

Basalt lärande

Nybörjarrepertoar bland baslärare på kultur- och
musikskolan

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2025

Poäng 15hp

Författare: Carl Bartfai Greder

Handledare: Ketil Thorgersen

Examinator: Jonas Asplund

ABSTRAKT

Titel	Basalt lärande. Nybörjarrepertoar bland baslärare på kultur- och musikskolan.
Engelsk titel	Basic learning. Beginner repertoire for bass teachers in Swedish municipal music and culture schools.

Den här uppsatsen handlar om hur baslärare väljer material till sina nybörjarelever på kulturskolan. Då bas är ett kompinstrument finns viktiga skillnader i undervisning jämfört med andra instrument. Kulturskolan bedriver undervisning utan förutbestämd läroplan eller betygskriterier vilket gör att undervisningsinnehållet helt är upp till den enskilde läraren. Denna studie belyser hur baslärare bedriver undervisning för nybörjarelever, hur de hanterar kontinuitet mellan lektioner och hur de planerar sin progression utan given kursplan. Studien undersöker också hur lärarna resonerar om sina undervisningsval och om vad de tycker är viktigast när man undervisar nybörjarelever i bas. Undersökningen har en kvalitativ ansats och baseras på en fenomenografisk metod. Fyra baslärare som är verksamma vid olika kultur- eller musikskolor i Sverige har intervjuats. Baserat på detta underlag tecknas en bild av hur lärarna resonerar om sin undervisning för nybörjare. Då lärarna undervisar på både kontrabas och elbas fokuseras även skillnader och likheter mellan hur lärarna undervisar på sina två instrument. Resultaten visar hur lärarna, på olika sätt, resonerar om nybörjarundervisning på bas och hur de gör för att hitta en god progression, vad de tycker är viktigast för nybörjare att kunna och hur de resonerar kring undervisning gruppvis eller enskilt. Vidare visar resultaten att lärarna ser positivt på friheten som följer av kulturskolans brist på styrdokument men ändå har utvecklat egna motsvarigheter till kursplanen i sin egen undervisning. De saknar även forum att diskutera basundervisning med andra lärare, då det ofta finns endast en baslärare per skola. Lärarna tycker att det, till skillnad från många andra instrument på kulturskolan, saknas bra undervisningsböcker som alla vill använda, i synnerhet för elbas. Dessutom visar resultaten att lärarna gör skillnad i hur de undervisar elbas och kontrabas, då de använder en mer klassisk, akademisk stil för kontrabas och en ledigare gehörsbaserad stil för elbas.

Nyckelord	Bas, repertoar, nybörjare, kulturskola, terminplanering
------------------	---

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
2. Bakgrund.....	8
2.1 Kommunala musikskolan och kulturskolan.....	8
2.1.1 Kommunala musikskolan.....	8
2.1.1 Kulturskolan.....	8
2.2 Basundervisning och basens historia.....	9
2.2.1 Internationella undervisningsböcker för kontrabas.....	9
2.2.2 Internationella undervisningsböcker för elbas.....	10
2.2.3 Undervisningsböcker på svenska.....	10
2.2.4 Undervisning online.....	11
2.3 Viktiga termer.....	11
2.3.1 Tekniska termer för kontrabas.....	11
2.3.2 Tekniska termer för elbas.....	11
2.3.3 Notation.....	11
2.4 Tidigare forskning.....	12
2.4.1 Musikskolan och elevmotivation.....	12
2.4.2 Musiklärarens roll.....	13
2.4.3 Att vara sin egen läroplan.....	14
2.4.4 Den tysta läroplanen.....	14
2.4.5 Repertoar och motivation.....	14
2.4.6 Val av instrument kopplat till motivation.....	15
2.4.7 Gehörsbaserad undervisning.....	15
3. Teori.....	16

3.1.1 Variationsteori.....	16
3.1.1.1 Fenomenografi och variationsteori	16
3.1.1.2 Centrala begrepp i variationsteori.....	17
Lärandeobjekt.....	17
Kritiska aspekter.....	17
Variationer.....	17
Urskiljning och samtidig urskiljning.....	17
4. Metod.....	17
4.1 Insamlingsmetod.....	18
4.2 Urval.....	18
4.2.1 Intervjupersoner.....	18
4.3 Genomförande av intervjuer	19
4.4 Analysmetod.....	19
4.4.1 Analysmodell	20
4.5 Etiska överväganden	20
5. Resultat.....	20
5.1. Hur väljer man, och vad?.....	21
5.1.1 Var börjar man?	21
5.1.2 Kontinuitet.....	22
5.1.3 Basen i ensemble.....	23
5.1.4 Material och elevers önskemål.....	26
5.2 Vad ska man lära sig och när?.....	28
5.2.1 Visuella stöd i undervisningen.....	28
5.2.2 Inspelningar.....	29
5.2.3 Progression och kursplan.....	30
5.2.4 Enskilt eller i grupp.....	30
5.3 Skillnader och likheter mellan kontrabas och elbas.....	31
5.3.1 Intagsålder.....	32

5.3.2 Spelteknik och metodik.....	33
6. Diskussion.....	34
6.1 Resultatdiskussion.....	34
6.2 Musikpedagogiska implikationer	36
6.3 Metoddiskussion.....	36
6.4 Vidare forskning.....	37
7. Referenser	37

1. Inledning

Vad var det första du lärde dig spela? För många instrumentalister som lärt sig i unga år är svaren med stor sannolikhet visor som Spanien, Köp varm korv och Blinka lilla stjärna - stycken med få toner som går att lära små barn på relativt kort tid. De kan tjäna till att bygga motorik och gehör samt till att öva på tonnamn och eventuellt grundläggande notläsning, och för melodiinstrument kan de ge en första inblick i vad spel på det valda instrumentet kommer innefatta.

Men vad händer när det valda instrumentet inte är ett melodiinstrument? Många unga baselever får, även de, lära sig de lätta visorna som nämnts ovan. De är ju trots allt lätta att spela även på bas. Men en stor skillnad är instrumentens roll. Melodispel på bas är något som används sparsamt, om någonsin. Instrumentets huvudsakliga funktion är ackompanjemang, vilket kan vara svårt för unga nybörjare att uppfatta. Hur går lärare till väga för att skifta från de lätta instegsvisorna till mer *basistisk* repertoar?

Den här uppsatsen handlar om repertoar för nybörjarelever i bas på kulturskolan. Kultur- och musikskolan är särskilt intressant då det är en institution som saknar tydliga styrdokument och kriterier. För elbas saknas också, till skillnad från många andra instrument på kulturskolan, en etablerad lärobok som lärare generellt använder i sin nybörjarundervisning. Det är alltså helt upp till läraren och, i vissa fall, eleven att besluta vilken musik som ska spelas på lektionerna. Även tidigare, när styrdokument fanns, begränsades formuleringen till *repertoarkunskap* utan att precisera vad detta skulle innefatta. Därför är det intressant att belysa hur lärare resonerar när de väljer vad de ska undervisa.

Det finns mycket skrivet både om kulturskolepedagogik, nybörjarrepertoar och om hur valet av musik kan ha direkt påverkan på elevernas motivation till att fortsätta spela sitt instrument (Se t ex: McPherson et al, 2015). Vad jag har kunnat utröna finns det dock inget skrivet om dessa frågor specifikt relaterat till undervisning på elbas och kontrabas. Många kulturskolor har dessutom endast en lärare som undervisar på bas och som därför saknar ett naturligt forum att diskutera sin undervisning. Det kan ha bidragit till att undervisningen på instrumentet kan se mycket olika ut från skola till skola. Jag hoppas att med denna studie kunna belysa denna situation.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att belysa hur baslärare väljer repertoar för nybörjare samt hur de resonerar kring detta. Jag vill även undersöka skillnaderna i hur mina informanter undervisar på elbas och kontrabas, om resonerar olika när det gäller de olika instrumenten och i så fall hur och varför.

Uti från detta syfte är forskningsfrågorna i studien:

1. Vad anser lärarna vara det viktigaste för nybörjarelever att lära sig, och hur väljer de repertoar och undervisningsinnehåll för att nå dessa mål?
2. Hur hanterar pedagogerna att kulturskolan inte har en kursplan eller kriterier när de planerar sin undervisning?
3. Har informanterna olika förhållningssätt när de undervisar på kontrabas eller elbas och på vilka sätt skiljer det sig i sådana fall?

2. Bakgrund

I det här avsnittet presenteras bakgrund om den kommunala musikskolan och kulturskolan, och en kortare historik om instrumenten elbas och kontrabas och den metodiklitteratur som använts vid undervisning på instrumentet i Sverige och internationellt. Dessutom beskrivs hur notation för de olika instrumenten fungerar samt specifik terminologi som används när instrumenten diskuteras i uppsatsen. Här presenteras även tidigare forskning om repertoarval kopplat till elevmotivation och avhandlingar som behandlar musikläraryrollen.

2.1 Kommunala musikskolan och kulturskolan

2.1.1 Kommunala musikskolan

Den kommunala musikskolan i Sverige formaliserades under 1940-talet utifrån redan befintlig musikundervisning genom föreningslivet och folkskolorna (Röshammar & Sandh, 2023). Redan i ett tidigt skede utformades skolorna för att främja och stärka den lokala musikscenen och kunde därför också se olika ut i olika delar av landet. *Musikledarna* rekryterades utifrån det lokala urvalet. Helst skulle de ha en examen som musikdirektör men i de fall det inte var möjligt anställdes musiker, orkesterledare eller kantorer. Den första skolan ledd av en kommunalt anställd musikledare startades i Katrineholm 1944 och syftade till att se till att det fanns en återväxt med musiker till det lokala musiklivet. Nybörjarundervisning gavs på blockflöjt då den enligt musikledaren ”framtvingar automatiskt en viss färdighet att läsa noter”(Röshammar & Sandh, 2023). Samspel skulle ligga i fokus då det var ”nyckeln till svenska barns musikhjärtan.” (Röshammar & Sandh, 2023) Gemensamt för skolorna runt i landet var att undervisningen var avgiftsbelagd men att priset skulle vara lågt nog för att inte utesluta barn från familjer med lägre inkomster. Många gånger fanns även möjligheter att få undervisningen avgiftsfriad om familjen saknade medel, så en ambition om tillgänglighet fanns från första början. Musikskolan hade som ambition att lära ut alla de vanligaste orkesterinstrumenten men kunde ibland ha svårt att möta elevernas önskemål. Intressant för denna uppsats är följande citat från rektorn på Södertälje kommunala musikskola, så sent som 1969, som vittnar om musikskolornas konservativa hållning.

Om vi någon gång får elever som t.ex. önskar spela kontrabas, så vill de lära sig knäppa på den som man gör inom pop- och jazzmusiken. Det kan vi naturligtvis inte gå med på. Kontrabas skall läras med stråke. Likadant med gitarr. De flesta vill spela på ”planka”¹. Vi lär givetvis bara ut att spela på vanlig gitarr med fingrarna! (Röshammar & Sandh, 2023)

Som märks i citatet ovan präglades musikskolan av en elitistisk syn på vad som var god musik. Det står i stark kontrast till vad dagens kulturskola representerar med fokus på inkludering och lust.

2.1.1 Kulturskolan

Kulturpolitiken i Sverige under 70-talet hade en direkt påverkan på hur kommunala musikskolan på de flesta orter i landet skulle bli till Kulturskolan (Röshammar & Sandh, 2023). Det fanns en vilja att barn och unga skulle få tillträde till och möjlighet att utöva kultur och musikskolan, som tidigare inställt sig på att fostra barn till att bli professionella orkestermusiker, nu skulle bli mer inkluderande. Mer fokus läggs på ensemblespel, körsång och fokus skiftar från att bara handla om klassisk musik till att även innefatta jazz, pop och folkmusik. I flera kommuner började man även erbjuda undervisning även inom dans, teater och bild och 1977 blev Nacka den första

¹ Ett äldre, nedsättande ord för elgitarr

kommunen att använda namnet kulturskola för sin verksamhet. Upplägget visade sig populärt och många kommuner började använda sig av det nya namnet. Musikundervisningen utgör alltså majoriteten av undervisningen som erbjuds på kulturskolorna. 2015 beställde regeringen en utredning för att fastställa kulturskolans uppdrag (Kulturskoleutredningen, 2016). Där fastslås att den kommunala kulturskolan ska ge barn och ungdomar möjlighet att lära, utöva och uppleva konstuttryck på sin fritid, och att pedagogiken ska utgå från elevernas intressen, samt att de ska ha goda förutsättningar att ha inflytande på innehåll och utformning. Detta kan tolkas som att exempelvis baselever i kulturskolan ska ha möjlighet att påverka vilken repertoar som spelas på lektionerna.

2.2 Basundervisning och basens historia

Kontrabasen har funnits i sin nuvarande fyrsträngade form, stämd i kvarter sedan 1800-talet. Ungefär vid samma tid publiceras de första undervisningsböckerna för instrumentet i Europa som t.ex. Nanny i Frankrike och Simandl för tyskspråkiga.

Den första elbasen tillverkades redan 1936 men det var först när den började massproduceras av Fender 1951 som den fick genomslag (Bacon & Moorhouse, 1995). Tack vare sin volymstyrka och relativa lättspelbarhet jämfört med kontrabasen fick den en given plats i den nya rockmusiken. På grund av dess släktskap med både kontrabasen och gitarren var tidig undervisning på instrumentet baserad på metodiken på de närbesläktade instrumenten. Snart skrevs dock böcker specifikt för elbasmetodik. Den här uppsatsen undersöker dels repertoar, dels progression utan en given kursplan. Då många läroböcker är tänkta att fungera som en sorts kurslitteratur med stycken och övningar i stigande svårighetsgrad görs här en kortare beskrivning av litteratur som skrivits för basundervisning.

2.2.1 Internationella undervisningsböcker för kontrabas

Många undervisningsböcker för kontrabas grundar sig på metodiken som presenterades av den österrikisk-ungerska pedagogen Franz Simandl (Simandl, 1881), ofta bara kallad *Simandl*. Simandl hade undervisat vid Prags konservatorium under Josef Hrabê, vars bok från 1865 *Simandl-skolan* i sin tur bygger på. Boken samlar användbara stråkövningar men är framför allt till för att introducera Simandls skola om positioner på greppbrädan, sju olika handställningar för vänster hand med tummen på baksidan av basens hals, och en position i basens ljusa register då tummen istället används för att trycka ned strängen ihop med fingrarna på greppbrädan.

De flesta efterföljande basskolor byggde därefter på variationer av Simandls teori. Detta fram tills att den syriske virtuosen Francois Rabbath introducerade sin metod (Rabbath, 1972). Nya tankar om allt från basens höjd, tyngdpunkt mot kroppen och stråkhållning finns i detta verk men den huvudsakliga skillnaden från Simandl-skolorna märks i uppdelningen av greppbrädan. I Rabbaths metod består basen av sex positioner; tre mörka som sträcker sig till halsfästet och tre tum-positioner som täcker resten av instrumentet. Centralt för metodiken är att i ett mycket tidigt stadium låta eleverna spela i basens solistiska register.

Under mitten av 1900-talet fick den japanska Suzuki-metoden stort inflytande i instrumentundervisningen (Suzuki, 1946). Den förordade att barn kunde lära sig spela instrument i unga åldrar så länge instrumentens storlek kunde anpassas och svårighetsgraden på styckena ökades gradvis.

