

**FG1300 Självständigt arbete 15 hp**

2017

Musiklärarexamen

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: David Thyrén

Examinator: Ralf Sandberg

Hampus Lundgren

# **Iscensätta övning**

Gitarrlärares iscensättande av övningsstrategier på  
enskilda gitarrlektioner



# Sammanfattning

Studiens syfte var att undersöka och analysera hur gitarrlärare iscensätter övningsstrategier i enskild undervisning på gymnasial nivå eller motsvarande. I studien har ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv använts. Relevant har varit att observera hur lärare, medvetet eller omedvetet, använder olika teckensystem för att gestalta tänkbara övningsstrategier i undervisningssituationer. I studien har videoobservation använts som metod och tre gitarrlärare har observerats vid varsitt lektionstillfälle. Urvalet har bestått av lärare från två olika musikskolor samt en privatlärare. Undervisningen har bedömts vara på gymnasial nivå eller högre. Resultatet belyser på vilket sätt många olika teckensystem används parallellt för iscensättandet, och vilka typer av strategier de kan sägas representera. I studien identifieras två huvudtyper av iscensättande; det performancebaserade och det pedagogiska. I studiens avslutande diskussion problematiseras hur dessa kan ha potentiella för- och nackdelar för enskilt övande.

Nyckelord: gitarrundervisning, undervisningssituationer, iscensättande, övningsstrategier, multimodalitet, design.

## Abstract

The purpose of the study was to examine and analyse how teachers present strategies for practice within single student guitar lessons on a level corresponding to that of the Swedish gymnasium. In this study, a multimodal and design theoretic perspective was used. It has been relevant to observe how guitar teachers, on a conscious or unconscious level, utilize different sign systems to stage possible strategies for practice in these situations. In the study, video observation has been used as a method, and three teachers has been observed, each for the duration of one lesson each. The selection has consisted of guitar teachers from two separate music schools and one private teacher. The teaching has been estimated to be on the level of the Swedish gymnasium or higher. The results highlight how different sign systems are used together for staging, and what types of strategies they can be seen to represent. In the study identifies two types of presentations are identified; the performance-based and the pedagogic. In the study's final chapter their potential advantages and disadvantages in individual instrumental practice are discussed.

Keywords: guitar, lessons, education, staging, practice, strategy, multimodality, design.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställning .....	1
1.2 Tidigare forskning.....	2
1.3 Teoretiska perspektiv .....	3
1.3.1 Socialsemiotisk multimodal teori.....	3
1.3.2 Ramar och musik.....	4
1.3.3 Design för lärande .....	4
1.3.4 Schema och Cognitive Load Theory.....	5
<b>2. Metod .....</b>	<b>6</b>
2.1 Vad skall filmas? .....	6
2.2 Val av inspelningsutrustning .....	7
2.2.1 Apple Iphone som kamera och mikrofon.....	7
2.3 Urval .....	7
2.4 Etiska ställningstaganden.....	8
<b>3. Analys av iscensättande.....</b>	<b>8</b>
3.1 Verbalt .....	9
3.2 Icke verbalt .....	9
3.2.1 Det visuella.....	9
3.2.2 Det ljudande .....	10
3.2.3 Det rumsliga .....	10
<b>4. Resultat .....</b>	<b>10</b>
4.1 Lektion A .....	10
4.1.1 Situation A1 .....	11
4.1.2 Situation A2 .....	11
4.1.3 Situation A3 .....	13
4.1.4 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion A .....	13

4.2 Lektion B .....	14
4.2.1 Situation B1 .....	14
4.2.2 Situation B2 .....	14
4.2.3 Situation B3 .....	15
4.2.4 Situation B4 .....	15
4.2.5 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion B .....	16
4.3 Lektion C .....	16
4.3.1 Situation C1 .....	17
4.3.2 Situation C2 .....	17
4.3.3 Situation C3 .....	17
4.3.4 Situation C4 .....	18
4.3.5 Situation C5 .....	18
4.3.6 Situation C6 .....	19
4.3.7 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion C .....	19
4.4 Analys .....	20
4.4.1 Det visuella .....	20
4.4.2 Det ljudande .....	20
4.4.3 Rummet och tiden .....	21
4.4.4 Iscensättande .....	22
4.4.5 Performance och pedagogik .....	22
4.4.6 Repetition och loopar .....	23
4.4.7 Rummet och tiden .....	24
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>25</b>
5.0.1 Övning som performance .....	26
5.0.2 Att öva rätt .....	26
5.0.3 Slutord och vidare forskning .....	27
<b>Referenser .....</b>	<b>27</b>



