



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Böjda sopransaxofoner i nybörjarundervisningen

– fyra saxofonelevs återblick från undervisningen i tidig ålder

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2017

Poäng: 15 hp

Författare: Joonas Lepna

Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka hur fyra saxofonelever, mellan 16 och 24 år, reflekterar över sin nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon i en tidig ålder och sopransaxofonens roll i undervisningen och musicerandet.

För att ta reda på hur förekommande sopransaxofon är jämfört med andra saxofontyper och instrument i Sveriges musik- och kulturskolor, har jag genomfört en kvantitativ förundersökning i form av en enkät. Resultatet av förundersökningen visar att nybörjarundervisning med böjd sopransaxofon och sopransaxofon i överlag inte är så vanligt förekommande i musik- och kulturskolor.

Genom kvalitativa intervjuer har de fyra informanternas upplevelse- och erfarenhetsberättelser av saxofonundervisning varit centralt i undersökningen. Informanterna har bland annat diskuterat nybörjarundervisningen på böjd sopransaxofon och fått jämföra den med senare undervisningsformer när informanterna har spelat på större saxofontyper. Intervjuerna har analyserats utifrån ett fenomenologiskt perspektiv.

Studien visar att lärarnas, föräldrarnas och samspelets roll har varit viktiga i informanternas upplevelser och erfarenheter av undervisningen. Tre av fyra informanter har upplevt nybörjarundervisningen på böjd sopransaxofon huvudsakligen positivt. Härmning, ensemblespel och uppträdanden är några aspekter av undervisningen som alla informanter lyfter fram som positiva i sina berättelser. Motivation, övning, notläsning och de vuxnas påverkan är exempel på några andra faktorer som informanterna upplevt både som positivt och negativt och skapat variationer i deras berättelser. Den böjda sopransaxofonens passande storlek för förskolebarnens fysik och längd har gjort det möjligt för informanterna att börja spela i en tidig ålder.

Resultatet av studien kan vara en tillgång för träblåslärare, särskilt saxofonlärare, för att kunna reflektera över nybörjarundervisning/saxofonundervisning i tidig ålder. Förutom saxofonlärare kan också andra musklärare, kulturskoleschefer och föräldrar ha nytta av denna studie, för att bättre kunna förstå elevers behov, samt för att kunna forma en undervisning som är lustfylld och meningsfull för eleverna.

Sökord: sopransaxofon, saxofon, saxofonundervisning, elevperspektiv, nybörjarundervisning, upplevelse, erfarenhet.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor.....	2
1.2 En kort översikt av metod	2
2. Bakgrund och tidigare forskning	3
2.1 Saxofonens historia och utveckling	3
2.2 Dåtida saxofonundervisning och undervisningsmaterial	4
2.3 Saxofonundervisning i Sverige	7
2.4 Instrumentalundervisning i tidig ålder	8
2.4.1 Musikalisk läromiljö	10
2.4.2 Barnens begreppsbildning och perspektiv	12
2.4.3 Motivation.....	12
2.4.4 Övning.....	13
2.4.5 Notinläring och gehörspel.....	14
2.4.6 Problem med tandväxling?	15
2.4.7 Nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner	16
3. Teori.....	17
3.1 Fenomenologi	17
3.1.1 Livsvärld och intersubjektivitet	17
3.1.2 Fenomenologi som empirisk forskningsansats	18
4. Metod	20
4.1 Val av metod.....	20
4.2 Kvantitativ förundersökning	20
4.2.1 Svarfrekvens och bortfallsanalys	20
4.2.2 Förundersökningens resultat	21
4.2.3 Förundersökningens validitet och reliabilitet.....	22
4.3 Kvalitativa intervjuer	22
4.3.1 Urval av informanter.....	23
4.3.2 Genomförande av intervjuer	23
4.3.3 Transkription och analysmetod.....	25
4.3.4 Etiska överväganden	27
4.3.5 Något om den kvalitativa studiens trovärdighet	27
5. Resultat	28
5.1 Vägen till att börja spela en böjd sopransaxofon.....	28
5.2 Diskussion om tidig startålder	29

5.3 Allmänt om undervisningen på böjda sopransaxofoner.....	31
5.4 Undervisningens innehåll – Uppvärmning och enkla låtar.....	32
5.5 Gruppundervisning och konserter.....	33
5.6 Notläsning.....	35
5.7 Gehör och Improvisation	35
5.8 Motivation, övning och de vuxnas påverkan	36
5.9 Elevens relation till sitt instrument	38
5.10 När man tappar mjölkttänder	41
5.11 Resultatsammanfattning.....	41
6. Diskussion.....	43
6.1 Resultatdiskussion	43
6.1.1 Är det meningsfullt att börja spela i en tidig ålder?.....	44
6.1.2 Några slutsatser om undervisningen på en böjd sopransaxofon	45
6.1.3 Instrumentets betydelse.....	46
6.2 Metoddiskussion	48
6.3 Epilog.....	49
7. Litteraturförteckning.....	50
8. Bilagor.....	54
Bilaga 1	54

Vanligt förekommande saxofontyper



Sopransaxofon

Altsaxofon

Tenorsaxofon

Barytonsaxofon

<http://www.musikipedia.dk/roerbladsinstrumenter/saxofon> (hämtad, 22.04.2017)

En böjd och en rak sopransaxofon



© Jay C. Easton 2001-2006

http://www.jayeaston.com/galleries/sax_family/sax_p_curved_and_straight.html (hämtad 22.04.2017 med tillåtelse från Jay C. Easton)

1. Inledning

År 2014, under en projektvecka vid Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI), hade jag möjlighet att auskultera på en kommunal kulturskola. Syftet med auskultationen var att observera saxofonlektioner, och jag fick även lära mig om saxofonrytmik. Saxofonrytmikgruppen bestod av fyra elever som gick i årskurs två och var inne på sitt andra spelår. På 45-minuters grupplektion tränade elever förutom på saxofonspel också på rytmer, taktarter, puls och periodkänsla. Jag var tagen av de små musikanternas glädje och leklust. De verkade tycka om de varierande aktiviteterna som innehöll bland annat både kroppsliga rörelser och improviserande på sina instrument. Efter det att jag också observerat de individuella lektionerna, där eleverna verkade vara säkra både på notläsning och på improvisation, var jag positivt överraskad. Det ovanliga med undervisningen var att eleverna spelade på böjda sopransaxofoner.

En böjd sopransaxofon var något jag inte hade sett i saxofonundervisning. Jag hade inte heller sett undervisning med rak sopransaxofon; ett instrument som man ibland brukar se och höra på internet och TV eller på konserter. Min uppfattning var att alla elever brukar börja på en altosaxofon i musikskolan. Kan det vara så, att i undervisningen som jag auskulterade på användes de mindre och lättare sopransaxofonerna på grund av att eleverna var lite yngre än som är vanligt i saxofonundervisningen? Min uppfattning av saxofonrytmiken var också att den böjda sopransaxofonens storlek passade bra ihop med de unga musikanternas kroppar. Den böjda saxofonnacken gav en mera avspänd kroppshållning än den raka sopransaxofonen eller altosaxofonen möjligen hade gjort. Detta kunde varit intressant att jämföra. På grund av auskulteringen väcktes det också andra frågor: I vilken ålder är det lämpligast att börja spela saxofon? Vilken saxofonstorlek är det lämpligt att börja med för de yngre eleverna? Fortsätter eleverna att spela på böjda sopransaxofoner när de blir äldre?

Våren 2014, efter det att jag blivit inspirerad av saxofonrytmiken, utarbetade jag själv en saxofonkurs för unga nybörjare vid min arbetsplats. Det var en del av min praktik som redovisades i träblåsmetodikkursen på SMI. Efter tio 45-minuters lektioner hade jag fått uppleva hur det är att undervisa några 3:e-klassare på böjd sopransaxofon. Lektionerna kändes roliga och givande men min nyfikenhet på saxofonundervisning för nybörjare växte ännu mer.

Efter det att jag hade pratat med olika träblåslärare, saxofonister och saxofonförsäljare fick jag den uppfattningen att det inte fanns någon konsensus beträffande de olika saxofonstorlekarnas lämplighet som nybörjarinstrument och elevernas startåldrar. Det var inte förvånande att de flesta lärare jag mötte använde altosaxofon i sin undervisning och föredrog att börja undervisa 9-10-åringar. Däremot var jag förvånad över hur många pedagoger, musiker och saxofonförsäljare som tyckte att sopransaxofon inte skulle fungera som ett nybörjarinstrument. Argumenten mot sopransaxofonens lämplighet som nybörjarinstrument handlade om att det är svårare att få ton i sopransaxofonen än i altosaxofonen och att den kan låta dåligt och skrikigt och framförallt är svår att intonera på. Även en saxofonförsäljare avrådde mig att använda sopransaxofoner i undervisningen när jag ville hyra dem för att starta min saxofonkurs. Då började jag fundera på om det finns belägg för dessa antaganden. Lektionerna med saxofonrytmik som jag hade auskulterat på hade gett mig en väldigt positiv bild av sopransaxofon i undervisningen. Var detta en tillfällighet? Det kanske även finns andra sidor av nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner som jag hade missat att observera?

Arbetet med denna C-uppsats har givit mig möjlighet att fördjupa mig i frågor som handlar om den böjda sopransaxofonens lämplighet i nybörjarundervisning och den relativt tidiga startåldern jämfört med när eleverna brukar börja spela saxofon i musik- och kulturskolan.

Eftersom jag anser att musikundervisning framförallt är till för eleverna, föredrar jag att forska utifrån ett elevperspektiv. Min förhoppning är att vissa delar av följande arbete kommer att beröra mer generella åsikter och insikter kring nybörjarundervisning på saxofon som är relevanta för alla saxofonlärare.

1.1 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor

I minst femton år har böjda sopransaxofoner använts i nybörjarundervisning i några av Sveriges musik- och kulturskolor (Axelsson, 2002; egen efterforskning). Detta som en förberedande grundkurs innan den vanliga instrumentundervisningen börjar på altsaxofoner, då eleverna går i årskurs 3 i grundskolan. Än idag lever sådan undervisningsform kvar i några enstaka musik- och kulturskolor. Jag kan konstatera att det finns både negativa och positiva hållningar till nybörjarundervisningen på böjda sopransaxofoner, framförallt från saxofonpedagogerna. Även undervisningsmetoderna och -formen verkar skilja sig bland de få ställen där det används böjda sopransaxofoner, eftersom det inte finns någon välkänd undervisningsmetod för tidiga åldrar på saxofon som t.ex. suzukimetoden för fiol, flöjt, cello och många andra instrument.

Min förhoppning med denna studie är att få en fördjupad kunskap om nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner, dess fördelar och nackdelar via ett elevperspektiv. Jag hoppas också att informanterna vill dela med sig av sina minnen, känslor och tankar om saxofonundervisningen samt hur det har påverkat dem i sina fortsatta saxofonstudier och instrumentval (saxofontyp).

Denna studies syfte är att undersöka hur fyra elever, mellan 16 och 24 år, upplevde sin nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon.

Jag har i min studie använt följande forskningsfrågor:

1. Hur reflekterar informanterna på nybörjaundervisningen på böjd sopransaxofon i efterhand?
2. Vilka beskrivs som undervisningsformens negativa och positiva aspekter som informanterna vill belysa?
3. Vilken roll har sopransaxofonen i undervisningen och musicerandet enligt informanterna?

1.2 En kort översikt av metod

Via en kort förundersökning i form av en enkät (kap. 8 Bilaga 1) har jag kontaktat 294 musik- och kulturskolor (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2015) per e-mail och telefon för att kunna få reda på hur många av dem som har nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner samt hur många musikelever respektive saxofonelever det finns.

Denna förundersökning har också varit till hjälp att hitta informanter till huvudstudien. Kvalitativa intervjuer har genomförts med fyra före detta saxofonelever som har undervisats på böjd sopransaxofon.

Intervjuerna har analyserats utifrån ett fenomenologiskt perspektiv.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I följande tre avsnitt har jag valt att skriva om saxofon och saxofonundervisning från ett historiskt perspektiv. Min förhoppning i början av undersökningen var att kunna jämföra dagens saxofonundervisning med tidigare. Jag har dock inte lyckats hitta tillräckligt med relevant information i skriftliga källor om dåtida saxofonundervisning för att kunna jämföra det med resultaten av min egen studie. Jag hoppas att avsnitten om saxofonens historia, dåtida saxofonundervisning och undervisningsmaterial är berikande för läsarens förförståelse av ämnet, även om de inte är relevanta i min studie. Därmed har jag också valt att inte kommentera det historiska perspektivet i studiens resultatdiskussion. Undantaget är ett fall: i början av avsnitt 6.1.3 har jag jämfört mina informanternas utsagor med eventuella svårigheter att spela sopransaxofon som tas upp i bakgrundsdelens avsnitt 2.2. Läsaren kan hoppa över följande tre avsnitt och börja med avsnitt 2.4 Instrumentalundervisning i tidig ålder (s. 8) om så önskas.

2.1 Saxofonens historia och utveckling

Saxofonen är ett av de nyaste akustiska instrumenten som blivit välkänd i stora delar av världen. Den uppfanns runt 1840 av Adolphe Sax och första patenten erhöles år 1846 i Paris. Detta instrument, som Sax uppfann, är gjort av metall (oftast mässing), har konisk borrarning och ett munstycke med enkelt rörblad (Nationalencyklopedin: saxofon).

Även om det har funnits koniska blåsinstrument med enkelt rörblad före saxofonen, har Saxs uppfinning (i metall och med stora klaffar) blivit något helt unikt, trots många försök att visa motsatsen från uppfinnarens opponenter. Till skillnad från klarinetten som uppfanns i början av 1700-talet, kunde saxofonen tack vare sin oktavklaff och konstruktion överblåsas exakt en oktav upp jämfört med klarinetternas duodecima (oktav plus en kvint). Saxs uppfinning gjorde det möjligt att använda samma fingersättning (liknande på flöjt och oboe) även i andra oktaven, alltså på ett koniskt instrument med enkelt rörblad (Hemke, 1984).

Det är mindre känt hur Sax kom på idén att tillverka ett sådant instrument och hur första instrumentet, som var en bas-saxofon med liknande kropp som ofikleid (ett dåtida bleckblåsinstrument), tillverkades exakt. Däremot är det dokumenterat att Sax, som såg saxofonen som ett orkesterinstrument också ville införa detta i franska militärorkestrar, när dessa reformerades år 1845 (Hemke, 1984).

Vid 1800-talets andra hälft hade Sax tillverkat 5 storlekar av saxofoner (sopran, alt, tenor, baryton och bas), av vilka en del hittade sin plats i militärorkestrar i Frankrikes grannländer och runt om i Europa. Detta säkrade att saxofonen blev mera känd också i andra länder. Vid mitten av 1850-talet hade saxofonen blivit introducerad i England, Italien, Portugal, Ryssland, Spanien, Schweiz, Turkiet, Ungern och USA. Klarinett- och saxofonvirtuosen Charles Jean-Baptiste Souallé hade turnerat med sina sopran- och altosaxofoner (som han kallade *turcophone* eller *zouave*) också även på dåtida indonesiska öar, i Indien, Australien, Nya Zeeland och Syd-Afrika (Segell, 2005).

Konstruktionen och användningen av saxofonen har förändrats mycket under dess över 160 år långa historia, så som ändrade dimensioner på borrarningen och i mekaniken. Nuförtiden finns det saxofoner tillverkade i mängder av olika metaller och legeringar, lackade och olackade i olika färger, men också i plast och kolfiber. Likaså varierar materialet och designen på munstycken, ligaturerna (rörklämmorna), rörbladen och putorna (klaffskinnen).

Sedan Saxs första patent på saxofonen, som varade 15 år och dess ovanliga förlängning ytterligare 5 år, upphörde år 1866, har också andra företag fått rättigheter att patentera egna moduleringar och förbättringar av instrumentet (Hemke, 1984).

En av de viktigaste förbättringar som möjliggjorde för saxofonister att spela snabba och tekniska passager mycket enklare än tidigare var övergång från två separata oktavklaffar till en (De Villiers, 2014). Redan på 1850-talet hade virtuosen Souallé byggt om sin saxofon. Denna modifikation följdes senare av många tillverkare, och blev en standard vid sekelskiftet (Segell, 2005). Ändringar på klaffmekanismen resulterade också i olika grepptabeller/undervisningsmaterial som publicerades under 1800-talets andra hälft och i början av 1900-talet (Hemke, 1984). Enligt De Villiers (2014) har instrumentets konstruktion, kvalité och produktion spelat en väsentlig roll i hur musiken kunde utföras på saxofonen samt i tonsättares sätt att skriva för instrumentet. Enligt författaren kan saxofonens utveckling dock inte enbart tillskrivas tillverkares hantverkskonst, kompositörens eller artistens skickligheter, utan att det var en korsbefruktning mellan dessa tre element som stimulerade både utvecklingen och repertoaren av instrumentet.

Saxofonen som i början sågs som ett exotiskt och mystiskt instrument, med en mörk och mjuk klang som lätt skulle blandas med andra instrument i orkestersammanhang, hade knappt hundra år senare utvecklats till ett virtuost solo-instrument med ljusare klang (brightness) och briljans som kunde spela både mycket starkare och hade större omfång än sina förebilder (De Villiers, 2014).

Speciellt populära blev saxofoner i USA på 1920-talet tack vare industrialiseringens och kapitalismens framväxt genom marknadsföring och massproduktion. ”An entire infrastructure of instrument teaching and manufacturing was set-up that could support the ”saxophone craze” of 1915-1930” (De Villiers, 2014, s. 39). Mellan 1919 och 1925 såldes enbart i USA över en halv miljon saxofoner (Hemke, 1984). Om fenomenet med saxofonens kontroversiella genombrott skriver Segell (2005):

Within just few years it was deploying its powers of seduction on every continent in the world. Everywhere it landed, it was recognized as the sound of modernity and independence – an instrument that gave voice to the common man, whose creative spirit was being stifled by the depersonalizing forces of the industrial revolution. In almost every new musical idiom that would emerge over next century and a half, whether bebop, merengue, rhythm and blues, or rock, and even when the instrument was introduced to cultures whose musical traditions had been established for hundreds of years, the saxophone would assert its dominance, romancing and beguiling millions of new players on its way to becoming the most popular woodwind instrument in the world. (s. 20)

Jazzens stora popularitet och saxofonmani (saxophone craze) på 1920-talet spreds snabbt till Europa och Asien (Hemke, 1984; Segell, 2005). Sverige var inte ett undantag – i mitten av 1920-talet fick man höra både utländska och svenska jazzband med saxofon i radio och på konserter. Populärmusikens guldålder på 1920-talet gynnade också saxofonens frammarsch trots samhällets kritik från dem som höll fast vid det gamla och traditionella. Till skillnad från USA tog det flera decennier innan musikskolorna, militärorkestrar och den ”klassiska” musikvärlden fullt accepterade saxofonen (Kjellberg, 2009).

2.2 Dåtida saxofonundervisning och undervisningsmaterial

Hur saxofonundervisningen gick till det första århundradet i saxofonens historia har jag hittat få och otydliga svar på. Dock fann jag ett stort antal beskrivningar av undervisningsmaterial som är skrivna för saxofon och skolor som undervisade i instrumentet.

Redan innan saxofonen blev först patenterad år 1846 hade Saxs kompanjon och vän Georges Kastner fått sin *Complete and Systematic Method for the Saxophone (Méthode complète et raisonnée de saxophone)* publicerad år 1845. Denna omfattande bok innehöll 142 sidor, från musikteori och grepptabeller till transkriberingar av opera- och orkestermusik samt egna kompositioner. Till skillnad från kommande läroböcker innehöll den också en beskrivning och förklaring av saxofonen och dess legitimitet i blåsinstrumentvärlden. Kastners bok, som

ger mängder av information till musikaliskt och tekniskt okunniga studenter, innehåller bl.a. beskrivningar om rätt hållning av olika saxofonstorlekar, fingerteknik, användning av läppar och munställning (embouchure), andning, dynamik, ansatser och artikulation, samt anvisningar till instrumentvård. En spektakulär rekommendation från Kastner råder studenter att börja lära sig spela på mindre saxofoner med ljusare register (sopranino- och sopransaxofoner) som också skulle förenkla spel på saxofoner med mörkare register senare:

The exercises of our method can immediately be used for any saxophone. However, we urge the student to study a high saxophone. When he can play one of these, he will be able, with great facility, to play the low saxophones, which take on a principally accompanying role. If the student has only a low saxophone at his disposal, he would do well to choose from the exercises which are especially convenient to the character of his instrument and which are easily recognized because we have written lessons for low instruments as well as for the high instruments. It is up to each professor to guide the student in this choice. (Hemke, 1984, s. 264)

Segell (2005) som refererar till saxofonisterna Steve Lacy och John Coltrane, har en annan uppfattning om sopranino- och sopransaxofoner. De anser dessa instrument är de svåraste att bemästra i saxofonfamiljen, eftersom de kräver ändringar i embouchuren för att intonera rätt, samt att vänstra handens klaffar ligger för tätt för ett ergonomiskt spel. Dock är det möjligt att tämja en sopransaxofon vid hårt arbete.

Sidney Bechet, som är en av de mest kända sopransaxofonister i början av 1900-talet, ville lära sig spela sopransaxofon redan i tidig ålder, men det var just intonationssvårigheter som gjorde att han slutade innan han hittade tillbaka till instrumentet i vuxenålder (Ingham, 1998).

Enligt Hemke (1984) tog det över 20 år innan nästa lärobok för saxofon publicerades. Däremot skriver Cottrell (2013) att 1846, redan ett år efter Kastners metodbok, publicerades Jean Cokkens *Méthode complète de Saxophone*. Samma år startades det saxofonklasser i *Gymnase Musical Militaire* i Paris där Cokken blev första saxofonlärare (Hemke, 1984). Detta leder till slutsatsen att både Cokken's och Kastner's läroböcker användes i dåtida saxofonundervisning. Dessa två böcker hade lagt en stabil grund för kommande metodböcker skrivna före sekelskiftet av Louis Mayeur, Hyacinthe Klosé och Gabriel Parès som var tänkta för elever på mera avancerad nivå.

Som noterat i tidigare avsnitt hade saxofonen spritt sig i många länder runtom i Europa till mitten av 1850 talet. Förutom vid *Gymnase Musical Militaire* och *Conservatoire de Paris* undervisades saxofon också i konservatorier i andra regioner i Frankrike och likaså i Schweiz, Belgien, Spanien och Italien (Hemke, 1984, s. 267). Man kan spekulera att det borde ha funnits flera metodböcker för saxofon i andra språk, vilket historiken Hemke inte tar upp i sin doktorsavhandling (Hemke, 1984). Dock beskriver han att saxofonundervisningen och metodböckerna följde redan etablerade instrument som oboe, fagott, flöjt och klarinett och de första saxofonlärarna har varit lärare på just dessa instrument.

Tidningsartiklar och annonser som propagerade saxofonen från mitten av 1800-talet i Frankrike och i början av 1900-talet i USA påstod att saxofonen är ett väldigt lätt instrument att lära sig, speciellt om man redan kan spela andra träblåsinstrument, t.ex. klarinett som också har enkelt rörblad. I *Revue et gazette musicale* från år 1872 kan man läsa:

For those of our readers who have possibly not heard of the saxophone, it is a brass instrument equipped with keys, a mouthpiece about like a clarinet, and we add that its fingerings are quite similar to that of the flute, clarinet, oboe and bassoon. An artist playing one of these instruments has need of no more than eight days of study in order to familiarize himself with the saxophone. (Hemke, 1984, s. 268)

Konceptet, att lära sig spela saxofon inte skulle ta mer än åtta dagar, när man redan kan spela andra träblåsinstrument, var som i denna artikel vanligt också i andra broschyrer och reklamartiklar i USA på 1920-talet. "You can play the saxophone in eight days" konceptet

presenterades t.ex. i en broschyr av Gus Buesher. Där skrevs det hur lätt det kan vara att lära sig spela saxofon:

If you have enough music in your soul to beat time to a tune, if you can hum a refrain or whistle a tune with the band, then you can safely take up the saxophone with assured success, as far as your ability to learn is concerned. Learning to play the saxophone is much the same as a youngster learning numbers and letters by moving blocks and almost as simple. It's almost as simple as whistling a tune. Practically anyone can play the saxophone. Youngsters who never knew a note – thousands of them – have learned simple scales in an hour, played home melodies and popular airs in a week, learned new tunes every week, and in as little as three months have joined amateur orchestras or even the town band. (Hemke, 1984, s. 278)

Trots saxofontillverkarnas propaganda, behövdes det både flera lärare och läroböcker för att instruera ett växande antal saxofonelever, eftersom spelkvalitéer inte alltid var tillfredställande. Saxofonen som möjliggjorde ett mera dynamiskt och uttrycksfullt spel än sina släktingar i träblåsfamiljen, behövde ändå läras ut av kompetenta instruktörer för att bemästra kvalitéer som intonation och ton (Hemke, 1984).