Den amerikanske pedagogen Vance utvecklade mellan 1984 och 2000 sin metod (Vance & Costanzi, 2000) som använder Rabbaths metodik i kombination med Suzuki-metoden

för att lära ut tekniken gradvis från nybörjarnivå till avancerad. Rabbath själv har befrämjat skolan genom att skriva ett förord och att framföra styckena på den medföljande inspelningen. Vance-metoden fick snabbt ett stort genomslag och är idag mycket vanlig i pedagogiken, framför allt för nybörjarelever.

2.2.2 Internationella undervisningsböcker för elbas

Redan några år efter att de första elbasarna tillverkades började de säljas ihop med en undervisningsbok (Gardner, 1957). Den boken och andra tidiga skolor (Manifredi & Estella, 1959) och (Filiberto, 1963) behandlar alla elbasen som en gitarr och är skrivna av gitarrpedagoger.

Med start på det sena 60-talet börjar undervisningsböcker av välkända musiker publiceras (Kaye, 1969; Montgomery, 1978; Laird, 1980) och nu börjar elbasen också behandlas som sitt eget instrument snarare än en gitarr. Dessa är generellt på en hög nivå och metodiken skiljer sig mycket mellan böckerna. En enhetlig spelteknik har inte ännu utvecklats och böckerna utgår från de enskilda musikernas preferenser. Vissa böcker har en ambition att vara ett slags heltäckande verk (Sher, 1979; Westwood, 1997) men i allmänhet blir de amerikanska basskolorna mer och mer specialiserade. Böckerna skrivna av kända musiker ersätts under 80-talet med skolor på VHS-band i stora mängder (Johnson, 1984; Squire, 1989; Flea, 1993).

För nybörjare finns konkurrerande basböcker från alla de större musikförlagen (Friedland, 1996; Mulford, 1999; Canty, 2002; Titus, 2002; Palermo, 2003; Bay, 2008; Pfeiffer, 2009) som lär ut snarlika grundläggande teknikövningar, notläsning och tabulatur.

2.2.3 Undervisningsböcker på svenska

Mycket musikundervisning i svensk skola kan ges med böcker skrivna på andra språk men i synnerhet för små barn är böcker med svensk text att föredra. Tidiga kontrabasskolor på svenska (Fredin, 1969) riktar sig dock till vuxna elever, följer Simandl-metoden och lägger fokus på notläsning och att utveckla en stark stråkteknik. Först på 80-talet börjar böcker skrivas med barn som tänkt publik, progressionen är långsammare och repertoaren består till stor del av välkända visor (Fredin, 1989). Under 90-talet utvecklas även mycket nybörjarmaterial för bruk i blåsorkestrar på kulturskolorna (Utbult, 1996) med separata basstämmor. Enligt samma modell görs senare nybörjarböcker för stråkfamiljen med en gemensam repertoar tänkt för spel i stråkorkestrar (Lundström, 2022).

Det görs även svenska kontrabasskolor inspirerade av Rabbath (Mårtensson, 1990; Croné, 1990) parallellt med Vance-metoden som är populära vid kulturskolorna.

Den tidigaste elbasskolan på svenska som lokaliserats till denna uppsats (Bossman, 1963) togs fram av gitarrfabriken Hagström för att, i likhet med Fender i USA, säljas ihop med deras instrument. Den fokuserar framförallt på att visa var tonerna sitter på bashalsen, grundläggande musikteori och notläsning samt ackompanjemangsövningar till enklare visor. Andra tidiga svenska basskolor (Gyllander, 1972) utgår från instrumentet som en avknoppning av gitarrfamiljen i teknik och övningar. Skolor skrivna senare (Berglund, 1988) är skrivna av basister men har stora brister i progressionen. Elbasvirtuosen Jonas Hellborgs böcker (1982 & 1984) är nämnvärda då de hör till undantaget av svenska böcker skrivna av välkända musiker. Dessa är dock specialiserade på avancerade speltekniker och inte lämpade för nybörjare. Den mest använda svenska boken (Löfgren & Wihlborg, 1992 & 2018) har en tydlig progression och ett tydligt metodiskt tänk men är starkt färgad av musiken som var populär vid tiden

då den skrevs. Många skolor (Danielsson et al, 2005; Utbult & Åhlund, 2007) är utvecklade som ett tänkt ensemble-material där stämmor och tonarter har ändrats för att göra materialet spelbart för alla instrumenten på en nybörjarnivå. En anledning till brister i tryckt material kan härledas till upphovsrätt. Många lärare vill använda kända låtar i sin undervisning men på grund av att dessa måste licensieras av musikförlag blir kostnaderna betydligt högre och många väljer att istället skriva nya *soundalikes*² till sina böcker. En nyare bok (Enegård, 2011) utgår från Löfgrens och Wihlborgs metodik men applicerar den på riktiga låtar av kända artister, inte musik skriven specifikt för boken.

2.2.4 Undervisning online

De senaste två decennierna har en stor våg av framgångsrika basundervisningskanaler växt fram online, både för elbas (Clayton, C/Bassline Publishing, 2005; Neely, A/ Adam Neely, 2010; Devine, S/Scotts Bass Lessons, 2010; Fossgren, J/BassBuzz, 2015; McIntosh, L/Become a bassist, 2018; Smith, M/Talking Bass, 2013) och kontrabas (Chalmers, G/ Discover Double Bass, 2013; Heath, J/ Double Bass HQ, 2006). Dessa fungerar på ett liknande sätt som videoundervisningen som beskrevs i 2.2.2 men är huvudsakligen utformade som ett sätt att marknadsföra sidornas olika avgiftsbelagda kurser.

2.3 Viktiga termer

Nedan presenteras några centrala termer i uppsatsen.

2.3.1 Tekniska termer för kontrabas

Här förklaras några viktiga tekniska termer för kontrabas och resten av stråkfamiljen. Instrumentets huvuddelar är kropp, hals, huvud, stall, stränghållare, fyra strängar och stämskruvar. Instrumentet vilar på en metallpinne kallad stackel som kan höjas och sänkas med teleskopmekanik för att anpassas till basistens längd. På stråkinstrument som kontrabasen används italienskans *arco* och *pizzicato* (ofta förkortat *pizz*) för att beskriva stråk- respektive knäppspel. Vänsterhandens fingrar refereras till som siffror där 1=pekfinger, 2=långfinger, 3=ringfinger och 4=lillfinger. Generellt används finger 3 och 4 som en enhet för att kompensera för svagheten i de mindre fingrarna (Vance, 2000).

2.3.2 Tekniska termer för elbas

Elbas hålls horisontellt som en gitarr, antingen sittandes med instrumentet vilande på höger lår eller ståendes, med instrumentet fäst med ett axelband. De är utrustade med en magnetisk *pickup* som amplifierar strängvibrationerna och med hjälp av en högtalare och förstärkare på så sätt kan förstärka instrumentets ljudvolym (Bacon & Moorhouse, 1995). Den lärs oftast ut med så kallat fingerspel, liknande kontrabasens pizzicato. Här vilar högerhandens tumme mot elbasens kropp som en motvikt medan pekfinger och långfinger omväxlande knäpper på strängen. Andra vanliga tekniker är spel med tummen eller med plektrum.

En annan spelteknik värd att nämna är slap-bas, där högerhandens tumme används för att perkussivt slå de tjockare strängarna mot greppbrädan. Den kombinerats ofta med *pop*, där högerhandens fingrar drar de tunnare strängarna och rytmiskt släpper dem mot greppbrädan (Hellborg, 1982).

2.3.3 Notation

Notation är sedan 1600-talet det mest etablerade systemet för hur västerländsk musik nedtecknas. (Lund, 1983) Kontrabas och elbas är båda transponerade instrument. De

2 Ett nytt stycke komponerat specifikt för att påminna om ett annat välkänt stycke

noteras i f-klav och klingar en oktav lägre än skrivet (se illustration 1). Detta görs för att undvika den stora mängd stödlinjer som skulle behövas och därigenom förenkla notläsningen. I ett ljusare register noteras den ofta istället med g-klav och även här klingar tonen en oktav mörkare än noterat.



Illustration 1: Takt 1 visar basens fyra strängar såsom de noteras transponerade, takt 2 visar faktisk klang

För att förenkla läsningen för kontrabas-eleven skrivs ofta siffror för vilka fingrar på vänsterhanden som ska användas; 1 till 4 för pekfinger till lillfinger och + för tummen.

För elbas används ofta tabulatur, antingen enbart eller som ett stöd till standardnotationen. Tabulatur, eller tab, skrivs med horisontella linjer som representerar instrumentets strängar (i basens fall alltså oftast fyra) och siffror som berättar vilket band som ska tryckas ned på respektive sträng; 0 betyder lös sträng, 1 betyder första bandet osv. Fördelarna med tab är att de flesta nybörjare har lättare att förstå dem än noter samt att de är designade för att enkelt kunna visa specifika fingersättningar. Detta är relevant då de flesta av tonerna på basen kan spelas på mer än ett ställe (se illustration 2). Nackdelarna med tab är att de oftast saknar kontextuell information såsom tonart och exakt rytmik samt att många tabs som elever kan hitta själva på internet kan vara felaktiga. På grund av dessa faktorer använder de flesta moderna böcker en kombination av båda systemen.

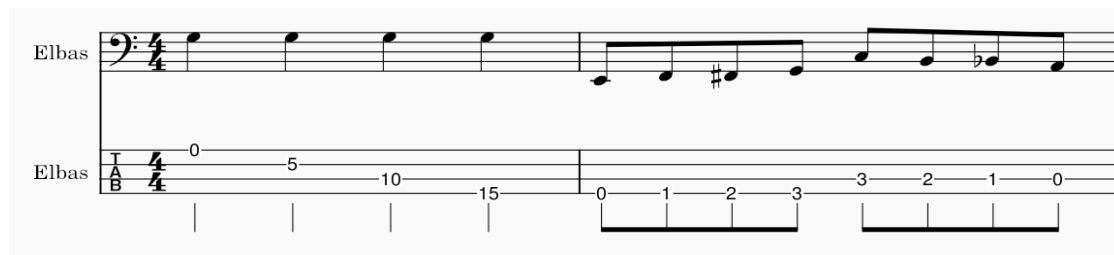


Illustration 2: Takt 1 visar fyra olika sätt att ljuda samma ton. Takt 2 visar en kromatisk baslinje, observera att tabulaturen inte visar #- eller b-förtecken

2.4 Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning om repertoarval inom musikundervisning och forskning om undervisning utan läroplan.

2.4.1 Musikskolan och elevmotivation

Kommunala musikskolan hade i tidigt skede som målsättning att se till att det fanns musiker som kunde spela i de lokala orkestrarna runt om i Sverige (Röshammar & Sandh, 2023) men i takt med att kulturskolan utvecklades skiftade fokus till att istället främja barn och ungas lust och spelglädje. Detta märks i vilken typ av musik som spelas på skolorna.

Brändström & Wiklund (1995) berör valet av repertoar i kontext av den kommunala musikskolan och hur den kopplas till val av instrument och elevers vilja att fortsätta sitt musicerande. I en omfattande intervju- och rekryteringsstudie på kommunala musikskolan konstaterar de att repertoarval kan vara en avgörande faktor för att bibehålla intresset hos eleverna. Stycken som eleverna upplever som tråkiga; och nötande av skalor hade en starkt negativ påverkan på elevernas motivation. När de dessutom har andra, mer sociala aktiviteter som idrottsträningar och deras egen fritid

som också tävlar om samma tid är det ofta musiklektioner som får stryka på foten. Till skillnad från andra fritidsaktiviteter kräver även instrumentundervisningen att eleverna själva övar på sitt instrument mellan lektionstillfällena. Detta mått av eget ansvar är något som små barn sällan behövt göra, och de äldre eleverna väljer ofta att helt enkelt sluta på instrumentet istället för att lägga ned tiden på övningen när de ges mer inflytande på hur de ska använda sin fritid och inte bara går på de aktiviteter som deras föräldrar har bestämt åt dem.

Tivenius (2008) skriver om hur olika typer av musiklärare färgar undervisningen och valet av musikstycken med sin personlighet. Tivenius skriver om hur Svenska kommunförbundet i sin skrift *Den Kommunala Musikskolan* (1976) formulerade allmänna målsättningar för dess ämneskurser. I listan utmärker sig repertoarkunskap som en av punkterna. Det specificeras inte med en föreslagen repertoar utan är upp till den enskilde lärarens omdöme. Under 70- och 80-talet förfinade kommunförbundets experter sina rekommendationer till musikskolan till att också innefatta sång som en god ingång för nybörjare på alla instrument samt att improvisation skulle vara lämpligt redan i tidiga stadier. 1998 gick kommunförbundet explicit ut med att de inte ville lägga sig i innehållet i frivillig kommunal aktivitet. Deras tidigare rekommendationer har dock färgat den kommunala musikskolans undervisning till denna dag. (Tivenius 2008, s.7-8). Sammanfattningsvis skriver Tivenius (2008) om lärarens personliga påverkan och hur den styr repertoarvalet, medan Brändström & Wiklund (1995) fokuserar på hur innehållet i musiken och elevernas ansvar påverkar deras motivation att fortsätta. Båda perspektiven visar hur viktigt det är att anpassa undervisningen för att stötta elevernas lust att lära sig spela instrument.

2.4.2 Musiklärarens roll

Det finns mycket skrivet om utmaningar med att välja repertoar för sin undervisning men, vad denna studie kunnat finna, inte specifikt om nybörjarrepertoar på kommunala musikskolan. Istället har två avhandlingar som fokuserar musiklärarens roll i valet av repertoar.

Musiklärare på gymnasieskolan har, i likhet med kulturskolepedagoger, frihet att välja repertoar till sin undervisning. Skillnaden ligger i att gymnasielärarna har en given kursplan att följa och betygskriterier de behöver bedöma sina elever efter.

Zimmerman Nilsson (2009) beskriver hur gymnasielärare i musik väljer repertoar för att lära ut specifika tekniska eller teoretiska moment för sina elever. Genom en variationsteoretisk analys (Marton & Booth, 2000) förklaras hur valet av musik anpassas på en mikronivå efter variabler som exempelvis antal elever i undervisningsgruppen och på vilken kunskapsnivå de aktuella eleverna befinner sig. Zimmerman Nilsson (2009) betonar hur samma lärare många gånger får prova olika infallsvinklar för att lära ut samma fenomen; pedagogiken behöver varieras för att tillmötesgå olika elevers behov.

Asp (2011) undersöker ensemblerrepertoar vid gymnasieskolan, dels från ett musikerperspektiv, dels ett lärarperspektiv. Här diskuteras huruvida lärarna upplever sig själva företrädesvis som musiker eller som lärare och hur detta påverkar undervisningsinnehållet. Trots att majoriteten av de intervjuade lärarna sätter en stolthet i att vara yrkesverksamma som musiker utöver att vara gymnasielärare gör de ändå skillnad mellan sig själva och de musiker helt utan läraridentitet som emellanåt hoppar in och vikarierar på skolan. Ett genomgående tema bland lärarna är att de vill ge eleverna "genrebredd" och förmågan att spela många olika musikstilar som inte nödvändigtvis är i linje med elevernas musiksmak. De intervjuade uttrycker en viss

ovilja att inkorporera nyare musik i undervisningen då de anser sig oförmögna att avgöra huruvida den är "bra" eller inte. Att eleverna förväntas ta till sig av repertoar färgad av lärarnas musiksmak men lärarna inte är villiga att till sig av musik ur genrer som eleverna vill spela tyder på ett ointresse av lärarna att utvecklas vidare. Särskilt lärarna med en övervägande "musikeridentitet" tycks ha en självuppfattning om att veta bäst på ett sätt som kan vara svårt att förena med att undervisa tonåringar inom populärmusik då den är under ständig utveckling. Sammanfattningsvis är Zimmermann Nilsson (2009) mer intresserad av hur lärare använder repertoar som ett verktyg för att undervisa, medan Asp (2011) lyfter fram hur lärarnas eget musikintresse och identitet påverkar vilka stilar de erbjuder i undervisningen. Båda perspektiven visar att lärarens inställning och erfarenhet är viktiga för hur repertoaren formas i gymnasieskolans musikundervisning.