# 1. Inledning

Övning ger färdighet antas det. Men hur lär man sig att öva? De flesta musiker har personliga berättelser om deras förhållande till övning, inte sällan med en viss stolthet i hur mycket eller hur litet de övat för att uppnå sin musikaliska förmåga. En del lär sig själva, andra har fått hjälp från lärare genom åren eller kanske läst böcker om övningsstrategier. Själva begreppet övning kan betyda olika saker för olika musiker. Det kan innefatta allt ifrån att helt enkelt sitta hemma och prova lite saker för nöjes skull till att stå i timmar och svettas med teknikövningar och övningsscheman. Övning är en viktig komponent för att kunna utvecklas som musiker, och något som betonas starkt av de flesta musiklärare. Både tiden och övningsstrategierna brukar ses som viktiga variabler i olika grad.

I musikundervisning har jag alltid ansett att det icke verbaliserade, såsom själva musiken per se, gestik, minspel och så vidare ofta får en undanskymd roll när man talar om exempelvis formativ bedömning och didaktik. Fokus kommer istället ofta att hamna på lärarens verbala eller skriftliga instruktioner till eleven. Falthins (2015) avhandling *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet* belyser den mångfacetterade multimodala kommunikation som sker i en musikalisk undervisningssituation. Avhandlingen har utgjort en tydlig inspirationskälla för mig under arbetet med denna studie, både i dess val av ämne och dess teoretiska perspektiv.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka och analysera hur gitarrlärare iscensätter övningsstrategier i enskild undervisning på gymnasial nivå eller motsvarande.

För att konkretisera och uppfylla syftet har följande frågeställning utarbetats:

- Hur använder tre gitarrlärare olika teckensystem för att gestalta tänkbara övningsstrategier i enskilda undervisningssituationer?
- Vilka typer av övningsstrategier kan dessa iscensättningar representera?
- Vilka likheter och skillnader finns mellan de tre olika undersöknings- och analysobjekten?

## 1.2 Tidigare forskning

Tidigare forskning om övande och dess effekter finns framför allt på engelska. För att definiera hur utövare tillskansar sig förmågor använder forskare ofta den engelska termen *deliberate practice*, så exempelvis Ericsson, Krampe, och Tesch-Romer (1993). *Deliberate practice* definieras av Lehmann, Sloboda, and Woody (2007, s. 66) som en process där: “there are explicit goals and the possibility of feedback”. Lehmann et al. (2007) menar att mer övning ger ett bättre resultat. Men huruvida mer övningstid nödvändigtvis ger bättre resultat har ifrågasatts av många (Barry & Hallam 2002). Lehmann och Davidson (2006, s. 242) har föreslagit att detta skulle kunna bero på själva kvaliteten på övandet.

Ericsson, Krampe och Tesch-Romer (1993) drar slutsatsen att även om det stora finns skillnader mellan *expert performance* och *normal performance* i fråga om egenskaper och förmågor, kan dessa inte förklaras med någon inneboende talang hos individerna. Med få undantag, som till exempel kroppslängd, är det genetiska predispositionen liten. I stället beror de stora skillnaderna mellan *expert performers* och normala vuxna på ett livslångt övande inom ett specifikt område. “Talangebrettet” såsom vi känner det, förklarar de med att man förväxlar tidigt visad förmåga som något *innate* eller inneboende.

Byo och Cassidy (2008) som forskat på musikelevs metakognition och övningsstrategier drog slutsatsen att elever skulle kunna öva mer effektivt med problemlösning och aktivt välja övningsstrategier, samt att se övande som en typ av *performance* i sig och inte bara som förberedelse. Jørgensen (2002) fann över en fyraårsperiod ett positivt samband mellan tid som spenderats på övning och förmågor, samt betonar i diskussionskapitlet vikten av kvalitet och medvetenhet i övandet.

Elever kan själva utveckla olika självinstruerande tekniker för övning och utvärderar dessa efter hur framgångsrika de är, exempelvis enligt den s.k. helhet-del-helhet metoden där man zoomar in och ut i övandet (Nielsen, 2001). Eftersom mycket tyder på att hur man övar påverkar resultatet mer än tiden man spenderar, borde det sätt man lär sig att öva av sin lärare ha stor betydelse (Kostka, 2002; Miksza, 2006).