An article in the *Musician* of 1919 correctly ascertained "the chief difficulty in saxophone playing lies in the ability to produce a fine tone and to play in tune." While these two qualities are not unique to the saxophone, this preoccupation has never diminished. (Hemke, 1984, s. 275)

I en artikel i *Music Supervisors' Journals* från 1925 beskrivs också saxofonen som ett farligt lättlärt instrument som egentligen behöver mera tid och ansträngningar för att lära sig intonera och spela med ren och klangfull ton (Fay, 1925). De Villiers (2013), som analyserat samspelet mellan saxofonens utveckling, utövande och repertoar, anger inkonsekvent intonation och obekväma mekanismer som orsaker till varför det kunde vara svårt och frustrerande att lära sig spela på tidiga saxofoner, speciellt för de unga utövarna i USA i början av 1900-talet.

Stor efterfrågan på nya billiga och förbättrade saxofoner samt läroböcker satte fart på saxofonindustrin. Ben Vereeckens *Foundation to Saxophone Playing* från år 1916 blev en standard för läromaterial och lade en grund för vad som förväntades av dåtida saxofonister: fin ton och bra spelteknisk färdighet. "It included a great deal of fine tone building and finger building exercises. The technical exercises indicate the great technical ability expected from performers during that time" (Hemke, 1984, s. 274). Walter Ebys *Scientific Method for Saxophone* från år 1922 beskrev också vikten av att eftersträva en fin ton. Utöver de tekniker och ljudeffekter som användes på saxofoner i jazz och annan dansmusik introducerades vibratotekniken. Användning av vibrato på blåsinstrument fick sitt godkännande i musikvärlden så sent som på 20-talet med virtuosen Marcel Mule i spetsen (Hemke, 1984).

Militärorkestrar och amatör- och skolorkestrar liksom metodböcker har haft en viktig roll i musikundervisningen sedan saxofonens uppkomst. Russell (1977) skriver om 1930-talets undervisningsmöjligheter i musik i form av skolorkestrar och militärband och om bristen på individuella lärare. Jazz, liksom dåtidens dansmusik, skulle läras på gehör, lyssnande och härmande saxofonister som redan hade bemästrat instrumentet. Individuell undervisning var dock inte tillgänglig för många innan konservatorier eller andra musikhögskolor i USA och Kanada började med detta. Abbink (2011) som citerar Larry Teal, den första saxofonprofessorn på universitetet i USA, menar att inte förrän på 1970-talet har saxofonen blivit mera accepterad som ett värdigt instrument bland andra blåsinstrument på högskolorna. Resultatet av hans undersökning om saxofonundervisning i Kanada (British Columbia) visar att de flesta informanterna började spela när de var 12 eller 13 år och många av dem i en blåsorkester. Hälften av informanterna hade inte haft individuell undervisning förrän i college eller på universitet.

2.3 Saxofonundervisning i Sverige

I Sverige och i övriga Europa spelade militärorkestrarna en viktig roll i musikundervisning och i allmänna musiklivet. Redan på 1700-talet ökade militärmusikernas attraktionskraft i musiklivet utanför det militära etablissemangen. Klarinetten, som blev ett populärt instrument i slutet av 1700-talet, användes både i underhållningsmusiken och i militärmusiken (Holmquist, 1974). Likaså blev saxofonens användningsområden breda på 1800-talet (Hemke, 1984). Trots detta tog det över 100 år innan saxofonen blev accepterad i svenska militärorkestrar, dvs. på 1950-talet. Även då, i början, kunde den användas som ett biinstrument bland klarinettister och flöjtister (Holmquist, 1974).

Eftersom saxofonen inte var accepterad i svenska militärorkestrar förrän på 1950-talet, kunde man inte lära sig spela saxofon som man gjorde i många andra länder, där det var just militärorkestrar och musikkårer som utbildade saxofonister. Även då det inte fanns saxofoner i svenska militärorkestrar, var det just klarinettister som hade en fördel att bemästra saxofonspelet på egen hand dvs. utan vidare utbildning eller instruktioner/lektioner. Den populära jazzmusiken, såväl som annan ”lätt” underhållningsmusik, hade svårt att hitta sin plats i musikundervisningen, tack vare de inhemska traditionsbärarnas motstånd och det nybildade Svenska Musikerförbundet som stödde dem (Kjellberg, 2009).

Den tiden var avlägsen, då jazzmusiken skulle tas upp vid kommunala musikskolor och stat och kommun överhuvud kunde tänkas stödja något sådant som jazz och modern dansmusik. Nej, jazzen och dansen hörde hemma i nöjesvärlden och båda skulle därmed bära sig själva - ekonomiskt och musikaliskt. (ibid., s. 64)

Underhållningsmusikens frammarsch och popularitet var dock omöjlig att stoppa. Både saxofonisterna och andra underhållningsmusiker, hade liknande undervisningsmetoder som jazzmusikerna i USA. Man lärde sig spela med hjälp av skivinspelningar, andra musiker och på möten i jazzklubbar (s.k. hotklubbar eller rytmklubbar). Också noter och arrangemang förekom som hade sipprat in till landet mestadels från England, Tyskland och USA. Även s.k. jazzskolor anordnades, där man fick lära sig av mästarna. Saxofonundervisningen som en möjlighet för alla var det dock för tidigt att prata om (Kjellberg, 2009).

Förutom militärmusiken, traditionella folkmusiken, kyrkomusiken och underhållningsmusiken fanns också konstmusiken med sin undervisningstradition. Konservatorier (motsvarande musikhögskolor) hade en viktig roll att utbilda professionella orkester- och kammarmusiker. Instrumentalundervisning var, utöver regementenas arbete, i privata lärares händer, dock inte tillgänglig för ”vanligt folk” (Gunnerfeldt, 2003).

Saxofonmusiken som hördes i konserthus i Sverige redan i slutet av 1800-talet (Hemke, 1984) fick en större roll i konstmusiken på 1930-talet, tack vare den tyska klarinettisten och saxofonvirtuosen Sigurd Rascher och både de utländska (Glazunov, Ibert) och svenska kompositörerna (Larsson; senare Koch, Glazer) som skrev sina saxofonkonserter till honom. Rascher undervisade saxofon under 4-5 år parallellt både i det Kungliga Danska konservatoriet och konservatoriet i Malmö under 30-talet (Lundegård, 1995). Jag anser att det behövs djupare forskning i hur saxofonundervisningen gick till i konservatoriet.

En annan man som introducerade konsertsaxofonen i landet var holländaren Julies de Vries. De Vries hade också en viktig roll som saxofonpedagogikens grundare i Sverige. I början av 1970-talet bildade han en stark saxofonklass på Ingesunds Musikhögskola i Arvika som senare också spred sig till Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Han startade också saxofonsymposier, internationella masterclasses och workshops vid Ingesund Musikhögskola (Lundegård, 1995).

Den kommunala musikskolan som hade sina rötter redan i 1930-talet började växa fram riktigt på 60-talet. Till mitten av 70-talet hade nästan alla kommuner en egen musikskola (Andersson, 2007). Saxofonundervisningen kunde länge handla om en orkesterverksamhet antingen i musikkårer eller i folkrörelseanordnade musikcirklar eller hos allmänna läroverk. Redan på 40-talet kunde också enstaka saxofoner finnas i dessa (Persson, 2001). Tyvärr har jag inte hittat siffror eller faktaupplysningar rörande saxofonernas existens i de nya kommunala musikskolorna på 60-talet. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002) har dock gjort en undersökning av instrumentfördelningen i musik- och kulturskolorna under läsåren 1976-77, 1987-88, 2001-02 och 2010-11, som ger en tydlig bild av saxofonens popularitet bland andra instrument. Resultatet visar att antalet elever i musikskolan som spelade saxofon hade ökat från 1,2 % år 1976-77 till 4,3 % år 2001-02. Rapport från 2011 (Sandh, 2011) visar åter en minskning till 3,7 %. Över drygt 3 decennier har andra träblåsinstrument som klarinett och blockflöjt minskat från 7,7 % till 2,4 % respektive 9,5 % till 4,8 %.

För att få en bild av vilket material som användes i saxofonundervisningen har jag sökt ordet ”saxofon”, ”sax” och ”saxofonskola” i det nationella bibliotekssystemet Libris samt i Teater- och Musikbibliotekets databas.

Den första saxofonskolan som jag hittade kom ut i Sverige 1934 och hette *Modern saxofonskola* av Holger Nathansohn. Denna bok är jämförbar med de första metodikböckerna från Frankrike där teknik- och skalövningar och etydena är en stor del av innehållet. Ifall mina databassökningar stämmer, gick det nästan 40 år innan nästa saxofonskola publicerades. 1971 kom ut *Saxofonskola* av Lars Forsell. I slutet av 70-talet publicerades *Vi ska spela saxofon* och *Saxofonen och jag*. Det sistnämnda har också getts ut åter i början av 90-talet och 2013.

Under 80-talet publicerades tre nya saxofonskolor: *Jag lär mig spela saxofon* (1985), *Dax för Sax* (1986) och *Saxboken* (1989). Också nya orkesterskolor började komma ut där saxofonen användes som t.ex. *Musse Combo* (1989), *Första komp-kassetten* (1989) och *BOB: Blåsorkester från början* (1991). På slutet av 80-talet och i början av 90-talet användes också kassetband (med ackompanjemang) i undervisningen och som en komplettering till saxofonskolorna. Ett sådant exempel är också *Solobok för altsaxofon med kassettkomp* (1991).

Under 90-talet publicerades minst 5 nya saxofonböcker i form av både läroböcker och notmaterial: *Första saxofonskolan* (1992), *Sax till max* (1992), *Saxpop* (1992), *Saxofonteknik* (1993), *Jazzsaxofon* (1995) och *Jazzduetter för saxofon* (1996) plus nya utgåvor, omarbetade varianter och andra delar av tidigare material.

På 2000-talet kom två nya serier av saxofonskolor med tillhörande cd-skiva: *Blåsbus* (2002) och *Altsax.nu* (2002). Senare kom andra delar av dessa serier och en omarbetad variant av *Blåsbus* i 2013. Det publicerades också två spelböcker: *Mera altsax* (2004) och *Tvåstämd saxofon* (2006). År 2016 kom också ett nytt läromaterial ut: *Billy Blås* – en skola som fungerar till förutom saxofon också för blockflöjt med tyska grepp, saxonett, chalumeau, oboe och sopranklarinett.

2.4 Instrumentalundervisning i tidig ålder

Med ”instrumentalundervisning i tidig ålder” menar jag undervisningen som sker innan de vanliga musikkurserna startar på musikskolan (då barnen börjar i åk 3 i grundskolan). Efter att ha granskat ett tjugotal hemsidor av slumpvis utvalda musik- och kulturskolor, visar det sig att i de flesta fall har skolorna en åldersgräns på ca 9 år (åk 2 & 3) för att börja spela saxofon (och många andra instrument). I de flesta skolor finns det dock musikundervisning redan från

ca 5-6 års ålder till eleverna går ut gymnasiet dvs. vid ca 19 års ålder. För tidiga åldrar kan det förekomma kurser i musikleik, träblås- och bleckblåsrhythmik, suzukiundervisning mm. men detta oftast enbart på några utvalda instrument som t.ex. fiol, tvärflöjt eller trumpet.

Varför de flesta musikämneskurserna börjar då barnet är vid ca 9 års ålder är en fråga som jag tycker behöver djupare forskning. Musik- och kulturskolorna som är enbart styrda av kommunerna själva saknar ett statligt regelverk och kan därför också variera i sin utbildningsform och sina mål och ideologier. Min kontaktperson på Sveriges Musik- och Kulturskoleråd rekommenderade att kontakta olika musik- och kulturskolor för att kunna få svar på frågan, eftersom det inte finns några dokument som reglerar eller styr kommunernas arbete från SMOK:s sida. På grund av tidsbrist har jag istället valt att fokusera på forskning som handlar om barnens musikaliska utveckling och deras musikaliska läromiljö. Jag har också granskat några studier som innehåller argument för och/eller emot instrumentalundervisning i tidig ålder.

En aspekt i jämförelsen mellan instrumentalundervisning i tidig ålder kontra musikskoleålder (vid 9-10 år) kan handla om hur många elever fortsätter att spela efter mellanstadiet. Ahlström och Brehwens (2011) har i sin studie om förberedande musikundervisning i musik- och kulturskola citerat ur Kommunförbundets skrift *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet* från 1984: ”Avgången är i de högre mellanstadieåldrarna mycket låg bland de elever som började spela redan i förskolan i jämförelse med vad som är normalt bland de som börjat spela i 9-10-årsåldern.” (ibid., s. 22). Tyvärr har jag inte hittat senare forskning som handlar om sambandet mellan barnens startålder i musikundervisningen och åldern då eleverna slutar spela, förutom otydliga svar från informanterna i Amins (2015) studie. Några av instrumentalrytmiklärarna i Amins studie berättade att grupplektionerna i tidig ålder kan ha en betydelse för varför många fler elever som gått i instrumentalrytmik väljer att fortsätta med sitt spel, än elever som började med vanliga instrumentundervisningen. Informanterna menade att det är särskilt tack vare en stark grupp känsla, föräldrastöd och att hitta det sociala sammanhanget med musiken som instrumentalrytmiken bidrar med. Informanterna är lite oeniga ifall det finns och vilka är utvecklingsskillnader på längre sikt mellan barn som startat tidigare med instrumentalrytmik och barn som börjat spela i musikskoleåldern, eftersom det kan vara så många olika aspekter i hur barnen senare utvecklas färdighetsmässigt.

Lärarinformanterna i Amins (2015) studie, som också i Axelsson (2002), Dominique (1999), Hilmerby (2012), Sundberg (2011), var i överlag positivt inställda om att bedriva en sådan undervisningsform där eleverna börjar i tidig ålder – suzukiundervisning och instrumentalrytmik. Detta är dock inte förvånande eftersom dessa studier handlar om undervisningsmetoder som är just formade för barn som ska börja lära sig spela i tidig ålder samt att alla lärare som har ställt upp för en intervju är just lärare som själva valt att hålla på med sådan undervisningsform.

Kagalnikova (1996), är mera negativt inställd till undervisning i tidig ålder. Hennes studie, som handlar om pianoundervisning, visar att det finns en viss risk med att börja spela alltför tidigt (5-8 år), eftersom det oftast inte sker på barnens eget initiativ. Föräldrarnas och omgivningens press på eleven kan påverka fortsatta musikstudier negativt, t.ex. när eleven saknar egen motivation att öva och spela. Författaren menar att risken att tappa lusten att fortsätta spela kan vara stor i fallet där det förväntades att barnet ska bli en konsertpianist. Hon konstaterar att även äldre tonåringar och vuxna som börjar spela av egen vilja kan lyckas bli konsertpianister och musikutövare som har lusten att fortsätta spela under hela livet. Ejdetorp (2007), som också undersökt pianoundervisning i tidig ålder, är däremot positivt inställd till tidig start. Dock visar hennes studie att det är högst personligt hos lärarna vilken ålder de ser är lämpligast att börja spela vid. Ejdetorp undrar om just lärarens personlighet och

undervisningsstil är orsaker till lyckad eller misslyckad undervisning vid viss spelålder. Både Ejdetorp (ibid.) och Kagalnikova (1996) menar att det inte finns någon konsensus bland pianopedagogerna om den ”rätta” startåldern.

Studier av Gustavsson (2006) och Di Lorenzo Tillborg (2008) och även Dominique (1999) undersöker suzukimetoden utifrån ett elevperspektiv. Gustavsson (2006) skriver:

Alla mina informanter betonar att suzukitiden har varit en positiv del av deras liv om man ser till den sociala delen. Det gav möjlighet för dem att lära känna många människor. De utvecklades mycket som personer och övade sina sociala färdigheter. (ibid., s. 43)

Det är intressant att alla av hennes informanter hade valt att sluta spela i tonåren men trots detta var de positivt inställda till suzukimetoden. Informanterna i Tillborgs studie har upplevt suzukiundervisningen också huvudsakligen positivt. Dominique kunde vid observationer och intervjuer med suzukibarn se en övergripande positiv inställning till musicerande hos eleverna. Många elever i Dominiques studie uttryckte också att det var svårt att lära sig spela tvärflöjt i början men att det så småningom med undervisningens och övningens hjälp blev lättare. Bara 2 av 8 elevinformanter uttryckte att det möjligen skulle vara lättare att spela ett annat instrument än tvärflöjt.

Några av de negativa sidorna av suzukiundervisningen i de aktuella studierna jag undersökt handlade om svårigheter med notläsningen och övningen hemma, barnens konflikter med föräldrar och motivationsbrist.

En annan aspekt för att undervisning i tidig ålder skulle bli lyckad, handlar om att det måste finnas anpassade instrument för små barn, skriver Hilmerby (2012). Författaren jämför den tyngre och större Bess-klarinetten med lättare och mindre C-klarinetten, Clarinéo och Chalumeau som är mera passande för yngre barn.

Som det framgick i studierna om suzukiundervisning och instrumentalrytmik är utvecklingsskillnader mellan yngre och äldre barn generellt tydliga. Därför skiljer sig också undervisningsmetoder och innehållet på t.ex. instrumentalundervisning i förskoleåldern och traditionell instrumentalundervisning från årskurs 3. En generaliserande bild av undervisningen i förskoleåldern är att det förekommer mera lek, sånger, korta varierande övningar, rytmik, gehörspel, föräldramedverkan mm. och det är mindre fokus på instrumentet medan i musikskoleåldern är det längre övningspass med instrumentet, större fokus på speltekniken, notläsning och musikteori. Vid undervisningen i tidig ålder sker också utvecklingen mycket långsammare än vid den traditionella instrumentalundervisningen. Vilket av de två undervisningsformen lärarna föredrar kan bero på vilka undervisningssätt, mål och förväntningar de har, enligt studierna (Amin, 2015; Axelsson, 2002; Di Lorenzo Tillborg, 2008; Dominique, 1999; Gustavsson, 2006; Hilmerby, 2012; Sundberg, 2011).

2.4.1 Musikalisk läromiljö

Under mina studier på SMI och som lärare på en kommunal kulturskola och i samband med förundersökningen i detta examensarbete har jag hört några pedagoger säga att det inte går att undervisa yngre barn på grund av att i den åldern är finmotoriken inte tillräckligt utvecklad, barnens koncentrationsförmåga är för dålig, eller att de har mycket svårt att förstå noter eller mera abstrakta förklaringar. En del argument handlar också om att barnen som börjar spela senare vid 9-10-års ålder ändå kommer ikapp i sin musikaliska utveckling med barnen som börjat spela i förskoleålder och därför är det ingen mening att börja undervisa tidigare. Här undrar jag om undervisning ska handla om de vuxnas förväntningar vad barnen ska kunna för att bli duktiga och hur de ska lära sig, eller snarare om barnens förväntningar eller upplevelser av en meningsfylld fritid i nuet med musicerande och samvaro.

Både Sundin (1995) och Bjørkvold (1991) skriver att de allra flesta barn klarar av det mesta redan i tidig ålder, bara de får upptäcka världen i sin egen takt. Barnen lär sig nya kunskaper, språk, koder för socialt umgänge mm. utan att behöva styras av en strikt pedagogisk verksamhet. Dessa tankar liknar även Suzukis` (1969) filosofi om hur barnen lär sig sitt modersmål – det sker som en naturlig utveckling i samspel med omgivningen. Suzuki var övertygad att barn även kunde lära sig spela ett instrument i likhet med hur man lär sig sitt modersmål.

I tal om förväntningar och krav på barnen är Sundin (1995) och Bjørkvold (1991) kritiska till just pedagogiska verksamheter som skapar en onaturlig läromiljö, där barnens nyfikenhet och eget forskande hämmas av vuxnas höga förväntningar, krav och press. Också Schenck (2000) liksom Sundin (1995) och Bjørkvold (1991) är övertygad om att man måste vara försiktig med att börja med instrumentallektioner redan i förskoleåldern: ”Att barn tidigt ska komma in i en positiv musikmiljö är inte samma sak som att säga att de ska börja ta instrumentallektioner redan i förskoleåldern” (Schenck, 2000, s. 91). Likaså skriver Calissendorff (2005) att lärarna har ett stort ansvar för att undervisningen ska bygga på barnens behov och längtan efter sång, rörelse, fantasi och kreativitet. Även musiken måste ha vissa kvaliteter för att framkalla barnets uppmärksamhet och locka barnet till aktivitet menar Calissendorff. En vanlig kritik till suzukiundervisning enligt Sundin (1995) är att repertoaren är ensidig och att det inte ges någon plats för barnens eget skapande.

Däremot verkar författarna Bjørkvold (1991), Calissendorff (2005), Schenck (2000), Sundin (1995), Suzuki (1969) vara överens om att barnen behöver en mångsidig kulturell stimulans redan från födseln för att utvecklas efter sin bästa förmåga. Schenck (2000) lyfter fram vikten av rik musikalisk miljö redan i barnens tidiga år och jämför det med språkinläring:

Människans imitationsförmåga samt inlärningsstrategier påverkas alltså starkt av bland annat hjärnans sätt att utvecklas. En slutsats man kan dra är att en rik musikalisk miljö, i likhet med det vardagliga umgänget med andraspråket, ska finnas med i så stor utsträckning som möjligt före puberteten, och allra helst före 6 års ålder, för att skapa de bästa förutsättningarna att kunna uppnå en djupsittande och hög slutnivå. (Schenck, 2000, s. 89)

Schenck (2000) skriver att det är inte bara vuxna som kan ha hämmande eller destruktiva tankar om sig själva och sina förmågor, utan också grundskolebarn som befinner sig i början av sin instrumentala bana. Schenck menar att det kan bero på att barn som saknat positiv musikalisk stimulans före skolan inte har fått chansen att träna upp sina grundläggande musikaliska förmågor som t.ex. melodi- och rytmkänsla. Författaren beskriver att det finns tydliga skillnader i självförtroende mellan förskolebarn som saknat musikalisk stimulans eller som har varit t.o.m. negativ och de barn som befunnit sig i en rik musikalisk miljö:

Barn som däremot har upplevt någon typ av förberedande musikundervisning i en positiv anda, till exempel i musikgrupp, rytmik, kör, förskola eller i hemmet, visar oftare ett större musikaliskt självförtroende och kan därför mer avspänt och med mycket mer musik i bagaget, sätta igång med ett instrument när de är lite äldre. (ibid., s. 84)

Författaren anser att förberedande undervisning eller positiv musikstimulans i förskoleåldern ger barn möjlighet att bekanta sig med musikaliska moment innan de ska behöva lösa instrumentala problem. Därför är Schenck kritisk till instrumentalundervisning i tidig ålder, när barnen inte hunnit träna upp sina grundläggande musikaliska förmågor.

Det är knappast någon mening att också lära sig att hålla en stadig puls samtidigt som man ska lära sig att blåsa, knäppa, spela tvåhändigt eller dra stråken, och hålla och greppa ett nytt instrument, när man aldrig tidigare har gjort det. (Schenck, 2000, s. 86)

Det blir helt enkelt svårt för en nybörjare att hålla på med både musikaliska och instrumentala moment samtidigt. Även om det kan vara svårt att hålla på med både musikaliska och instrumentala moment samtidigt, är det ändå det som suzukiundervisningen och

instrumentalrytmiken sysslar med i min uppfattning. Jag undrar om Schencks åsikter här handlar om de stora krav och förväntningar från lärarna, som kan skapa problem, om barnen inte skulle klara av att hålla på med olika moment samtidigt.