2.4.3 Att vara sin egen läroplan

Sandberg (1996) utforskar hur musiklärarens val av repertoar reflekterar trender i musiken och behovet av att anpassa undervisningsmaterialet till elevers tycke och smak. Avhandlingen diskuterar även hur musikläraren många gånger får bli "sin egen läroplan" då styrdokument är formulerade på ett sätt som inte specificerar repertoar. Redan 1996 beskrev Sandberg hur det ständigt förändrande medieklimatet förde med sig helt nya informationskanaler för barn och ungdomar. Från att ha varit otvetydiga auktoriteter behövde nu lärare för första gången ta hänsyn till att eleverna nu själva med lätthet kunde söka efter kunskap; information som ibland kunde motsäga sådant som lärarna undervisade. Detta perspektiv har bara blivit viktigare att ta hänsyn till med tiden och det ökade fokus på elevinflytande som var nytt på 90-talet har bara blivit starkare med tiden. Att elever många gånger har bättre koll på nyare musik än sina musiklärare är också en fråga som lyfts. En ökad tonvikt ges på att innehållet i kursen delvis sker genom kommunikation mellan elever och lärare.

2.4.4 Den tysta läroplanen

Hanken & Johansen (2024) skriver om musiklärarens planering och hur den artar sig olika mellan den nyutexaminerade läraren och den mer erfarna läraren. Den nya läraren tenderar till att planera de enskilda lektionerna i detalj medan den erfarna lärarna arbetar utifrån en längre planering med mer långsiktiga mål. Många pedagoger arbetar utifrån en "tyst" planering, det vill säga att läraren inte skriftligen har gjort en terminsplanering för sin kurs men att en planering icke desto mindre finns. Forskningen belyser hur många lärare anser att planeringen inte är något som sker enbart innan lektionstillfället utan även före och efter. När lärare har eleverna som utgångspunkt kan en tänkt planering behöva ändras och anpassas. Här är ett långsiktigt perspektiv av godo då läraren kan flytta runt i sin planering och fokusera på detaljer som eleven lättare tar till sig till en början för att sedan skifta fokus till annat lärostoff när eleven har fått en grundläggande förståelse för ämnet och på så sätt tillskansa sig ett mer allsidigt vetande (Hanken & Johansen 2024, s.151-155). De belyser också hur den svenska läroplanen för musik i grundskolan, till skillnad från exempelvis Norge, inte innehåller en kanon av obligatorisk musikrepertoar utan istället är formulerat utifrån mer övergripande mål som att eleverna ska känna till vissa musikaliska genrer och kompositörer. Detta har gjort att repertoaren i den svenska musikundervisningen har varit upp till den enskilde läraren att besluta (Hanken & Johansen 2024, s.75-82).

2.4.5 Repertoar och motivation

Reynolds (2000) menar att musiklärarens huvudsakliga syfte är att hjälpa enskilda elever att få musikutbildning genom erfarenhet och information. Genom att välja en välplanerad repertoar bygger läraren ramverket som behövs för att hjälpa eleven växa

och utvecklas musikaliskt. Vilka stycken läraren väljer att lära ut har alltså en direkt påverkan på *vad* eleven lär sig.

Conway (2003) belyser att nybörjaren på ett instrument inte helt börjar på ruta ett utan är stärkt och hjälpt av alla sina tidigare musikaliska erfarenheter. Musik eleven redan kan sjunga är lättare för eleven att begripa på sitt nya instrument och även musikundervisningen i grundskolan bildar en stadig grund. Många gånger är därför typiska barnvisor som *Blinka lilla stjärna* eller *Köp varm korv* så effektiva i nybörjarundervisningen³. De elever som har förmågan att ljuda melodier har dessutom redan ett utvecklat gehör som gagnar dem när de sedan ska hitta de rätta tonerna på instrumentet. I de fall där instrumentlärare och musklärare i grundskolan har kommunicerat angående repertoaren har inläringen visat sig gå ännu smidigare.

Hopkins (2013) betonar vikten av att välja en repertoar som inte är för lätt och därigenom inte känns tillräckligt utmanande för eleven men samtidigt inte för svår och på så sätt leda till att eleven känner sig dålig eller otillräcklig. Hopkins (2013) kopplar Vygotskijs scaffoldingteori till hur valet av repertoar kan vara avgörande för motivationen, inte bara hos elever utan även hos föräldrar, lärare och skolledning då de ser effekten musiken har för elevernas självförtroende och mående.

Evans (2015) undersöker hur elevers upplevda egna förmåga påverkar deras motivation till övning. Evans (2015) skiljer mellan två grupper av barn där den ena uppfattar sin intelligens som "statisk" och den andra som utvecklingsbar. Mao finns det elever som lätt fastnar i ett "jag kan inte"-tänk medan andra elever förstår att färdighet på ett instrument är något som först måste läras och sedan praktiseras.

2.4.6 Val av instrument kopplat till motivation

McPherson et al. (2015) skriver om hur valet av instrument kan påverka elevens motivation till övning då en faktor kan vara den upplevda svårighetsgraden av instrumentet. De förklarar att engelsk studie från 1996 visade hur barns entusiasm för att lära sig ett instrument gick att koppla tydligt till barnens ålder; vid 5-6 års ålder tänkte sig 48% av de tillfrågade barnen att de snart skulle vilja börja spela ett instrument. Det antalet var halverat vid 7-årsålder och vid 14-års ålder hade percentilen sjunkit så lågt som till 4% som ville börja spela instrument. Dock visar en svensk studie (Gullberg & Brändström, 2004 refererad i McPherson 2014) att det är desto vanligare att ungdomar i just denna ålder börjar spela mer typiska bandinstrument och lär sig mycket snabbt på egen hand, istället för med lärare. McPherson et al (2014) menar vidare att för många barn som spelat i orkestrar och i skolor har de sociala aspekterna med detta varit en stor motiverande faktor, och när de börjat gymnasiet har de slutat spela sitt instrument när de inte längre har sammanhanget av skolorkestern. En studie från 1998 (Davidson refererad i McPherson 2014) visade att samtliga 258 av de unga musiker som hade tillfrågats först hade haft ett lekfullt och prestigelöst förhållande till instrument genom att de haft gitarr eller piano hemma som de mer eller mindre kunnat använda som leksaker. Korrelation menas här vara att de som *lekt* med instrument under småbarnsåren har en lägre tröskel för att sedan lära sig ett instrument än de barn vars första introduktion till musikinstrument är i ett lektionssammanhang.

3. Teori

I detta avsnitt presenteras det teoretiska ramverket för den här undersökningen. Min huvudsakliga forskningsteori är variationsteorin som bygger på fenomenografi och utvecklades av Marton (2000). Den lämpar sig till mina forskningsfrågor då den rör hur

³ I artikeln (Conway, 2003) nämns de under sina engelska namn *Twinkle, Twinkle Little Star* och *Hot Cross Buns*

olika sätt att presentera material för elever kan leda till en djupare förståelse och detta går att applicera på ett väldigt direkt sätt på val av repertoar. Fenomenografiska metoder undersöker lärande och är därför passande till en studie som undersöker hur lärare undervisar. Variationsteorin i synnerhet är användbar då det är val eller *variationer* av material som undersöks och hur de olika lärarna har beslutat sig för sin specifika repertoar. Nedan följer beskrivningar av teorierna och centrala begrepp som används i undersökningen.

3.1.1 Variationsteori

3.1.1.1 Fenomenografi och variationsteori

Fenomenografi som metod bygger på tanken att olika människor upplever olika företeelser eller *fenomen* på olika sätt, men också att det finns ett begränsat antal sätt som fenomenet kan upplevas (Fejes & Thornberg, 2024 s.200). Det är en forskningsansats som är utformad för att undersöka enskilda individers uppfattning om ett fenomen och genom detta få en tydligare bild av fenomenet som helhet (Fejes & Thornberg, 2024 s.202-203). Med uppfattning menar man inom fenomenografin det sättet en enskild individ erfar något. När flera individer tillfrågas hur de uppfattar något kommer man med största sannolikhet att få svar som skiljer sig åt. Dessa olika uppfattningar som genereras av undersökningen kallas inom fenomenografin för utfallsrummet. Eftersom fenomenografisk undersökning baseras på enskilda personer är resultatet helt beroende på vilka som deltagit i studien. En större undersökningsgrupp kan hypotetiskt generera vitt skilda resultat men det finns å andra sidan inga garantier för detta då stora delar av undersökningsgruppen kan ha liknande uppfattningar. På grund av detta är fenomenografisk teori väl lämpad till att undersöka specialiserade frågeställningar som de i denna studie. Fenomenografin som teoretiskt ramverk är starkt förknippad med pedagogik då den syftar till att beskriva hur färdighet uppkommer av lärande.

Variationsteori (Lu, 2014, s.26-33) är en fenomenografisk teori som går ut på att det är genom att utforska variationer och skillnader av ett fenomen som djupare lärande kan nås. Det handlar om att identifiera på vilka sätt någonting kan erfaras och erbjuder ett sätt att beskriva lärandets avsedda eller faktiska utfall (Marton & Booth, 2000 s.167). Variationsteorin utgår alltså från fenomenografin men syftar till att utforska hur lärandet kan fördjupas genom att eleven får uppleva variationer av samma lärostoff. I korthet kan det beskrivas med frasen "du kan inte veta vad något är utan att veta vad det *inte* är" (Lu, 2014). Ju mer man förstår av ett fenomen desto fler infallsvinklar kan man ta sig an det. Jag har valt teorin då instrumentalundervisning kräver många olika pedagogiska grepp för att möta många olika elevers behov och ge dem ökad förståelse.

3.1.1.2 Centrala begrepp i variationsteori

Nedan beskriver jag några centrala begrepp i variationsteori som jag använder mig av: lärandeobjekt, kritiska aspekter, variationer, urskiljning och samtidig urskiljning.

Lärandeobjekt

I variationsteorin innebär lärandeobjektet det som ska läras ut. Lärandeobjekt skiljer sig från lärandemål på så sätt att ett lärandemål kan vara att till exempel lära sig precis det som krävs för att klara ett prov men egentligen inte ta till sig kunskapen på ett djupare plan. I basundervisning kan det exempelvis gälla en låt, en skala eller en spelteknik. Lärandeobjektet beskriver både det som läraren planerar att lära ut; det *direkta lärandeobjektet*, och det som eleven faktiskt lär sig vid lektionstillfället; det *indirekta lärandeobjektet* (Lu, 2014, s. 62).

Kritiska aspekter

En av de viktigaste delarna av variationsteorin är de kritiska aspekterna. De beskriver själva kärnan i det läraren vill förmedla till eleven och behöver synliggöras för att eleven ska förstå varför de ska lära sig ett visst fenomen (Lu, 2014, s.79-83). Om en lärare exempelvis lär ut en skala kan den kritiska aspekten vara att läraren vill förmedla hur en tonart fungerar.

Variationer

Det mest centrala begreppet i variationsteorin är *variationerna*. Läraren behöver kunna lära ut fenomen på flera olika sätt eller *variationer av lärandeobjektet* för att ge eleverna möjligheten att kunna urskilja de kritiska aspekterna (Lu, 2014, s.122-124). Om vi tar exemplet med skalan ovan kan läraren presentera den på ett speltekniskt sätt och fokusera på fingersättning. Alternativt kan hen presentera skalan med fokus på intervallen mellan tonerna. En tredje variant skulle kunna vara att fokusera på hur skalan kan användas för att förstå hur ackord är uppbyggda av skaltoner. Samtliga av dessa exempel bygger på samma lärandeobjekt; skalan, men är olika variationer av ingångar för hur den kan läras ut. Alla variationerna syftar till att fördjupa kunskapen om fenomenet genom att bredda förståelsen för det hos eleven.

Urskiljning och samtidig urskiljning

När eleven har förstått lärandeobjektet och kan fokusera det kallas det i variationsteori för *urskiljning*. Alltså när man nått den nivån i undervisningen då eleven inte bara gör övningen för att läraren säger att hen ska göra övningen utan förstår vad den syftar till. Enligt variationsteorin är skillnader och motsatser det som definierar ett fenomen; utan begreppet varm behövs inte begreppet kall eller fenomenet temperatur (Lu, 2014, s.102-13). I musikundervisningssammanhang kan detta appliceras på exempelvis dur och moll-skalar eller dissonans kontra konsonans. *Samtidig urskiljning* eller *samtidighet* är när eleven är medveten om flera kritiska aspekter samtidigt. En elev, som i mitt exempel med skalan, förstår att hen samtidigt tränar både muskelminne, mönsterigenkänning, gehör och musikteori.

4. Metod

I det här kapitlet beskrivs studiens metod, urval, etiska överväganden och genomförande.

4.1 Insamlingsmetod

Min huvudsakliga datainsamlingsmetod i denna studie är semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta är en passande datainsamlingsmetod eftersom jag vill undersöka enskilda lärares tankeprocess i frågan om repertoarurval och ge dem möjlighet att resonera fritt kring mina forskningsfrågor. Jag ville dock kunna ha möjligheten att diskutera och utbyta erfarenheter under intervjuerna. Jag har under studiens genomförande strävat efter att uppnå Charmaz fyra kvalitetskriterier (Fejes & Thornberg, 2019 s.65) om trovärdighet; att påståenden som görs av mig kan backas upp med fakta, originalitet; att min studie beforskar något som inte redan gjorts, resonans; att jag kan ge en nyanserad och begriplig bild av det jag har beforskat och användbarhet; att studien kan bidra till att öka kunskap på ämnet.

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver tre idealtyper av intervjuaren. Dessa är den aktiva som styr samtalet och är ute efter specifika svar genom sina frågor, den reaktiva; som anpassar sina frågor efter informantens svar och ger dem utrymme att ge sin bild av frågan; och den passiva som låter informanten nästan helt styra samtalet och ställer minimalt med följdfrågor. Av de tre intog jag positionen som den reaktiva

intervjuaren eller *deltagaren*, vilket innebär att jag är en aktiv part av intervjun som kan reflektera över mitt eget arbetsliv och studier för att sätta mig in i mina informanternas svar. Genom våra delade erfarenheter som lärare på samma instrument hade jag möjlighet att ställa initierade följdfrågor och förstå avancerade facktermer.

4.2 Urval

Urvalet har gjorts baserat på specifika kriterier. Eftersom jag är intresserad av undersöka vilken specifik repertoar olika lärare använder för nybörjare på elbas och kontrabas behövde samtliga deltagande vara yrkesutövande baslärare på kultur- eller musikskolan. Jag har kontaktat lärarna dels via en fackgrupp för el- och kontrabaslärare i Sverige på sociala medier-plattformen Facebook, dels via ett utskick som gjorts via kulturskolornas digitala studieplattform StudyAlong. Eftersom ämnet bas har relativt få elever finns oftast bara en lärare per skola. Det varierar om lärarna huvudsakligen undervisar på elbas eller kontrabas och detta kommer förmodligen reflekteras i deras svar. Urvalet är begränsat till fyra personer och är därför inte generaliserbart men kan ge en djupare förståelse av fältet.

