så pass mycket och gjort det i grupp och allt sådant och nu börjar det sätta sig. (lärare A)

Som vi tidigare har redovisat i kategorin "Rytmik och känselsinnet som hjälpmedel" använder sig lärare A av en metod hon kallar för "åka taxi".

Lärare B

Lärare B har undervisat väldigt få elever som har haft större problem med rytm- och puls när de ska spela på sina instrument. Lärare B berättade att hon tror att problemet,

hos de eleverna, bottenar sig i att kombinera stråkhanden med vänsterhanden samt att det kan röra sig om någon spänning i kroppen och/eller att det handlar om motoriska problem. Hon berättade att hon har märkt att dessa elever utan problem kan sjunga och klappa rytmer i puls, men när eleverna sedan ska spela samma rytm på instrumentet fungerar det inte. I intervjun berättade lärare B om ett sådant fall.

Vi har kämpat verkligen och försökt att få det från fötterna till armarna och jag tror att då är det motoriska problem, det kan vara en spänning som gör att det inte bottenar/---/vi har stått och försökt att stampa takten samtidigt som vi skulle göra en rytm och då har det funkade att stampa takten med benen, klappa rytmen och samtidigt säga den med ord, men sen när det skulle till en stråke...omöjligt. (lärare B)

Lärare B berättade även att hon plockat isär en del av de olika momenten som ingår i fiolspelet för att underlätta eleven. Till exempel har hon provat att ta bort bindebågarna i stycken.

Jag tror att jag har provat alla sätt, känns det som, att slå isär det och bygga på en sak efter hand/---/det är ju möjligt att det skulle hjälpa om en sådan person bara fick träna rytmik och sådana saker... att bottena i det först. (lärare B)

Båda informanterna anpassar sin undervisning efter elevens behov.

5 Diskussion

5.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultaten vi fått fram genom våra intervjuer och observationer. Vi relaterar resultaten till tidigare forskning, litteratur och vår teoretiska utgångspunkt, didaktiken.

5.1.1 Människans lärande och metodiska hjälpmedel

I vårt resultat har vi presenterat hur lärare använder sig av olika hjälpmedel i sin undervisning. Resultatet visar att många olika metoder används för att lära ut ett och samma moment. Vi tror att lärare medvetet eller omedvetet använder de olika hjälpmedlen för att aktivera de olika minnena hos eleverna, detta skriver Lilliestam (1997) om.

I resultatet redovisar vi hur lärare kan gå tillväga i undervisningen, när en elev har mycket svårt med rytm och puls. Lärare kan då arbeta på olika separata sätt med ett och samma moment och genom att gå tillväga på detta sätt kan lärare förhoppningsvis hitta det sinne där de på bästa sätt kan nå eleven. Lärare kan aktivera elevens olika minnen genom hjälp av olika övningar. De olika minnena (Lilliestam, 1997) gör det enklare för eleven att minnas musiken och därefter kunna återskapa den.

Resultatet visar att lärarna använder sig av hjälpord som ett hjälpmedel, i sin undervisning i ämnet rytm och puls. Detta återkopplar vi till vår bakgrund där vi skriver om människans lärande och de olika minnena samt hur en musiker på olika sätt kan minnas musik (Lilliestam, 1997).

Ordet aktiverar det verbala minnet (Lilliestam, 1997) och gör det lättare för människan att hantera företeelserna samt ger dem beständighet i vårt tänkande (Lindström och Pennlert, 2009). Genom att använda sig av hjälpord kan alltså en fiolpedagog ge sina elever verktyg för att ge de olika rytmerna beständighet i deras tänkande samt gör det enklare för eleven att hantera dessa företeelser.