2.4.2 Barnens begreppsbildning och perspektiv

Sundin (1995) lyfter komplexiteten och problematiken med barns musikaliska uppfostran där vuxnas perspektiv inte alltid överensstämmer med barnens. Problemet med undervisningen kan vara att vuxna fokuserar mer på att utveckla barnens musikaliska förmågor än att visa intresse för deras upplevelser. Enligt Sundin kan visst även förskolebarn mycket väl tidigt höra skillnader t.ex. mellan olika ackord och ackordföljder och andra fysiskt olika ljudmönster om deras uppmärksamhet riktas på det. Barnen lär sig vad som låter vackert eller fult, vilka komponenter i musiken framhävs som viktiga och vilka ackordföljder är de "rätta" igenom en bekantskap med eller socialisationen in i en musikalisk tradition, som är kulturbunden och beroende av övning. Enligt Sundin går det alltså via övning och uppfostran lära förskolebarn hur och vad man ska lyssna på samt påverka deras musiksmak. Sundins kritik till detta handlar om att barn kanske inte alltid känner intresse för det vuxna vill lära ut eller uppmärksamma. Han menar också att risken med uppfostringen är att barnens konstnärliga förmåga att uppleva musiken via ett helhetsperspektiv krymper samtidigt som barnen lär sig nya kunskaper och får nya estetiska upplevelser. Visst kan förskolebarnens kunskap med uppfostring om musikaliska komponenter och omdöme om musikens kvalitéer utvecklas men det betyder inte att vuxna har bättre omdöme eller känslighet om estetiska upplevelser menar Sundin.

Inte förrän i tio-tolv-årsåldern, dvs i de formella operationernas stadium, uppfattar de och kan i vissa fall analysera de flesta komponenterna i musiken. Men, och detta är viktigt, även om vi säger att till dess är barnets förståndsmässiga (kognitiva) förmågor begränsade så säger det mycket litet om dess estetiska upplevelser. Vuxna har i allmänhet fler erfarenheter än barn men de har för den skull inte nödvändigtvis bättre omdöme och känslighet. [...] Kognitiv nivå och estetisk upplevelse står inte i någon entydig relation till varandra. Med uppfostran utvecklar vi en del nya lyssnarfärdigheter och förlorar troligen andra, blir känsligare i vissa avseenden och okänsligare i andra. (Sundin, 1995, s. 62)

Sundin skriver att det är viktigt att diskutera kvalitet ur barnens perspektiv – dvs. vilka olika funktioner har musiken i barnens liv. Han menar att det gäller att försöka förstå vad barnen gillar och ogillar, vilka diskriminationer de gör, hur deras preferenser görs och vad deras upplevelser innehåller. Som Calissendorff (2005) konstaterar i sin studie måste det vara lätt och roligt för att barnen ska vara motiverade att spela.

2.4.3 Motivation

Calissendorff (2005) menar att det är just motivationen som är avgörande för de flesta former av inlärning. Det kommer inga stora framsteg ifall motivationen brister även om alla andra kriterier för att lära sig är mer än tillräckligt tillgodosedda. Författaren betonar vikten av just inre motivationen – viljan att ägna sig åt en viss aktivitet, där själva handlingen är belöningen; en meningsfull sysselsättning.

Beskrivningar av inre och yttre motivation förekommer frekvent i forskningsrapporter om instrumentalspel. Samstämmigheten är stor om att inlärning är effektivast när det upplevs som lustfyllt och får utvecklas naturligt från en inre motivation att lära, med eventuellt stöd i form av yttre motivation. (Calissendorff, ibid., s. 40)

Också Bjørkvold (1991) menar att barnets egen kunskapstörst, upptäckarlust och egna behov är viktiga i läroprocessen framför vuxnas krav och förhoppningar på barnet. Men också beröm från läraren, föräldrarna och syskon dvs. yttre belöning kan motivera att fortsätta spela skriver Calissendorff (2005). Calissendorff lyfter även problemet när vuxnas förhoppningar och goda intentioner att ge barnet möjlighet att spela ett instrument inte överensstämmer med barnets

egna behov. Detta kan bero på, som Sundin (1995) beskriver, att barnets handlingar är oftast självcentrerade i förskoleåldern.

Under förskoleåren har barnen svårt att leva sig in i andras värld, hur andra känner. Deras handlingar är självcentrerade: vad de hör tror de att alla hör. De är inriktade på vad man kan göra med instrument och andra föremål och hur dessa instrument kan tillfredsställa en själv, inte hur speciellt och precist man kan tillfredsställa någon annans förväntningar. (Sundin, 1995, s. 156)

Kan det då vara en svår utmaning att prata om spelteknik och kvalitéer i musikundervisning i tidig ålder? Calissendorff (2005) nämner just svårigheten med balansen mellan frihet och disciplin i instrumentalundervisningen där leken som skapar uttrycksvilja och upptäckarlust lätt kommer i konflikt med vuxnas (lärarnas) uppfattning om att musikaliskt utövande måste bygga på korrekt teknik från början.

Calissendorff (2005) har i sin studie diskuterat med föräldrar och lärare hur man får en femåring att frivilligt spela fiol. Det finns många uttalanden från föräldrarna och lärarna om att det måste finnas ett slags tvång, där barnen lockas, ”pushas” och entusiasmeras för att vilja spela skriver författaren. Eftersom fiolspel och undervisningen är styrd verksamhet, kan inte barnen själva välja när de ska komma eller gå som vid fri lek. Det kanske inte finns femåringar som frivilligt vill öva varje dag efter att den första nyfikenheten på instrumentet har lagt sig, diskuteras det i Calissendorffs studie. Problemet med trötthet och motivationsbrist kan vara just att undervisningen och övningen är till största delen styrda av vuxna. T.ex. ”rätt” spelteknik och hållning bestämmer hur barnen ska röra sig, sitta eller stå. Detta kräver stor entusiasm och motivering från föräldrarna och läraren att locka barnen till aktiviteter som kräver uppmärksamhet och uthållighet. Även barnens individuella skillnader, inlärningsstilar och lärarens undervisningsstilar påverkar ifall barnet hänger med och är motiverad eller inte i en gruppundervisning (Calissendorff, 2005). Bjørkvold (1991) lyfter ändå gruppundervisningen som ett mera meningsfullt socialt sammanhang för barn än pårörelse med lärare och ensamövning. Barn vill oftast lära sig mera bland andra barn menar författaren.

2.4.4 Övning

”En av de viktigaste faktorerna för att barn skall fortsätta spela och nå framgång är att föräldrarna är engagerade och då speciellt vid övning” (Calissendorff, 2005, s. 46). Åter igen betonar Calissendorff vikten av att föräldraengagemanget ska innebära stöttning utan press – lyhördhet inför varje barns individuella behov, inre motivation. Även den tidiga positiva musikaliska omgivningen, som t.ex. föräldrasång och musiklyssning, kan vara en viktig del vid påverkan av barns musikaliska kompetens menar Calissendorff.

Övning anses vara en viktig del av suzukiundervisningen. Också Schenck (2000) skriver att övning är bland det viktigaste som elever och musiker har. Det ger privilegiet att under många timmar av vårt liv uttrycka oss i musik och att få praktisera inlärnin g på oss själva menar Schenck. Övning måste dock byggas på kvalitet i kombination med lust och självmotivation – ansvaret i övning ligger i omsorgen om kvalitet skriver Schenck. För att uppskatta förmånen som övningen ger och för att kunna träna så effektivt som möjligt föreslår författaren att känna till några övningsprinciper, som i min tolkning är i stort självreflekterande och metakognitiva. Frågan är om hur man presenterar dessa principer, som kräver att man kan analysera och vara medveten om sitt spelsätt och kvalitéer, till förskolebarn.

I Calissendorffs (2005) studie med förskolebarn uppfattar eleverna att övningen är viktig för att kunna lära sig trots att de upplever den föräldrastyrda hemmaträningen som ”jobb” och blir oftast trötta. Enligt barnen lär de bäst när det är lätt och roligt – då är övningen också meningsfull. Även barnen i Dominique’s (1999) studie menar att övningen är något viktigt:

Övningen syns vara något som tas på stort allvar inom suzukiundervisningen, både av eleverna, föräldrarna och lärarna. Sex av eleverna nämnde övningen som något viktigt för att bli bra på att spela och en sa att det är viktigt att lyssna. Detta kan synas vara en press på barnen, men det verkade mer som om det var föräldrarna som kände pressen att hinna öva. (Dominique, 1999, s. 24)

Även om Dominique (1999) inte uppfattade att barnen varit stressade eller pressade inför övningen diskuterar hon ändå möjligheten att det kunde varit svårt att avgöra vid ett observationstillfälle. Dominique funderade också ifall barnens uttryck om att övningen är viktig påverkades av att läraren och föräldrarna pratade så ofta om denna.

Calissendorff (2005) skriver att problematiken med övningen enligt flera forskare är att det oftast är svårt för speciellt nybörjare att förstå vad övning innebär, att de inte har de rätta övningsstrategierna, att de inte har förmågan att analysera sitt spel eller att de är omedvetna om när de spelar fel. Oftast innebär övning för nybörjare att de spelar igenom sina övningsstycken en eller några gånger, utan att korrigera felen. Bara mer avancerade elever kunde uppmärksamma och korrigera felen och besvärliga passager och öva på dem på egen hand enligt några forskare. I en forskning där 158 nybörjarinstrumentalister mellan 7-9 år videofilmades och intervjuades konstaterade forskarna att många barn inte hade förstått vad öva verkligen innebar:

Barnen var inte medvetna om de långsiktiga målen och inte heller den kortsiktiga slutprodukten. Pitts m.fl. beskriver att nybörjare oftast inte hade förmågan att identifiera svårigheterna i spelet, eftersom de vanligtvis ville få sitt instrument att låta omedelbart. De var dessutom många gånger sysselsatta med att komma ihåg fingersättning och notation. (Calissendorff, 2005, s. 56)

Problematiken anses här vara att lärare oftast inte undervisar i hur man övar utan hur mycket man ska öva. Då blir undervisningen inte särskilt effektiv. Svårigheterna kan ligga också i att läraren är omedveten om övningsstrategier som skulle passa för nybörjarnas mentala förmåga. Även föräldrarna behöver ha en klar bild av vad *öva* skall innebära för att kunna stödja barnet på bästa sätt och inte förvänta sig framgångar i form av genomspelade låtar, utan tolerera och berömma detaljerat arbete (Ericsson, 1997; Hallam, 1997a, 1997b, 1998; Lehmann, 1997; McPehrson & Davidson, 2002; Pitts m.fl., 2000a, 2000b; Schenck, 2000 i Calissendorff, 2005, s. 55-57).

2.4.5 Notinlärning och gehörspel

Utifrån studier om suzukiundervisning och instrumentalundervisning i tidig ålder (Amin, 2015; Axelsson, 2002; Dominique, 1999; Hilmerby, 2012; Sundberg, 2011), kan man dra en slutsats att lärare har olika undervisningssätt och mål. Några lärare lägger kanske mera tyngd på fri lek och eget skapande, andra mera på spelteknik och ergonomi, och åter andra mera på övning. Även om det är oftast gehörspel som gäller i förskoleåldern börjar några lärare ändå tidigare än andra att lära ut noter. Också Dominique (1999) ger ett exempel på detta:

Något som saknas inom suzukimetoden är en bra metod för notinlärningen. Som det är nu sköter varje suzukilärare notinlärningen på sitt eget sätt, och det är också stor skillnad på när de börjar med noter. Notinlärningen skulle kanske bli lättare att genomföra och väva in i undervisningen om det fanns ett suzukanpassat notinlärningsmaterial att arbeta med. Alla vanliga spelböcker utgår ju ifrån att eleven som ska använda dem är nybörjare både på att spela och på att läsa noter, vilket ju inte är fallet med suzuki eleverna. (Dominique, 1999, s. 36)

Några föräldrar och lärare i Dominiques studie resonerade att det kan vara svårt att motivera eleverna att spela efter noter när de klarar sig bra med att spela på gehör. Med andra ord kan det bli fel när man får vänta med notinlärningen för länge eftersom det inte är motiverande för eleverna att börja lära sig lätta barnvisor efter noter när man redan kan spela mera komplicerade låtar på gehör. Dominique menade dock att det är naturligt att undervisningen sker på gehör från början eftersom barnen inte är symbolmogna förrän i skolåldern. En lärare i hennes studie rekommenderade att det ändå kan vara bra att börja med notlära så tidigt som

möjligt för att vänja eleverna med noter och symboler. Detta skulle inte hindra att tonvikten läggs på gehörsundervisning.

Bjørkvold (1991), Schenck (2000) och Sundin (1995) är övertygade om att man bör börja spela bara på gehör. Man bör även introducera noter till barn är författarna överens om. Frågan är när och hur detta ska ske. Bjørkvold skriver att efter en nybörjare (8-9 år) har spelat ett par år kan man börja introducera också noter men då bara att barnen själva känner att de vill och förstår vad det handlar om. Sundin citerar ur Brearleys' *Pedagogik och metodik för förskola, lågstadium och fritidshem* (Svensk upplaga 1973):

Inte förrän de grundläggande musikaliska idéerna befästs har barn någon möjlighet att förstå notationssymboler som motsvarar dessa idéer. [...] Det är i själva verket när dessa idéer blivit väl befästa som barnen börjar känna ett behov av att skriva ner sin musik. Deras föreställning om musiken är så klar att de känner ett behov av att minnas den exakt... (Sundin, 1995, s. 163)

Sundins tolkning här är att när barnet börjar med noter måste det redan förstå enkla musikaliska idéer och kunna analysera rytm, tempo, stämning etc. Sundin är kritisk till metoder där man lär ut notsystemet via t.ex bildspråk: fåglar på telefonrådar, eller notvärden via gå- och springnoter. Han menar att det kan vara förvirrande att det ska läras först någonting som sedan ska avläsas. Schenck jämför notläsningen med språkets skriftliga färdigheter. Han menar att när man studerar hur barn på ett naturligt sätt lär sig läsa det skrivna språket kan man också få metodiska idéer för att introducera notläsningen. Schenck menar att när barnen börjar förstå symbolerna och principerna hur notbilden fungerar, då kan de i stort sätt lära sig själva att läsa noter. Det måste bara finnas ett sammanhang för att bli motiverad.

Precis som med textläsning är det många barn som i stort sett lär sig själva att läsa noter genom att komma i kontakt med notskriften samtidigt med den aurala upplevelsen, och i ett sammanhang som ger läsningen mening och motivation. Liksom med vanlig läsning är det för många elever lätt och okomplicerat att lära sig läsa noter; det bara sker, till exempel under ensemblespel. (Schenck, 2000, s. 239)

Som Bjørkvold (1991) menar också Schenck (2000) att det är viktigt att barnen har en god gehörsupplevelse gällande sitt instrumentspel innan de börjar syssla med noter för att veta hur man senare ska/vill omforma en notbild till levande och mångfacetterad musik.

Flera föräldrar i Dominiques (1999) studie berättade om gehörsundervisningens fördelar. Eftersom barnen börjar i en så tidig ålder och utvecklar ett bra gehör, bidrar det till att de får en större identitet med sitt instrument och kan med lätthet härma och lära sig själv sånger och melodier som de hör t.ex. på radio. Gehörsspel var enligt många föräldrar och lärare i Dominiques studie den viktigaste och mest karakteristiska byggstenen i suzukiundervisningen. De menade att barnen skapade musik på ett mycket lekfullt och naturligt sätt. En stor utantillrepertoar ger eleverna också självförtroende och en känsla av att de är bra på någonting. En ytterligare positiv aspekt av gehörsundervisningen i tidig ålder, är att eleverna lär sig härma inte bara toner och notvärden utan också fraser, andning, klang, dynamik, intonation och även kroppsrörelser, berättade lärarna.

2.4.6 Problem med tandväxling?

Vid samtalen med några träblåslärare, metodiklärare på SMI samt granskandet av Hilmberbys (2012) studie, har jag fått olika svar på frågan om det är möjligt att spela saxofon när man tappar de främre mjölkttänderna. Enligt några svar är det inte att rekommendera, eftersom man inte kan spela bra utan de översta mjölkttänderna som brukar ligga på munstycket och ge stöd för munmuskulaturen (embouchuren). Några menar också att man kan få en dålig vana att blåsa på ett konstigt sätt så att tonerna blir fula och intonationen för låg. Enligt andra svar kan

det gå hur bra som helst, bara det inte gör ont i munnen och när det gäller tonbildningen utvecklas det ändå lite senare.

2.4.7 Nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner

För att komma närmare till mitt eget fokusområde som handlar om nybörjarundervisning på böjda sopransaxofoner har jag granskat Axelssons (2002) uppsats: *Böjda sopransaxofoner. Är böjda sopransaxofoner ett bra nybörjarinstrument?* Syftet med sitt arbete enligt Axelsson var att undersöka möjligheten att bedriva nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon istället för altsaxofon i tidig ålder (6-7 år). Axelsson ville också undersöka vilka positiva respektive negativa konsekvenser med undervisning på böjd sopransaxofon tillför, samt vilken ålder är det lämpligt att börja vid.

Axelsson har i sin uppsats intervjuat tre saxofonlärare som hade undervisning på böjda sopransaxofoner. Förutom intervjuerna har han observerat lektioner hos en av lärarna samt gjort studier av egen undervisning under 4 veckor (4 speltillfällen) där en av hans elever som tidigare hade spelat sopransaxofon fick byta till altsaxofon.

Resultatet av studien visade att Axelssons informanter var eniga om att börja spela saxofon vid 6-7 års ålder fungerar bra. Brister i föräldrastötningen kunde dock påverka undervisningen negativt. Av de negativa aspekter nämndes också att progressionen kunde bli för långsam för vissa elever, speciellt i gruppundervisningen, som resulterar i att övningslusten kan försvinna. Informanterna var också eniga om att det inte fanns en prisvärd böjd sopransaxofon på marknaden.

Av de positiva aspekterna av undervisningen nämndes möjligheten att börja spela i tidig ålder tack vare den böjda sopransaxofonens passande storlek till elevernas längd och fysik. Till frågan vad skiljer undervisningen på böjd sopransaxofon kontra altsaxofon svarade informanterna att eftersom eleverna är yngre med böjd sopransaxofon, blir det långsammare progression och innehållet kan handla mera om rytmik, gehörspel och allmän musikutbildning än fokus på instrumentet.

3. Teori

I följande avsnitt sammanfattas vad *fenomenologi* innebär och hur detta används som teoretisk grund i studiens genomförande och analys. För att få en klarare bild av ämnet har jag granskat följande litteratur: *Med livsvärlden som grund* av Bengtsson (2005) och *Den kvalitativa forskningsintervjun* av Kvale (1997), Leijonhufvuds masteruppsats *Fenomenologi – avtryck i tre musikpedagogiska avhandlingar* (2008), Leijonhufvuds licentiatavhandling *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen. En fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv* (2011) och avsnitten som Georgii-Hemming tar upp i sin avhandling *Berättelsen under deras fötter. Fem musklärares livshistorier*. (2005).

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi: det betecknar en vetenskap, ett sammanhang av vetenskapliga discipliner; fenomenologi betecknar emellertid samtidigt och framförallt en metod och en tankehållning: den specifikt *filosofiska tankehållningen*, den specifikt *filosofiska metoden*. (Husserl, 1950/1995 i Leijonhufvud, 2008, s. 2)

Den moderna fenomenologin, som en benämning på en filosofisk forskningsansats har sin början hos matematikern och filosofen Edmund Husserl. I början av 1900 talet hade positivistisk forskning blivit mer förekommande och vetenskap handlade om att hitta objektiva sanningar och registrerbara resultat för att sedan skapa absoluta/objektiva fakta. Människornas egna subjektiva varseblivning och upplevelser om situation och objekt var därför inte den objektiva forskarens intresse.

Husserl kritiserade hårt objektivismen för att ha uteslutit människors varseblivning från objekt och hennes egen värld. Han menade att den objektiva sanningen inte kunde hittas utan vår egen subjektiva varseblivning. Husserls fenomenologi handlar om holistisk och relativistisk kunskapssyn där alla fenomen i vår värld som inte är konkreta objekt vetenskapliggörs. Vetenskapen som studerar människan ska därför också innehålla erfarenheter, känslor, tankar, motiv och annat som inte går att observera enligt Husserl (Bengtsson, 2005; Leijonhufvud, 2008). Bengtsson (ibid.) skriver att eftersom kunskapsteoretiker har skapat många variationer inom fenomenologin kan denna beskrivas som den fenomenologiska rörelsen. Vad är då gemensamt i denna rörelse, för att kunna hitta en mera generell beskrivning av fenomenologin? Bengtsson nämner Husserls fenomenologiska upprop att vi skall ”gå tillbaka till sakerna själva”, som betyder att vi inte skulle ta fenomen dvs. ”saker som visar sig” (fenomens betydelse på grekiska) för givet, utan tillåta ”sakerna själva och vår tillgång till dem genom erfarenheten” få tala. Med andra ord kan inte fenomen studeras utan ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (Bengtsson, 2005; Leijonhufvud, 2008). ”För fenomenologins vidkommande är det av särskilt intresse att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för” (Bengtsson, 2005, s. 12).

3.1.1 Livsvärld och intersubjektivitet

Livsvärld är också ett centralt begrepp som oftast förekommer inom fenomenologin. Husserls livsvärldsbegrepp kallas också ibland ”den naturliga inställningens värld”. Dock har också livsvärldsbegreppet utvecklats av andra filosofer under 1900-talet och har därför olika variationer. Livsvärlden kan enklast beskrivas som den värld vi lever i, en värld som är vår verklighet och innefattar alla möjliga världar (t.ex. drömvärldar, musikvärldar, vetenskapsvärldar, barnets värld osv.) och inte endast en självständig metafysisk värld (Bengtsson, 2005; Leijonhufvud, 2011). Bengtsson förklarar livsvärlden som en subjektiv-relativ värld som människor lever sina liv i, en värld som alltid upplevs i relation till något subjekt.

Livsvärlden är den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa. Därmed är även sagt att livsvärlden är en historisk värld. (Bengtsson, 2005, s. 18)

Problemet med subjektiv-relativ humanistisk vetenskap är dock att den inte kan bli generell och användbar i andra sammanhang än just vid det specifikt studerade. Ett sätt att överskrida den sociala verklighetens subjektiva dimension är att använda den intersubjektiva inställningen. Intersubjektivitet kan med andra ord beskrivas som interaktion mellan människors olika livsvärldar; överensstämmelse mellan olika personers bedömningar och uppfattningar. Trots att vi i vår livsvärld uppfattar fenomenen på ett subjektivt sätt så delar vi våra uppfattningar med andra människor och är därför förbundna i den värld som delas av alla. Ett fenomen kan därför i en och samma stund varseblivs av människor ur olika perspektiv. Intersubjektivitet gör det möjligt att skapa en "generaliserad" kunskap om människan och hennes livsvärld (Georgii-Hemming, 2005; Leijonhufvud, 2008; Leijonhufvud, 2011).

3.1.2 Fenomenologi som empirisk forskningsansats

Fenomenologin intresserar sig för att klargöra både det som framträder och det sätt på vilket det framträder. Den studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit. (Kvale, 1997, s. 54)

All vetenskaplig forskning kräver filosofiska antaganden om vad verklighet och kunskap är för att kunna redogöra forskningens resultat och förutsättningar i sin tydlighet för att också andra forskare ska ha möjlighet att granska dem. Med andra ord kräver vetenskapen förutom filosofiska utgångspunkter också redovisning av metodval.

I denna studie lutar jag mot Bengtssons (2005) förklaringar om möjliga metodval inom fenomenologisk forskning med livsvärlden som grund. Bengtsson är kritisk till fenomenologiska metoder (reduktion, epoché, Spielbergs justegsmetod m.m.) som vill exkludera existensen från innehållet för att övervinna världslig relativitet. Han menar att inom empirisk forskning är existensen av det som erfars också inkluderad i varje sinnlig erfarenhet. Det fenomenologiska kravet på att *göra rättvisa åt sakerna* borde inte exkludera forskarnas eller informanternas livsvärldar, existenser eller tidigare kunskap om det studerade fenomenet, eftersom de är en del av dessa fenomen, erfarenheter och kunskap. Enligt Bengtsson går det att använda en eller flera olika metoder i en livsvärldsgrundad forskning bara de inte hindrar fenomenologins grundprincip att "gå tillbaka till sakerna själva". Bengtsson är kritisk till bestämda metoder som läggs på utifrån och som styr forskningen med vissa regler och krav, då dessa går i motsats med fenomenologins grundprincip.