4.2.1 Intervjupersoner

Jag har intervjuat fyra lärare: en kvinna och tre män som alla är högskoleutbildade, behöriga lärare, nu verksamma vid en kulturskola. Samtliga informanter arbetar i Mellansverige och tre av fyra lärare undervisar på både elbas och kontrabas, och den fjärde kontrabas men inte elbas. De har arbetat vid kulturskola mellan 2 och 17 år och är i alla fall förutom ett ensamma om att undervisa på instrumentet på sin arbetsplats. I studien kallar jag dem för Annika, Hans, Benny och David.

Annika har jobbat som baslärare på kulturskolan i cirka två år och har dessförinnan en bakgrund som basist i symfoniorkester. Hon är utbildad musiker vid konservatorier både i Sverige och i USA och har tidigare vikarierat som musiklärare i grundskolan och i El sistema. Hon undervisar, utöver kontrabas, även på viola.

Benny vikarierade på kulturskolan redan under sin utbildningstid på Instrument- och ensembleprogrammet vid musikhögskolan. Han har haft en fast deltidstjänst vid kulturskola sedan han flyttade till Storstockholm 2007. Förutom kulturskola har han även undervisat vid olika studieförbund, kvällskurser och folkuniversitet. Benny har i huvudsak undervisat elbas men även kontrabas och gitarr. Han har skrivit och publicerat en elbasbok han använder i sin undervisning.

David tog examen från musikhögskola 2012 där han gick på programmet Instrument- och ensemblelärare och sedan 2016 är han anställd vid kulturskolan. Innan dess har han även arbetat på studieförbund och som musiker. Han undervisar på kontrabas och elbas. David har startat vad han kallar för en kontrabasklubb för barn i lågstadietålder på sin kulturskola.

Hans är utbildad vid musikhögskolan i Stockholm och har en bakgrund som frilansmusiker i Stockholm och New York. Han började undervisa på kulturskolan cirka 2017. Först som vikarie men gradvis växte tjänsten. Han är den enda av informanterna som jobbar på en skola med mer än en baslärare. Förutom undervisning på elbas och kontrabas är han även verksam som musiklärare på ett resurscenter för barn med särskilda behov.

4.3 Genomförande av intervjuer

Två av mina intervjuer utfördes på plats med informanten på deras respektive arbetsplatser och två utfördes över videosamtal med mjukvaran Google Meet. De tog cirka en timme och materialet spelades in som ljudfiler med hjälp av min telefon. Jag har först använt en mjukvara i telefonens ljudinspelningsapplikation för att assistera transkribering, därefter har jag exporterat materialet som en textfil och korrigerat de misstag mjukvaran gjort. Intervjuerna utfördes på följande platser och datum.

Kodnamn	Plats	Datum	Längd på intervju
Annika	Kulturskola 1	13/11 - 2024	55 min 40 sek
Hans	Kulturskola 2	28/11 - 2024	55 min 9 sek
Benny	Meet	5/12 - 2024	49 min 29 sek
David	Meet	9/12 - 2024	1 tim 6 min 3 sek
			Total inspelad tid: 4 tim 6 min 21 sek

Intervjuerna var semistrukturerade och följde en intervjuguide (*Bilaga 2*). Frågorna ställdes inte i en bestämd följd utan fick följa konversationens riktning (Fejes & Thornberg, 2024 s. 190-191). Under de intervjuer som gjordes på plats illustrerade informanterna flera gånger svaren med sina instrument. Viktiga musikexempel visas i uppsatsen i form av en notbild.

4.4 Analysmetod

Eftersom det teoretiska ramverk som analysen bygger på är Variationsteorin, som bygger på fenomenografisk teori har jag valt en fenomenografisk analysmetod. Jag utgår utgår i analysen från en modell i sju steg beskriven av Dahlgren och Johansson (refererad i Fejes & Thornberg, 2024 s. 204-207).

4.4.1 Analysmodell

Materialet spelades in och transkriberades. Därefter gjordes flera genomläsningar då jag gjorde anteckningar i ett separat dokument. Jag bekantade mig alltså med materialet tills jag upplevde att jag hade en god uppfattning om mina informanternas svar. Jag laddade sedan upp mina transkriberade intervjuer till mjukvaran Taguette⁴ där jag markerade särskilt intressanta passager och identifierade teman som vara relevanta för mina forskningsfrågor. Detta steg hjälpte mig att sammanfatta kärnan av informanternas svar och att upptäcka olika sätt att erfara fenomenet.

Efter det jämförde jag mina informanternas svar för att utröna skillnader och likheter mellan deras svar. Jag letade efter likheter både på det ytligare planet i fråga om

⁴ app.taguette.org är en hemsida med mjukvara designad för att underlätta kodning av exempelvis intervjuer.

repertoarval men också på ett lite djupare plan när jag utrönat kärnan i de olika lärarnas metodik. Jag gick återigen tillbaka till Taguette och kodade de olika passagerna i intervjuerna i gemensamma kategorier som t ex metodik, progression och material, för att kunna se hur de beskrev samma fenomen på olika sätt. Sedan länkade jag de likheter jag hittade mellan svaren och sorterade under teman som gick att kopplas mer direkt till mina frågeställningar.

När jag hade sorterat mina teman valde jag rubriker till kategorierna. Detta förde även med sig att fler likheter mellan svaren utkristalliserades. Inspirerad av modellen var min ambition att hitta namn som fångade känslan som lärarna beskrev.

Slutligen gjordes en läsning och analys av materialet parat med mina rubriker. Det sista steget i modellen kallas för den kontrastiva fasen och syftar till att se om några av kategorierna överlappar varandra. I det fall de gör det bör man kombinera liknande kategorier till en gemensam kategori. Jag hade exempelvis skapat en rubrik som hette *ensemblespel* och en annan som hette *basen i orkester*. Eftersom bägge rubrikerna behandlade basen i samspel med andra instrument kombinerades de båda rubrikerna till den slutliga *basen i ensemble* (5.1.3). Detta steg hjälper till att skapa tydliga och sammanhängande kategorier, baserat på variationen i informanternas svar.

Eftersom jag själv är baslärare är det möjligt att min förförståelse påverkat tolkningen av data. Jag har dock försökt motverka detta genom att systematiskt följa analysmodellen och låta informanternas egna ord vara vägledande.

4.5 Etiska överväganden

Deltagarna har anonymiserats och getts kodnamn. Även deras arbetsorter har anonymiserats. Allt för att svaren i uppsatsen inte ska kunna kopplas till specifika lärare eller elever. Samtliga informanter har skriftligen fått godkänna sin medverkan efter att ha mottagit en samtyckesblankett (*Bilaga 1*) (Görman, 2023 s. 37). När jag kodat materialet har jag tagit hjälp av en mjukvara situerad på en hemsida. Dokumenten är lösenordsskyddade men eftersom materialet finns på en databas online och inte enbart på min hårddisk kan jag inte helt och fullt garantera att det skulle ses av en annan part. Informanterna är dock även i detta skede anonymiserade. Materialet i intervjuerna är inte heller av en känslig karaktär.

5. Resultat

Nedan presenterar jag studiens resultat sorterade under rubriker som relaterar till forskningsfrågorna och vidare sorterade i underrubriker som genererats av intervjusvaren. Först besvaras den forskningsfråga som rör vilken repertoar lärarna väljer till sina nybörjarelever och varför. Resultaten har organiserats kring centrala teman som behandlar hur lärarna lägger upp sitt första lektionstillfälle, hur de jobbar med sina elever för att förbereda dem för ensemblespel, vilket specifikt material de använder i undervisningen, kontinuitet och hur de använder stöttning. Efter det besvaras den andra forskningsfrågan som rör hur lärarna planerar sin undervisning på längre sikt med avseende på kultur- och musikskolans avsaknad av kursplan. Detta sorteras in under olika underrubriker som noter, inspelningar, enskilt eller i grupp och progression. Sedan besvaras den tredje forskningsfrågan som handlade huruvida lärarnas metodik skiljer sig när det gäller kontrabas och elbas.

5.1. Hur väljer man, och vad?

Studiens första fråga hade att göra med vilken specifik repertoar baslärare på kulturskolan använder sig av till sin nybörjarundervisning. Informanterna diskuterade vad de lär ut på sin första lektion, hur de jobbar med kontinuitet mellan

lektionstillfällena, om och hur de undervisar basen i ensemble samt hur de går elevers önskemål till mötes.

5.1.1 Var börjar man?

Alla fyra av mina informanter tillfrågades om de kunde beskriva sin typiska första lektion med en ny elev eller grupp. Detta är en tänkt att fungera som en metod för att utröna vad respektive lärare ser som den *kritiska aspekten av lärandeobjektet* (Marton & Booth, 2000) i ett tidigt skede. Centralt för alla lärarna är att eleverna ska lämna sin första lektion med en känsla av att de *kan* spela men vägarna de väljer för att ta sig dit skiljer sig åt.

Benny lär ut den första låten *Knockin on heaven's door* ur sin bok, först väldigt grundläggande men lägger undan för undan till fler steg som får den att räcka fler lektioner. Boken används för att förmedla ackordsanalys och grundläggande notläsning och han börjar tidigt med att få eleverna att använda vänsterhanden så mycket som möjligt. När eleverna blir mer bekväma med låten introducerar han fler variationer för att uppleva lärandeobjekt, som till exempel att spela gitarr och sjunga och på så sätt låta eleverna spela basstämman på egen hand. Han beskriver att "bara det är som att de har fått igång liksom en ensemblerädd grej och de kompar och så där", vilket visar hur läraren hjälper eleverna att urskilja hur deras spelstämman passar in i musiken, och hur den påverkas av huruvida man kan spela i takt med andra.

Hans, David och Annika väljer alla att först fokusera på högerhanden⁵ och spela musik som går att framföra med enbart lösa strängar. Hans, som framförallt har nybörjarelever i 10-årsåldern på elbas, brukar börja med låten *Twist and Shout* av The Beatles. Han spelar låten ihop med eleverna och till originalinspelningen och beskriver att "den här låten kan de ju kanske efter fyra minuter som de har gått på bas liksom, så spelar dom den här låten". Den kritiska aspekten i Hans första lektion är alltså att eleverna ska kunna urskilja vad basen spelar och kunna växla toner i takt med musiken.

Annika, som har nybörjarelever på kontrabas i lågstadieålder, har en annan ingång. Hennes elever har generellt valt att börja på kursen efter att ha fått prova olika instrument under en kurs som heter kulturverkstad som Annika också leder. Grupperna jobbar med låtar som de enkelt kan ackompanjera *pizzicato* med lösa strängar medan de sjunger, som t ex *Tåget går fram på sin räls*, *Broder Jakob* och *Jag gillar basen*⁶. På så vis blir basgruppen och deras sångröster till en liten ensemble och den kritiska aspekten är att få eleverna att urskilja hur en basstämman förhåller sig till en melodi.

David, å sin sida, börjar direkt att spela med stråken med sina nybörjarelever då han använder sig av ett arrangemang med enbart lösa strängar för ledmotivet till *Star Wars*. Den kritiska aspekten är att urskilja basstämmans funktion i det större musikaliska sammanhanget. Att förstå att den kan låta simpel på egen hand men har en viktig plats i ensemblen eller orkestern. Något som lärarna är ganska samstämmiga kring är att lära eleverna tidigt om basens roll i ett band eller en orkester. David utvecklar hur han motiverar att eleverna ska spela till inspelad musik:

Exempel (1) Ur intervjun med David

David: ...som basist då så är det som roligast att spela när man känner att man bidrar till ett större sammanhang. Det låter naturligtvis inte lika häftigt med fjärdedelar på grundton när man är ensam [skrattar]. Så det är väl anledningen då.

5 Eller vänsterhanden i de fall då eleven är vänsterhänt.

6 En omskriven text till "I like the flowers"

En problematik med att undervisa ett ackompanjemangsinstrument är att spelstämmorna kan kännas enkla och snudd på tråkiga utan ett band- eller orkestersammanhang. Annika illustrerar fenomenet med en vits om en elev som berättar hemma om sina baslektioner:

Exempel (2) Ur intervjun med Annika

- Vad har du lärt dig på din första lektion?
- Nu har jag lärt mig G. Och sen;
- Vad har du lärt dig på nästa?
- Nu kan jag D också. Och sen tredje veckan kommer man inte hem förrän jättesent och...
- Vad hände, gick du inte på kontrabaslektionen?
- Nej, jag fick ett gig.

Det finns alltså en bild av basen som ett lättspelat instrument där en relativ nybörjare på instrumentet redan lärt sig allt den behöver kunna för att arbeta professionellt. Att så inte är fallet vet alla musiker, men det kan ibland vara ett hinder i undervisningen när läraren vill fokusera på att bygga en stadig grund. I detta arbete är det viktigt att läraren ger rätt stöttning för att eleven ska kunna utvecklas till nästa nivå. I mycket av undervisningen på bas blir alltså den kritiska aspekten (Marton & Booth, 2000) själva funktionen av instrumentet och hjälpa eleven att urskilja vikten av att öva upp en stadig puls, något som kan vara utmanande då mycket undervisning sker till förinspelad musik där pulsen inte kan påverkas av eleven. För somliga barn kan dock den upplevda lättheten fungera som en motivation när de jämför med jämnåriga som lär sig spela andra instrument. Baksidan med detta är att elever som har haft väldigt lätt för sig i ett tidigt skede kan tänka att den därför inte behöver öva och därför kommer till en tröskel när repertoaren blir mer avancerad och hen inte har utvecklat en övningsrutin (jämför McPherson, 2015). Den gemensamma nämnaren för informanterna är en vilja att eleverna ska känna att de *kan* spela när de går från sin första lektion men *vad* de kan spela skiljer sig beroende på läraren.

5.1.2 Kontinuitet

Musik- och kulturskolorna har ingen formell kursplan men inte heller några uttalade kursmål (Kulturskoleutredningen, 2016). Under denna rubrik diskuteras hur mina informanter jobbar för att bygga upp en kontinuitet med spelandet hos sina elever när de inte har exempelvis prov eller betyg som incitament. Lärarna försöker motivera sina elever till att öva mellan lektionerna men beskriver att det är en svårighet. Ett gemensamt drag hos informanterna är att de vill att undervisningen ska kännas lustfylld och skild från de "måsten" man förknippar med vanliga skolan. Läxor är till exempel känsligt och istället vill man att eleverna ska få en kontinuitet där de själva spelar för att de har lust till det. Lärarna försöker alltså skapa en motiverande miljö som stöd för elevens förmåga att själv förstå vikten av övning. Tidigare forskning (Evans, 2015) visar att även övande är något barn måste lära sig då många unga kan uppfatta sin kunskapsnivå som statisk och tro att de inte kan bara för att de inte klarar uppgiften på en gång. Hans berättar att han säger till sina elever att det "förbjudet" att ha basen i sitt fodral hemma och lyfter ett exempel på en lärare vars enda hemuppgift till eleverna var att de skulle ta upp instrumentet varje dag.

Exempel (3) Ur intervjun med Hans

Hans: Jag vet en baslärare som jobbade här. Han undervisar inte här längre, men han... hans första läxa till kontrabas-eleverna det var att de skulle ta upp basen så många gånger som möjligt under veckan och inte ta en ton. Bara för att lära sig... Ja, stå.