Lehmann och Davidson (2006, s. 243) menar att lärare bör lära ut hur eleverna bör öva, inte bara hur mycket tid de bör spendera. Som Nielsen (2001) betonar så är här självreglerandet och det kontinuerliga utvärderandet av detta både på mikro och makronivå, avgörande för musikelevnas självständiga utveckling. I vilken omfattning detta sker och efterlevs kan diskuteras. Kostka (2002) har observerat att det kan finnas en diskrepans mellan vad lärare tror att de lär ut om övningsvanor och vad eleverna faktiskt lär sig samt även deras olika attityder till övande generellt. Parkes (2010) ser detta som något musiklärarkåren bör adressera. Hon föreslår att lärare bör försöka inkorporera detta i den vanliga undervisningen där man



praktiskt visar och förklarar, och observerar att många lärare också traditionellt arbetar på detta vis. I sina förslag på vidare forskning nämner hon även den icke verbala kommunikationen av övningsstrategier som något utforskat. Kempe och West (2010) menar att mycket övningsstid går till spillo eftersom eleverna övar på fel saker vid fel tillfälle. De betonar att förvånansvärt lite tid av lektionerna de studerat ägnas åt hur man skall öva, trots att instrumentundervisningen bygger så mycket på elevens eget arbete.

### 1.3 Teoretiska perspektiv

Jag har valt att utgå från ett *socialsemiotiskt multimodalt perspektiv* och *design för lärande*. Som antyds handlar det om en kombination av synsätt och jag kommer under denna rubrik kort redogöra för några av de huvudsakliga perspektiv och teorier som jag använder i min analys och diskussion.

#### 1.3.1 Socialsemiotisk multimodal teori

Socialsemiotiken har sin grund i lingvistik och Hallidays (1978)<sup>1</sup> grundtes att språket och grammatiken är resurser för att skapa mening och förståelse med. Detta i motsats till att se dem som en uppsättning fasta regler. För att kunna förstå språket måste det analyseras i verkliga situationer där människor använder det som en resurs för att göra sig förstådda. När detta synsätt senare utvidgades för att innefatta andra typer av kommunikation och teckensystem som exempelvis bilder använder man begreppet *multimodalitet* för att beskriva den väv av olika *modes* som kan användas och kombineras för meningsskapande. Många av de inriktningar som finns inom forskningen kring multimodalitet kan ses som reaktioner mot synen på språk som det dominerande meningsskapande teckensystemet. Även om tal och språk är viktigt och vanligt är det inte alltid i förgrunden i denna forskning (Falthin, 2015).

Detta vetenskapliga perspektiv är självfallet extra intressant för musikpedagogik eftersom steget inte är långt till den komplicerade kommunikation som sker i en musikalisk undervisningssituation. Det sätt på vilket musikundervisning sker är präglad av en komplex väv av olika resurser för meningsskapande mellan både lärare och elev och elever emellan. För att analysera detta kan det vara till stor hjälp med en teori som tar hänsyn till denna mångfacetterade komplexitet.

Den multimodala teorin representerar ett fokus på ett specifikt material i ett här och nu i stället för att gå omvägar via högre abstraktionsnivåer. Den fokuserar på materialet och det kroppsliga hos dem som skapar och omskapar tecken i en konstant interaktion (Kress, 2010, s. 13).

<sup>1</sup> Jfr. även Halliday & Matthiessen (2004).

På detta vis kan pedagogiska ställningstaganden utvecklas utifrån en kommunikativ helhetssyn i stället för att "inte se skogen för alla träd". Genom analyser av meningsskapande genom olika kombinerade teckensystem kan man även få hjälp med att synliggöra det som ofta refereras till som "tyst" kunskap eller *tacit knowledge*.

Musikskapande i sig skulle kunna se som ett bra exempel på den ständigt omformande process som multimodal kommunikation är. Genom att exempelvis härma och tolka en musikalisk fras sker med den multimodala teorins begrepp en *transformation* som skapar nya yttre tecken i form av en ny tolkning samt nya inre tecken för utövaren.