I min studie har jag använt Bengtssons förklaringar om den fenomenologiska hermeneutiken som metodologisk grund. Närmare beskriver Bengtsson Gadammers (1975) idé att en pedagogisk insamlingsmetod skulle kunna beskrivas som ett skapande av möten med andra människors världar där man utgår från forskarens värld eller horisont. Men genom mötet med andra människor konfronteras forskaren med andra världar som utspelar sig framför honom och henne. Genom möten påverkas och förändras forskarens horisont. I hermeneutiken pratas det om horisontsammansmältningen. Bengtsson menar att via möten och med livsvärlden som grund kan man dock aldrig komma fram till andra människors världar som de själva förstår dem och därför borde man prata om horisontvidgning (Bengtsson, 2005). Jag jämför detta med intersubjektivitet och använder det som ett verktyg via kommunikation och interaktion i studien för att samla kunskap och insikter från min egen livsvärld, förståelsevärld och informanternas livsvärldar.

Bengtsson skriver också att kommunikation och interaktion sker via öppna samtal i form av kvalitativa intervjuer och leder till livsberättelser. Det är just berättelsers innehåll i form av upplevelser, handlingar, händelser, sociala relationer, platser osv. som hjälper forskaren att få kunskap om informanternas livsvärldar som sedan tolkas och skrivs ner. Han betonar också vikten av att varsamt följa och fixera fenomenens komplexitet, sammanhang, sammanflätningar mm. i den begreppsliga och språkliga bearbetningen för att ge en fördjupad förståelse av det som undersöks. Vad som blir relevant och väsentligt i studien styrs dels av forskningsfrågorna samtidigt som det finns öppenhet att genom samtal, horisontvidgning och intersubjektivitet ändra på frågorna, ställa nya frågor och lyfta fram essensen av fenomen och dess variationer i olika livsvärldar. Närmare beskrivning av studiens analysmetoder finns i avsnitt 4.3.3 Transkription och analysmetod (s. 25).

4. Metod

I detta kapitel beskrivs hur studiens material har samlats in, vad som ligger till grund för metodval samt bearbetning och analys av data. Studien baseras på en kvantitativ förundersökning i form av en kort enkät med svenska musik- och kulturskolor samt fyra kvalitativa intervjuer med saxofonstudenter som hade börjat spela böjd sopransaxofon i förskoleåldern.

4.1 Val av metod

Min förhoppning med att välja kvalitativa intervjuer som undersökningens metod var att få detaljerade beskrivningar om saxofonstudenternas minnen, känslor, upplevelser och tankar om nybörjarundervisningen med böjd sopransaxofon. Mitt val av metod stämde också överens med Patel och Davidsons (2011) beskrivning av syftet med en kvalitativ intervju: ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (ibid., s. 82). Jag fann denna metod passande eftersom syftet var att låta informanterna få utrymme att svara fritt på intervjufrågorna. Enligt Patel och Davidson (2011) är oftast kvalitativa intervjuer passande när man vill låta informanterna svara på intervjufrågorna med egna ord.

Syftet med kvantitativ förundersökning i form av en kort enkät var:

- att hitta informanter till intervjustudier.
- att få en ungefärlig överblick av fenomenet nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon i Sveriges musik- och kulturskolor.
- att få en ungefärlig överblick av hur vanligt förekommande sopransaxofon är i jämförelse med andra saxofoner (altsaxofon) i Sveriges musik- och kulturskolor.
- att få en förståelse för saxofonens popularitet bland andra musikkurser i Sveriges musik- och kulturskolor.

4.2 Kvantitativ förundersökning

En kort enkät med tre frågor mejlades till alla av Sveriges musik- och kulturskolor som enligt Sveriges Musik- och Kulturskolerådets (2015) förteckning var 294 skolor i oktober 2015. Kulturskolerådets förteckning innehöll också några studieförbund, som enligt min tolkning sysslade med musikundervisning och jag valde därför att ha dem med i undersökningen. I mitt e-mail (kap. 8 Bilaga 1) som skickades till skolornas kontaktpersoner, främst administratörer och kulturskoleschefer, förklarade jag syftet med förundersökningen: att samla statistik om saxofonundervisning till min studie. Jag bad också att vidarebefordra e-målet till saxofonlärarna ifall det var någon fråga som kontaktpersonerna inte kunde svara på. I e-målet fanns det också information om undersökningens anonymitet och konfidentialitet. Slutligen visade jag intresse att få kontakta saxofonpedagoger för att hitta intervjupersoner för vidare forskning ifall skolan hade nybörjarundervisning där böjda sopransaxofoner används.

I enkätfrågorna ville jag veta antalet musikelever, saxofonelever, elever som spelade raka sopransaxofoner och elever som spelade böjda sopransaxofoner och ifall det används sopransaxofoner i nybörjarundervisningen. (kap. 8 Bilaga 1)

4.2.1 Svarfrekvens och bortfallsanalys

Somliga musik- och kulturskolor på kontaktlistan som jag laddade ner från Kulturskolerådets hemsida (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2015) innehöll flera e-postadresser. Jag valde

att mejla till alla adresser för att öka chansen att få större svarfrekvens. Tre skolor på listan saknade e-postadresser. Jag kontaktade dessa skolor per telefon senare när jag upptäckte detta. Av totalt 348 e-postadresser fick jag direkt tillbaka drygt 20 autosvar där adresserna inte längre existerade eller personerna inte var nåbara av olika anledningar. Inom en månad hade jag fått in ca 90 svar. Eftersom jag önskade större svarsfrekvens började jag ringa till skolor som jag saknade svar ifrån. Då detta var mycket tidskrävande, bestämde jag mig för att sluta efter att ha kontaktat ca 20 skolor.

Beslutet att avbryta förundersökningen fattade jag också på grund av att jag behövde fokusera på att hitta informanter till intervjustudierna. I början av december 2015 hade jag samlat in 105 svar. Eftersom jag inte använde mjukvara för att spåra mina e-mail, och för att se vilka av mottagarna som hade och vilka som inte hade öppnad dem, är det svårt att göra en relevant bortfallsanalys. Det är också svårt att veta om det fanns möjlighet att mitt e-mail hade hamnat under skräppost i några fall. Under några av de kompletterande telefonsamtal med ca 20 skolor fick jag veta att mitt e-mail hade möjligen "försvunnit" bland många andra e-mail som dagligen strömmar in till skolornas e-post. Några kontakter nämnde också att de får så många enkäter varje vecka och att de inte alltid har tid att svara.

4.2.2 Förundersökningens resultat

Data samlades från e-post och analyserades i kalkylprogrammet Microsoft Excel. Eftersom tre av alla insamlade enkäter inte var fullständiga, dvs. alla frågor var inte besvarade, bestämde jag mig för att utelämna dem från resultatet. Jag utelämnade också ett fall där kulturskolan inte hade några musikkurser. Enkätsvaren från kvarstående 101 skolor gav följande resultat:

Antal saxofonelever totalt: 1580

Antal sopransaxofonelever: 44 varav 32 böjda och 12 raka

Antal skolor med saxofonundervisning: 90

Antal skolor som hade sopransaxofonelever: 19

Av dessa 19 skolor erbjöd 10 st. nybörjarundervisning på sopransaxofon, plus 1 skola som inte hade sopransaxofonelever för tillfället.

Av de skolor som inte erbjöd nybörjarundervisning på sopransaxofon, dvs. 9 stycken, hade varje skola en enstaka sopransaxofonelev, där totalt 4 böjda och 5 raka sopransaxofoner användes.

Totalt hade 101 skolor 50860 musikelever/instrumentplatser. Antalet saxofonelever som var 1580 utgör alltså 3,1 procent. Jämförelse kan göras med Kulturskolerådets tidigare forskning om saxofonens förekomst bland andra instrumentkurser i Sveriges musik- och kulturskolor. Resultat av Kulturskolerådets tidigare forskning som också redovisats i avsnitt 2.3 Saxofonundervisning i Sverige (s. 6):

Antalet elever i musik- och kulturskolan som spelade saxofon var

1,2 % år 1976-77

4,3 % år 2001-02

3,7 % år 2011

Egen undersökning: 3,1 % år 2015

Siffran från min egen undersökning bygger på svar från drygt en tredjedel av alla skolor. Jag anser att ett stickprov på ca 33 % är representativt för att generalisera resultatet till hela populationen (samtliga skolor).

Av de 11 skolor som erbjöd nybörjarundervisning på sopransaxofon fick jag kontakt med saxofonlärare från sju skolor. Fyra av dem kunde bidra med kontakter till elever eller före detta elever som hade börjat spela på en böjd sopransaxofon. Detta resulterade i två kontaktpersoner som kunde och ville ställa upp för en intervju. På grund av tidsbrist och förundersökningens relativt låga svarsfrekvens valde jag att kontakta ytterligare två äldre elever från en skola där jag tidigare hade auskulterat och observerat undervisningen på böjda sopransaxofoner. Jag gjorde det redan innan alla slutgiltiga data var samlade från förundersökningen för att kunna börja med intervjustudierna. Mera om urval av informanter kan man läsa i avsnitt 4.3.1 Urval av informanter (s. 23).

4.2.3 Förundersökningens validitet och reliabilitet

Vid insamlandet av information i kvantitativa studier är det viktigt att uppnå så hög grad av säkerhet för att försäkra studiens tillförlitlighet och kvalitet (Patel och Davidson, 2011). Med andra ord måste vi veta att det som vi avser att undersöka stämmer överens med det som egentligen undersökts, dvs. att undersökningen har god validitet. Undersökningens tillförlitlighet, dvs. reliabilitet, har att göra med säkerheten i undersökningsprocessen som också påverkar studiens trovärdighet.

Eftersom elevantalet i skolorna ändras konstant från dag till dag var det omöjligt att mäta exakta antalet elever, då undersökningen pågick under längre tid och data insamlades under olika tidpunkter. Jag anser att validiteten i data som handlade om skolor som erbjöd nybörjarundervisning på sopransaxofon ökade, då jag kontaktade de flesta av saxofonlärarna via telefon (också för att hitta informanter till intervjustudier).

I efterhand insåg jag att undersökningens kvalitet var starkt påverkad av frågeformuleringar i enkäten. Problemet var att jag inte specificerade ordet "musikelever" i enkäten. Data som samlades in kunde i vissa fall handla om hela antalet elever som var registrerad i musik- och kulturskolan och i andra fall antalet instrumentkurser, där samma elever som spelade flera instrument var dubbelt räknade. Det finns också möjlighet att skolornas informanter hade olika uppfattningar om verksamheter där musik- och kulturskolan inhyrs av andra kommunala skolor i form av klassorkestrar och fritidsgrupper. Skulle detta vara med i undersökningar eller inte? Sammanfattningsvis är siffrorna om totala antalet musikelever/musikkurser ungefärliga. Antalet skolor som hade saxofonelever och antalet skolor som erbjöd nybörjarundervisning på sopransaxofon anser jag har något högre validitet av data.

4.3 Kvalitativa intervjuer

Patel och Davidson (2011) skriver att det är svårt att kortfattat beskriva vad kvalitativa intervjuer innebär på grund av områdets komplexitet och att dessa intervjuer kan utföras och tillämpas i ett forskningsarbete på många olika sätt. Dock nämner författarna några aspekter som möjligen har relevans för att kunna genomföra en kvalitativ intervju: "Kvalitativa intervjuer har så gott som alltid en låg grad av strukturering, dvs. frågorna som intervjuaren ställer ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord." (ibid., s. 81). Ett annat begrepp som används är standardisering, dvs. vilken grad följs ordningen av bestämda frågor vid intervjutillfället. "Vad gäller begreppen standardisering och strukturering så kan det vara på sin plats att påpeka att det föreligger vissa otydligheter i språkbruket kopplat till kvalitativa intervjuer" (ibid., s. 81). Patel och Davidson har i sin bok skilt på begreppen men de menar att andra författare inom detta fält använder ofta benämningen semistrukturerade intervjuer i detta sammanhang. T.ex. vid semistrukturerade intervjuer kan forskaren göra en lista över specifika teman som skall beröras, men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren.

Intervjufrågorna kan då ställas i den ordningsföljd som passar för intervjun/samtalet. Mest ”öppna” former av kvalitativa intervjuer kan beskrivas som samtal där intervjufrågorna inte har formulerats i förväg (Patel och Davidson, 2011).

Min egen intervjustudie liknar en semistrukturerad intervju med bestämda temaområden och ostrukturerade öppna frågor (låg standardisering). Med högre grad av strukturering och standardisering skulle informanterna inte haft möjlighet att beskriva sin livsvärld (minnen, upplevelser, tankar, känslor mm.) lika fritt. Användandet av andra kvalitativa metoder som observation och enkät skulle inte heller gett möjligheterna att få lika detaljerade beskrivningar och djupgående analyser av informanterna som vid en öppen intervju. Detta bekräftas även av Bengtsson (2005):

Är det kommunikation och interaktion som ger tillgång till andras livsvärldar, blir rena observationsstudier otillräckliga för studier av andras livsvärldar, även om observation får en helt ny innebörd i en livsvärldsfenomenologisk kontext. De kan tjäna som utgångspunkt, men för att kunna tränga in i den andres livsvärld i sin annanhet fordras någon form av möte. (s. 41)

4.3.1 Urval av informanter

Då syftet med studien var att utforska vad nybörjarundervisning på en böjd sopransaxofon innebär från ett elevperspektiv behövde jag hitta elever eller före detta elever som hade börjat med en böjd sopransaxofon och som ville ställa upp för en intervju.

För att kunna jämföra informanternas svar på enklare sätt föredrog jag att hitta informanter som kunde skapa en åldersmässigt homogen grupp. Jag valde att kontakta elever som hade spelat saxofon flera år för att kunna få en bredare bild av saxofonundervisningen. Dessutom förväntade jag mig djupare analyser och mer detaljerade beskrivningar av ämnet från informanterna.

Min förundersökning hade bidragit till några kontakter, som jag mejlade eller ringde till. Eftersom jag inte hade möjlighet att resa långt och eleverna inte kunde eller ville ställa upp för en telefonintervju eller Skypeintervju var det några bortfall. Av de kontakterna var det två stycken som ville ställa upp för en intervju. Via sociala medier kontaktade jag ytterligare två elever, som jag visste hade börjat på en böjd sopransax i en skola där jag tidigare hade auskulterat. Den slutgiltiga gruppen av fyra informanter hade jämn könsfördelning och passade in i en homogen åldersgrupp 16-24 år, som studerade på gymnasial eller eftergymnasial nivå. Tre av fyra informanter spelade fortfarande saxofon, två av dem studerade vid musikgymnasium och en vid musikhögskola.

4.3.2 Genomförande av intervjuer

Efter att jag hade bestämt mig för semistrukturerade intervjuer var det en logisk slutsats att använda en intervjuguide med olika temaområden och många exempelfrågor som stöd. Min förhoppning var att informanternas berättelser om sin livsvärld skulle bilda studiens essens. Därför var öppna frågor med följdfrågor att föredra. Exempelfrågorna kunde t.ex. vara: Hur upplevde du...? Hur skulle du beskriva...? Vilka minnen har du från...? Hur påverkade...? Hur brukade ni lära er...?

Det resulterade i 10 stycken temaområden. Jag kallade dem intresseområden. Möjligen påverkade min förförståelse av musikundervisning i förskoleåldern (granskning av tidigare forskning, auskultationer) valet av dessa teman. Min förhoppning var att kunna jämföra studiens data med tidigare forskning. Intresseområdena var följande:

- **Bakgrund/Instrumentval** – frågor om familj, musiksmak, ålder, musikalisk bana mm.
- **Lektionernas innehåll** – frågor om material, struktur, tider mm.

- **Upplevelser** – frågor om upplevelser av undervisningen och dess innehåll
- **Didaktik/undervisningsmetoder** – frågor kopplade till undervisningens innehåll i jämförelse med senare undervisningsformer i saxofonspel mm.
- **Instrument/Ergonomi** – frågor om upplevelser av och tankar om saxofoner och spelsättet/ergonomi, instrumentets roll.
- **Ålder** – frågor om upplevelser av och tankar om startåldern.
- **Lärarens/föräldrarnas roll** – frågor om lärarens och föräldrarnas påverkan/betydelse.
- **Övning hemma** – frågor om övningens struktur, tider, innehåll, betydelse mm.
- **Motivation/påverkan** – frågor om förebilder, betydelsefulla faktorer för fortsatt spel.
- **Övriga frågor** – något informanter ville berätta om, bortglömda frågor.

Innehållet av intervjuguiden diskuterades med handledaren och fick godkännande för att användas i intervjuerna. Förberedelserna inför intervjuerna handlade om att lära sig minnas alla intresseområden och exempelfrågor. Jag insåg att i en och samma fråga var det möjligt att kunna få svar som besvarade frågorna i olika intresseområden. Därför behövde jag vara beredd att hoppa mellan olika teman och frågor, för att leda samtalet på ett smidigt sätt och inte behöva upprepa redan besvarade frågor. Jag hittade stöd till mina antaganden också i Patel och Davidson (2011, s. 84): "Själva intervjuformuläret som används i en kvalitativ intervju kan utformas med öppna frågor eller teman. Det är upp till intervjuaren att knyta an till dessa under intervjun så att samtalet underlättas samtidigt som studiens frågor blir belysta." Syftet med memoreringen var också att aktivt kunna vara med i samtalet och inte behöva titta på ett papper eller en dataskärm för att följa frågorna eller leda samtalet till ett passande område. Vid intervjutillfällena valde jag dock att använda datorn vid sidan om, ifall jag skulle glömma bort något och vilja kontrollera att alla områden var besvarade.

Vid telefon- och mejlkontakt med informanterna upplyste jag kort vad min studie handlar om och fick därefter godkännande att få intervjua dem. Därefter bestämdes tid och plats för intervjuer som passade båda parter. Tre av fyra intervjuer ägde rum i en mindre lärosal i en skola på eftermiddagar. Då bjöd jag på fika för trevnadens skull. En intervju genomfördes via dataprogrammet Skype på en förmiddag. Skype-intervjun spelades in med dataprogrammet QuickTime Player, resten av intervjuerna både med bärbar inspelningsanordning, Zoom H4 Handy Recorder, och programmet QuickTime Player. Dubbel inspelning valde jag för att säkra dataförvaringen ifall något skulle hända med inspelningsanordningen under intervjun eller vid dataöverföringen.

Ljudfilerna kopierades sedan också till en extern hårddisk för att säkra förvaringen till transkriptionstillfällena. Vid Skype-intervjun hade jag inte möjlighet att tolka och ta del av informantens kroppsspråk och mimik då informanten valde att inte använda videosamtalet vid inspelningen. Dock hade informanten möjlighet att se min videobild. Jag upplevde att detta inte påverkade intervjun nämnvärt jämfört med andra intervjuer.

Vid intervjuerna i klassrummet behövde jag vid ett par tillfällen presentera min tolkning av intervjupersonernas gestik för att förtydliga dess betydelse och att kunna få inspelade beskrivningar av gestiken. Innan inspelningen sattes igång informerade jag om att intervjun blir konfidentiell, att inga personuppgifter kommer att användas i studien, att deltagandet var frivilligt och att informanterna kunde avbryta intervjun när de ville. Jag frågade också om det var okej att spela in intervjun.

Intervjuerna varade 60 – 90 minuter. Jag valde att inte presentera intervjuguiden och intresseområdena för informanterna i förväg då det skulle kunnat förvirra dem eller skapa stress för att behöva komma ihåg allting på en gång. Däremot gick jag igenom det muntligt på

slutet av intervjun för att stämma av om vi hade pratat om alla områden. På slutet av intervjun frågade jag också om möjligheten att få återkomma med frågor ifall jag skulle upptäcka att jag glömt något eller ifall det skulle finnas oklarheter i analyserandet av inspelningarna. Jag bad också informanterna kontakta mig ifall de skulle komma på något som de glömt eller som de ansåg vara viktigt för studiens skull. Innan jag började med intervjufrågorna ställde jag inledande frågor om något som hänt tidigare på dagen eller vad informanterna sysslade med för tillfället. Min förhoppning var att sådana spontana frågor skulle lätta upp spänningen inför en intervju där man skulle behöva börja dela sina livsberättelser om sin barndom med en person som man aldrig träffat tidigare.

Jag upplevde att problematiken med intervjuerna var att informanterna dels hade svårt att komma ihåg minnen från förskoleåldern och tidiga skolåldern och dels att minnena kunde blandas mellan olika tidsperioder. Några gånger behövde jag ställa förklarande frågor om vilken tidsperiod berättelserna handlade om, t.ex. undervisningen på böjd sopransaxofon eller undervisningen på altsaxofon. Minnen från olika tidsperioder kan möjligen ha blandats på grund av att informanterna hade samma lärare under alla sina musikskoleår och att det var svårt att skilja på olika undervisningsmetoder och stadier. Positivt med att få kunna fritt glida mellan olika minnen om tidsperioder och händelser vid berättandet var att det oftast kom upp flera intressanta detaljer om ett visst område som jag trodde att jag redan hade fått svar på. Då insåg jag vitsen med att fråga liknande frågor igen om samma fenomen fast på andra sätt för att öka möjligheten att få en mera detaljerad bild av fenomenet. Ganska ofta använde jag också beskrivningar och exempel från mitt eget liv om något fenomen för att trigga igång minnen och associationer om ämnet hos informanterna. På så sätt vidgades både min och informanternas förståelsehorisont, dvs. via en intersubjektiv inställning (se avsnitt 3.1.1 Livsvärld och intersubjektivitet, s. 17).

4.3.3 Transkription och analysmetod

Efter att all data var insamlad påbörjades transkriptioner i textredigeringsprogrammet Microsoft Word. Jag använde ljudredigeringsprogrammet Transcribe för att kunna sakta ner och höja uppspelningstempot samt automatiskt upprepa meningssekvenser av intervjun. På så sätt underlättade programmet transkriberingsarbetet, eftersom det blev enklare att skriva ner det som sades och vid några tillfällen upprepa en del meningar. För att få en mera exakt återgivning av berättelserna bestämde jag att transkribera också alla småord och ljud som ”liksom”, ”typ”, ”eeh”, ”aa” mm. Kortare pauser återgavs som ”...” och längre pauser som ”.....”. I transkriptionerna användes talspråk.

Efter några sidor av transkribering började jag analysera materialet och kom fram till att med denna metod hade jag svårt att komma fram till fenomenologiska livsberättelser. I denna typ av torr text saknades betoningar, satsmelodi, tonfall och andra viktiga delar som ett levande samtal innehåller. Det var svårt att förstå vad som var ironi, skämt eller allvar i texten. Det var också svårt att transkribera melodier och toner som sjöngs vid några tillfällen. För att få en mera nyanserad bild av materialet kom jag fram till en egen transkriptions- och analysmetod som kombinerades med fenomenologiskt baserad meningskoncentrering av Georgi i Kvale (1997). Meningskoncentrering innebär att informanternas långa uttalanden pressas samman i kortare uttalanden, i vilka den väsentliga innebörden av det som sagts omformuleras i några få ord. Den empiriska fenomenologiska analysmetoden som Kvale (1997, s. 177) presenterar innehåller fem steg:

- 1) Först läser forskaren igenom hela intervjun för att få en känsla av helheten.
- 2) Sedan fastställer han meningsenheter som de uttrycks av intervjupersonen.

- 3) Därefter formuleras det tema som dominerar en naturlig meningsenhet så enkelt som möjligt. Forskaren försöker här tolka intervjupersonens svar utan fördomar och tematisera uttalandena utifrån hennes synvinkel sådan den uppfattas av forskaren.
- 4) Det fjärde steget består i att ställa frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens specifika syfte.
- 5) I femte steget knyts hela intervjuens centrala, icke överflödiga teman samman i en deskriptiv utsaga.