Den kritiska aspekten (Marton & Booth, 2000) är att få eleverna att urskilja att de behöver öva kontinuerligt med instrumentet utanför lektionstid för att komma framåt i utvecklingen. Bygger eleven upp en vana av att ta upp instrumentet regelbundet blir steget till att öva regelbundet också mindre. Brändström och Wiklund (1995) betonar hur denna typ av långsiktigt övande, där eleven behöver lägga ned väldigt mycket av sin egen tid för att komma framåt i utvecklingen, oftast är helt främmande för barn och kan vara en så pass hög tröskel att det leder till att många elever slutar inte bara på lektionerna utan med att musicera över huvud taget. Detta skiljer sig från läxläsning som oftast har ett mycket tydligt syfte i form av en hemuppgift eller ett prov, eller sportträning där lektionen och övningen är en och samma sak. Benny brukar fråga sina elever om de ska hem direkt efter lektionen och vid jakande svar uppmanar han dem att packa upp basen och spela i några minuter det första de gör när de kommer hem. Oavsett vilka variationer de olika informanterna använder sig av för att komma åt den kritiska aspekten är alla fyra intervjuobjekt ense om att det är svårt att veta hur mycket eleverna övar mellan lektionerna eller om de alls gör det.

5.1.3 Basen i ensemble

Både kontrabas och elbas är generellt sett ackompanjemangsinstrument som är utformade för att spelas ihop med andra instrument. På de flesta kulturskolor finns någon form av stråkorkester där kontrabaselever har en given roll men ofta saknas motstycke för elbaselever. Annika och David arbetar båda med orkesterverksamhet på sina kulturskolor och beskriver att deras val av nybörjarrepertoar till stor del påverkas av detta. Framförallt är tonarter ett återkommande dilemma och den kritiska aspekten på baslektionerna är att snabbt få eleverna att bli bekväma att spela i lägen som kan vara utmanande för unga nybörjare på instrumentet. De beskriver båda att de gärna jobbar i A-moll på grund av att det är en lättspelad tonart på kontrabasen och också har den pedagogiska meriten att tonerna kommer i bokstavsordning⁷. De övriga stråkinstrumentlärarna vill dock oftast jobba i D-dur och därför måste kontrabasundervisningen anpassa sig efter detta för att kunna medverka i orkestrarna. David beskriver hur just tonen F# som ska tryckas ned med lillfinger ställer till problem då det är "Jättetungt när man är liten och inte nödvändigtvis det som primärt bygger upp en bra handposition." Annika säger att "jag har fått ge med mig nu att spela D-dur skala med de som har börjat spela orkester, men det gör ju att vi omedelbart måste byta läge". Många av lärandeobjekten i form av låtar på baslektionerna behöver alltså vara skrivna i tonarten D-dur för att den kritiska aspekten är att eleverna behöver urskilja att det är samma tonart och således samma grepp som de behöver behärska vid sitt spel i orkester. Ju fler stycken de spelar i denna tonart desto mer bekväma blir de med tonerna och greppen och når ett högre lärande.

Basstämmorna till blås- och stråkorkestrarna verkar inte vara anpassade till samma nybörjarnivå som resten av instrumenten menar båda lärarna.

Exempel (4) Ur intervjun med Annika

Annika: Jag är också oerhört irriterad på alla de stråkorkester-material som är jätteförtjusta i att lägga saker på E-strängen. Bara don't go there, låt dem slippa.

Carl: Ja, men verkligen. Det visar prov på att man inte har koll på vad som är...

Annika: Vad som är lätt och svårt och så ofta går det liksom för så här

⁷ Tonerna i A-mollskalan är A, B, C, D, E, F och G

stora hopp mellan liksom kanske B på G strängen i första läget till G (på E-strängen) och så ska man trycka ned tjockaste strängen vilket är svårt för nybörjare och så blir man deprimerad.

I de här exemplen skriver Annika om basstämmorna för att bättre passa sina elevers nivå men hon uttrycker en tydlig irritation på att basen inte verkar lika högt prioriterad som de övriga instrumenten. För att kunna klara av att spela i orkestern behöver eleverna kunna urskilja sin egen basstämma och hur den klingar i förhållande till de övriga orkesterinstrumenten. Många gånger rör sig basstämmorna i styckena nedåt i tonhöjd när övriga instrument rör sig uppåt och det kan leda till förvirring bland eleverna.

Exempel (5) Ur intervjun med Annika

Annika: Ja och den är väldigt tydligt gjord för fiol, vilket gör att den funkar ganska bra på altfiol, ganska bra på cello och inte jättebra på kontrabas. Och det har den här problematiken som är med hela kvartstämningen att de riktigt liksom gehörsduktiga ungarna hör. De hör ju att tonerna går upp och ner åt fel håll och då märker jag att det blir förvirrat ibland.

I stråkorkestern är kontrabasen det enda instrumentet som är stämt i kvartintervaller istället för kvintintervaller som fiol, altfiol och cello. Särskilt när baselever ska spela tillsammans med fioler kan detta leda till förvirring då namnen på strängarna är desamma på båda instrumenten.⁸ Eftersom eleverna kanske inte ännu har tillräcklig förståelse för harmoniska och klangliga skillnader, är det viktigt att läraren ger ett pedagogiskt stöd – exempelvis genom att tydliggöra skillnaderna mellan instrumentens stämningar och vad dessa innebär för ljudbilden. När orkestern ska spela övningar där alla spelar samma toner kan det alltså exempelvis leda till att basisterna tror att de spelar fel då de kan höra att deras toner rör sig nedåt när övriga instrument rör sig uppåt och vice versa. En kritisk aspekt (Marton & Booth, 2000) i den typen av undervisningssammanhang är att lära elever urskilja att toner med samma namn kan klinga i många olika oktaver, något som den stora skillnaden i klang mellan kontrabas och fiol gör väldigt tydligt.

David tycker också att basstämmorna till blåsorkestrarna verkar vara skrivna på ett sätt som inte tar hänsyn till vad som är lätt eller svårt för elever i målgruppens ålder men har lite tankar vad det kan bero på.

Exempel (6) Ur intervjun med David

David: Jag fattar ju att det är gjort så för att de har ju naturligtvis samma sak som jag beskrev här tidigare med att basstämman är superenkel och sen har man det här stora musikaliska sammanhanget runt omkring. Dom har ju motsvarande fast åt andra hållet. De vill ha en superenkel melodi och sen vill de att det ska vara så mycket som möjligt i musiken runt omkring.

Han tycker liksom Annika att stämmorna många gånger är för svåra för elever att spela men resonerar att det kan ha att göra med att de enkla blåsstämmorna behöver ett desto fylligare ackompanjemang som stöd för eleverna. Många gånger spelas dessa stämmor dessutom av en lärare och det ingår även förinspelad bakgrundsmusik med en professionell kompgrupp till dessa böcker. Trots brister i hur materialet är skrivet är lärarna ändå positiva till att det finns stråkorkestrar dit de kan skicka sina baselever och på så sätt få de att bättre förstå instrumentets funktion i ett större musikaliskt sammanhang. Detta kan ses som ett exempel på att den pedagogiska miljön erbjuder möjligheter till utveckling genom att eleverna får delta i samspel. Att eleverna får spela i

⁸ Fiolens fyra strängar stäms E, A, D, G från ljusast till mörkast medan basens strängar stäms G, D, A, E från ljusast till mörkast.

en ensemble fungerar som ett stöd för att internalisera instrumentets roll i ett större sammanhang, något som lärarna aktivt använder för att utveckla elevernas förståelse. En viktig kritisk aspekt (Marton & Booth, 2000) i mycket av basundervisning är att få barn att kunna urskilja basens roll och funktion i ett större musikaliskt sammanhang, något som kulturskolornas stråkorkestrar är ett effektivt lärandeobjekt för. Samtidigt belyser informanterna att ett växande problem är att kulturskolan inte erbjuder ensembleverksamhet för "pop"-instrument som elbasen på motsvarande sätt. På flera skolor finns det överhuvudtaget inte pop-, rock- eller jazzensemble, på andra skolor är problemet mer organisatoriskt. Hans jobbar i en väldigt stor kommun och förklarar att en del av problematiken med att ordna ensemblespel för eleverna är att undervisningen mellan de olika lärarna på skolan är utspridd över en så stor yta. Elever som kanske skulle gynnas av att spela ensemble har inte riktigt möjligheten att göra det när verksamheten inte är centraliserad kring en skolbyggnad där all undervisning sker.

Exempel (7) Ur intervjun med Hans

Hans: Alltså det finns många ensembler. Men i den här kulturskolan med 15000 elever eller vad det är. Då så saknas det sätt att hitta...

När jag började då var det lite så här, du vet. Trombon på tisdag, på torsdag då är det lilla blåsorkestern typ. Så det har tyvärr lite försvunnit och. Då var det också gratis att gå i orkestrar mig veterligen. Så det finns att skicka till, men det är verkligen så här grus i maskineriet. Så det finns säkert liksom basister här som vill spela och det finns ensembler som inte har basister.

Det finns alltså, enligt Hans, möjligheter till ensemblespel men utan en inarbetad väg likt den på stråk- och blåsinstrumenten är det svårt att matcha rätt ensemble med rätt elev och många gånger rinner det ut i sanden. Dessutom är undervisningen i mindre ensemble numera avgiftsbelagd, till skillnad från de större orkestrarna som oftast är kostnadsfria och en bonus för eleverna. Istället för att ha ensembleverksamhet löpande från vecka till vecka väljer vissa skolor, som till exempel Bennys, att skapa tillfälliga ensembler till konserter eller olika specialdagar på kulturskolan.

Exempel (8) Ur intervjun med Benny

Benny: Vi erbjuder ju våra elever att spela i band som projektform än gång per termin och spela upp, som en lägerdag med de eleverna som vill vara med på det. Så är det planen att vi ska sätta den låten på baslektionerna och öva in successivt då, du får läxa att öva på det också till den dagen, för sen ska vi spela tillsammans och repa och så där och så ska vi spela upp och så behöver du kunna din stämma liksom. Så att där, ja det är som ett exempel och så är det andra konsertsammanhang och då övar vi och då har jag lite ansvar där, känner jag, att se till så att eleven får lära sig de verktygen som gör att de kan också kan öva hemma på det så bra det bara går.

Benny använder den här typen av projekt för att jobba med kontinuiteten, elevmotivation och progression och på så sätt få eleverna att nå en samtidig urskiljning. Lärandeobjektet (Marton & Booth, 2000) är att få eleverna att självständigt kunna spela en låt på en scen inför publik. Och variationerna i inläring är att spela musiken på lektionerna, att öva hemma och sist men inte minst repetera med elever på övriga instrument som gjort samma förarbete. Både kontrabas och elbas är i första hand ackompanjemangsinstrument och passar bra i ensemble. Mina informanter vittnar dock om stora skillnader i hur ensemblespel för de olika instrumenten implementeras på kulturskolorna.

5.1.4 Material och elevers önskemål

Materialet som lärarna väljer till sina första lektioner varierar men de har gemensamma nämnare. Här redogör jag för vilka specifika stycken mina informanter använder till sin första lektion, och hur de resonerar om det. Vilka är alltså deras valda lärandeobjekt och vilka kritiska aspekter vill de förmedla med dessa. Den första låten som Hans lär ut till sina elever är, som nämnts ovan, *Twist and Shout* av The Beatles. Han har arrangerat om basstämman så att den går att spela med enbart de lösa strängarna D, G och A för att den kritiska aspekten är att fokusera på att byta ton i takt med musiken. Han fortsätter med *Ain't no sunshine* av Bill Withers där den kritiska aspekten är att komma igång och spela med vänsterhanden. Basgången består endast av tre toner men är mycket bärande för låten och hörs mycket tydligt på inspelningen. Eftersom samtliga toner från den första

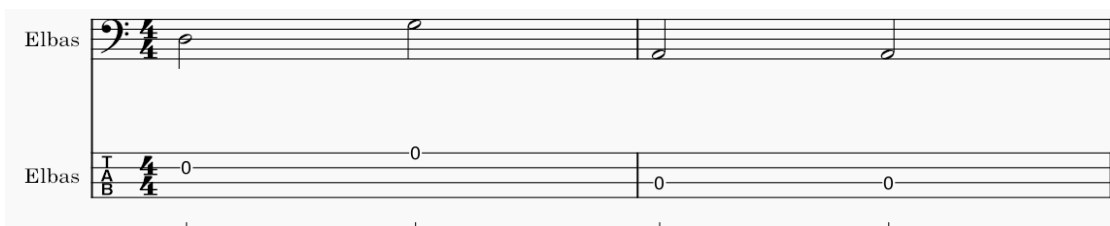


Illustration 3: Bastonerna i Hans arrangemang av *Twist and Shout* visar tonerna D, G och A

låten återfinns i den andra kan eleverna här nå samtidig urskiljning när de förstår den kritiska aspekten att samma ton kan spelas på olika ställen på basen men också att samma toner kan användas i olika musikstycken.



Illustration 4: Visar tonerna till *Ain't No Sunshine*; A, E och G

Hans beskriver att han försöker hålla ett högt tempo med de tidiga låtarna på kursen. Den tredje låten han lär ut, *TNT* av AC/DC, har i stort sett samma toner som *Ain't no sunshine* men representerar en annan genre. Lärandeobjektet förändras alltså medan den kritiska aspekten är densamma.

Exempel (9) Ur intervjun med Hans

Hans: Jag försöker köra så snabbt som möjligt. Jag tror vissa lärare liksom håller på och petar med låtar och kör dem väldigt länge. Så är inte jag liksom. Jag rafsar på.

Detta kan ställas i tydlig kontrast mot Benny som använder den första låten i sin kurs, *Knockin on Heavens Door* under ett flertal lektioner. Han använder flera variationer i undervisningen av samma lärandeobjekt för att nå olika urskiljningar, som att eleven ska lära sig förstå låtstrukturen, att förstå att samma ton kan ljudas på olika sätt och att lära sig vänsterhandsteknik och handställning.

Exempel (10) Ur intervjun med Benny

Benny: Och den har jag egentligen valt som första låt för att den är inte bara en ton man spelar. Alltså det går ju en halv lektion på något vis sådär utan jag tänker mig att förstå låten ska få vara några lektioner, men att man känner att man ändå kan börja spela nästan direkt. Och den har ju

fyra toner och där kan man egentligen välja (att spela) med lösa strängar eller inte, men jag brukar, på elbasen, göra så att vi går direkt på att trycka ner tredje bandet och sen upp till femte bandet och kan växla mellan dem och så brukar jag sjunga lite så där mellan. Bara det är som att de har fått igång liksom en ensemblermässig grej och de kompar och så där. Sen när de är mogna att börja flytta lite till A där och så kanske upp på D och sen tredje lektionen addera C-tonen och så där. Så att det blir några lektioner bara med den låten och de känner fortfarande att... "Snart är jag i hamn med den här låten och kan den här låten" och sen spelar de till originalet.

Efter en tid öppnar lärarna upp för att eleverna får vara med och välja låtar till undervisningen. Här gör alla olika men gemensamt är att de i detta moment jobbar utifrån en slags osynlig läroplan likt den som beskrivs av Sandberg (1996). Hans gör det på ett lekfullt sätt där eleverna får skriva sin önskelåt på en lapp som samlas in och läses upp av Hans för gruppen. Han menar att det kan bidra till att eleverna vågar dela med sig av sin musiksmak på ett annat sätt än om frågan skulle ställas till rummet. Efter att låtarna samlats in sammanställer han dem i en lämplig progressionsordning baserat på vilka kritiska aspekter han vill fokusera.

Benny säger att han försöker vara lyhörd för elevernas önskemål, särskilt om de vill öva på någon låt de ska spela på musiklektionerna i skolan eller om de ska uppträda på en avslutning eller liknande. I sådana fall pauser han sin osynliga läroplan under tiden och låter dessa låtar vara i fokus en period. Han påpekar att det också fungerar som en ytterligare motivation för övning utanför lektionstid. Mycket av Bennys tidiga undervisning har spelteknik som kritisk aspekt och det går därför relativt lätt att variera lektionerna med många olika lärandeobjekt i form av låtar för att nå dessa mål.