Inom multimodalitet och semiotik används begreppet *kohesion* som jag funnit mycket användbart för denna undersökning. Med *koherent* menas här att något är komplett och att innehållet hänger ihop som en helhet samt kan uppfattas som *meningsfullt* i sin sociala kontext (Kress, 2010).

### 1.3.2 Ramar och musik

Musiken har olika parametrar som vi både kan analysera enskilt och som en del av den sammansatta ljudbilden. Mest grundläggande är tonhöjd och rytm. Vidare tillkommer kombinationer och förändringar över tid såsom klangfärg, melodik, harmonik, tempo, artikulation, dynamik etc. Begreppet *agogik* betyder små förändringar och variationer i tempo som gör att ett stycke upplevs som mer levande. Allt detta ramar in av övergripande *ramar* och strukturer som musikalisk form och tonalitet inom vilka enskilda tonhöjder etc. får sin mening (Gabrielsson, 2006).

Ramar och vilka sätt som finns att rama in betraktas som avgörande för meningsskapande inom den socialsemiotiska multimodala teorin. Inramningen skapar tid och rumsmässig utbredning och begränsning för en semiotisk resurs, till exempel text. Därför måste man vara medveten om inramningen, hur något ramar in och vad som ramar in i lika mått. Utan ram ingen mening (Kress, 2010).

### 1.3.3 Design för lärande

Det närliggande teoretiska perspektivet *design för lärande*, eller designteoretiskt perspektiv fokuserar mer på didaktik och själva lärandet. Där används begreppet didaktisk design för att beskriva hur man kan använda sociala processer och meningsskapande för att skapa förutsättningar för lärande. Detta sker genom såväl genom *design* som genom en kontinuerlig *re-design* av individer både i skolan och i andra miljöer. Designbegreppet innefattar även saker som betygskriterier och utvärderingsmallar. Läraren blir i detta perspektiv en *designer* av undervisningen som kan välja att använda eller betona olika teckensystem och semiotiska resurser samt hur arbetet skall utvärderas (Selander & Kress, 2010). Vidare använder Selander och Kress (2010) begreppen *simulering*,

*mimesis och skiss*. Centrala begrepp som jag anser har stor betydelse för att beskriva det multimodala lärandets design i musiksammanhang. Med *simulering* avser de ett iscensättande av en situation som om den hade varit verklig, till exempel ett konsertuppträdande. Med *mimesis* avses att lära genom härmande eller genom ett slags individuell simulering, dvs. att göra som någon annan gör. Med *skiss* avses en meningsskapande lärande process där man prövar olika sätt att gestalta en mer definitiv representation.

#### 1.3.4 Schema och Cognitive Load Theory

Inom kognitionsforskningen talar man om *scheman*. Detta är ett sätt att beskriva hur bl.a. nervsystemet formas över tid i vissa mönster efter de erfarenheter vi har, något som kan ses som förenligt med det socialsemiotiska perspektivet (Kempe & West, 2010). Scheman är tolkningsmodeller som är flexibla över tid (Arbib, 1995, s. 830) och har använts i musikpsykologisk forskning för att beskriva inlärningsprocesser (Dowling & Harwood, 1986). Genom att lära in scheman kan hjärnan genom en komplex process frigöra resurser genom att organisera in mönster och representationer till långtidsminnet. Då minskar samtidigt belastningen på korttidsminnet, som vi använder oss av för att lära oss nya saker (Kempe & West, 2010).

Eftersom scheman är ett sätt att frigöra kapacitet för ytterligare inläring är det viktigt att man inte försöker lära sig för många saker samtidigt, exempelvis att lära sig noter samtidigt som man försöker lära sig något tekniskt krävande (Kempe & West, 2010). Vidare framhåller Kempe och West att forskning visar att gehörsbaserad inläring är mer effektiv än notbaserad dito. Den s.k. *cognitive load* teorin kan vara en tänkbar förklaring till detta (Paas, Renkl, & Sweller, 2003). Paas et. al. (2003) talar om *intrinsic*, *extraneous* och *germane* cognitive load. *Intrinsic* är den inre belastningen som i hög grad beror på interaktiviteten och komplexiteten av olika element som exempelvis funktionerna i ett datorprogram. *Extraneous* eller yttre belastning är exempelvis när en hög grad av problemlösning krävs för uppgiften. *Germane* eller relevant kognitiv belastning är den som behövs för själva lärandet. Eftersom dessa belastningar är additiva till sin natur menar Paas et. al (2003) man kan automatisera den inre kognitiva belastningen genom scheman och minska den yttre genom bättre didaktisk design, för att frigöra så mycket som möjligt för den relevanta kognitiva belastningen.