Enligt Boström (2006) har alla människor olika lärstilsdrag. Den elev som har lättast för att lära genom synen får mest hjälp i sin inläring genom förebildning och noter och

aktiverar på så sätt det visuella minnet (Lilliestam, 1997). Den elev som lättast lär sig genom sin hörsel använder sig av det auditiva minnet (Lilliestam, 1997). Denne elev spelar med fördel efter sitt gehör och hjälps av imitation. Vi har den uppfattning att det inom musikens värld är till en fördel för den musiker som både kan läsa noter och kan spela efter gehör. Resultatet visar att lärarna strävar aktivt efter att deras elever ska kunna ta till sig en ny låt genom båda de olika tillvägagångssätten, med noter och/eller på gehör. Vi tolkar detta som att lärarna på olika sätt försöker att stärka inlärningskapaciteten hos det minne som eleven har svårare att aktivera.

I resultatet har vi presenterat hur pedagogerna använder sig av klapplekar och andra hjälpmedel som involverar kroppen. Dessa hjälpmedel går under kategorin "Rytmik och känselsinnet som hjälpmedel". Lilliestam (1997) talar om de taktila och motoriska minnena. Vi menar att en människa sålunda använder sig av känselsinnet för att skapa dessa taktila och motoriska minnen. När informanterna involverar kroppen i sin undervisning ger de eleven en möjlighet att via känselsinnet skapa taktila och motoriska minnen.

Som vi skriver i resultatet kombinerar lärarna ofta en del av de olika hjälpmedlen och på så sätt krävs det att eleven använder sig av sina olika minnen eller flera minnen samtidigt. Denna typ av kombinationer gör det möjligt för pedagoger att nå en elev via olika minnen genom att endast göra en övning.

5.1.2 Ramfaktorer

Vi ser tydligt att olika aspekter som till exempel tidsramen, som är en av de didaktiska frågorna som Lindström och Pennlert (2009) tar upp, spelar stor roll i deras undervisning. Under observationerna kunde vi se att de enskilda lektionerna var relativt korta, från cirka tjugo minuter till en halvtimme. Om informanterna hade haft en större tidsram till sitt förfogande skulle detta kanske ha lett till att de ägnade ännu mer tid till rytm- och pulsutläring än vad de gjorde.

5.1.3 Notläsningsutläring

I resultatet har vi beskrivit hur informanterna använder sig av rytmkort. De säger hjälporden tillsammans med eleverna och eleverna får samtidigt läsa rytmen. Det går

alltså till på samma vis som när ett litet barn ska lära sig att läsa. Jämförelserna med läs- och skrivutläringen slutar inte här. Informanterna ger sina elever teoriläxor. Det skrivna ordet finns överallt omkring oss i samhället och det gör inte notskriften (Schenck, 2006). Genom att som musikpedagog ge sina elever teoriläxor ger pedagogen sina elever en chans att få ett visuellt intryck av notskriften vid fler tillfällen än på den enskilda lektionen.

Schenck (2006) menar att eleverna, parallellt med notläsningen, ska skriva noter, för att det på detta sätt blir så likt läs- och skrivinläringen, av ord, som möjligt. Resultatet visar på att eleverna får i läxa att träna sig i att skriva noter och egna låtar. Dahlbäck (2011) och Schenck (2006) menar att detta underlättar vid inläring av noter, eftersom det ger eleven ett motiverande mål, i detta fall är det att kunna skriva egna låtar.

5.1.4 Fiolskolor i undervisningen

I bakgrunden presenterar vi olika typer av fiolskolor. Vi förväntade oss, innan vi hade utfört intervjuerna och observationerna, att våra informanter skulle använda endast en av de presenterade typerna av fiolskolor. När vi hade vårt färdiga resultat kunde vi tydligt se att ingen av de båda lärarna brukade endast en av dessa typer av fiolskolor.

Resultatet visar att lärarna använder sig av Eva Bogrens(2000) rytmiskt medvetna fiolskola "Små låtar för små stråkar". Eftersom Bogren i stor utsträckning separerar, för eleven komplicerad, rytm och tonhöjd i sina låtar kan eleven fokusera på ett av dessa moment i taget och på så sätt nå bättre rytmförståelse. Lärare som använder sig av den "traditionella" fiolskolan inför notläsningen tidigt i undervisningen. Elevens spel och notläsningsförmåga ligger då på ungefär samma nivå. Då en elev får spela mycket efter noter och framförallt avista, stärks elevens förståelse och jag-kan-känsla för notläsning (Schenck, 2006). Detta är självklart något som kan appliceras i undervisningen oavsett vilken fiolskola läraren använder.