David håller sig gärna till sin planering men tar in önskemål från eleverna, särskilt om låtarna eleverna vill spela kan användas till att lära ut något som David ändå har tänkt lära ut. I de fall då han upplever att elevernas önskade låtar är för tekniskt avancerade hittar han antingen på en enklare basstämman som passar till musiken eller säger att de får vänta med låten tills senare på kursen och ber eleven om ett annat förslag.

Annika förklarar att hon också låter eleverna vara med och välja men att det här snarare rör sig om att välja mellan två olika stycken hon har förberett eller att välja bort ett stycke som eleverna inte gillar och ersätta med ett motsvarande som kan användas till att lära ut samma fenomen eller kritisk aspekt. Hon lyfter även vikten av att entusiasmera och gå in med en attityd att varje ny låt är "världens bästa låt".

Exempel (11) Ur intervjun med Annika

Annika: Nu ska vi spela, åh, äntligen kommer... oj, Jingle bells, som jag har längtat. Äntligen är det jul.

Hon kopplar detta till sin tid som professionell musiker och hur man i den rollen behöver spela varje stycke efter bästa förmåga och inte kan låta sin egen musiksmak påverka hur man tar sig an musiken.

Alla lärarna är måna om att deras elever ska känna att de har en möjlighet att influera vad de får spela på sina lektioner men faktorer som ålder, erfarenhet och gruppdynamik har alla en inverkan på om deras önskemål går att möta på en gång eller behöver skjutas upp till senare i kursen.

5.2 Vad ska man lära sig och när?

En skillnad mellan kulturskolans undervisning och den vid andra skolor är att kulturskolan inte har några kunskapskrav, kriterier eller kursplan. Här diskuteras progression utan kursplan, hur notläsning kan vara ett bärande hjälpmedel för att skapa en kontinuitet mellan lektionstillfällen och fördelar och nackdelar med gruppundervisning.

5.2.1 Visuella stöd i undervisningen

Notläsning är ett lärandeobjekt (Marton & Booth, 2000) men många möjliga kritiska aspekter. Ett exempel skulle kunna vara att urskilja att ett *G* i notskriften är samma *G* som på basen, eller att urskilja att en snabbare passage i ett musikstycke med exempelvis sextondelsnoter inte är samma sak som att tempot blir snabbare. När eleverna når den samtida urskiljningen att inte bara förstå det som ett musikaliskt skriftspråk utan också hur det är nyckeln till samspel i stora ensembler är ett viktigt moment i progression av undervisningen. Annika börjar så tidigt som lektion nummer tre med enklare notläsning för sina elever. Oftast är styckena lätta nog att komma ihåg utan noterna men hon menar att det visuella är ett nyttigt stöd. Lärandeobjektet i form av styckena tjänar egentligen helt till att nå den kritiska aspekten att lära eleverna att memorera tonernas plats i notsystemet och koppla dem till handpositioner och klang.

Exempel (12) Ur intervjun med Annika

Annika: Det är olika tror jag om man har lätt för matte eller lätt för avkodning i allmänhet. Men då har jag skrivit upp det på tavlan; alltså om man ska spela *G D A*, säger vi, så sätter jag upp *G* överst och så *D* och så *A* längst ner och så *D* upp igen och så. Så att bilden blir lite tab-artad och nu är man lite van vid att läsa ner och upp. Jo, och så i början har jag några sådana här not-kort.

Helt inplastat så här. Just det med fjärdedelar, till exempel, två åttondelar, paus. Och så lär vi oss läsa den rytmen bara som ta och titti. Och så får de hitta på egna kombinationer. Och sen när de kan läsa rytmen och har sett den här tab-grejen så brukar steget till att förstå vilken sträng det ska vara inte vara så långt för de flesta, kan jag säga.

Annika kopplar här ihop flera moment: tonnamnen skrivs upp på tavlan med ljusare toner högre upp för att reflektera hur de kommer skrivas ut i notsystemet och gör det hela på ett lekfullt sätt. På så sätt kan en samtidig urskiljning ske där eleven kan koppla samman namnet på tonen, hur den klingar och var den skrivs i noter på samma gång.

Hans går betydligt långsammare fram med notläsningen i sin undervisning men gör det också på ett lekfullt sätt, även med sina äldre elever. Lärandeobjektet är det han kallar för *veckans ton* och genom flera variationer som att eleverna tävlar om att snabbast hitta tonen på greppbrädan, kunna placera den i ett notsystem eller tabulatur men också aktivt träna på tonens namn kan de nå en samtidig urskiljning i sitt lärande.

Ibland är den kritiska aspekten något så enkelt som att lära sig memorera toner och tonnamn, ibland intervaller och en annan gång speltekniker. David har en tydlig vision när han väljer repertoaren.

Exempel (13) Ur intervjun med David

David: Jag vill ju hela tiden ha den här musikaliska kopplingen, så varje nytt tekniskt moment vill jag att det ska omsättas i praktiken i befintlig musik

David har redan vid första lektionen en notbild med basens fyra strängar uppritad på tavlan i salen. Han låter den stå där och nämner att det oftast är eleverna som frågar honom vad det betyder snarare än att det är han som förklarar för dem. Eleverna får

även med sig en bild av tavlan på papper hem. Bilden fungerar som ett lärandeobjekt i sig och den kritiska aspekten är att eleverna ska nå en samtidig urskiljning när de förstår notationen som musikens skriftspråk och att de E, A, D och G som David skrivit på tavlan representerar samma E, A, D och G som de kan spela på sitt instrument. Notläsning är för vissa av lärarna, i synnerhet de som har elever i stråkorkester, en självklarhet som börjar läras ut samtidigt med spelteknik och tonnamn tidigt i undervisningen. För andra är det en specialiserad kunskap som man kommer till senare i sin utveckling och beroende på när i progressionen de olika lärarna väljer att lära ut det skiljer sig även metodiken.

5.2.2 Inspelningar

En variation för inläring av lärandeobjekt är att använda sig av ljud- eller videoinspelningar. Under pandemin covid-19 2019 och framåt växte användandet av video- och distansundervisning avsevärt på kulturskolan. Särskilt under den tid då undervisning på plats inte var möjligt. Många lärare spelade under denna period in videor som ett extra stöd för eleverna. Särskilt Hans visar mig under intervjun olika videor han spelat in några år tidigare där han demonstrerar låtar som han jobbar på i undervisningen. Det han upplever som mest problematiskt med denna form av stöttning är ovissheten om eleverna faktiskt utnyttjar denna resurs. Videorna behöver nämligen laddas upp i stadens interna system och kräver att eleverna är inloggade där för att kunna se filmerna. Dessa steg leder till att Hans känner en viss irritation över om eleverna ens har sett materialet. Han beskriver frågan om hur han får sina elever att komma ihåg sina läxor som "tiotusenkronorsfrågan" vilket jag tolkar som att det är en ständigt gäckande frågeställning utan ett tydligt svar.

Även David berättar att han använt sig av video, men i hans fall har det rört sig om ett extra stöd till elever med särskilda behov. Video kan fungera som ett stöd vid undervisningen men i likhet med kontinuiteten (5.1.2) finns en ovisshet om eleverna över huvud taget ser filmerna eller om det extra arbetet som lagts ned har varit i onödan.

Exempel (14) Ur intervjun med Hans

Hans: Det är de där videorna. När det har funkade så har det funkade bra.
Men det känns som att det är liksom en viss teknisk tröskel bara för dem att öppna videon. Och det är rätt irriterande.

Potentialen för videoundervisningen är god och fungerar bevisligen i rätt kontext (2.2.4) men bristen på återkoppling gör att det, enligt Hans, är svårt att säga hur effektiv den faktiskt är.

5.2.3 Progression och kursplan

En anledning till att de olika lärarnas undervisning kan se så olika ut går att koppla till att kulturskolan inte har en formell kursplan. Förutom att se till att det ska finnas baselever som kan spela i skolornas orkesterverksamheter ställs inga formella krav på vad baseleverna ska kunna. Detta lämnas i händerna på lärarna. Annika säger "Ja, det är ju jätteskönt, för då får ju jag göra den själv" på frågan om kursplanen och de övriga informanterna ger liknande positiv respons på det fria upplägget. Lärandeobjektet i detta avsnitt går att se som en termin av undervisning, och den kritiska aspekten att få varje enskild lektion att kännas meningsfull. Urskiljningen sker i takt med att eleverna förstår att kontinuiteten med veckovis undervisning och spel hemma leder till att de har utvecklats motoriskt och musikaliskt och vid terminens slut behärskar saker de inte förstod eller kunde vid terminens början. Detta ligger i linje med vad Hanken & Johansen (2024) beskriver som den tysta läroplanen; lärarna har inte en formell kursplan

men har ändå landat i olika inarbetade progressioner som fyller motsvarande funktion. Själva ordet kursplan verkar till och med ha vissa negativa konnotationer kopplade till prestationskrav och stress förknippade med vanliga skolan som man inte vill att eleverna ska behöva känna under sin instrumentundervisning.

Exempel (15) Ur intervjun med Benny

Benny: Det skulle inte funka. Vi möter ju så mycket olika individer och jag tror alla skulle sluta typ om man skulle köra en sådan. "Ja men det är det här vi ska kunna, det här vi ska göra och nu är vi inne på vecka tre, nu har vi har gjort de här momenten." "Men jag har ju varit sjuk". Ja, då får du ta igen hemma och ta hjälp av föräldrarna med att öva. För nu ska vi gå på nästa moment för att hinna klart så blir det uppspel och betygssättning. Alltså det funkar inte liksom, det kommer inte vara nån som vill vara kvar då.

Benny menar alltså att en för strikt planerad plan av terminsupplägget skulle vara hämmande för den enskilda utvecklingen. Samtidigt vittnar hans beskrivningar av sin undervisning om att han har en tanke med sin progression. Hans och David har båda en uttalad progressionstanke med sitt terminsupplägg. Särskilt när det gäller förslag från eleverna poängterar de dock att det kan dröja med att de får lära sig sina föreslagna stycken tills de är speltekniskt redo. Många gånger är det möjligt att förenkla musiken men David brukar även fråga eleverna om alternativa förslag när låtarna är för svåra för eleverna att spela. Trots att lärarna uttrycker att det är skönt att slippa kriterier och kursplan har de alla ändå en egen progression som de arbetar efter som i mångt och mycket påminner om det de säger sig inte tycka om.

5.2.4 Enskilt eller i grupp

En längre tid har kulturskolan förordat gruppundervisning framför enskild undervisning (Röshammar & Sand, 2024), något som många lärare varit skeptiska till. På många andra instrument kan man skapa en stimulerande musikalisk ljudbild genom att låta eleverna spela stämmor till varandra. Men basinstrumenten har en extra utmaning i detta då den låga klangen otydlig när närliggande intervaller spelas samtidigt. Dessutom är det mycket ovanligt även på professionell nivå att basen används som melodiinstrument om det inte rör sig om en kontrabassolist i en orkester. Därför finns risken att en elev som spelar mycket melodibas på sina lektioner får en missvisande bild av basens faktiska roll. En kritisk aspekt av basundervisning i grupp kan således sägas vara att eleverna ska kunna urskilja basens musikaliska funktion som ackompanjemangsinstrument. Mina informanter hanterar den här aspekten av undervisningen på lite olika sätt. Annika beskriver hur gruppundervisningen kan fungera som en förberedelse för spel i större ensemble.

Exempel (16) Ur intervjun med Annika

Annika: Det är mysigt att spela dom här låtarna för att vi kan ha gemensamma konserter och då kan man få någon slags protokänsla av orkesterspel.
(...)då är det jätteviktigt att de här tonerna som de spelar att det är bastonen och inte en melodi.

Även när baseleverna har egna uppspel är det alltså basens funktion som understödjande som står i fokus, istället för att de exempelvis skulle spela melodier eller delas upp i olika stämmor. Den kritiska aspekten är alltså även under lärandemålet "konsert" att eleverna ska öva sig att internalisera basens roll i en orkester.

Benny fokuserar klangen på instrumentet och nämner att det lätt blir "grumligt" till skillnad från gitarrgrupper som han också undervisar där klangen av flera instrument snarare blir mer fylld och duktigare elever kan spela melodier i ett ljusare register. Han beskriver några olika variationer han använder för att komma åt den kritiska aspekten med klangen i rummet som exempelvis att han själv istället ackompanjerar på gitarr eller spelar i ett solistiskt register på elbasen. Både Benny och Hans nämner också att det förekommer att elever slutar i grupperna och att det då är bättre att ha en lektion med exempelvis två elever än att inte ha en lektion alls. Enligt Hans är det också ett sätt att komma åt den kritiska aspekten med elever som är lite mindre motiverade eller har lite svårare för sig. I gruppdynamiken med de lite mer motiverade jämnåriga har de lättare att urskilja vad Hans vill lära ut än de hade haft på en enskild lektion menar han.

Exempel (17) Ur intervjun med Hans

Hans: Men jag tycker också de här som inte, vad ska man säga. Inte utvecklas så snabbt. De kan lättare hänga med i en grupp och liksom glida med, hålla tag. För när jag har haft enskilda som liksom inte är superintresserade eller kanske tycker är kul men inte liksom... jag har inga krav på att det ska gå snabbt fram, men att det inte går så snabbt framåt. Det kan ju bli otroligt segt.

Med vissa elever kan den enskilda undervisningen, som rimligen borde innebära att läraren kan ägna eleven sin odelade uppmärksamhet, istället ha motsatt effekt då de inte har något yttre incitament att öva. I exemplet ovan menar Hans att gruppundervisningen fungerar som ett sätt att motivera eleverna till att försöka hålla jämna steg med resten av gruppen. Det öppnar även upp för flera variationer för att nå urskiljning särskilt när det kommer till samspel och gehör då eleverna behöver kunna spela ihop med kamraterna. Informanterna ser alltså gruppundervisningen, särskilt för nybörjare, som något positivt och menar att eleverna kan motiveras av varandra på olika sätt medan den enskilda undervisningen lämpar sig bättre till elever som kommit längre i sin utveckling.

5.3 Skillnader och likheter mellan kontrabas och elbas

Tre av fyra av mina informanter undervisar på både elbas och kontrabas och trots instrumentens likheter i musikalisk funktion och att de är stämde på samma vis undervisas de på olika sätt. Bland annat skiljer det sig när det kommer till intagningsålder och metodik.

5.3.1 Intagsålder

En märkbar skillnad mellan instrumenten är vilken ålder man kan vara för att börja spela. Gemensamt för lärarna är att de tar in kontrabaselever i yngre ålder än elbaselever, så tidigt som i sjuårsåldern för kontrabas och tio år och uppåt för elbas. Tidigare forskning (Gullberg & Brändström, 2004 refererade i McPherson 2014) tyder på att det finns ett samband mellan ålder och instrumentval i musikskolor. För mindre barn är ofta grupptillhörighet och föräldrainflytande viktiga aspekter. Steget från klassrumsundervisning i grundskolan och gruppundervisning i musikskolan kan också ses som mindre än enskilda lektioner: undervisning med jämnåriga kamrater är normen för barn. Detta avspeglas bland mina informanter då det klassiska instrumentet, kontrabas, undervisas i grupp och börjas i så pass ung ålder att föräldrar eller lärare i grundskolan ofta influerat beslutet att börja spela instrument. För elbasen tycks beslutet att börja spela instrumentet i större utsträckning komma från eleven själv, antingen för att hen har provat att spela i musikundervisningen i grundskolan, börjat utveckla ett eget musikintresse eller beslutat sig för att starta ett band med jämnåriga. Det här kan ses som att elevens egna initiativ och motivation fungerar som en drivkraft för

utvecklingen. Att själv få känna sig delaktig i valet av lärandeobjektet är en variation som kan bädda för många typer av urskiljning, exempelvis att förklara musikteoretiska eller tekniska begrepp som går att koppla till stycket.