## 2. Metod

Vid val av metod var den främsta prioriteringen att använda ett arbetssätt där kvalitativa undersökningar skulle kunna göras utifrån ett multimodalt och designteoretiskt perspektiv. Därför har jag valt att använda mig av videoinspelningar som främsta metod för datainsamling. Videoinspelningar har många fördelar för detta ändamål. Genom att kunna sakta ned och spola tillbaks i händelseförlopp kan man analysera teckensystem på ett mer detaljerat vis, och ofta är de kombinationer av teckensystem som här skall analyseras alltför snabba och komplexa för att kunna analyseras i stunden.

### 2.1 Vad skall filmas?

Jag har valt att rikta kameran mot läraren och inte mot eleven.

Den första anledningen till detta är att tidigare forskning indikerar att det eleverna själva påstår att de lär sig i fråga om övningsstrategier på lektionerna inte alltid stämmer överens med vad lärarna rapporterar (Kostka, 2002). Vad eleven visar i form av övningsstrategier på lektionerna behöver inte överensstämja med hur den övar utanför lektionstid. Eftersom huvuddelen av övning består av eget arbete skulle en undersökning hur eleverna faktiskt övar kräva omfattande filminspelning utanför skoltid både i övningsrum och hemma hos eleven. De volymer av material som skulle kräva analys enligt denna modell skulle vara avsevärda. Detta skulle kunna vara en möjlighet för vidare forskning men jag har ansett det vara för omfattande för det här arbetet. I stället har jag valt att lägga fokus på lärarens design och iscensättande av övningsstrategier under lektionstid.

Den andra anledningen är att jag har försökt minimera undersökningens påverkan på själva rummet. Eftersom rummet och dess inneboende möjligheter till meningsskapande och didaktisk design är centrala i de teoretiska perspektiv jag valt att använda, kommer det sätt jag har valt att sätta upp kameror samt respondenternas förhållande till dessa ha stor inverkan på resultatet. Hade jag valt att använda fler kameror hade de kunnat vara en ökad distraktion i rummet, speciellt eftersom rum för enskild undervisning ofta är små till ytan. Jag har velat analysera videon så att elevens synvinkel blir tydlig eftersom det är åt detta håll läraren riktar uppmärksamheten samt det visuella i form av instrument och gestik. Om jag hade använt en kamera från sidan för att få med både lärare och elev hade jag tvingats be respondenterna vinkla sig så att båda gitarrerna skulle synas i sin helhet. Detta hade drastiskt påverkat det rumsliga förhållandet mellan lärare och elev, och således själva iscensättandet av lektionen.

## 2.2 Val av inspelningsutrustning

En videoinspelning kan uppfattas som störande, och jag har därför försökt att utefter undersökningens förutsättningar välja ett sätt som ger tillräckligt bra kvalitet på bild och ljud utan att ha för stor inverkan på situationen. Kvalitén måste vara tillräckligt hög för att teckensystem skall utläsas på det sätt som liknar hur de skulle kunna utläsas i rummet. För att få bästa möjliga kvalitet hade man behövt ha mikrofoner utplacerade och en professionell videokamera på stort stativ. Detta hade resulterat i flera stora stativ och många extra sladdar på golvet vilket hade haft stor inverkan på rummets normala karaktär och framkomlighet.

### 2.2.1 Apple Iphone som kamera och mikrofon

En annan viktig aspekt av att välja att spela in en lektion med mikrofoner och kamera på stativ är att mikrofonerna och en stor videokamera är väldigt synliga, och enligt min bedömning signalerar kan signalera ”inspelning”. Musklärare är ofta själva professionella musiker och är vana att se mikrofoner på stativ i musikaliska situationer som studioinspelningar, konserter och liknande. Detta skulle kunna ha inverkan på hur läraren väljer att uppträda och spela.