Denna analysmetod var inte något jag följde rakt av, utan den var till hjälp att forma min egen metod. Min analys utgick inte från transkriberad text i början utan från intervjuinspelningar. Först lyssnade jag igenom intervjuerna några gånger för att få en detaljrik helhetsbild av dem. Eftersom jag blundade vid lyssnandet kunde jag lättare generera minnesbilder av informanternas och min egen gestik från intervjutillfällena förutom vid Skypeintervjun. Vid några fall var dessa minnesbilder av gestik viktiga för att komplettera det som sades: t.ex. om hur fingerövningarna gick till vid lektionstillfällena. Efter några lyssningstillfällen kunde jag med lätthet orientera mig i informanternas berättelser, se kopplingar mellan olika meningsenheterna samt mellan meningsenheter och mina tidigare fastställda intresseområden. Med meningsenheter menar jag små berättelser som har tydlig början och slut. Dessa meningsenheter kunde samtidigt innehålla flera teman, fenomen och samtidigt passa in i olika undersökta intresseområden. Genom lyssnandet hade jag med andra ord fått en detaljerad helhetsbild av materialet.

Sedan använde jag vid lyssnandet papper och penna för att skriva ner ett kortfattat innehåll av meningsenheterna och när dessa började, t.ex. 1 min 37 sek (efter det att inspelningen påbörjades): Första musikstycke – Till Paris. Tidsangivelserna var viktiga för att senare vid behov lätt kunna återgå till dessa meningsenheter i inspelningarna och lyssna igen eller vid behov transkribera det som sades. Förutom tiden och kortfattade meningsenheter antecknades också möjliga rubriker/teman för resultatkapitlet och undersökta intresseområden ner, som kunde kopplas till varje meningsenhet. Egna funderingar som uppstod skrevs med parentes. Ibland transkriberades också hela meningar eller meningsenheter (på ett sätt som jag beskrev i början av kapitlet) då meningsenheten inte kunde sammanfattas kort.

Via noggranna transkriptioner lyftes också särskilt viktig och nyanserad kunskap fram ibland. Förutom text användes också ritade linjer, inringningar och symboler för att göra kopplingar mellan olika teman och betoningar i texten. Till exempel kunde ett enkelt grafiskt partitur användas för att beskriva informantens sång eller ”glada ansikten” (smileys) för att beskriva en rolig stämning, med skratt eller fniss i samtalet. Handskrivna transkriptioner innehöll nästan 50 sidor.

Nästa steg var att applicera forskningsfrågorna på transkriptionerna för att se ifall meningsenheterna och teman hade relevans i undersökningen eller ifall forskningsfrågorna behövdes omformuleras för att ge plats åt icke reducerad kunskap från livsvärldar. Sedan användes färgkodning på transkriberingarna för att förtydliga och sammanställa slutgiltiga centrala rubriker/teman för resultatkapitlet. Färgprickar sattes bredvid meningsenheterna, som kunde ingå i en eller flera teman. En färg betydde ett visst tema. Till slut användes relevanta teman i studiens resultat, som också innehöll jämförelser mellan informanternas livsvärldar för att skapa en horisontvidgning.

I skrivandet av resultat har jag hållit mig till Bengtssons (2005) rekommendationer att varsamt följa och fixera fenomenens komplexitet, sammanhang, sammanflätningar mm. i den begreppsliga och språkliga bearbetningen för att ge en fördjupad förståelse av det som undersöks. Med andra ord har jag i resultatet använt begrepp och ord som informanterna använder i sina berättelser. För att hålla mig till fenomenologins grundprincip att ”låta sakerna

visa sig för någon”, i detta fall för läsaren via mitt skrivande, har jag försökt vara tydlig med vad som är egna sammanfattningar, tankar och jämförelser i resultatdelen. Oftast är de skrivna i början eller i slutet av varje avsnitt. Härmed har min avsikt varit att låta läsaren göra sina egna tolkningar av resultatet och för att minska risken för en vinklad eller övertolkad bild. Egna begreppsförklaringar är skrivna i parentes. Egna tolkningar av resultatet som en del av resultatanalysen har tagits upp i undersökningens resultatdiskussion. Även tidigare forskning användes i undersökningens resultatdiskussion för att ge en mera nyanserad bild av intersubjektivt innehåll. I resultatdelen har talspråket och meningsbyggnaden ändrats något så att det skulle bli lättare att förstå innehållet, dvs. några småord har tagits bort och kortare pauser ersatts med kommatecken.

4.3.4 Etiska överväganden

Vid kontakt med musik- och kulturskolor, saxofonlärare och informanterna har jag handlat i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). I förundersökningens mejlutskick informerades det också i skolorna om studiens syfte samt att undersökningen var konfidentiell. Informanterna har informerats muntligt om studiens syfte, frivillighet, rättigheter att avsluta när som helst, konfidentialitet och anonymitet i studien, att all data kommer att raderas efter analyserandet samt frågat om deras samtycke att få spela in intervjun (se avsnitt 4.3.2 Genomförande av intervjuer). Detta stämmer också överens med alla de fyra allmänna etiska huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002) beskriver: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

På grund av konfidentialitetskravet har alla informanterna anonymiserats. Jag har också utelämnat beskrivningar av informanter, eftersom jag tyckte att det skulle kunna vara en risk att saxofonlärare som hade bidragit med kontakter skulle känna igen informanterna eller sig själva i informanternas berättelser genom att läsa den här uppsatsen. Jag har valt att i stor del blanda informanternas berättelser och använt pronomen ”hen” för att det skulle bli svårare med personidentifikation.

4.3.5 Något om den kvalitativa studiens trovärdighet

Om jag i den här studien hade utgått från ett positivistiskt perspektiv, vilket jag inte har gjort, hade det varit problematiskt, då resultatet och analysen i min studie är subjektiv och inte kan generaliseras. Därför handlar studiens trovärdighet om genomskinlighet i mitt skrivande. Min avsikt har varit att ha en tydlighet och klarhet i alla studiens delar.

5. Resultat

Generellt är saxofonundervisning på böjd sopransaxofon inte särskilt förekommande i svenska musik- och kulturskolor, enligt min förundersökning.

Under följande avsnitt har jag samlat delar av informanternas berättelser, minnen, erfarenheter, känslor, tankar, jämförelser mellan olika tidsperioder och fenomen. Berättelserna handlar både om nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon, som senare undervisningsformer. Min avsikt har varit att använda dessa utsagor (informanternas upplevelser och erfarenheter) som en ”röd tråd” genom hela resultatkapitlet. Enligt fenomenologin blir studien av informanternas upplevelser och erfarenheter ett sätt att försöka förstå deras livsvärld (se avsnitt 3.1.1 Livsvärld och intersubjektivitet, s. 17).

Ord och begrepp som jag hämtat ur informanternas berättelser anges med citattecken i resultatet. Mina egna tolkningar av utsagorna har jag satt inom parentes. För en bredare förståelsehorisont använder jag mina egna funderingar och tolkningar av empirin samt jämförelser med tidigare forskning i resultatets slutdiskussion.

5.1 Vägen till att börja spela en böjd sopransaxofon.

Samtalen med informanterna, om hur och varför de kom att spela just en böjd sopransaxofon, resulterade i berättelser om informanternas bakgrund (dvs. det som handlar om deras instrumentval, föräldrarnas påverkan, musikmiljö hemma och upplevelser kring första mötet med instrumentet). Följande avsnitt är en överblick av detta.

I tre av fyra informanternas berättelser framkommer det att det är tack vare musikskolans s.k. ”prova-på dag” eller ”öppet hus” som de fick se och testa olika instrument.

Fjärde informanten som inte var på ”prova-på” berättade att det var en av dennes föräldrar som hade gett förslag om att börja spela saxofon, då föräldern hade hört om ett nytt projekt med gruppundervisning som skulle startas i musikskolan med böjda sopransaxofoner. Den informanten berättade också om att båda föräldrarna tyckte mycket om att lyssna på musik hemma och att ena föräldern ville att barnet skulle få prova på något annat än bara idrott som utövades mycket då. Denna informant visade låg entusiasm inför möjligheten att få börja spela ett instrument, jämfört med de andra informanterna, vars berättande innehöll viss spänning och glädje över att få börja spela saxofon. Så här berättar informanten om första informationsträffen om gruppundervisning på böjda sopransaxofoner, i neutralt tonläge: ”... så gick vi dit och så lyssnade vi på det och sen alltså i början så tror jag inte ens att... alltså att det var så: Jag vill, jag vill!, utan det var sådär: Ah, men det här kan vara roligt att prova på och sen så ... alltså blev det lyckat och så fortsatte jag.” På min fråga om föräldrarnas påverkan vid instrumentval svarade hen: ”O jaa... alltså min mamma... jag tror inte att jag hade kommit på det själv... i alla fall inte så tidigt... jag tror att jag inte visste riktigt vad det var ens... så det var nu tack vare min mamma som jag började spela.”

Andra informanter kunde ganska fritt välja sitt första instrument. Dock har föräldrarna varit delaktiga i det slutgiltiga valet. Preferenserna som hade betydelse för informanterna att välja saxofon till sitt första instrument handlade om: att det var lätt att få ton, instrumentets lockande utseende, att det lät starkt och tufft.

En informant berättar om intresset att börja spela något blåsinstrument, närmare valthorn men på grund av att tänderna inte hade vuxit tillräckligt och att hen inte fick ut någon ton ur det, blev det saxofon. Informanten betonar att det var hens eget val utan någon speciell anledning: ”Jag blåste – det lät... det var kul och läraren var snäll.” Senare tillägger hen: ”Jag fick välja precis vad jag ville. Ofta är det också att... föräldrarna vill kanske att man ska spela fiol, men

så var det inte.” Enligt informanten ville föräldrarna bara att hen skulle börja spela ett instrument på en skola med musikprofil. Hen berättade också att det fanns stort intresse för klassisk musik i familjen, ena föräldern var kompositör, det lyssnades mycket på musik hemma och hen gick ofta på konserter med familjen där hen fick höra och se många olika instrument. Senare framgår det i berättelsen att utseendet av saxofonen kunde varit en anledning varför informanten valde just detta instrument. Informanten spekulerar om att gå på konserter med familjen kunde varit en anledning varför hen var intresserad av just blåsinstrument – valthorn, klarinett och saxofon – ”de instrumenten såg mest intressanta ut med sin mekanik och sånt...”

En annan informant berättade att hens föräldrar trodde att hen skulle börja spela slagverk i musikskolan, på grund av att informanten hade spelat på en egen virveltrumma när hen var liten. Trots detta var det just harpa och saxofon som intresserade hen mest på musikskolans prova-på-dag. Informanten berättade att hen fick ett starkare intryck av harpa, som lät vackert och harmoniskt. Men också saxofonen imponerade väldigt mycket för att hen inte hade sett den tidigare – ”det var så starkt... och tufft och speciellt”. Informanten berättar också att hen fick ljud direkt när hen satte munnen mot munstycket och att föräldern hade varit väldigt imponerad av detta. Det slutgiltiga valet för saxofonen istället för harpan hade föräldern varit mycket delaktig i, som enligt informanten tyckte mycket om jazz. Här berättar hen med skämtsam röst om föräldrarnas förklaringar att välja saxofon istället för harpa: ”... pappa då hotade mig med att... om du spelar harpa då måste du ta med den till skolan varje dag. Ta saxofon istället... (skratt) Då började jag spela saxofon istället.” Informanten berättade också om föräldrarnas musicerande när de var yngre och deras stora intresse av att lyssna på musik och att det fanns slagverksinstrument och gitarrer hemma. Hen tillade: ”Jag tror att båda mina föräldrar ville ju att jag skulle hålla på med musik.”

Förutom lätthet att få ton i instrumentet och dess imponerande utseende och föräldrarnas påverkan kan det också vara ekonomiska orsaker till varför eleverna väljer ett eller annat instrument. Detta framgår i en av berättelserna där informanten fick börja spela saxofon istället för dragspel som var hens första val på grund av ekonomiska skäl – ”Det var dyrt med dragspel” (min tolkning här är att det kan handla om instrumenthyran, eller att hen skulle köpa sig ett instrument). Men informanten betonade att ”båda instrumenten var väldigt-väldigt roliga” och att hen är glad att hen valde saxofon. Jämfört med brassinstrument, ”som var konstiga” och även klarinett som ”var svårt att få ljud i”, var saxofon lättspelat enligt informanten. Hen berättar att vid första mötet med saxofonen fick hen ”bästa ljudet” ur den och ropade med entusiasm: ”Jag vill börja spela saxofon! Jag vill börja spela saxofon!” Informanten berättar liksom andra informanter att det var föräldrarna som hade ett stort intresse för musik och ville att barnet skulle börja spela ett instrument.

5.2 Diskussion om tidig startålder

Informanterna började själva spela saxofon när de var mellan 6 och 7 år (en informant var för tillfället 5 år men fyllde ganska snart 6 år). Hälften av dem gick i förskoleklass och andra hade nyligen börjat skolan. Jag upplevde att berättelserna om tidig startålder var nyansrika. Ibland var de som öppna funderingar och ibland kunde de kopplas till egna erfarenheter som handlade dels om motivationen, dels instrumentet eller övningen mm.

Till frågan om upplevelsen av startåldern svarade en informant att det var väldigt tidigt att börja vid den åldern (vid 6-7 år) eftersom hen upplevde att hen inte kunde och inte förstod någonting då. ”Det var inte förrän i mellanstadiet som jag fattade vad jag höll på med”, sammanfattade hen. Senare när jag frågade om det är rimligt att börja spela så tidigt, svarade informanten genast: ”hellre tidigt än sent”, men ganska direkt efter blev hen osäker om det

hen sa stämde. Informanten gav ett exempel på hur hen lyckades bli bra på ett annat instrument vid högstadietid. Berättelsen handlade om den stora motivationen hen hade och hur hen lade väldigt mycket tid på att öva då, tack vare en motiverande lärare och en kompis som förebild. Detta jämför informanten med sin tidiga start på saxofonen där hen saknade motivation för att öva och att hen inte kände att läraren peppade eller gav beröm. Det fanns ändå funderingar hos informanten om hur bra hen skulle varit om hen hade börjat öva när hen var liten. Sedan gav hen ett exempel om en kompis som blivit en av landets bästa instrumentalister (som vunnit tävlingar) i sin ålder på grund av den tidiga starten med många övningstimmar varje dag. Kanske berodde det också på att föräldrarna tvingade barnet, funderar informanten. Men det fanns också funderingar hos informanten att hen kanske skulle valt ett annat instrument eller tänkt på andra saker om hen skulle börjat spela senare. Den tidiga början innebar att hen fick prova på att blåsa i en liten saxofon och att hen fick ljud och sedan bestämde hen att börja spela.

En annan informant hade i sina berättelser fokus på själva instrumentet. Hen menade att en böjd sopransaxofon ger möjligheten att börja mycket tidigare än vad som är möjligt med altosaxofon. Detta kan vara väldigt bra för att få ett försprång. Här nämner informanten speciellt spelteknik och avista-spel (notläsning). Samtidigt upplyser informanten att det också går att börja mycket senare och ändå ”bli bra på det man gör”, då hen själv inte övade särskilt mycket i sin tidiga skolålder och att försprånget som hen hade jämnade ut sig ändå. Sammanfattningsvis menade informanten att ett litet instrument dvs. en böjd sopransaxofon gör det möjligt att ”man kan börja mycket tidigt”, samtidigt som det finns en risk att ”man kommer att lära sig fel” (t.ex. fel spelteknik) och då kan det bli ännu svårare att lära om senare. Det som gäller saxofonen, menar informanten, är att vid ungefär 5-6 år kan det vara lagom att börja. Huvudsaken är att ”man orkar blåsa”.

Detta kan jämföras med funderingar hos två andra informanter. Den ena informanten menar att det var just på grund av den tunga vikten av böjda sopransaxofonen som var avgörande varför hen tyckte att det inte skulle kunna varit så behagligt att börja ännu tidigare (än vid 6-7 år). Den andra berättar:

Främst ligger det ju i att klara av att hålla saxofonen och att... det beror på från person till person, hur motiverad är man till att spela. Jag såg det ju som en del av vardagen, men om det är en sådan 3-4 åring som säger liksom sådär: nu ska jag blåsa – jag orkar inte... varför ska jag göra det liksom?!

Informanten tyckte att om man börjar så tidigt som hen gjorde då skulle man förstås använda sig av en sopransaxofon, förmodligen en böjd sådan men kanske inte nödvändigtvis. Informanten berättade att när läraren hade låtit hen prova att hålla i en altosaxofon så förstod hen att eftersom fingrarna inte nådde runt till klaffarna, var det inte möjligt att börja spela den än. På frågan om hur tidigt det går att börja spela saxofon svarar informanten att det absolut är möjligt för andra att börja med en sopransaxofon i sådan tidig ålder som 5-6 år eftersom hen själv klarade av att spela den då: ”... om jag klarade det, så är det klart att andra kan klara det också...”

Förutom förmågan att klara av att hålla och blåsa i en saxofon kom också föräldrarnas roll i övandet på tal. Informanten berättade att hen upplevde både en fascination och kanske lite skepticism hos sina föräldrar över att det var möjligt för hen att börja spela ett instrument redan i förskoleklassen. Hen trodde att föräldrarna först på senare tid hade fattat ”att man behöver börja i sådan tidig ålder om man verkligen vill utvecklas extremt mycket och bli en toppsaxofonist eller instrumentalist”. För att nå toppen behövs väldigt pushande föräldrar som har en tydlig vision om vad och hur mycket barnet ska kunna och öva, berättade informanten. Dennes föräldrar hade inte riktigt den visionen, utan ville att hen skulle ha ett eget val, men att det var viktigt att spela ett instrument.

Prestation och pushande föräldrar berördes också av en annan informant. I samband med diskussioner om den tidiga startålderns nackdelar vid saxofonspel, gav informanten ett exempel från sitt eget liv, som handlade om just prestation och hur viktigt det är att ha det roligt när ”man” spelar. Eftersom jag upplever att exemplet innehåller viktiga tankar, som t.ex. kan vara en hjälp för en pedagog/förälder att ha i åtanke, väljer jag att återge detta i sin helhet:

Det har aldrig varit någon nackdel för mig... kanske man måste prestera mycket tidigare... man vill ju utvecklas och man vill ju bli bra även om man inte är medveten om det när man är liten... alltså man vill. Jag visste ju att jag ville vara på samma låt som någon annan i min grupp och hinna lika långt... alltså jag ville ju prestera utan att jag ens visste om det. Det kanske hade varit negativt om det hade blivit för mycket, eller mycket press på sig hemifrån, att man måste öva och sådär... alltså när man tar bort det där roliga helt enkelt. Om det hade handlat mer om att prestera, så hade det kunnat bli jättejobbigt när man är så liten och inte ens vet vad det är...

Det fanns också funderingar hos informanten om ansvaret ”man” fick när ”man” började skolan och varför det var bra att börja just i den åldern: ”Om man hade börjat tidigare, då kanske man hade inte sett den som en grej som var viktig...” Att få känna sig ”stor” (lite äldre/ mera vuxen) och tro sig ”få ett ansvar när man börjar skolan” kan få ”en” att känna att det ”man” gör är viktigt. Hen trodde inte att hen hade tjänat på att börja så mycket tidigare än hen gjorde (vid 6-7 år), möjligen lite tidigare.

5.3 Allmänt om undervisningen på böjda sopransaxofoner

”Jag kommer inte ihåg riktigt...” svarade några av informanterna på frågorna som handlade om nybörjarundervisningens tids-struktur. Dock pratade alla informanter om individuella lektioner och nämnde att de kunde ha varit 20 minuter långa och en eller två gånger i veckan eller kanske 30 minuter och två gånger i veckan i ett av informanternas svar. I en skola började man också med gruppundervisning direkt i början och den kunde vara en gång i veckan och ca 50 min lång. I resten av skolorna kunde gruppundervisning börja efter första eller andra året eller ännu senare i mellanstadiet och var längre än individuella lektioner.

När jag frågade explicit om vad informanterna tyckte om saxofonundervisningen, var deras svar i regel ganska neutrala. Även om en del värdeord som till exempel ”roligt” kunde användas, var berättelsen inte särskilt passionerad. Min tolkning av att dessa svar inte innehöll en särskild värderingsladdning baserar jag på informanternas neutrala tonfall och intonation. Jag fick en uppfattning av hur berättelserna framfördes, att saxofonundervisning inte handlade om grad av uppskattning, utan att den var en grej som informanterna bara gjorde i den åldern bland alla andra vardagssysslor. Här kommer några exempel på dessa utsagor: ”Jag tror inte att jag såg så speciellt på saxofonundervisningen... det var som en vanlig lektion... för att jag hade ju inte gått på någon skola innan... så jag liksom såg det bara som en del av undervisningen.” En annan informant berättar: ”Det var bara som en extra grej i skolan, jag brydde mig inte så mycket om det.” Och den tredje:

Man visste inte riktigt vad det var... utan det var bara en rolig grej... man gjorde någonting helt annat än att spela fotboll eller innebandy eller dansa... [...] Jag tror att jag tyckte att det var roligt, sen senare tyckte alla sådär: ah, vad coolt! Men när jag var liten så tror jag inte ens jag nämnde att jag spelade saxofon, det var bara en grej jag gjorde och det var roligt o sen var det inget mer med det... Jag tror inte att jag tyckte att det var konstigt eller jobbigt eller inte ok eller sådär...

Två informanter betonade också att de inte hade något negativt minne från undervisningen när jag frågade allmänt om deras åsikter om undervisningen. Däremot berättade informanterna också om ovilja eller trots för att behöva gå till sina spellektioner från rast eller fritis, då det var roligt att leka med sina kompisar, eller att de var mitt i någonting annat (leken). En informant berättade att detta inte påverkade själva stämningen på saxofonlektionen dock: ”Men sen när man väl var där så tyckte jag egentligen aldrig att det var jobbigt... nej,

verkligen bara roligt!”. Den andra informanten berättade att när lektionen var sent på skoldagen, då alla kompisar hade gått hem och hen var ensam kvar på fritis, då kunde hen förlora lite motivation för att vara på lektionen. Likaså när hen var hungrig eller trött. Men allmänt tyckte hen att saxofonlektionen var som en rolig grej i skolan, fast det var roligare att vara ute och leka med sina kompisar.

En informant uttryckte att hen inte uppskattade undervisningen, eftersom den kändes tråkig och att hen saknade utmaningar. Dock har uppträdanden på konserter varit roliga.

Överlag upplevde jag att informanterna hade lättare att berätta om lektionernas innehåll och struktur än att beskriva sina erfarenheter och upplevelser av undervisningen. För att få mera detaljerade beskrivningar om informanternas upplevelser och vad som var undervisningens positiva eller negativa sidor har jag frågat följdfrågor i form av ”Hur var det?” eller vad som var jobbigt eller svårt eller lätt. I kommande avsnitt har jag samlat informanternas mera detaljerade berättelser om undervisningens innehåll, didaktik och deras åsikter och upplevelser.

5.4 Undervisningens innehåll – Uppvärmning och enkla låtar

Det gemensamma, som förekom i informanternas berättelser om lektionernas innehåll i början av undervisningen, var att de spelade ”enkla låtar” som kunde varit från 2 till 5 toner. Senare utökades tonförrådet och de spelade ”visor”, ”enkla melodier” eller ”enkla jazzstandards”. Detta gjorde de ofta tillsammans med sin lärare och ibland utan läraren, sällan med pianokomp.

En informant berättade med besvikelse att hen fick spela lätta låtar om och om igen. ”Under ett år hade man kanske sådär fem låtar eller nånting man skulle spela... det gjorde ju att jag tröttnade väldigt snabbt på det.”, förklarar informanten. Hen berättar dock att i början när hen fick en ny låt att spela var det kul, men att hen tröttnade ganska fort på att spela saxofon då hen inte fick nya utmaningar: ”Det var ju det enda jag gjorde – nytt stycke och spela länge. Då var det ju inga utmaningar direkt eller andra övningar...” Vad informanten menade med ”andra övningar” är oklart. Hen berättade dock att lektionerna i början handlade om att de jobbade bara med munnen och att inga fingerövningar (teknikövningar, skalor mm.) förekom. Hen fick spela långa toner och göra staccatto-övningar (spela korta toner) för att få en fin embouchure (munställning). Varje lektion började med ”tut tut tut tut...” (staccatto-övningar) för att informanten skulle träna på att använda tungan rätt för att artikulera bra, som hen hade svårt med. Att spela låga toner var också svårt tyckte informanten och då fick hen jobba med luftflödet (blåsa mera luft) och att ändra på munställningen (embouchuren). Undervisningen med lätta låtar, långa toner och staccatto-övningar sammanfattar informanten: ”Jag trodde att det skulle vara roligare men... det var tråkigt, tråkiga lektioner, tråkiga låtar, allt var tråkigt, tråkigt att öva... ush!”