David säger att han inte gör skillnad på elbas eller kontrabas vad gäller repertoar och låtval men att han har lite olika tänk med den tekniska ingången. Men även fast repertoaren är densamma gör han stora skillnader i intagsålder.

Exempel (18) Ur intervjun med David

David: Kontrabas är från årskurs tre. Så nio år. Men jag har inte haft tid och möjlighet att starta den här kontrabasklubben förrän just i år. Så nu kör jag en sån kontrabasklubb och där har jag sänkt intagningsåldern, så att de yngsta, de är 7 faktiskt i den gruppen. Och det är väldigt roligt. Du frågade mig också hur snabbt jag puttar in dem i orkester? Och då är det så att den här kontrabasklubben dom går för mig i den här lilla gruppen en halv termin och sen kör vi igång med nybörjarorkester med de andra stråkinstrumenten.

De börjar alltså i väldigt ung ålder och har ett givet ensemblesammanhang att öva sina färdigheter i. Här är den kritiska aspekten i undervisningen mycket tydlig. David behöver förbereda sina elever på att kunna urskilja vad de behöver kunna för att spela i skolans stråkorkester. Han använder olika variationer på sina lektioner som att simulera ensemblespel med kontrabasarna och visa enklare notbilder på tavlan i klassrummet för att hjälpa eleverna urskilja de kritiska aspekter de behöver behärska för att kunna fungera i en större ensemble; grundläggande spelteknik, vetskap om tonnamn och att kunna koppla en enklare notbild till toner på instrumentet. David tar in elever på elbas i betydligt högre ålder än vad han gör på kontrabas, årskurs sex respektive årskurs ett, och förklarar hur han resonerar.

Exempel (19) Ur intervjun med David

David: De har lite bättre motorik när de är lite större. Musikintresset har hunnit utvecklas lite mer också så att det påverkar vad vi spelar. De köper inte Spanien lika lätt som på kontrabassidan helt enkelt [skratt].

I exemplet ovan blir det tydligt att lärandeobjekten behöver väljas med omsorg. Barn som närmar sig tonåren är känsliga för musik som kan upplevas som barnslig eller tontig menar David. Även om den kritiska aspekten är densamma i fråga om att lära sig grundläggande kunskaper behöver undervisningen varieras för att komma åt en annan kritisk aspekt i form av motivation hos eleven.

Hans har för närvarande bara avancerade elever på kontrabas men beskriver hur hans upplägg i elbasmetodiken skulle speglas i undervisningen även för nybörjare på kontrabas där den kritiska aspekten är att få eleven att så fort som möjligt känna att den kan spela och kan lämna sin första lektion med känslan att hen *kan* åtminstone en låt.

Exempel (20) Ur intervjun med Hans

Hans: Om jag drömmer om det här då skulle jag ha liksom en väg också genom låtarna. (En) lätt att börja med det är den vad heter den; Bad moon Rising? [Credence Clearwater Revival]
Det är bara lösa strängar. [Hans nynnar melodin medan han ackompanjerar sig på kontrabasen].
Så det kanske skulle va nummer ett i min kontrabasresa.

Hans beskriver förvisso bara ett hypotetiskt sammanhang där man undervisar kontrabas med en gehörsbaserad metodik i citatet ovan men det illustrerar en skillnad som verkar vara inneboende i instrumentet och som utvecklas under nästa rubrik, där elbasen lärs ut på ett lite ledigare gehörsbaserat sätt medan kontrabasen tycks ha ett mer *korrekt* och teoretiskt sätt att läras ut. Kontrabas tycks lämpligare att börja med för de små barnen med det lite tydligare, ofta bokbaserade, lärandet. Särskilt när det finns tydliga externa motivatorer som att få spela i orkester. Elbas, å andra sidan, tycker lärarna passar bättre att börja med lite högre upp i åldrarna när barnen har utvecklat ett starkare eget musikintresse.

5.3.2 Spelteknik och metodik

Den tydligaste skillnaden mellan metodiken på de två instrumenten som visats sig genom mina intervjuer är användandet av skolor eller böcker. Kontrabasens roll som ett orkesterinstrument gör behovet av notläsning som kritisk aspekt under lektionerna viktigt i ett tidigt skede. Det gör att det finns en starkare tradition av att undervisa på kontrabas genom undervisningsböcker kontra den mer gehörsbaserade elbasundervisningen. Då repertoaren kontrabaseleverna behöver lära sig alltså delas med de övriga stråkinstrumenten är det också en förutsättning att använder samma litteratur. Hans tycker dock att det lätt blir lite inrutat och bundet till läroböcker på ett sätt som inte delas med elbasundervisningen där han inte alls använder sig av böcker. Det kan tolkas som att den strukturerade metoden kan begränsa den kreativa och mer gehörsbaserade undervisningen, som ofta är mer anpassad till elevens behov och motivation.

Exempel (21) Ur intervjun med Hans

Hans: Nej, men jag tycker att på elbas så är man så här, du vet, kul och avslappnad. Men på kontrabas så blir man någon sådan här, du vet, akademisk farbror...[skratt]

Benny å sin sida verkar uppskatta upplägget med en färdig progressionsordning och säger att det finns många bra låtar i boken han använder. David och Annika använder båda material ur flera skolor då de är av uppfattningen att ingen bok har en progression de vill följa till punkt och pricka. De lyfter också att det kan vara fördelaktigt med flera snarlika stycken att variera med för att lära ut en kritisk aspekt ifall att elever exempelvis tröttnar på en viss låt eller helt enkelt inte tycker om den.

6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultatet av forskningen. Här diskuteras studiens musikpedagogiska implikationer, vilka fördelar och nackdelar valet av metod haft för denna undersökning samt tankar om hur ämnet vidare skulle kunna beforskas.

6.1 Resultatdiskussion

Jag har i den här studien undersökt fyra baslärares upplevelser av undervisning på kulturskolan. Den första forskningsfrågan handlade om hur lärarna resonerar när de väljer repertoar för nybörjare och vilka specifika övningar och stycken de använder. Brändström och Wiklund (1995) konstaterar att stycken som upplevs som tråkiga, och repetitiva skalor kan minska motivationen, särskilt när elever har många fritidsaktiviteter. Det understryker vikten av att läraren noggrant väljer material som både utmanar och engagerar eleverna, för att möjliggöra tidiga framgångar. Elever slutar ofta spela när de ges stort inflytande över sin övningstid, vilket betonar vikten av att läraren anpassar repertoaren för att skapa motivation. Mina informanter betonade alla att deras elever ges möjlighet att styra vad som spelas på lektionen i olika utsträckning,

även om de inte direkt nämnde valet av repertoar som skäl till att vissa elever slutar. Som vi ser i resultatet synliggör lärarna olika kritiska aspekter i sin undervisning, t.ex. notläsning, spelteknik eller förståelse för instrumentets uppbyggnad. Genom olika variationer av lärandeobjektet (ex. låtval, ensemblespel) får eleverna möjlighet till urskiljning och ibland samtidig urskiljning. Tivenius (2008) beskriver hur lärarens personlighet och omdöme påverkar repertoarvalet. Denna flexibilitet ger utrymme för individualisering, vilket kan stärka motivationen. Historiskt har kommunala musikskolor gett riktlinjer för att främja repertoarkunskap, sång och improvisation, utan att specificera stycken. Detta öppnar för lärarens professionella bedömning och möjliggör ett mer individanpassat lärande. Den röda tråden lärarna i denna studie emellertid var att eleverna ska komma igång och spela så fort som möjligt och att de ska gå från sin första lektion med känslan av att de kan spela något. Olika lärare hade lite olika varianter kring hur de uppnår detta; vissa fokuserar på enbart höger hand, andra spelar och sjunger samtidigt och vissa spelar till förinspelad musik. De olika sätt som lärarna introducerar första låten (5.1.1) visar hur de arbetar med variationer av lärandeobjektet för att möjliggöra urskiljning.

I internationell tidigare forskning (Reynolds, 2000; Hopkins, 2013; Evans, 2015; Conway, 2003) lyfts framförallt två olika perspektiv: lärarens roll och pedagogiska strategier (Reynolds, 2000; Hopkins, 2013) och elevernas självbild och erfarenheter (Evans, 2015; Conway, 2003). Reynolds (2000) betonar att musiklärare påverkar elevernas musikaliska tillväxt genom att välja välplanerad repertoar medan Hopkins (2013) lyfter fram vikten av att välja en repertoar som är lagom utmanande för att främja motivationen. Mina informanter lyfter framförallt vikten av att eleverna direkt ska känna att de *kan* spela men också att det bör finnas en plan för progressionen där de gradvis ökar svårighetsgraden och att eleverna på så sätt får känna att de utvecklas på instrumentet. Conway (2003) påpekar att nybörjare redan har erfarenheter från andra musikaliska sammanhang, något som också går att koppla till när de ska spela till förinspelad musik, vilket underlättar inläring av instrument, och Evans (2015) visar att elevernas självuppfattning om sin förmåga påverkar deras motivationsnivå. De som ser sin intelligens som utvecklingsbar är mer benägna att öva och utvecklas, medan de med en mer statisk självbild kan fastna i tanken att de inte kan. Bland de små barnen som mina informanter undervisar består repertoaren oftast av bekanta barnvisor som är lättare att lära sig på ett instrument då de oftast redan har sjungit de sedan förskoleåren likhet med det som Conway (2003) beskriver. I de fall då elever verkar känna att de inte kan, som i Evans (2015) studie, beskriver mina informanter att stödet och samhörigheten av att ingå i en grupp brukar fungera som en god motivation och uppmuntran för att få dem ur de tankarna. Tillsammans ger lärarperspektivet och perspektivet om elevernas självbild en bredare förståelse av hur en genomtänkt repertoar påverkar elevers motivation och lärande i musikundervisningen. Mina resultat bekräftar vikten av en välplanerad repertoar för att uppmuntra elevernas motivation i likhet med dessa studier. Den specifika basundervisningen lyfts inte av någon av dessa studier, men för med sig utmaningar som att eleverna, tidigare än många andra jämnåriga instrumentalister, behöver lära sig att urskilja en understödjande kompstämman från en melodistämman och förstå dess musikaliska funktion. Att i ett tidigt stadium arbeta med ensemblespel kan hjälpa eleverna med samtidig urskiljning av puls, funktion och gehör. En annan utmaning som lärarna i min studie lyfter är att det kan finnas fysiska hinder med att spela ett förhållandevis stort instrument som kräver mer styrka i fingrarna än på andra instrument.

Även om kulturskolans undervisning inte följer en kursplan beskriver alla informanterna att de arbetar utifrån en progression som påminner om det som Hanken & Johansen (2024) kallar *den dolda kursplanen*. Den dolda kursplanen är ett flexibelt begrepp och

innefattar en öppenhet och improvisatorisk förmåga från läraren, särskilt i fråga om att spontant kunna ändra lektionsinnehållet om de märker att något de planerat inte fungerar. Min andra forskningsfråga rörde just hur de olika lärarna hanterar att kulturskolan inte har en kursplan och om detta har en betydelse för hur de lägger upp sin undervisning. Reynolds (2000) menar att man behöver skapa en ram för lärandet och ha en längre planering i åtanke när man väljer sin repertoar för en termins undervisning. Detta går i samklang med studiens resultat då informanterna förklarar att de har en ungefärlig planering för vad eleverna får lära sig, åtminstone under den första terminen. En lärare utgår från en bok, en annan har en mer informell lista av låtar han undervisar i stigande svårighetsgrad och de resterande två behöver förbereda sina elever för spel i orkester som, åtminstone delvis, påverkar vilka stycken de lär ut till sina elever. Alla fyra lärare betonar också att de låter eleverna påverka vilken musik som spelas på lektionerna på olika vis. En lärare bryter gärna sin planering om det visar sig att en elev exempelvis vill öva på en låt de ska spela i skolan eller liknande, en annan låter alla sina elever komma med anonyma låtförslag efter att de spelat hans förberedda material den första terminen, en tredje låter sina elever välja mellan olika stycken som hon föreslår. De passar på så sätt alla fyra in i modellen som Sandberg (1996) refererar till som att vara sin egen läroplan, särskilt i det avseendet att eleverna ges möjlighet bidra till vilken musik som ska spelas på lektionerna.

Min tredje forskningsfråga tog avstamp i att baslärare på kulturskolan oftast är lärare på två olika instrument; kontrabas och elbas. Jag ville veta hur de tillfrågade lärarna resonerade kring sin undervisning, om de ändrar sin metodik och sitt material och i sådana fall på vilket sätt. En av informanterna beskrev hur han initialt använder samma material och upplägg, den stora skillnaden är att kontrabas-eleverna får spela med stråke. I övrigt visade det sig dock att de två instrumenten undervisas på olika sätt. Kontrabasundervisningen påbörjas i yngre åldrar och utgår i höge grad från undervisningsböcker, notläsning och en inriktning på att kunna spela i kulturskolornas orkestrar. Elbasundervisningen, å andra sidan, riktar sig ofta till lite äldre elever som har börjat odla ett eget musikintresse och ofta själva får vara med välja vad som ska spelas. Möjlighet till ensemblespel finns heller inte i samma omfattning för elbaseleverna som för eleverna på kontrabas och således finns det sällan en delad repertoar att öva in på lektionerna. Även notläsning ges mindre vikt då det inte finns ett givet sammanhang på kulturskolan där de förväntas kunna läsa noter, som orkestern för kontrabas-eleverna. Denna skillnad i undervisning och motivation kan kopplas till tidigare forskning (McPherson et al., 2015), som visar att valet av instrument och dess upplevda svårighetsgrad påverkar elevens motivation till övning. Till exempel är yngre barn ofta entusiastiska för att lära sig instrument som de kan leka med hemma, vilket kan underlätta deras fortsatta intresse (McPherson et al., 2015). Samtidigt kan det sociala sammanhanget, exempelvis orkestrar, spela en stor roll i att motivera elever att fortsätta spela, något som tydligt framkommer i kontrabasundervisningen men inte i elbasundervisningen.

6.2 Musikpedagogiska implikationer

Denna studie har bekräftat att det finns stora skillnader mellan hur olika pedagoger tar sig an sin uppgift, och ofta med tydliga egna övertygelser. Eftersom inga riktiga styrdokument existerar kan undervisningen på ett och samma instrument skilja kraftigt beroende på vem läraren är, vilken bakgrund hen har och vad hen prioriterar i sin undervisning. En musikpedagogisk implikation med uppsatsen är att belysa detta faktum. Uppsatsen ger en inblick i hur fyra lärare med samma uppdrag har kommit fram till olika lösningar om hur man lämpligast undervisar nybörjare. Den kan även användas som ett diskussionsunderlag om repertoar: särskilt intressant var informanternas åsikter

om basstämmor till orkester, som enligt dem har en stor förbättringspotential. Detta visar på behovet av att diskutera och utveckla gemensamma strategier för hur repertoarer kan utformas för att underlätta både inläring och gruppsammanhållning, vilket i sin tur kan påverka elevers motivation och självförtroende positivt.