Lärare som har tillhörighet med Suzukimetoden väntar längre med att införa notläsning i undervisning. Likt när ett barn lär sig tala före det lär sig skriva, skall fiolspelet komma före notinläringen. Noterna introduceras, i Suzukimetoden, när barnet är moget för det (Calissendorff, 2005).

Oavsett vilken fiolskola fiolpedagogen använder sig av i sin undervisning så är elevens notläsningsförståelse mycket viktig för elevens jag-kan-känsla (Schenck, 2006).

5.2 Författarnas reflektioner

Här presenterar vi de reflektioner vi har funderat över då studien skrevs.

Inledningsvis berättade vi om hur Emma övats i att spela musik från olika genrer kontinuerligt sedan det att hon var ett barn. Vår fundering är nu om det kan vara så att detta har lett till att hon nu besitter goda rytm- och pulskunskaper. I resultatdelen skriver vi även om att lärare A och lärare B anser att genrebredd kan leda till att eleven tränar upp sin rytm- och pulsförmåga och förståelse. Vi tror fortsatt att en klassisk musiker som ägnar sig åt genrebredd kan uppnå djupare förståelse för rytm och få en bättre puls.

Vi blev positivt överraskade över i vilken utsträckning de båda informanterna arbetade med rytm och puls i sin undervisning. Rytmutläringen skedde mycket uttalat. Vi noterade dock att pulsutläringen bedrevs på ett outtalat plan och undrar om detta kan bero på att informanterna själva inte har upplevt att de har behövt jobba aktivt med sin puls. De båda informanterna kanske inte har utvecklat något språkligt verktyg som de kan använda i sin undervisning eftersom de inte själva har blivit undervisade i ämnet puls som en separat företeelse? Inom den klassiska musikens värld finns det allt som oftast en dirigent som håller pulsen åt ensemblen. Vi tror att detta kan vara ett av skälen till att det inte ges några språkliga verktyg som behandlar ämnet puls.

Vi skrev, i inledningen, att vi trodde att en del av eventuella problem, med att hålla en jämn puls och spela en rytm i rätt relation till pulsen, som en del musikanter stöter på, kan ha något att göra med motoriska svårigheter. Vi skrev att vi misstänkte att problemet härstammade från en svår motorisk rörelse, stråkföring, som i samband med andra moment blir övermäktig för musikanten att bemästra. Vår informant, lärare B, berättade om elever som hade stora problem med rytm och puls. Lärare B tror att de elever som har riktigt svårt att spela rytmiskt och i puls har motoriska problem eftersom de kan hålla en jämn puls och framföra en rytm utan problem, utan sitt instrument. När stråken sedan tillkommer blir det för många olika moment som måste samverka för att

spelet ska fungera. Vi tror att stråkföring, som är en avancerad motorisk rörelse, kan skapa problem även för en musikanter som inte har så pass grava rytm- och pulssvårigheter. Hur kan man underlätta detta för en fiölelev?

I vår inledning skrev vi om att vi hoppades få metodiska tips och idéer i hur vi som pedagoger kan undervisa i ämnet rytm och puls på ett medvetet och effektivt sätt. Användningen av hjälpord och konstruerade texter, som används för att eleverna lättare ska kunna lära sig och minnas en rytm, är något vi båda kommer att applicera på vår framtida undervisning. Vi såg hur detta förenklade inlärningen för eleverna på ett effektivt sätt och vill, liksom informanterna, även använda oss av rytmik i vår undervisning i ämnet rytm och puls. Vi såg hur informanterna på detta sätt gav eleverna ett verktyg för att kunna känna rytmen och pulsen i kroppen. Det vill vi också göra.