Trots att undervisningen kändes tråkig valde informanten ändå att fortsätta spela. Förklaringar till detta beskrivs i avsnitt 5.8 Motivation, övning och de vuxnas påverkan (s. 36).

Hos andra informanter gick progressionen snabbare och de fick spela flera låtar på kortare tid. Två informanter, som hade gått i samma skola och till och med haft samma lärare, nämner att låtarna kunde vara tråkiga ibland, särskilt små etyder och klassiska stycken. Ytterligare moment i undervisningen som var tråkiga, var uppvärmningsövningar med långa toner och enkla fingerövningar (växlande mellan två-tre toner). Tråkiga var också skalor, treklanger och kromatik, när informanterna spelade altsax. Dock fanns det också roliga moment: att spela musik tillsammans med läraren eller med en annan elev.

Som jag tolkar informanternas berättelser kunde även tråkiga låtar och övningar ibland bli en positiv upplevelse – när läraren uppmuntrade och när de kände att de kunde något bättre än tidigare. ”[Läraren] lade upp lektionerna så att mot slutet märkte man att det här var roligt... då var man taggad för nästa grej”, berättar ena informanten. Den andra informanten sammanfattar lärarens roll i tråkiga övningar så: ”Det viktigaste var nog att det fanns balans mellan rolig musik och tråkiga övningar. Läraren var väldigt bra på det... att få med båda så att man inte tröttnade och lyckades spela såna långsamma skalor och sånt.” Lärarens uppmuntran och glada humör var väldigt viktiga för att känna att ”man utvecklades” och att de tyckte att lektionerna var kul, menar informanterna.

Informanterna berättade att det var roligare att ”spela musik” istället för att ”spela övningar” när de var små, men de uttryckte i efterhand att övningarna hade varit viktiga. Enligt ena informanten var uppvärmningen viktig för att få igång luft och fingrarna, och få en vacker ton. Hen berättade också att uppvärmningen och skalorna är något ”man måste fortsätta göra hela sin karriär”.

Informanten som hade gruppundervisning redan från början använde en liten spelbok med kompskiva både på individuella och grupplektioner. Denna bok som läraren hade gjort innehöll ca 50 väldigt korta låtar. Efter att ”man” hade lärt sig blåsa och ta ton började ”man” lära sig låtarna på gehör i turordning från boken. Enligt informanten var det mycket fokus på att kunna härma ljudet som läraren spelade, utan att titta på dennes fingrar. Hemma fick hen spela efter kompskivan.

Informanten uttryckte klart att själva lektionerna hade en bra och rolig stämning. Det var kul att spela med andra och att ”man blev bra kompisar”, också att alla hade kommit lika långt (spelade samma låtar i början).

Vi spelade ju hur många låtar som helst. I början var det mest ur den där boken, men sen så... vi spelade ju aldrig klart den där boken. Det var säkert sådär 50 låtar... väldigt korta. De flesta slutade vid 20-25 för att sen börja med jazz och sån musik. Så hittade läraren låtar som passade tekniskt... låtar på den svårigheten vi klarade av. Det var ju mycket-mycket roligare än att spela i boken då...

Även om det var mycket roligare att spela enkla jazzlåtar när ”man” hade blivit tillräckligt mogen för det, menade informanten inte att det var tråkigt att spela låtarna i spelboken i början.

I början så tyckte jag bara att det var roligt, att jag kunde spela en låt och sen när man började spela i boken-låtar... alltså jazzlåtar... tyckte var jättehäftigt att jag kunde spela såna låtar, som gamla gubbar spelade.

Enligt min tolkning handlar det snarare om motivation och fascination att kunna spela låtar som vuxna spelar än att låtarna i spelboken skulle varit tråkigare eller sämre än jazzlåtar. Å andra sidan kunde jazzlåtarna svänga mer, vara längre och mer utmanande än låtarna i spelboken, men detta var inget informanten förklarade i sina berättelser. Informanten uttryckte att det inte var lika kul när gruppen blivit större, när det var fler elever och blandade åldrar i gruppen, och när inte alla kunde spela samma låtar tillsammans. Då slutade hen att gå på grupplektioner eftersom hen kände att hen blivit för gammal för det. Då var det mycket roligare att spela enkla jazzlåtar.

5.5 Gruppundervisning och konserter

Informanternas röstläge, tonfall och betoningar var ofta till hjälp för att kunna avgöra vad de verkligen gillade eller inte. Jag upplevde att alla informanter utstrålade någon slags entusiasm i sina röster när de berättade allmänt om ”ensemblespel”, ”orkestrar” eller ”gruppundervisning”, likaså med ”konserter” eller ”gigs”.

Informanterna jämförde individuella lektioner och grupplektioner med att i de senare var det mera fokus på musiken och inte så mycket på olika övningar och teknik. Grupplektioner handlade helt enkelt om att spela musik tillsammans, i början unisont och senare i stämmor och med andra blåsinstrument. Det som särskilt sticker ut från informanternas berättelser om undervisningen är en musikskola där eleverna började med grupplektioner liksom med individuella lektioner direkt från början. Enligt informanten innehöll grupplektioner ibland delar av rytmik, där eleverna fick klappa och stampa och gå runt i rummet samt ”lekar” som hjälpte till att kunna stå och hålla saxofonen på rätt sätt.

I ett par utsagor uttryckte informanterna att gruppundervisningen var rolig för att de gillade att tävla mot andra eller blev motiverade att lära sig vad andra hade lärt sig på sina individuella lektioner.

”Jag tyckte att det var väldigt kul med grupplektionerna för att man fick se lite vad alla andra hade gjort på sina lektioner...”, berättar en informant. Hen ville tävla och blev peppad på att öva om någon hade kommit lite längre fram i spelboken än hen själv:

Jag vill också! Jag vill också! Och då så övade man ju mer hemma så att man kunde sin låt ordentligt så att man visste att man skulle få börja på nästa låt nästa vecka. Det kommer jag ihåg i alla fall när jag var liten att jag tänkte att jag också vill lära mig den där låten!

På grund av att ”man” inte hade så mycket uppvärmningar eller ”tråkiga övningar” när ”man” spelade i en grupp, var det mycket roligare än individuella lektioner, menar en annan informant.

Två informanter berättade att de tyckte om att spela tillsammans med andra elever/kompisar på konserter. En informant beskrev ett konserttillfälle där skolans alla saxofonister spelade en låt tillsammans, både äldre och yngre elever. Trots att de yngre eleverna, som spelade sopransax, inte fick spela hela tiden, var det ändå roligt, berättade informanten:

... så att vi fick vara med på ett hörn, men vi fick inte spela så jätte mycket. Men vi var fortfarande med liksom i ensemblen... och jag tror att det var väldigt roligt för att... i och med att vi fick spela med allihopa, och då kände man sig som en jättestor grupp – alla spelade saxofon... och då kändes det plötsligt lite roligare.

Informanten menade att det kändes roligare att spela i en sådan stor grupp än att spela själv med läraren. Hen berättade också att hen tyckte om att spela ihop med sin kompis och lärare på konserter, framförallt för att det inte var så mycket krav på ”formaliteter” dvs. ”hur man skulle bocka, buga eller stå”. Budskapet var att: ”nu är vi här för att spela och nu ska vi ha kul... och då var det genast roligare”, berättade informanten.

Alla informanter uttryckte att de har tyckt om att spela på konserter, antingen själva med sin lärare eller kompgrupp eller i en större grupp. Berättelserna visade att hälften av informanterna tyckte om att spela själv på konserter och få mycket uppmärksamhet medan andra hälften gillade mer att spela i en större grupp. Detta när informanterna var nybörjare. Åsikterna har dock under speltiden ändrats, och i ett par fall slutade informanterna uppträda själva i mellanstadieåldern medan i ett annat fall började de uppträda mer än tidigare. Orsakerna till varför informanterna ville uppträda var att det var kul med att få uppmärksamhet, att de gillade att stå i centrum, att det var viktigt att kunna visa vad de hade lärt sig och att kunna göra något roligt ihop med andra. Orsaker till varför de slutade uppträda handlade om växande självkritik och rädsla att spela fel och göra bort sig framför andra.

Informanternas negativa upplevelser/erfarenheter i samband med gruppundervisningen handlade om svårigheter att börja lära sig noter i orkestern. Som det framgår i två informanternas berättelser kunde det vara ”väldigt jobbigt”, ”tråkigt” och att de blev ”omotiverade” för att de måste ”lära sig noter” i ett orkestersammanhang samtidigt som de

tyckte att det var roligt att spela med sina kompisar. I dessa fall har informanterna uttryckt att de hade funderat på att sluta spela.

5.6 Notläsning

Notläsning var något som var väldigt svårt, enligt de två informanterna som i början lärde sig spela melodier enbart via härmningen, jämfört med de andra två informanterna som vid sidan av härmningsövningar också hade notläsningen i fokus redan från början och efter ca ett år började spela efter noter och använda etydböcker. Ena informanten, som hade svårt att lära sig noter, berättade att hen inte såg någon logik i tonnamn i början och rytmerna lärde hen sig inte förrän i högstadiet. Särskilt svårt var det att läsa/spela noter på hjälpstreck och även noterna som låg nära varandra kunde hen blanda ihop ibland. Eftersom informanten inte fick spela så många nya låtar på kortare tid som hen hade önskat, tyckte hen att det var tråkigt och notläsningen blev ingen utmaning direkt, då hen redan visste hur låtarna gick.

En annan informant berättade att även när hen hade en spelbok från början och senare notpapper, baserades undervisningen ändå länge på gehör. Därför var det väldigt jobbigt och tog lång tid att lära sig noter, när hen var tvungen att göra det i orkester någon gång i mellanstadiet.

Det var inte så himla roligt när jag började i orkestern – då gick det jättemycket lektionstid på att öva orkestrer noter... att lära mig noter... att det kändes ju som att börja om... jag kände mig ju skitdålig och då hade jag ju ändå spelat redan en massa år... och då var det som att börja om... man kände sig dålig... så fick jag inte spela de låtar jag tyckte var roliga... då tyckte jag absolut inte att det var kul att spela. Det var tur att jag hamnade i orkestern med två jättebra kompisar, och så tyckte jag att det var kul att spela med dem, så fortsatte jag fast jag tyckte att det inte var så kul. Jag var skitdålig och det tog svinlång tid att lära sig noter... för att jag var sådär: nej, jag vill inte!

Förutom att det var svårt att börja lära sig noter berättade informanten också att det var jobbigt att spela efter noter i orkestern eftersom noterna var skrivna för trumpet eller klarinett, och det fanns inga noter som var anpassade till sopransaxofon. Antingen var noterna för höga eller för låga, eller så passade stämmor som man spelade med sopransaxofon inte ihop med andra instrument, förklarade informanten.

Jag kan se stora likheter i berättelserna hos de två informanter som började lära sig noter redan från början. Det är inte så förvånande eftersom de gick i samma skola och till och med hade samma lärare. Informanterna pratade inte så mycket om deras upplevelser eller erfarenheter av hur det var att lära sig noter. Från berättelserna får jag en bild av att detta inte var något problematiskt, eftersom de hade lärt sig tonnamn och noter redan efter första spelåret. T.ex. nämnde ena informanten att hens lektioner hade innehållit förberedande musikteori också. Hen berättade att först lärde "man" sig tonnamn efter grepptabell och när hen kunde alla, då introducerades notbilden. Redan efter första läsåret användes det notpapper och lite senare etydböcker. Med notläsningen i fokus skulle eleverna också lära sig spela utantill. Målet var att kunna spela låtar utantill på konserter, som de lärde sig från noter. Det nämndes också att notläsningen kunde användas i undervisningen som ett verktyg för att lära sig olika artikulationer.

5.7 Gehör och Improvisation

Alla informanter nämnde att gehör var något de tyckte var viktigt i undervisningen, dvs. att få lära sig låtar på gehör. T.ex. berättar en informant: "Vanlig övning var att [Läraren] spelade en takt och sen skulle man härma osv." Sedan tillade informanten: "... det tror jag är väldigt bra, särskilt när man ska spela på gehör. Speciellt när man ska improvisera senare..." En annan informant som hade samma lärare berättade att härmningsövningar "var bara för att öva upp gehöret" och att de spelade inte så mycket jazz annars utan mest klassiskt saxofonspel.

Några improvisationsövningar, då ”man” använde en spelbok med CD-kompskiva, kom mycket senare, (möjligen då informanter spelade altsaxofon) berättar båda informanter. Enligt informanterna var det dock inte så mycket fokus på improvisation i undervisningen. Informanterna uttryckte inte att de saknade improvisation eller eget skapande under tiden när de spelade sopransaxofon.

Vid diskussionen om gehör och på min följdfråga om eleverna jobbade med intonation på lektionerna, svarade ena informanten att det kom mycket senare, att kunna höra och skilja vad som lät falskt eller inte: ”Nej, inte alls. Jag tror det var för hög nivå. Vi kanske stämde lite sådär ungefär om vi spelade med piano men inte att jag intonerade så... jag tror jag hörde inte då när jag var så liten heller om det var falskt eller inte...”.

De andra informanterna som hade gått i andra musikskolor, hade lite mera fokus på intonationsövningar – att kunna stämma saxofonen och höra om det låter falskt eller inte. Också vikten av gehörspel med härmning i fokus kom på tal.

En informant som hade svårt med notläsningen berättade att tack vare härmningen kunde hen lära sig nya låtar. I början spelade läraren ofta fraser och till slut hela låtar som informanten fick härma. Det som hen hade lärt sig på lektionen skulle hen komma ihåg för att träna hemma. Senare när informanten spelade altsax och kunde alla tonnamn, då använde hen ändå cd-skivan från spelboken ibland för att kunna härma och komma ihåg rytmerna, som hen hade svårt med. Informanten berättade också att hen tyckte att det var bra att hen fick lära sig stämma saxofonen ganska tidigt – hen fick lyssna om den var för hög eller för låg, och justera efter det. Utöver intonationen lades också mycket tid och fokus på att forma en vacker ton. Det var mycket fokus på hur munnen användes (embouchuren) på lektionerna, berättade informanten.

Också en annan informant berättade att hen fick lära sig stämma och intonera ganska tidigt – redan från början. Även om informanten tyckte att det var något svårt att det inte skulle låta ”surt” eller ”dåligt” då var hen ändå glad att hen hade lärt sig det. Enligt informanten hade hen fått väldigt bra gehör, på grund av att lektionerna var baserade på härmning. ”Bra gehör” definierades enligt hen att ”man kunde lätt snappa upp låtar”, ”kunna höra och spela låtar utantill” och ”när man inte hann läsa noter så visste man ändå hur melodierna gick och kunde då gissa till sig vilken ton som man skulle ta...”.

Det kan vara viktigt att notera att denna informants berättelser om härmningen skilde sig något från andra informanternas berättelser, som var vana att få titta på lärarens fingrar. Enligt informanten var det vanligt att hen liksom andra elever fick härma olika ljud utan att få veta vad eller hur de gjorde riktigt, utan de gjorde det tills det lät likadant. T.ex. att få härma olika toner: ”Läraren spelade en ton och sen skulle vi härma utan att titta på hans fingrar... utan vi skulle bara lyssna vad han spelade för ton och försöka hitta rätt”.

Enligt informanten var det positivt att hen fick lära sig spela så tidigt på gehör, att träna på att stämma saxofonen och intonera rätt. Informanten trodde att ”sådant” (bra gehör) kan ta lång tid att ”träna upp” (lära sig) och därför hade det bara varit positivt att börja i en tidig ålder för hen. Trots ”ett väldigt bra gehör” saknade informanten att hen inte lärde sig improvisera.

5.8 Motivation, övning och de vuxnas påverkan

Trots negativa upplevelser i informanternas berättelser, som till exempel handlade om att det var jobbigt att börja lära sig noter, att eleverna inte fick spela musikstycken de gillade eller att det var tråkigt att öva, fortsatte de ändå att spela. Alla informanter har uttryckt att de funderat på att sluta någon gång i låg- eller mellanstadiet. Orsaken till varför informanter ändå valde att fortsätta spela har till stor del med deras föräldrar och lärare att göra enligt berättelserna.

En informant, som tyckte att det var tråkigt med undervisningen och dess innehåll, att hen inte fick bekräftelse, peppande och stöd från läraren, berättade hur föräldern "tvingade" och läraren "tjatade på" hen att hen skulle gå kvar i musikskolan. Ett exempel från informanten låter så här:

Mamma sa: Du måste spela saxofon tills du börjar sjuan i alla fall... sen tror jag att du kommer att vara glad att du faktiskt har spelat det. Och så var det ju! Sen tyckte jag att det började bli lite roligt med saxofon...

Även om det blev lite roligare att spela saxofon senare och att informanten i slutändan var glad att hen hade fortsatt, sammanfattade hen sina spelår med en bitterhet i rösten: "Jag är glad att de tvinga kvar mig, annars skulle jag inte ha hållit på med det... men ... ja (suck)." Enligt informanten var det just för föräldrarnas skull hen hade fortsatt att gå på musikskolan.

En av de andra informanterna berättade att hen inte hade fortsatt om föräldrarna inte hade "guidat" eller "vänt hen i den riktningen". I samtliga informanternas berättelser uttrycks en tacksamhet eller glädje över att föräldern eller föräldrarna hade "tjatat", "peppat" eller "tvingat kvar" så att de fortsatte spela saxofon. En informant berättade också att det var på grund av "en himla bra lärare" som hen fortsatte gå på lektionerna tills slutet av gymnasiet.

En av orsakerna varför informanterna ville sluta spela var att det förväntades att de skulle öva hemma. Tre av fyra informanter har uttryckt att övandet har varit tråkigt, och att de inte gjorde det så mycket under sina första spelår. Fjärde informanten tyckte inte att det var tråkigt att öva men att det gick i perioder hur mycket "man" övade, och att det kunde vara lite jobbigt/tröttsamt att plocka fram och städa bort instrumentet varje gång.

Något som framkommer i alla informanternas utsagor, när det gäller övandet hemma, är att det oftast var föräldrarna som "tjatade" på dem för att övningen skulle bli av. "Tjatandet" innebar att det inte var barnen (informanterna) själva som hade en inre motivation att plocka fram instrumentet och öva hemma.

I några av utsagorna framgår det dock att, ibland eller periodvis (egen tolkning), hittade eleverna själv en motivation att öva. Detta på grund av att andra i gruppen/orkestern hade kommit längre fram (spelade svårare låtar) i sin spelbok och då ville "man" också vara "lika duktig". Som en informant beskriver det: "Man ville prestera bra på grund av andra... ville att folk skulle tycka att man var bra." Ordet "prestation" i samband med övning nämns också när eleverna skulle "spela upp låtar för varandra" (i en grupp och/eller för läraren) och i samband med konserter. Då innebar "prestation" att eleverna övade för att de ville låta bra, eller imponera på andra, eller kunna spela låtar som andra (kompisar) spelade.

En informant berättade också om lärarens roll i att övandet skulle bli av, detta genom att informera föräldrarna.

Det var väldigt bra pedagogiskt ordnat hur jag skulle lära mig spela. Det var samtal med föräldrarna hur jag skulle bli peppad att öva hemma... hur mycket jag skulle spela... vilka och hur många toner jag skulle lära mig... osv.

Trots peppande föräldrar och lärare, väl planerad undervisning och utvecklingssamtal tyckte informanten ändå att det var väldigt tråkigt att öva och att hen inte var så motiverad att göra det.

Motivationen att öva diskuteras också av en annan informant:

Ibland tyckte jag ju saker att det liksom inte hjälpte men... det man måste ju ha jättemycket tålamod när man lär sig ett musikinstrument för att det tar ju väldigt långt tid. Kanske tyckte såhär: att skalorna... men det... varför det liksom... det händer ju ingenting om jag spelar... och så spelade jag en gång liksom (fniss), men det var bara att jag inte fattade riktigt att: Aha, det är faktiskt viktigt att göra liksom.

Att informanten inte alltid förstod syftet med vissa övningar eller uppfattade att de ”hjälp” tolkar jag som en av orsakerna varför hen inte övade så mycket hemma.

Två informanter var vid samtalen om övning något ångerfulla och önskade att de hade övat mer när de var yngre, med funderingen ”tänk hur bra jag skulle varit nu...”.

Tre av informanterna berättar att motivation att öva kom mycket senare, i mellanstadiet eller högstadiet då de hade börjat spela alt-, tenor-, eller barytonsaxofon. Motivation kunde då handla om att ha en ”förebild”, bli intresserad av ”musiken”, ”hamna i tidningen”, ”vinna en musiktävling”, ”spela i en saxofonkvartett” eller ”i band/orkester”. Också att få byta från sopransaxofon till en annan saxofonstorlek – alt, tenor eller baryton beskrevs som ”motiverande”, ”roligt” eller ”viktigt” i tre av informanternas berättelser.

En informant berättar närmare om sina tankar om motivation och övandet:

Jag tror att vilja öva har mycket med motivation att göra. Om man inte är motiverad att spela saxofon, så blir man ännu mindre motiverad på att öva. När man är yngre så ligger det mer i sitt undermedvetna... att man kommer till sin lektion att då man fattar att: Åh, jag skulle övat... Jag tror att det kommer lite med åldern att man hittar motivationen. För att om man är ung och spelar musik... visst, det är roligt att vara med allt det här men jag tror att ju äldre man blir desto mera medveten blir man.

Informanten berättar också om att även om hen var imponerad av äldre elever så skapade det ändå inte motivationen att vilja spela som de:

Jag hade inte riktigt någon sådär klar motivation. Det var mest att när jag hörde äldre elever spela... då var jag sådär: Wow! Kan man spela sådär snabbt, kan man spela sådär högt och starkt och svagt samtidigt liksom... Jag blev liksom imponerad, men det var aldrig sådär att: Det där vill jag spela!, eftersom jag visste att det var utanför min kunskap att spela det.

Däremot berättade denna informant och ytterligare två informanter, att det har varit motiverande att spela med jämnåriga. Motivationen handlade här om att vilja spela saxofon med andra och ha det roligt.

Förutom samtalen om föräldrarnas ”tjatande”, motivationen kring övandet, var också lärarnas roll i undervisningen något som informanterna tyckte var viktigt. Informanterna berättade inte så mycket om lärarnas roll i övandet utan deras engagemang i undervisningen som gjorde att ”man” var mera eller mindre motiverad att fortsätta spela och gå till sina lektioner. Tre informanter uttryckte att de var väldigt nöjda med sina lärare som alltid hade varit positiva, uppmuntrande och som hittade undervisningsmetoder som fick eleverna att tycka att det ändå var roligt att spela, trots tråkiga övningar, oviljan att öva hemma och ibland dåligt självförtroende. Informanten som inte var så nöjd med sin lärare och dennes undervisning önskade att hen hade fått mera uppmuntran. Informanten tyckte att det var väldigt viktigt att läraren skulle vara trevlig och peppande. Detta var en sammanfattning och erfarenhet av hur en bra lärare borde vara.

5.9 Elevens relation till sitt instrument

Ett ganska omfattande tema i berättelserna handlade om uttalanden om själva instrumentet och jämförelser mellan den böjda sopransaxofonen och andra saxofonstorlekar.

Samtliga informanter berättade att de inte hade några preferenser kring vilken saxofonstorlek de ville börja spela på. Alla menade att de inte var medvetna om andra saxofontyper eller så var det inte något som de tänkte på precis i början av sitt spelande. Ibland var det lite svårt att få fram åsikter om vad informanterna tyckte om sopransaxofonen när de var precis i början av sitt spel, men ibland kunde de ändå beskriva något mera detaljerat. T.ex. berättade en informant:

Jag tror att jag tyckte att det var jättebra att den var liten. Det kändes som att den passade mig... eller såhär att när man var liten att instrumentet också var litet. Jag tyckte att det passade bra... Instrumentet var proportionerligt... jag tänkte ändå sådär när jag var liten att den är bra! Klart jag ska ha en liten saxofon för jag är också liten. Sen när jag blev större då kommer jag ihåg att jag tänkte att det var konstigt att jag hade en liten saxofon ... Jag kommer ihåg att jag tyckte att det var roligt, när jag var liten, att saxofonen var så himla liten på [läraren]... och på oss då gick det... när det var ändå sådär att den hängde ner på hela magen för att man var så himla liten...och så på [läraren] slutade den vid bröstkorgen. Jag kommer ihåg i alla fall att jag tyckte att saxofonen var bra och att den var tung.