6.3 Metoddiskussion

Den här studien handlar om hur lärare väljer repertoar för sina nybörjarelever i bas. Eftersom jag ville komma åt lärarnas subjektiva upplevelser och hur de resonerar kring sin undervisning och i synnerhet sin repertoar var intervjuer en passande insamlingsmetod. I ett tidigt skede hade jag även planerat att observera lärarnas undervisning men när det stod klart att jag bara skulle ha möjlighet att träffa två av mina informanter på plats rationaliserades detta bort då underlaget skulle bli för litet. I intervjuerna hade jag några huvudfrågor som kopplades till mina forskningsfrågor men var angelägen att inte ställa dem för ledande. Jag ville också lämna mycket plats för att låta informanterna associera fritt. Emellertid behövde jag flera gånger styra mina informanter tillbaka till ämnet då deras associationer lett dem för långt bort. Två av intervjuerna gjordes på plats på baslärarnas arbetsplatser och dessa två intervjuer kom att präglas av att de bägge lärarna ville illustrera mycket av sin metodik genom att spela för mig eller spela upp musiken de använder i sin undervisning. De andra två intervjuerna, som utfördes över videolänk, innehöll inga ljudande musikaliska och var, förmodligen delvis på grund av detta, mer teoretiska i sin karaktär. Här tog sig informanterna god tid på sig att lägga ut texten och filosofera kring sina; något som förstärktes av att jag pga tekniska begränsningar behövde stänga av min mikrofon när de talade och därigenom inte avbröt eller flikade in med mina kommentarer som jag kanske hade gjort ifall intervjun hade skett i samma rum. Det är intressant att fundera över hur studien hade påverkats om alla informanter hade intervjuats på samma sätt; antingen på plats eller online. Jag tycker även att det är intressant att fundera över hur resultaten hade påverkats om rollerna varit ombytta och de informanter jag besökte hade intervjuats över videolänk och vice versa. För att motverka bias på grund av min egen bakgrund som baslärare har jag månat om att följa analysmetoden och låta informanternas ord vara ledande.

Martons fenomenografiska variationsteori valde jag för att den är specifikt designad för att analysera den enskilda individens upplevelser. Vidare har den utvecklats specifikt för att beforska inlärande och ge en forskningsbaserad metod för att planera och analysera undervisning. Teorin visade sig användbar och termer som lärandeobjekt, kritiska aspekter och urskiljning lämpade sig mycket bra till att skriva om val av musik.

6.4 Vidare forskning

Med tanke på uppsatsens ringa omfång är antalet deltagare begränsat, och en studie med fler informanter skulle kunna vara värdefull för att ytterligare styrka eller nyansera de resultat jag har nått. En större mängd deltagare kan inte bara bidra till att verifiera de mönster och trender jag har identifierat, utan även ge utrymme för att upptäcka variationer och nyanser som kanske inte framträder i en mindre grupp. Det skulle exempelvis vara intressant att undersöka om det finns en geografisk betydelse för pedagogiska val och attityder: hade svaren jag fick sett märkbart annorlunda ut om informanterna hade undervisat i norra eller södra Sverige, eller i glesbygd jämfört med tätorter? Detta skulle kunna ge insikter om hur lokala resurser, kultur- och samhällsförhållanden påverkar undervisningsmetoder och repertoarval.

En annan intressant ingång hade varit att inkludera elever i undersökningen för att få deras perspektiv på repertoaren, vilket skulle kunna fungera som en kontrast till lärarnas

åsikter. Att förstå vilken musik eleverna själva föredrar, vilka stycken de känner sig motiverade av och hur de upplever olika låtar kan ge en mer heltäckande bild av vad som fungerar i undervisningen. Det kan också bidra till att identifiera eventuella klyftor mellan lärarens intentioner och elevens upplevelse, vilket i sin tur kan forma mer anpassade och motiverande lektionsupplägg.

En ytterligare möjlighet är att genomföra en rent kvantitativ undersökning med ett större underlag, där man exempelvis samlar in data om vilka stycken eller låtar lärare väljer att introducera för sina nybörjare på första lektionen. Att visa statistik över detta skulle kunna vara talande och hjälpa till att formalisera undervisningen, samt inspirera andra lärare att reflektera över sina val. En sådan studie skulle kunna bidra till att skapa en mer strukturerad och evidensbaserad modell för repertoarval, vilket kan ge tydligare riktlinjer för undervisningen och underlätta för lärare att välja material som främjar motivation och progression.

Slutligen är samtliga informanter överens om att det finns brister i den befintliga undervisningslitteraturen, särskilt för elbas. Dessutom saknar alla deltagare möjlighet att diskutera sin undervisning med andra baslärare. Detta understryker behovet av att utveckla och förbättra pedagogiskt material, samt att skapa möjligheter för erfarenhetsutbyte och gemensam forskning inom detta område. En framtida studie skulle kunna fokusera på att kartlägga vilka resurser som idag används, identifiera luckor och potentiella lösningar, samt samla konkreta exempel på framgångsrika upplägg som kan inspirera till vidareutveckling av elbasundervisningen.

7. Referenser

Asp, K. (2011). *Om att välja vad och hur : musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program* /. [Licentiatavhandling, Örebro universitet].

Bacon, T & Moorhouse, B. (1995). *The Bass Book. A complete illustrated history of bass guitars*. Balafon.

Bay, W. (2008). *Student Bass Method*. Mel Bay Publications.

Berglund, M. (1988). *Rockskolan Elbas*. Bilda förlag.

Bossman, J. (1963). *El.basskola*. AB Albin Hagström.

Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. [Avhandling, Umeå Universitet].

Canty, L. (2002). *How to play Bass Guitar*. St. Martins Press-3PL

Chalmers, G./ Discover Double Bass (2014). *Six Common Problems with left hand technique on the double/upright bass*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jM8gqJ377PU>

Clayton, S./Bassline Publishing (2018). *Recommended Repertoire #1 - 'I Heard It Through the Grapevine'*. [Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=tblf-kez9Ms&list=PLl2gOXaTN2c_DS2FomTovbWn2YWIX1lnE

- Conway, C. (2003). Good Rhythm and Intonation from Day One in Beginning Instrumental Music. *Music Educators Journal*, 89(5), 26–31. <https://doi.org/10.2307/3399916>
- Croné, K. (1999). *Bas-bus nybörjarskola för kontrabasister. D. 1.* Gehrman's musikförlag.
- Danielsson, Gill, Zettervall, Österberg. (2005). *Plej! Bas.* Gehrman's Musikförlag.
- Devine, S./Scott's Bass Lessons (2011). *How to practice arpeggios Pt.1* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DChylf5mNNg>
- Evans, P. (2015). Motivation I: *The child as musician: a handbook of musical development.* (Second edition.) Oxford University Press. s. 325-339
- Enegård, B. (2011). *Elbas! Lär dig spela elbas till kända artisters låtar.* Notfabriken.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys.* Liber
- Fejes, A & Thornberg, R. (2024). *Handbok i kvalitativ analys.* Liber
- Filiberto, R. (1963). *The Electric Bass Volume 1.* Mel Bay Publications Inc.
- Flea (1993). *Star Licks Master Series with Flea (from Red Hot Chili Peppers).* Hal Leonard.
- Fossgren, J./ Bassbuzz (2022). *Beginner Bass Lesson #1 (Your Very First Lesson).* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=7anFuDXV2j8&list=PLOI84QQMcy_DtLmMRMgQ7OGyhZcrjibUK
- Fredin, T. (1969). *Kontrabasskola.* Thore Ehrling Musik AB
- Fredin, T. (1989). *Kontrabasen och jag.* Thore Ehrling Musik AB
- Friedland, E. (1996). *Hal Leonard Bass Method Book.* Hal Leonard
- Gardner, B. (1957). *Complete Course for Electric Bass.* Dba Music Exploitation Enterprises.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2) s.103-120.
- Gyllander, D. (1972). *Spela el-bas skola för nybörjare,* Reuter & Reuter.
- Görman, U. (2023). *Vägledning om etikprövning av forskning på människor.* (Version 1.0). Etikprövningsmyndigheten.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk.* (3. utgåve). Cappelen Damm.
- Hanken, I.M & Johansen, G (2024). *Musikundervisningens didaktik.* (Första upplagan). Gleerups.

- Heath, J./ Double Bass HQ (2008). *Jason Heath explains the double bass*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HX9ckGaL8ns>
- Hellborg, J. (1982). *Thumb basics eller Hur du spelar funk med tummen på din elbas*. Day eight music.
- Hellborg, J. (1984). *Chordbasics eller 528 ackord för basgitarr*. Day eight music.
- Hopkins, M. (2013). Programming in the zone: Repertoire selection for the large ensemble. I: *Music Educators Journal* (Jun., 2013), s. 69-74
- Jenkins, D. (2020). *Learn to play Bass Guitar*. Tritone Publishing.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig": kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan. [Avhandling, Göteborgs universitet].
- Johnson, L. (1984). *Star Licks Master Sessions with Louis Johnson, Volume 1*. Hal Leonard.
- Kaye, C. (1969). *How to play the electric bass*. Gwyn Publishing.
- Lo, M.L (2014). *Variationsteori – för bättre undervisning och lärande*. (Första upplagan). Studentlitteratur.
- Lund, A., Lidman, S. & Törnblom, F.H. (red.) (1983). *Bonniers musiklexikon*. ([Ny, revid. Uppl.]). Bonnier fakta.
- Lundström, U. (2022). *Kontrabasisten I*. Notposten.
- Manfredi, A.J & Estella, J.M. (1959). *Smith's Modern Electric Bass Guitar Method*. Wm. J. Smith Music Co., Inc.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- McIntosh, L./ Become a bassist (2018). *5 Beginner Bass Lines – Guaranteed to impress*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=euHaBjGhUml&list=PLng38Iik54jhjO1fluRYhx-Z4PG12N1Yt>
- McPherson, G. Davidson, J. Evans, P. (2015). Playing an instrument I: *The child as musician: a handbook of musical development*. (Second edition.) Oxford University Press. s. 401-421
- Montgomery, M & Baker, D. (1978). *The Monk Montgomery Electric Bass Method*. Studio 224.
- Mulford, P. (1999). *Absolute Beginners*. AMSCO Music.
- Mårtensson, K. (1990). *Spela Bas 1 & 2*. Anderssons Musikförlag
- Neely, A. (2016). *Bass Muting Technique (Controlling Your Tone)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zVj3Gi5ruYc&list=PLBcZM94cb2Ux02BDGRwFcD09EsFe8T7rr&index=34>

- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (Andra upplagan) Akademisk forlag
- Palermo, M. (2003). *The New Method for Electric Bass*. Alfred Publishing I.M.P
- Pfeiffer, P. (2009). *Bass Guitar for Dummies*. John Wiley & Sons Ltd.
- Rabbath, F. (1972). *Nouvelle Technique de la Contrebasse*. Alphonse Leduc Éditions Musicales.
- Rampin, R et al., (2021). Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68), 3522, <https://doi.org/10.21105/joss.03522>
- Reid, J. (2008). *Modern Electric Bass Method, Grade 1*. Mel Bay.
- Reynolds, R. (2000). Repertoire is the curriculum. I: *Music Educators Journal*, 87(1) (Jul., 2000), s. 31-33 <http://www.jstor.org/stable/3399675>
- Röshammar, M. & Sandh, H. (2023). *Möjligheternas oas – Från kommunal musikskola till kulturskola*. Carlssons
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. [Avhandling, Stockholms Universitet].
- Sher, C. (1979). *The Improvisor's Bass Method*. Sher Music Co
- Simandl, F. (1881). *New Method for the Double Bass*. Carl Fisher.
- Smith, M./ Talking bass (2015). *Beginner Bass Guitar Lesson #1 - Absolute Basics*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6oqyQXbmC34>
- Squire, C. (1989). *Star Licks Master Series Chris Squire*. Hal Leonard.
- Suzuki, S. (1946). *Young Children's Talent Education and Its Method*. Alfred Music Publishing, Incorporated
- Sverige. Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande*. Wolters Kluwer.
- Titus, D. (2002). *Ultimate Beginner: Bass Basics*. Alfred Publishing, I.M.P
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. [Avhandling, Örebro universitet].
- Utbult, J. (1996). *Blås 96*. Notposten.
- Utbult, J & Åhlund, P. (2007). *Rockbandet Bas*. Notposten.
- Vance, G. & Costanzi, A. (2000). *Progressive repertoire for the double bass vol. 1*. Carl Fischer.
- Westwood, P. (1997). *Bass Bible. A world history of styles and techniques*. AMA Verlag
- Wihlborg, J. & Löfgren, A. (1992). *Basboken*. Notfabriken.
- Wihlborg, J. & Löfgren, A. (2018). *Nya basboken*. (Upplaga 2). Notfabriken.

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. [Avhandling, Göteborgs universitet].

Jag heter Carl Greder och studerar till instrument- och ensemblepedagog vid Stockholms musikpedagogiska institut SMI. Som en del av utbildningen ska jag skriva en kandidatuppsats som ska behandla ett ämne inom musik med en pedagogisk vinkel.

Jag har valt att skriva en uppsats om repertoarval för nybörjarelever på elbas och kontrabas bland lärare på kulturskolan och kommunala musikskolan.

Syftet med studien är att undersöka skillnader och likheter mellan olika lärares val av repertoar på ett instrument som vanligtvis bara har en lärare per skola. Till skillnad från exempelvis piano eller gitarr där flera lärare gemensamt kan diskutera och bestämma val av repertoar är det oftast upp till den enskilde basläraren att besluta repertoar och progression. Därtill saknas en enhetlig metodikskola som används av alla baslärare såsom på många andra instrument.

För att undersöka detta vill jag intervjua ett flertal baslärare och på så sätt få en inblick i vilken repertoar de valt och varför. Det material jag samlar in, ljudinspelningar av intervjuer, analyseras och resultaten redovisas sedan i uppsatsen. Med mitt arbete vill jag bidra till att öka kunskapen om vilka ingångar baslärare vid musik- och kulturskolan väljer för att få sina elever att få upp och bibehålla intresset för att spela kontrabas och elbas.

Namn på lärare och skolor kommer att vara fingerade för att minska risken för att identifiera enskilda lärare och skolor där studien genomförs. Endast jag och min handledare kommer ha tillgång till det inspelade materialet. Datamaterialet kommer enbart att användas i kandidatuppsatsen. Inspelningar och samtyckesblanketter kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna studie. Du kan när som helst avbryta din medverkan i studien utan närmare motivering.

Om du har några frågor eller funderingar om min studie är du välkommen att höra av dig till mig eller min handledare.

20240925

Med vänlig hälsning

Carl Bartfai Greder, student i musikpedagogik med inriktning instrument- och ensemble vid SMI

Kontakt: carl.greder@gmail.com

Kontakt handledare: ketil.thorgersen@smi.se

Plats för signatur.

Ort:

Datum:

1. Berätta om din lärarbakgrund och hur länge du har jobbat inom kulturskolan/musikskolan.
2. Berätta hur du tänker när det gäller nybörjare på bas. Vad är viktigt att tänka på med nybörjare?
3. Vilka stycken brukar du börja med med dina nybörjarelever?
4. Hur upplever du att kulturskolan/musikskolans avsaknad av kursplan påverkar ditt upplägg?
5. Hur pratar du med eleverna om kursinnehåll och metodik?
6. Vad är det första dina elever får spela på dina lektioner?
7. Vilka metoder använder du för att hjälpa eleven komma ihåg musiken mellan lektionerna?
8. Identifierar du dig främst som musiker eller främst som lärare? Och på vilket sätt tror du att detta färgar ditt val av musik för eleverna?
9. Vad tycker du är det viktigaste att dina elever lär sig på de första lektionerna?