5.3 Betydelse

Arbetet med denna studie har lett till att vi har fått metodiska tips och idéer om hur en pedagog kan undervisa i ämnet rytm och puls. Vi kan med fördel applicera dessa tips och idéer på våra framtida yrkesroller som fiolpedagog och ensemblelärare. Vårt intresse för hur man på olika sätt kan undervisa i rytm och puls var stort, redan innan vi skrev detta arbete. Nu har intresset växt ytterligare och vi anser att detta intresse, att sträva efter att utveckla och förbättra sin undervisning i rytm och puls, är mycket viktigt. Detta intresse kommer att vara till vår fördel då vi i framtiden arbetar med rytm- och pulsundervisning. Vi tror att andra musikpedagoger eller musikleärarstudenter som läser denna studie kommer att reflektera över hur de själva undervisar, eller vill undervisa, i ämnet rytm och puls. Vår förhoppning är att också de blivande, eller yrkesverksamma pedagogerna som läser denna studie kan finna metodiska tips och idéer genom att läsa detta arbete.

5.4 Framtida forskning

Vi anser att vår forskning var relativt begränsad och hoppas att vi i framtiden får se en mer omfattande forskning som handlar om just vårt ämne.

Under arbetets gång dök nya frågor upp som har anknytning till vår forskning. Vi hoppas att vi i framtiden även får se forskning som behandlar dessa ämnen:

Hur kan en fiolpedagog på bästa sätt undervisa i ämnet puls?

Hur kan en fiolpedagog på bästa sätt undervisa en elev som har motoriska problem?

Hur kan musicerande inom olika genrer leda till en mer utvecklad puls- och rytmförmåga?

Vilket fokus har klassiska musiker på sin egen förmåga att hålla en puls när de, i en ensemble, blir ledda av en dirigent som håller pulsen åt dem?

6 Referenser

- Agnestig, C. & Nestler, A. (1973). *Vi spelar fiol 1, Nybörjardelen*. Stockholm: Carl Gerhmans Musikförlag AB
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994). *Allmänmetodik, allmändidaktik: ett bidrag till en ämnesbestämning*. ([Ny utg.]). Lund: Studentlitteratur.
- Bogren, E. (2000). *Små låtar för små stråkar*. Mölndal: Lutfisken.
- Boström, E. (2006) *Ögat, örat eller handen?* Pedagogiska magasinet 2008:3. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2006/08/24/ogat-orat-eller-handen>
- Calissendorff, M. (2005). *"Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt": en studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2005. Örebro.
- Dahlbäck, K. (2011) *Musik och språk i samverkan – en aktionsforskningsstudie i åk 1*. Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – HSM, konstnärliga fakulteten, Göteborgs Universitet, 2011. Källered: Ineko AB.
- Dunn, R., Dunn, K. & Treffinger, D.J. (1995). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt: utveckla barnets unika potential, talanger och förmågor*. Jönköping: Brain Books.
- Émile Jaques Dalcroze (NE). *Émile Jaques Dalcroze*. Nationalencyklopedin, hämtad 2012-05-24 från <http://www.ne.se/lang/emile-jaques-dalcroze/149952>
- Förebild (NE). *Förebild*. Nationalencyklopedin, hämtad 2012-05-11 från <http://www.ne.se/sve/förebild>
- Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books.

Härmning(NE). Härmning. Nationalencyklopedin, hämtad 2012-05-11 från
<http://www.ne.se/härmning>

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. (5. uppl.)
Uppsala: Kunskapsföretaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund:
Studentlitteratur.

Lilliestam, L. (1997). *Att spela på gehör*. Svensk tidskrift för musikforskning. (1997
(79:1), s. 69-89). Hämtad från
http://www.musikforskning.se/stm/STM1997/STM1997_1Lilliestam.pdf

Lindström, G. & Pennlert, L.Å. (2009). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i
didaktik*. (4. uppl.) Umeå: Fundo.

Läraryrket (1996). *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm:
Läraryrket

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Rowley, G. (red.) (1979). *Musikboken: [en vägvisare i ord och bild till ökad förståelse och
upplevelse av musik]*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Rytmik (NE). Rytmik. Nationalencyklopedin, hämtad 2012-05-24 från
<http://www.ne.se/lang/rytmik/297222>

Pekkari, C. (2007). *Lärande och arbetsformer för sång inom populärmusikaliska genrer*.
Luleå Tekniska Universitet. C-uppsats.

Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2.,
omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby.

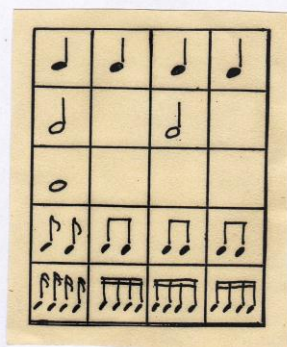
Suzukimetoden(NE). *Suzukimetoden*. Nationalencyklopedin, hämtad 2012-05-06 från <http://www.ne.se/lang/suzukimetoden>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

7 Bilagor

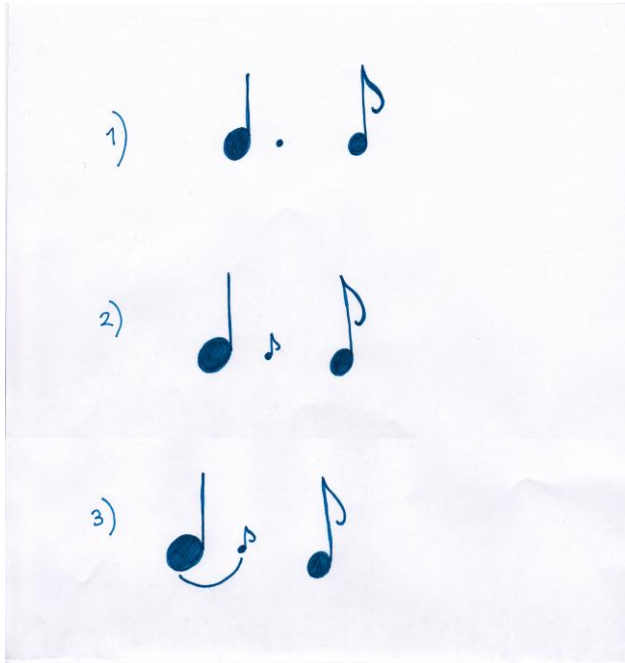
7.1 Bilaga 1

En bild på den kvadrat som omnämns i resultatdelen på sida 45.



7.2 Bilaga 2

En bild på den illustration som omnämns på sida 41 i resultatdelen. Lärare A förklarar punkterad fjärdedel följt av en åttondel i tre steg och i kombination med hjälpord. De tre stegen finns illustrerade här nedan.



7.3 Bilaga 3

Intervjuguide

Informanten:

- Berätta om dig själv
- Beskriv din musikaliska bakgrund...
- Hur länge har du jobbat som musiklärare? (Har du undervisat i något annat ämne? I så fall vilket?)

Begrepp:

- Beskriv skillnaden mellan begreppen rytm och puls?

Hur ser lektionerna ut:

- Beskriv hur det går till när du lär ut en ny låt till en elev på den enskilda lektionen?
- Beskriv de olika momenten under en genomsnittlig enskild lektion? (Hur arbetar du med puls? Hur arbetar du med rytm?)
- Beskriv de olika momenten under en genomsnittlig grupplektion? (Hur arbetar du med puls? Hur arbetar du med rytm?)

Svårigheter:

- Har du undervisat en elev som haft svårt med rytm och puls?
- Hur gjorde du när eleven hade svårt med puls?
- Hur gjorde du när eleven hade svårt med rytm?

Informanten:

- Hur gör du själv om du stöter på en svår rytm?
- Hur har du jobbat med din egen puls?

Noter:

- Hur går det till när du lär ut noter?
- Kan du berätta om det notboks-material du använder?
- Ger du läxor i teori? (Om ja, hur ser de läxorna ut?)

Genbredd?

- Arbetar du något med genbredd? (Om ja, beskriv hur?)
- Upplever du att det finns någon genre som ger mer stimulans och utvecklar elevens rytm och puls kunskaper?

Råd:

- Har du några tips på hur man bäst lär ut rytm och puls?