Att den böjda sopransaxofonen var tung verkade inte vara något stort problem för informanten. På frågan hur saxofonen kändes för fingrarna svarade informanten att hen tyckte att det var jätteskönt – det var inget långt avstånd mellan klaffarna jämfört med senare pianospel där fingrarna inte nådde till alla tangenter för att spela vissa ackord.

En annan informant tyckte också att sopransaxofonen fungerade bra, att den var optimal jämfört med altsaxofonen, som var för stor. Hen nådde inte med sina fingrar till klaffarna på altsaxofonen i den åldern. Slutsatsen från informanten var att inget var riktigt dåligt med sopransaxofonen för att hen ju hade lärt sig spela saxofon på den. Också en tredje informant sammanfattade att varför ”man” inte brukar börja på en altsax är att ”man” är för liten för att spela på en sådan – ”den är för stor och tung att hålla i, man når inte”. Men om ”man” är tillräckligt stor redan i första klass och når, då kan ”man” börja med det, tyckte informanten.

För övrigt handlade informanternas åsikter mest om jämförelsen mellan sopransaxofonen och andra saxofonstorlekar. Åsikterna handlade om tiden när de blev medvetna om att det också fanns andra saxofoner. Ett exempel från en informant:

Läraren spelade på altsax när hon undervisade. Men det var inget märkvärdigt. Jag tror inte att jag brydde mig så mycket då, vilken storlek jag hade. Sen när det var saxofonkonserter med alla saxofonelever på skolan och det var kanske högstadiet som hade nån liten ensemble då fanns ju alla storlekar där... typ från rak sopransaxofon till baryton. Då var det ju jättehäftigt för mig att se alla de här storlekarna... typ baryton var jag väldigt imponerad av för att den var så stor liksom.

Liksom denna informant tyckte också två andra att större saxofoner såg häftigare eller coolare ut och det var just därför de blev intresserade att vilja spela dem. Hos alla tre informanter som önskade att de fick spela en större saxofon var det läraren som bestämde om de var tillräckligt mogna för det, dvs. om deras händer var tillräckligt stora för att nå runt altsaxofonen. Då fick de börja spela altsaxofon i början av mellanstadiet, när händerna hade vuxit tillräckligt för att nå till klaffarna.

Intresset för att vilja byta till en större saxofon handlade i ett fall också att informantens bästa kompis hade fått byta till en altsax och då ville hen göra likadant.

Det var verkligen såhär: jag vill också ha en altsax. Sen så när jag fick den var jag jätteglad att jag hade fått den. För att då hade jag samma sax som min kompis. Jag tror att i och med att jag fick altsax som det blev seriöst. Jag vet inte riktigt varför men jag tror att då började den seriösa undervisningen. Då fick man vara med i saxofonkvartetten, så man fick noter där, som man skulle lära sig... och sen så också blåsorkester... då fick man noter där. Sen egna solostycken, att spela på konserter... då var det genast mycket seriösare så.

Liksom hos denna informant ändrades åsikterna också hos andra informanter om saxofonundervisningen och själva saxofonerna, när de hade fått byta till altsaxofon. En informant trodde t.ex. att den böjda sopransaxofonen var en leksakssaxofon, till för barn och att hen var glad att hen hade fått en ”riktig saxofon”:

Jag kommer ihåg att jag tyckte att det var väldigt stort... jag gjorde det till en mycket större grej än vad det var och jag sa till alla, till hela min familj och alla släktingar att nu har jag börjat spela en riktig saxofon. Jag kommer ihåg att jag tyckte att jag kände mig mycket häftigare... såhär att nu är jag riktig saxofonist. Sen så kommer jag ihåg att jag skulle testa spela min sopransax igen men då tyckte jag att det

var jättesvårt att få ljud i den och så tänkte jag... då att jag var genast lite stolt att nu har jag lärt mig spela riktig saxofon, så nu kan jag inte spela låtsassaxofon (sopransaxofon) längre.

Informanten tyckte då också att altsaxofonen hade mycket finare ton jämfört med sopransaxofonen som var pipig och skrikig. En annan informant som fick testa sin sopransaxofon efter att hen spelat ett tag på altsaxofonen tyckte att det var mycket lättare att få ljud i sopranen. Däremot var det inte lika skönt att spela på den som på altsaxofonen eftersom klaffarna låg väldigt nära varandra och att det var obekvämt. ”Det var nästan omöjligt att spela för det var så pyttelitet”, förklarade informanten.

För övrigt var tre informanter väldigt glada att de hade fått byta till altsaxofon. Men efter ett par år (på slutet av mellanstadiet) fick de testa också större saxofoner som tenor och baryton, och började spela i orkestrar med dem. Förutom att informanterna ville testa de större saxofonerna på grund av deras lockande utseende, tyckte de också om det mörka ljudet av instrumenten samt musiken de fick spela. En informant berättade att det var coolt att spela låga toner med barytonsaxofonen, att spela bas i orkestern. Också en annan informant tyckte att det var mycket roligare på grund av att det gick lättare att spela på baryton, att hen fick ”bröla på” i orkestern. Men också att noterna var lättare än på altsaxofonen, att ”man fick spela de maffiga och häftiga fraserna” och att ”man fick spela musik man verkligen gillade”. En informant gav några exempel: *Fantom of the Opera*, *Stevie Wonder*, *Ghost Busters*... dvs. popmusik och filmmusik.

Som en kontrast till de tre informanterna, som hade positiva upplevelser från instrumentbyten, berättade fjärde informanten om det att byta från sopransaxofon till tenorsaxofon någon gång på slutet av mellanstadiet inte var en så rolig upplevelse.

I början tyckte jag att det såg för att jag tyckte inte alls att det var lika roligt att spela tenor. För det var mycket såhåra basstämmor... det var inte så mycket... vad säger man... tekniska, alltså svåra grejer... alltså rent tekniska, utan det var mycket såhåra... rytmiskt, att man skulle hålla takten. Det tyckte jag inte alls var lika roligt. Jag tyckte att det var jobbigt, det var tungt... Näe, i början tyckte jag inte alls att det var roligt, men sen så vande man sig och så... Så hade jag fått välja, hade jag nog spelat sopranen i alla fall ett tag längre.

Varför det inte gick att spela sopransaxofon längre handlade om att det inte fanns noter som var anpassade till sopransaxofonen i orkestern. Detta instrumentbyte från sopran- till tenorsaxofon gjorde att informanten var på väg att sluta spela.

Det var ytterligare en kontrastrik berättelse från denna informant som kunde jämföras med de andra tre informanternas. Det handlade om sidoklaffarna (palm keys) på den böjda sopransaxofonen. Sidoklaffarna på saxofonen brukar ligga nära handflatan och man trycker oftast ner dem med den längsta delen av fingerleden (pek- eller långfingret). Som tre informanter berättade, tog läraren bort de klaffarna i början, för att de inte skulle komma åt dem när de spelade. Detta eftersom de hade små händer och inte riktigt nådde runt saxofonen utan att råka trycka in de klaffarna när de inte skulle. Men fjärde informanten berättade att hen aldrig hade något problem med dessa sidoklaffar, förutom när hen skulle börja använda dem mycket senare.

Nej, nej, nej, gud! Det var aldrig något sånt inte. Kom inte ihåg alls att jag kom åt dem. Det var mycket-mycket senare när man började använda dem... att det var svårt, för man hade vant sig att hålla ett grepp som inte gjorde att man kom åt de där klaffarna. När man började använda dem då var det... blev jätte obekvämt. Jag hade jättemycket problem med det, men det var mycket-mycket senare. Även om man behövde göra en liten rörelse, så blev det en jättestor grej för mig. Jag kommer ihåg att i början flyttade jag båda händerna fast man skulle göra bara en liten handrörelse... att man blev sen till nästa ton eller... jätte-jätte svårt när jag skulle börja använda dem. Men jag hade inget problem innan. Jag kommer inte ihåg att de skulle varit i vägen för nån att man kom åt dem.

Enligt min tolkning hade förmodligen informantens lärare visat sina elever en annan typ av handgrepp för att kunna spela saxofonen utan att råka trycka in sidoklaffarna, då hen inte trodde att det skulle ha varit problem för någon av spelkompisarna.

Informanternas preferenser, kring vilka saxofontyper de gillar spela idag, är väldigt olika och skiljer sig från informant till informant och sträcker sig från sopran- till barytonsaxofon, förutom en informant som har slutat att spela.

5.10 När man tappar mjölkttänder

Tre av studiens informanter kommer inte ihåg att det har varit något problem att börja spela i den åldern när de tappade mjölkttänderna. En av informanterna spekulerar att det kanske var svårt att spela periodvis, t.ex. under ett par månader, men att hen inte minns riktigt. En annan informant gav en mera detaljerad beskrivning:

När jag tappade de översta framtänderna då gjorde jag inte det samtidigt. Så först var det en tand som åkte bort sen så var det annan. Egentligen spelade jag hela tiden. Dels var jag väldigt sen att tappa tänder, sen också att de inte åkte ut samtidigt – den ena fanns när den andra började bli lös. Men jag kommer ihåg att det var problem med just de här två (pekar på översta framtänderna). Jag tror att läraren ville att man skulle spela då lite på sidan så att jag fortfarande kunde spela sax, men jag har inget minne av att jag slutade spela saxofon helt för en period. Men om det är någon person som tappar de här fyra tänderna samtidigt, då kanske man behöver göra ett avbrott i saxofonspelet, men så länge det inte gör ont i munnen eller liknande då är det fullt möjligt att spela.

Tredje informanten berättade att hen inte haft något bekymmer alls med tandväxlingen. Hos fjärde informanten var mjölkttänderna redan bytta när hen började spela.

5.11 Resultatsammanfattning

Samtliga informanter började spela saxofon på grund av att deras föräldrar ville att de skulle hålla på med musik. Tre av fyra informanter togs till musikskolan av föräldrarna för att låta dem testa olika instrument. De blev positivt imponerade av saxofonens utseende eller/och att det var lätt att få ljud i den. Dock hade de varit förtjusta i andra instrument, som sitt förstahandsval men som föll bort av olika anledningar. Saxofoner som testades på musikskolan var just böjda sopransaxofoner.

Vid diskussion om startåldern uttryckte alla informanter att det skulle vara möjligt att börja spela en böjd sopransaxofon vid 5-6-7 års ålder, eftersom de själva hade gjort det. Men som några utsagor visade måste det finnas motivation för att spela, peppande föräldrar och lärare, för att det ska kännas meningsfullt och roligt.

Finns det några fördelar att börja spela tidigt? Ett par informanter uttryckte att ”man” skulle kunna ha ett försprång jämfört med dem som börjar senare och när ”man” vill bli en elitsaxofonist skulle detta vara viktigt. Detta skulle möjligen innebära att föräldrarna behöver pusha eller tvinga sina barn att öva mer än barnen själva skulle vilja göra. Samtidigt uttryckte informanterna att det också skulle gå bra att börja mycket senare när ”man” själv är mera mogen och väldigt motiverad att öva.

Undervisningen på böjda sopransaxofonen, som handlade om korta, enkla låtar, beskrev tre informanter som på något sätt givande – ”roligt”, ”kul”. Däremot var uppvärmningar med långa toner och andra teknikövningar (fingerövningar) tråkiga enligt dessa informanter. Ibland var även låtarna tråkiga, särskilt klassiska etyder, menade två informanter som nämner lärarens roll som en viktig orsak till varför de ändå uppskattade undervisningen trots tråkiga övningar. I efterhand tyckte de att övningarna var viktiga. En av informanterna som tyckte att hela undervisningen var tråkig, hade önskat sig större utmaningar och att spela flera låtar på

kortare tid. Hen nämnde också att det var jobbigt och ångestladdat att spela själv för sin lärare. Hen hade önskat mera uppmuntran från läraren.

Vad gäller härmningen, har det passat alla informanter, som en metod att lära sig nya låtar och spelkvalitéer, enligt min uppfattning. Enligt informanterna kunde härmningen användas för att träna upp gehöret och kunna lätt höra och spela låtar utantill. Två informanter berättade också att undervisningen hade mycket fokus på intonation och stämning. Detta tyckte den ena informanten har varit givande, medan den andra informanten inte haft särskilt positiva minnen från lektionerna. Andra två informanter lärde sig intonera och stämma mycket senare, och hade inga åsikter om detta.

Improvisation var något som inte var prioriterat i musikskolorna enligt samtliga informanter. Tre informanter berättade att det var mera fokus på klassisk musik och notläsning och improvisation var något de inte saknade direkt. Däremot uttryckte en fjärde informant att hen hade önskat sig lära improvisera och skapa egen musik, särskilt eftersom hen hade fått spela mycket jazzlåtar och hade fått ett väldigt bra gehör.

Gruppundervisning har varit något som alla informanter uppskattat. Enligt informanterna har det varit roligt att vara med kompisar, att spela upp för varandra vad ”man” har lärt sig och att få uppmärksamhet. Men också för att de blivit motiverade av andra elever och gillat att ”tävla”. Överlag uttryckte informanterna att grupplektioner innebar att fokus var på att spela musik tillsammans och inte på (tråkiga) övningar.

Förutom grupplektionerna har informanterna tyckt om att uppträda på konserter, särskilt i grupp. Deras enda negativa upplevelser/erfarenheter i samband med gruppundervisningen handlade om svårigheter att börja lära sig noter i orkester.

Som det framgår i två av informanternas berättelser kan det vara väldigt jobbigt och tråkigt och att ”man” blir omotiverad för att ”man” måste lära sig noter i ett orkestersammanhang (också på lektionerna), samtidigt som de tycker att det är roligt att spela med sina kompisar. I dessa fall har informanterna uttryckt att de har funderat på att sluta spela. Hos två andra informanter har notläsningen inte varit något problematiskt. De började lära sig noterna redan från början, när de hade lärt sig tonerna efter grepptabeller. Efter första året kunde undervisningen med notsystem börja hos de två informanterna.

I samtliga informanternas berättelser har föräldrars och lärares roll varit viktig för att fortsätta på musikskolan trots låg motivation. I efterhand har föräldrars ”tjatande” och ”peppande” att öva och gå på lektionerna varit något informanterna har uppskattat. Enligt några informanter har de haft låg motivation att spela på grund av att det var tråkigt att öva hemma. Hos två informanter har också negativa upplevelser med att lära sig noter varit omotiverande. En informant var särskilt missnöjd att hen inte fick spela musik hen gillade och att hen hade önskat att läraren var mera uppmuntrande. Övriga tre informanter var nöjda med sina lärare och deras undervisningsmetoder.

Att få börja spela och testa en större saxofon – alt, tenor, baryton – har varit något tre informanter har uppskattat. De bytte till altosaxofon i början av mellanstadiet. En informant som inte var nöjd med instrumentbytet började spela tenorsaxofon någon gång på slutet av mellanstadiet.

6. Diskussion

Följande avsnitt utgörs av diskussioner kring studiens resultat och studiens metod. Jag diskuterar mina resultat och metodval i förhållande till studiens tidigare forskning och teoretiska perspektiv, fenomenologin. Diskussionen avslutas med funderingar på vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Min förhoppning med denna studie var att få en fördjupad kunskap om nybörjarundervisningen på böjda sopransaxofoner, dess fördelar och nackdelar via ett elevperspektiv. Min förväntning med intervjuerna var att kunna ta del av informanternas detaljrika upplevelse- och erfarenhetsberättelser om nybörjarundervisningen. Till min förvåning upplevde jag att informanternas berättelser om senare undervisningsperioder var mera detaljrika och entusiastiska än berättelserna om nybörjarundervisning på böjd sopransaxofon. Eftersom informanterna ibland hade svårt att komma ihåg händelser och upplevelser, funderar jag på om uppföljande intervjuer hade bidragit till mera detaljerade eller förändrade berättelser och påverkat resultatet på något sätt. Forskningsfrågorna som handlade om informanternas reflektioner på nybörjarundervisningen, dess negativa och positiva aspekter samt sopransaxofonens roll i undervisningen och musicerandet, har ändå blivit besvarade.

Vad kan slutsatserna om informanternas upplevelser och erfarenheter av nybörjarundervisningen på böjd sopransaxofon innebära för framtida saxofonelever och musikpedagogik? Antagligen är antalet fyra informanter för litet för att kunna dra generella slutsatser om vad elever i kulturskolorna tycker om nybörjarundervisningen på böjd sopransaxofon. Däremot anser jag att studiens upplevelseberättelser, och variationerna i dessa, kan vara en tillgång för lärare, kulturskolechefer och föräldrar för att kunna reflektera över nybörjarundervisning/saxofonundervisning och för att bättre kunna förstå elevers behov. Till exempel kan en lärare fråga: vad har det för betydelse att tre av fyra av studiens informanter såg övervägande positivt på nybörjarundervisningen på böjda sopransaxofoner? Vilka möjliga orsaker finns bakom de positiva upplevelseberättelserna? Som studien visade kan de positiva upplevelserna ha en stark koppling till en motiverande och ”bra” pedagog, stöd från föräldrar och närvaro av spelkompisar. Jag anser att även resultatet av de negativa upplevelseberättelserna har en stor betydelse för att en pedagog skulle kunna reflektera över hur man skapar en mer motiverande och lustfylld undervisning för barnen. Enligt resultatet uppskattade inte informanterna alltid lärarnas låtval. Även övandet hemma, teknikövningarna på lektionerna och svårigheter med att lära sig läsa noter var några exempel på fenomen som hade kopplingar till negativa upplevelser i informanternas berättelser.

Varför en av informanterna hade en övervägande negativ upplevelse av nybörjarundervisningen, har med konflikten mellan elevens förväntningar, inlärningsstilar och lärarens undervisningsstilar att göra, enligt min tolkning. Förmodligen har alla pedagoger en bild av hur de vill undervisa, vilka krav de vill ställa på elever, vilka musikaliska kvalitéer och förmågor de vill framhäva hos barnen osv. Även om syftet att utveckla barnens musikaliska förmågor kan ha positiva konsekvenser på deras upplevelser och musikaliska utveckling, kan det också skapa problem när vuxna glömmar bort vilka olika funktioner musiken har i barnens liv. Jag håller med Sundin (1995) att det är viktigt att försöka förstå vad barnen gillar och ogillar, vilka diskriminationer de gör, hur deras preferenser görs och vad deras upplevelser innehåller. Varför informanterna uttryckte sig mera entusiastiskt och detaljrikt i berättelserna om senare undervisningsperioder än nybörjarundervisningen har kanske också med sambandet mellan de vuxnas och barnens perspektiv att göra? Kan det vara så att vid senare

undervisningsperioder stämde elevers och lärarens perspektiv bättre överens än vid nybörjarundervisningen? Att nybörjarundervisningen ansågs vara "en vanlig undervisning" eller "inget speciellt" eller att "man" ibland föredrog att leka med kompisarna än att gå till sin saxofonlektion, har förmodligen också att göra med att samspelet mellan de vuxnas och barnens perspektiv inte riktigt fungerade.

Jag undrar ändå vilken funktion musik och saxofonspel har i barnens liv när de är 6-7 år? Musik och saxofonspel kanske bara är en "vanlig" grej och "inget speciellt" i förskoleåldern, trots att elever har motiverande lärare, peppande föräldrar och möjlighet att spela med andra elever? Jag upplever att informanterna har varit tacksamma över att de haft möjlighet att börja spela saxofon i förskoleåldern även om de inte alltid har varit motiverade att gå till sina spellektioner eller att göra "tråkiga" övningar på lektionerna eller att öva hemma.

Sammanfattningsvis har den böjda sopransaxofonens existens gjort det möjligt för informanterna att börja spela saxofon i en tidig ålder och att de flesta haft positiva upplevelser av undervisningen.

För ett djupare diskussion om resultatets innebörd kommer jag i fortsättningen att diskutera och jämföra ytterligare några slutsatser av resultatet med tidigare forskning.

6.1.1 Är det meningsfullt att börja spela i en tidig ålder?

Som studiens resultat visar, har informanterna uppskattat första mötet med saxofonen. Generella beskrivningar om undervisningen gav dock hos några informanter tvetydiga svar, där saxofonlektionerna var någorlunda roliga men dock inget speciellt. Jag upplevde en stor kontrast mellan berättelserna om förväntningar att börja spela saxofon och berättelserna om själva undervisningen. Detta kan jämföras med Calissendorff (2005) som diskuterar att barn i förskoleåldern kan ha svårt för att frivilligt öva varje dag efter det att den första nyfikenheten på instrumentet har avtagit. Som de flesta av mina informanter berättade, var det tråkigt med teknikövningar och att öva hemma. Det verkar stämma överens med vad Bjørkvold (1991), Calissendorff (2005) och Sundin (1995) skriver om problematiken när vuxnas krav och förhoppningar på barnet inte överensstämmer med barnets egna behov, upptäckarlust och kunskapstörst. Som Sundin skriver kan förskolebarn ha svårt att leva sig in i andras världar och tillfredsställa andras förväntningar.

Informanternas upplevelseberättelser om en meningsfull (rolig, motiverande) undervisning stämmer väl överens med Calissendorff (2005), där lärarnas och föräldrarnas engagemang, en positiv och uppmuntrande inställning samt motiverande undervisningsmetoder är viktiga för att locka elever till aktiviteter som kräver uppmärksamhet och uthållighet. Den negativa inställningen till undervisningen, som en av informanterna hade, kan vara ett exempel på när lärarens undervisningsstilar och barnens inlärningsstilar och behov inte överensstämmer med varandra.

Det var förvånande att informanterna i efterhand uppskattade de vuxnas tjtande kring tråkiga och omotiverande teknikövningar eller övandet. Några av informanterna uttryckte att övningar och övandet var viktiga för att bli bättre på sitt instrument. Även eleverna i Calissendorffs (2005) studie uttryckte att övning var viktigt för att lära sig, trots att hemmaträningen var jobbig och tröttsam. Jag funderar på om det ska tjtas på barnen att de ska öva hemma eller göra viktiga men tråkiga övningar på lektionen, trots deras ovilja. Blir inte undervisningen då mindre meningsfull från barnens perspektiv? Som Calissendorff (2005) konstaterar lär barnen sig bäst när det är lätt och roligt utan att de skulle behöva uppfatta vad övning innebär som vuxna gör. Schenck (2000) menar också att övandet måste byggas på lust och självmotivation men i kombination med kvalitet. Frågan är hur undervisningen ska drivas när förskolebarnen har svårt att förstå vad kvalitet och de rätta

övningsprinciperna innebär. En mera meningsfull undervisning borde kanske ändå baseras på barnens uppfattningar om övandet syfte och innehåll, där lusten att spela musik oftast tillsammans med andra står i fokus?

Mina informanter berättade att den tidiga startåldern (5-6-7 år) inte var något hinder för att börja spela saxofon. I några uttalanden uttryckte de ändå att ibland var de inte medvetna om eller förstod vad de höll på med riktigt. Min slutsats från berättelserna om tidig startålder är, att på grund av den böjda sopransaxofonens lämpliga storlek har informanterna fått börja på och haft en huvudsakligen positiv upplevelse av en fritidsaktivitet. Instrumentets lämpliga storlek var också viktigt enligt Hilmerby (2012). Eftersom informanterna uttryckte att de inte hade en särskilt stor motivation eller vision att bli duktiga saxofonister i framtiden, saknade den tidiga startåldern betydelse i att få ett försprång jämfört med senare startåldrar. Liksom Kagalnikova (1996) tyckte några av informanterna att med en stark inre motivation kan ”man” bli duktig även i mycket senare startåldrar. Informanternas entusiastiska och positiva berättelser om övandet, förebilderna och motivationen var ett exempel på hur undervisningen i mellanstadie-, högstadie- och gymnasieåldern skilde sig från nybörjarundervisningen på en böjd sopransaxofon.

6.1.2 Några slutsatser om undervisningen på en böjd sopransaxofon

Informanterna nämnde gruppundervisningen som en av de viktigaste och roligaste aspekterna i en meningsfull undervisning. Varför informanterna tyckte om gruppundervisningen kan bero på att det var mera fokus på musiken än på ”tråkiga” övningar och att de gillade att spela tillsammans med sina kompisar. Detta hänger ihop med Bjørkvolds (1991) åsikter om att barn oftast vill lära sig mera bland andra barn än vid pärmötet med sin lärare eller vid ensamövning. Berättelserna från två informanter om kompisarnas betydelse i gruppen är ett bra exempel på att gruppundervisningen har varit ett meningsfullt socialt sammanhang för dem. Informanterna berättade att vid mellanstadieåldern när de hade minst motivation och ville sluta spela, var det på grund av spelkompisarna de fortsatte. Slutsatsen från informanterna var, att om de hade slutat då, hade de inte spelat saxofon idag.

Även om alla mina informanter tyckte om gruppundervisningen, behöver det inte betyda att det skulle passa för alla barn. Calissendorff (2005) skriver att det är lärarens undervisningsstilar och barnens inlärningsstilar och individuella skillnader, som påverkar ifall eleverna hänger med och är motiverade eller inte i gruppundervisning. Skillnader i gruppundervisningens struktur och innehåll kan också påverka barnens upplevelser och åsikter om undervisningen. Vissa barn kanske blir motiverade och gillar att spela i en stor orkester medan andra föredrar en mindre ensemble eller en saxofonrytmiklektion. Det framgår även i mina informanternas berättelser att de delvis uttryckte sig olika om gruppundervisningens variationer. T.ex. tyckte en informant att det var ”häftigare” att spela i en stor saxofonensemble än att spela ihop med få saxofonister, medan en annan informant uttryckte sig mera entusiastiskt om att vara med på saxofonrytmiken och senare spela i ett jazzband än att vara med i orkestern.

Jag anser även att genreval är något lärarna borde beakta. Vilka låtar och musikstilar gillar barnen och vad borde man introducera för dem? Ska gruppundervisningen handla om att spela i en notbunden traditionell blåsorkester eller i en jazzensemble med möjlighet till eget skapande, eller något helt annat?

En av de negativa upplevelserna från undervisningen handlade om svårigheter att börja lära sig noter. Medan två informanter började med notläran redan under första läsåret och hade ganska lätt för sig, upplevde två andra informanter, som började lära sig noter lite senare, att det har varit jobbigt. Jag undrar om det är en möjlig slutsats att de som börjar med

notläsningen tidigt har lättare att lära sig noter än de som börjar med den senare. Några föräldrar och lärare i Dominiques (1999) studie menar att det kan vara svårt att motivera eleverna att lära sig noter senare, när de redan klarar sig bra med att spela på gehör. Å andra sidan är barns kognitiva förmågor begränsade före tio-tolv-årsåldern skriver Sundin (1995). Bjørkvold (1991), Schenck (2000) och Sundin (1995) konstaterar att man bör introducera noter till barn när de själva känner att de vill och förstår vad det handlar om. För att kunna förstå noter, behöver barnen också kunna spela på gehör innan de börjar syssla med noterna, menar författarna. Jag ser kritiskt på Schencks (2000) påståenden att notläsningen skulle ske naturligt och okomplicerat i likhet med att lära sig att läsa, när barnen har ett motiverande sammanhang som t.ex. vid ensemblespel. En av mina informanter, som började lära sig noter i orkestern, uttryckte att notläsningen var väldigt jobbig och omotiverande. Hen hade spelat flera år på gehör och kunde lätt härma olika melodier, även i orkestersammanhang.

Jag håller med Bjørkvold (1991), Schenck (2000) och Sundin (1995) att undervisningen i tidig ålder behöver baseras i början på gehörspel. Däremot när det gäller åsikter om hur och när notläsningen ska introduceras, lutar jag mer mot åsikterna av en av lärarna i Dominiques (1999) studie. Hen menade att det kan vara bra att börja med notläran så tidigt som möjligt för att vänja eleverna med noter och symboler. Notutläringen kan kännas som en korvstoppningsmetod där barnen manipuleras och pressas av vuxna, men om barnen istället lär sig noterna på ett lekfullt och kreativt sätt som känns lockande för dem, kan det istället upplevas meningsfullt. Det krävs stor entusiasm och motivering från vuxna att locka barnen till aktiviteter som kräver uppmärksamhet och uthållighet, skriver Calissendorff (2005) och det gäller även vid notläsning enligt min åsikt.

I motsats till notläsningen, har alla informanter uppskattat härmningen och gehörspelet i undervisningen. En av mina informanter påstod att hen hade fått ”ett väldigt bra gehör” tack vare gehörundervisningen, där hen fick träna mycket på att stämma saxofonen, intonera och härma. Hen nämnde också den tidiga åldern som positiv aspekt för att kunna träna upp gehör, eftersom det är något som kan ta lång tid. Denna beskrivning verkar stämma överens med informanternas berättelser i Dominiques (1999) studie, som också menar att på grund av tidig ålder och gehörundervisning kan barn med lätthet härma och lära sig själv sånger och melodier med sitt instrument. Jag funderar på om ett bra gehör också kan bero på anlag, individuella skillnader och inlärningsstilar och inte enbart vara ett resultat av träning. Alla barn kanske inte blir lika duktiga på att härma och intonera även om de har fått samma undervisning? Man skulle kunna jämföra gehörundervisningen med språkinläringen, där vissa barn har svårare att lära sig ett nytt språk än andra. Även om forskning om anlag skulle varit intressant att ta med i min undersökning, har jag behövt begränsa mina forskningsområden och därmed välja bort den aspekten. Jag vill ändå tro att träningen var nyckeln till varför en av informanterna kände sig mer säker på att intonera och höra skillnader på vad som lät bra eller inte bra, jämfört med andra informanter som inte fick träna på det lika mycket. Jag håller med Sundin (1995) som menar att genom övning och uppfostran kan man rikta förskolebarns uppmärksamhet på olika aspekter i musiken och samtidigt påverka deras omdöme om vad som är viktigt i musiken. När läraren lyckas övertyga och motivera eleverna att intonationsträning är viktigt och roligt, då kanske eleverna också tycker så.

6.1.3 Instrumentets betydelse

Informanterna uttryckte att de fick börja spela i en tidig ålder tack vare den böjda sopransaxofonens passande storlek till deras längd och fysik. Enligt informanterna fungerade den bra – en böjd sopransaxofon var bara en vanlig saxofon som de var mer eller mindre glada över att spela på. Informanterna berättade att de inte tänkte på att det fanns andra saxofonstorlekar eller att de ville spela på en annan saxofonstorlek, när de var nybörjare.

När jag jämför mina informanternas berättelser med Segell (2005) och Ingham (1998) som skriver om att sopransaxofonen skulle vara en av de svåraste storlekarna av saxofonerna att bemästra, hittar jag inga tydliga belägg för att det inte skulle passa för nybörjare. Intonationssvårigheter är något Segell (2005) och Ingham (1998) lyfter fram, men som en av mina informanter berättade, var det inte ett problem, eftersom hen fick träna på att intonera och höra skillnader i tonhöjder. Hos andra informanter var intonation inte prioriterat på lektionerna och eftersom de inte var medvetna om det i sin tidiga ålder, skapade det inga av dem upplevda problem.

Däremot ändrades några av mina informanternas åsikter om sopransaxofonen när de bytte till en altsaxofon i mellanstadieåldern. Enligt några berättelser kunde sopransaxofonen då vara skrikig och pipig, svår att spela på, för liten och obekväm för fingrarna. Hos en av informanterna var det svårt att få ton i sopransaxofonen medan en annan informant berättade att det var tvärtom – dvs. lättare än på altsaxofonen, när informanterna fick testa och jämföra båda. Informanterna har haft olika upplevelser av spelandet med sopransaxofonen. För några har upplevelserna också ändrats över tid, från att de har upplevt att det har gått bra att spela på en sopransaxofon till att det har varit svårare att spela på den, efter att de fick testa andra saxofonstorlekar. Jag menar dock, att här är det viktigt att inte blanda ihop upplevelsen ”lättspelad” eller ”svårspelad” med instrumentets kvalité eller konstruktion. När jag jämför informanternas tidigare uttalanden med vad de tyckte om de olika saxofonstorlekarna vid intervjutillfället, kan jag dra slutsatsen att det inte finns något belägg för åsikterna som jag hört från några träblåslärare och saxofonförsäljare, att sopransaxofonen skulle vara för jobbig och svår att lära sig spela på jämfört med altsaxofonen. Utifrån mina informanternas berättelser tycker jag att de olika saxofonstorlekarna inte bör tillskrivas positiva eller negativa egenskaper utifrån en persons subjektiva åsikt.

När jag jämför upplevelseberättelser om att börja spela på en böjd sopransaxofon med berättelserna om att börja spela med andra saxofonstorlekar, finns det vid båda tillfällena ett sorts ”nyhetens behag” av att spela ett nytt instrument. När jag läste informanternas berättelser om instrumentbyten till större saxofoner, undrade jag om hur mycket instrumentets utseende har påverkat informanternas val. Enligt berättelserna har instrumentets utseende haft en stor betydelse – större saxofoner var ”coola” och ”häftiga”. Orsaker till varför man blir intresserad av ett instrument kan vara olika i olika åldrar och skilja sig från person till person. Ett större instrument är kanske inte häftigt bara på grund av att det är större, utan också på grund av att det framhävs som viktigt av läraren, föräldrarna eller andra elever.

Enligt några berättelser upplevde informanterna att altsaxofonen hade en högre status jämfört med sopransaxofonen. Som en informant berättade, hade hen en upplevelse av att på grund av att de yngre eleverna inte var tillräckligt duktiga på att spela för att kunna vara värda en altsaxofon, fick de nöja sig med sopransaxofonen tills de blivit bättre. Detta kan jämföras med Axelssons (2002) erfarenheter av saxofonundervisningen överlag där de ”duktiga” eleverna har spelat altsaxofon och de ”sämre” har spelat de övriga saxofonerna. Jag anser att detta behöver undersökas mer för att få ett större underlag. Däremot kan jag lita på min förundersökning, som visar på att sopransaxofonen är mycket sällan förekommande i saxofonundervisningen i musik- och kulturskolorna (se avsnitt 4.2.2 Förundersökningens resultat, s. 21). Man kan undra om detta har en betydelse i påverkan av elevernas åsikter och preferenser kring saxofonerna. När jag frågade explicit om den böjda sopransaxofonens betydelser i informanternas senare instrumentval och preferenser kring olika saxofonstorlekar, har den inte spelat någon roll enligt informanterna. Tre av fyra informanter berättade att bytet mellan olika saxofonstorlekar har varit huvudsakligen deras eget val, och de har periodvis spelat på alla fyra vanligt förekommande saxofonstorlekar, från baryton- till en rak

sopransaxofon. Vid intervjutillfället uttryckte en informant att sopransaxofonen var dennes favorit.

6.2 Metoddiskussion

Eftersom syftet med min studie har varit att undersöka fyra informanternas upplevelser och erfarenheter av nybörjarundervisningen på böjda sopransaxofoner, anser jag att kvalitativa intervjuer varit en lämplig metod för undersökningar. Detta stämmer överens med Patel och Davidsons (2011) beskrivningar av den kvalitativa intervjuens syfte, att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, som är den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen.

Att få låta intervjupersoner svara med egna ord på intervjufrågorna, passade också bra ihop med mitt teoretiska perspektiv, fenomenologin, vars grundprincip handlar om att "låta sakerna visa sig för någon". I detta fall, som också Bengtsson (2005) skriver, leder kvalitativa intervjuer i form av kommunikation och interaktion via öppna samtal till livsberättelser. Jag ansåg att just öppna samtal med låg grad av strukturering och standardisering passade bra för att kunna ta del av informanternas upplevelse- och erfarenhetsberättelser. Tack vare öppna samtal och möjligheten till följdfrågor kunde jag fördjupa mig i informanternas livsvärldar och fenomen. Med andra ord kunde jag via intervjufrågor hoppa mellan olika samtalsämnen och göra jämförelser mellan olika utsagor.

Problemet med öppna samtal var att ibland kunde samtalsämnena glida iväg från studiens forskningsfrågor och huvudsyftet. Detta resulterade i längre intervjutid än förväntat och ibland kunde jag också tappa lite fokus när jag behövde styra samtalet tillbaka till de relevanta intervjufrågorna. Tack vare intervjuguiden som jag använde för att följa och bocka av alla samtalsämnen och huvudfrågor var detta inte något större bekymmer. Däremot märkte jag vid första intervjun, att jag skulle behövt lägga mera tid på att memorera intervjuguidens alla temaområden väl. Eftersom jag var osäker på temaområdena och huvudfrågorna, som jag bara kunde i en viss ordning, var det mycket svårt att hoppa mellan olika frågor och göra jämförelser samtidigt utan att samtalet skulle tappa ett naturligt flyt. Vid varje intervju blev dock minnet bättre och jag behövde inte lika mycket stöd från intervjuguiden. En testintervju innan första intervjun skulle möjligen ha varit bra för att kunna upptäcka eventuella uppkommande problem i intervjuerna. Även om intervjufrågorna handlade specifikt om saxofonundervisning, skulle de möjligen kunnat testas på någon klarinett- eller flöjtelever till exempel.

En av studiens största utmaningar var att hitta och kunna använda en passande transkriptions- och analysmetod, som inte skulle gå i motsats med fenomenologins grundprincip och inte exkludera forskarens eller informanternas livsvärldar, existenser eller tidigare kunskap om fenomen. Jag bestämde mig att utforma en egen metod som baserades på fenomenologiskt baserad meningskoncentrering av Georgi i Kvale (1997), då jag uppfattade att denna metod inte gick emot fenomenologins grundprincip (se avsnitt 4.3.3 Transkription och analysmetod, s. 25). Problemet med min metod var dock att det var svårt att sammanställa rubriker och sammanfatta det transkriberade materialet i resultatkapitlet. Komplexiteten av sammanflätningarna mellan informanternas utsagor (meningsenheter) och olika teman gjorde det svårt att sortera materialet i en lättföljd deskriptiv utsaga. Till slut kunde jag hitta rubriker som passade ihop med olika teman och ibland kunde de innehålla fler än ett tema. Ett mera omfattande granskande av olika analysmetoder skulle varit att föredra för att underlätta arbetet.

Sammanfattningsvis upplever jag att det har varit positivt att använda den fenomenologiska hermeneutiken som metodologisk grund i studien, eftersom öppna samtal med informanterna,

horisontvidgning och intersubjektivitet har gett en möjlighet att komma fram till essensen på ett ganska naturligt sätt.

6.3 Epilog

Det viktigaste som jag vill visa med denna studie är lärarens, föräldrarnas och samspelets roll i undervisningen, som antingen skapade en tråkig eller mera meningsfull läromiljö för eleverna. Det är framförallt positiva, stöttande och påhittiga lärare som gör att undervisningen är rolig och meningsfull för eleverna. Det är min slutsats från alla informanternas berättelser.

Det har varit väldigt intressant att undersöka nybörjarundervisningen på böjd sopransaxofon utifrån ett elevperspektiv när saxofoneleverna har blivit äldre och deras minnen, upplevelser och erfarenheter har stått i fokus. För vidare forskning skulle det också vara intressant att intervjua och observera yngre saxofonelever i undervisningen. De yngre eleverna har kanske annorlunda upplevelser och andra tankar om undervisningen och instrumentet än mina informanter hade? Även undersökningar från de vuxnas perspektiv skulle vara intressanta för att få en större förståelse för och en bild av vad nybörjarundervisning på en böjd sopransaxofon innebär, samt att kunna jämföra de med elevperspektivet. Framförallt tycker jag att vidare forskning i ämnet ”nybörjarundervisning i tidig ålder” ur både vuxnas och barnens perspektiv är önskvärd, för att få en förståelse för hur man bör forma undervisningen som eleverna uppskattar.

7. Litteraturförteckning

- Amin, Karin (2015). *Instrumentalrytmik. En studie av instrumentalpedagogers syn på lärandet i instrumentalrytmik och vad den kan ge eleverna på kortare och längre sikt*. C-uppsats, Göteborgs universitet : Högskolan för scen och musik
- Abbink, Erik (2011). *Saxophone education and performance in British Columbia: Early history and current practices*. Diss. Vancouver : The University of British Columbia
- Ahlström, Anna & Brehwens, Maria (2011). *"... med sång och rytm och lite sånt här" : förberedande musikundervisning i musik- och kulturskola*. C-uppsats, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan
- Andersson, Andreas (2007). *En jämförande studie av undervisningsmaterial för saxofon – med fokus på improvisation och gehörsläring*. Studentuppsats, Göteborgs Universitet : Sociologiska institutionen
- Axelsson, Jerker (2002). *Böjda sopransaxofoner. Är böjda sopransaxofoner ett bra nybörjarinstrument?* Studentuppsats, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan
- Bengtsson, Jan (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bjørkvold, Jon-Roar (1991). *Den musiska människan: barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. 1. uppl. Stockholm: Runa
- Brearley, Molly (red.) (1973). *Pedagogik och metodik för förskola, lågstadium och fritidshem*. Stockholm: Natur & kultur.
- Calissendorff, Maria (2005). *"Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt": en studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Diss. Örebro : Örebro universitet
- Cottrell, Stephen (2013). *The saxophone*. New Haven: Yale University Press
- De Villiers, Abraham Albertus (2014). *The development of the saxophone 1850 - 1950 : its influence on performance and the classical repertory*. Diss. Pretoria : University of Pretoria
- Di Lorenzo Tillborg, Adriana (2008). *Vuxna suzukibarn talar ut. En studie om konsekvenserna av Suzukimetoden i fem vuxnas liv*. C-uppsats, Lunds universitet : Musikhögskolan i Malmö
- Dominique, Ragnhild (1999). *Raka rör och böjda munstycken: en undersökning av suzukiundervisning på flöjt*. C/D-uppsats, Luleå tekniska universitet : Avdelningen för musikhögskolan
- Ejdetorp, Elisabeth (2007). *Det ska börjas i tid. Pianopedagogers tankar kring startåldrar vid pianot*. C-uppsats, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan
- Ericsson, K. Anders (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. Jørgensen & A.C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 9-51) (NMH-publikationer, 1997:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Fay, Jay W. (1925). A Plea for the Recognition of the Saxophone. *Music Supervisors' Journal*, Vol. 12, No. 1 (Oct., 1925), pp. 54-56

- Georgii-Hemming, Eva (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musiklärares livshistorier*. Diss. Örebro : Örebro universitet
- Gunnerfeldt, Klas (2003). *Ett musikaliskt växelspel : samspelet mellan militärmusiken och den kommunala musikskolan*. C-uppsats, Luleå : Luleå tekniska universitet
- Gustavsson, Ida (2012). *Suzukimetoden : Några elevröster*. C-uppsats, Karlstads universitet : Musikhögskolan Ingesund
- Hallam, Susan (1997a). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In H. Jørgensen & A.C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 89-107) (NMH-publikasjoner, 1997:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, Susan (1997b). What do we know about practising? Toward a model synthesizing the research literature [!]. In H. Jørgensen & A.C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 179-231) (NMH-publikasjoner, 1997:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, Susan (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hemke, Fred L. (1984). *The early history of the saxophone*. Thesis Madison, Wis. : University of Wisconsin, 1975
- Hilmerby, Cecilia (2012). *Suzukiundervisning på klarinett : varför är inte klarinett ett officiellt Suzukiinstrument?* C-uppsats, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan
- Holmquist, Åke (1974). *Från signalgivning till regionmusik*. Stockholm: Allmänna förl.
- Husserl, Edmund (1995). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos. Originaltitel: Die Idee der Phenomenologie, 1907. Publicerat 1950. Översättning: Jan Bengtsson
- Ingham, Richard (red.) (1998). *The Cambridge companion to the saxophone*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kagalnikova, Inessa (1996). *Varför slutar pianoelever att spela piano eller varför slutar de aldrig?: om sambandet mellan startåldern och vidare utveckling efter avslutade studier*. C-uppsats, Stockholm : Musikhögskolan, Centrum för musikpedagogisk forskning
- Kjellberg, Erik (2009). *Svensk jazzhistoria: [Elektronisk resurs] en översikt*. Rev. nätuppl. Stockholm: Svenskt visarkiv
- Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:statensmusikverk-211>
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehmann, Andreas C. (1997). Acquired mental representations in music performance: Anecdotal and preliminary empirical evidence. In H. Jørgensen & A.C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 141-164) (NMH-publikasjoner, 1997:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Leijonhufvud, Susanna (2008). *Fenomenologi – avtryck i tre musikpedagogiska avhandlingar*. Masteruppsats i musikpedagogik, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan
- Leijonhufvud, Susanna (2011). *Sångupplevelse - en klingande bekräftelse på min existens i världen: en fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv*. Licentiatuppsats i musikpedagogik, Stockholm : Kungl. Musikhögskolan

- Lundegård, Anders Olof (1995). *Background and Emergence of the Swedish Saxophone Concerto - Lars-Erik Larsson, Op. 14*. Diss. Evanston, Illinois : Northwestern University. Tillgänglig: <http://www.classicalsaxophonist.com/dissertation.html>
- McPherson, Gary E. & Davidson, Jane W. (2002). Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156.
- Nationalencyklopedin: saxofon. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/saxofon> (hämtad 2016-04-20)
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Torgil (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Diss. Göteborg : Univ.
- Pitts, Stephanie., Davidson Jane & McPherson, Gary. (2000a). Developing Effective Practise Strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56.
- Pitts, Stephanie E., Davidson, Jane W. & McPherson, Gary E. (2000b). Models of Success and Failure in Instrumental Learning; Case Studies of Young Players in the First 20 Months of Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 140, 51-67.
- Russell, Ross (1977). *Bird lever!: Charlie Parker : en biografi*. [Ny uppl.] Stockholm: Gidlund
- Schenck, Robert (2000). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Ejeby
- Segell, Michael (2005). *The devil's horn: the story of the saxophone, from noisy novelty to king of cool*. 1st ed. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002). *Musikalisk mångfald: en undersökning av ungdomars musicerande*. Hallstavik: Sveriges musik- och kulturskoleråd. Tillgänglig: http://arkiv.smok.se/sites/smok.se/files/file_uploads/mm-slutrapport.pdf
- Sandh, Håkan (2011). Är alla blås- och stråkinstrument på väg ut ur musik- och kulturskolorna? Ersatta med sång eller elgitarrer? *Kultursmockan*, Nr 4, ss. 14-15 Tillgänglig: <http://www.kulturskoleradet.se/sites/smok.d7.nx/files/atoms/files/201104.pdf>
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2015). *Musik- och kulturskolor*. <http://www.kulturskoleradet.se/sv/skolor/%2A/%2A/%2A/%2A/export> (hämtad, 10.10.2015)
- Sundberg, Ann-Marie (2012). *Trumpetundervisning för små barn*. Stockholm : Kungl. Musikhögskolan, Institutionen för klassisk musik (Rapport. FoU-projekt Kungl. Musikhögskolan i Stockholm 2007-2009) Tillgänglig: <http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:563766/FULLTEXT01.pdf>
- Sundin, Bertil (1995). *Barns musikaliska utveckling*. 3., omarb. uppl. Stockholm: Liber utbildning
- Suzuki, Shinichi (1969). *Nutured by love: a new approach to education*. New York: Exposition Press.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet
Tillgänglig: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

8. Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Joonas Lepna och studerar till träblåspedagog på Stockholms Musikpedagogiska Institut.

Just nu håller jag på och skriver mitt examensarbete i musikpedagogik om böjda sopransaxofoner och vill undersöka vilken roll saxofonens storlek spelar i nybörjarundervisningen på musik-/kulturskolorna.

Detta är en förundersökning för att ta reda på hur statistiken ser ut med saxofonundervisningen i musik-/kulturskolorna och jag hoppas ni kan svara på 3 korta enkätfrågor.

Om ni inte kan svara på alla frågor, ber jag er vidarebefodra detta mejl till saxofonlärare.

Enkäten är konfidentiell och era kontaktuppgifter eller skolans namn kommer inte tas med i undersökningen och kommer därför inte synas i slutresultatet.

Däremot är jag intresserad av att kontakta er saxofonpedagog ifall ni har en nybörjarundervisning där det används böjda sopransaxofoner, för att hitta intervjupersoner för vidare forskning.

Enkätfrågor:

1. Hur många musikelever respektive saxofonelever finns i er musik-/kulturskola?

Musikelever:

Saxofonelever:

2. Hur många elever spelar sopransaxofon respektive böjda-raka?

Böjd sopransax:

Rak sopransax:

3. Används det sopransaxofoner i nybörjarundervisningen?

Ja / Nej

Är väldigt tacksam för era svar!

Joonas Lepna

073-849xxxx