Fotojournalisten Damon Winter har argumenterat för Iphonens potential i att smälta in i en social kontext (Winter, 2011) när han fotograferade amerikanska soldater för New York Times i Afghanistan. Han skriver att soldaterna ofta fotograferade varandra med sina egna telefoner och att de därför var mer naturliga och avslappnade när han fotograferade dem med sin egen telefon, samtidigt som hans stora professionella kamerautrustning hängde runt halsen. Jag har ansett att detta resonemang har relevans även för utmaningen att filma musklärare under lektionstid. De flesta människor har idag någon typ av smartphone med videofunktion och är vana att fotografera och filma sig själva eller andra. En mobilkamera, i det här fallet en Iphone med tillräckligt bra video och ljudkvalité på ett litet bordsstativ är en mindre ovanlig syn i vardagen år 2017, och min förhoppning har varit att det har stört undervisningssituationen i mindre grad än en inspelningsutrustning med ett mer ”professionellt” utseende.

## 2.3 Urval

Avsikten är att filma tre olika gitarrlärare vid ett lektionstillfälle vardera. Urvalet har skett genom mitt personliga nätverk i egenskap av musklärare, basist och musiker, och grundas därför på relevanta gitarrlärare som fanns tillgängliga vid studiens genomförande.

Lärarna informeras i förväg om att det gäller en musikpedagogisk undersökning om iscensättande och multimodalitet men inte vad den handlar om i några ytterligare detaljer.

Kriterierna för urvalet har varit följande:

- Undervisningen skall motsvara estetiska programmets gymnasienivå eller högre, dvs. inte nybörjarnivå. Detta för att ha mer jämförbar undervisning, då jag gjort bedömningen att nybörjarundervisning exempelvis kan kräva andra typer av iscensättande.
- Lärarna skall vara ensamma i klassrummet med eleven under inspelningen.
- Lärarna skall inte arbeta på samma institution.
- Lärarna bör sinsemellan använda olika typer av gitarrer som akustisk, elgitarr etc.

## 2.4 Etiska ställningstaganden

I denna studie filmas lärare i klassrummet, men även elever är närvarande i situationen och filmas delvis även de. Jag har valt att positionera kameran så att eleverna filmas så litet som möjligt och att de filmas ut en vinkel som skapar förutsättningar för mesta möjliga anonymitet. I inget av det filmade materialet syns elevernas ansikte, och ingen av de transkriberade situationerna avslöjar några personliga detaljer som namn eller adress. Inte heller elevernas kläder eller övriga personliga kännetecken syns väl på inspelningarna. Under studien har ingen annan än jag haft tillgång till materialet, och efter avslutad studie kommer videofilerna raderas.

Lärarna är helt anonymiserande och omnämns i studien med de fingerade namnen "Adam", "Bertil" och "Calle". De hänvisas till i deras respektive genusform av språkliga skäl, då jag har resonerat att endast genus inte är ett hinder för nästintill fullständig anonymisering. För att ytterligare anonymisera deltagarna i studien så hänvisar jag i mina beskrivningar av miljöerna inte till i vilken skola eller på vilken geografisk plats situationerna försiggår. Detaljer i klassrumsmiljön som skulle kunna användas för att platsbestämma situationerna har även de utelämnats.

## 3. Analys av iscensättande

Analysen kommer att fokusera på de delar av lektionen som kan ses ha relevans för övande. Detta kan till exempel gälla språkliga instruktioner, samt hur läraren fysiskt väljer att presentera olika moment. Det kan även innefatta det rent musikaliska uttrycket, exempelvis hur läraren väljer att visa ett ackord. Här kommer det i analysen att så långt det är möjligt användas konsekventa och i möjligaste mån lekmannamässiga begrepp som *i tempo*, *ur tempo*, *hårt*, *tyst*, *monotont*, *dynamiskt* o.s.v. Jag har försökt att undvika musikteoretiska uttryck i den mån jag ansett det möjligt för att arbetet även skall kunna läsas av icke musikutbildade, men i många fall har det inte funnits någon lekmannamässig motsvarighet som varit tillräckligt

specifik. Det är slutligen viktigt att betona att inom multimodal teori sker varje gång man översätter ett *mode* till ett annat en *transduktion* (Kress, 2010). En skriftspråklig representation, som det här arbetet utgör, reducerar och förändrar alltid det tolkade materialet till något nytt.

Jag har här valt att dela upp de olika modes och tecken som jag analyserar i huvudkategorierna *verbalt* och *icke verbalt*.

### 3.1 Verbalt

Till denna kategori hör den språkliga kommunikationen, dvs. det teckenskapande som sker med ord och röst. Hit räknar jag språket självt med dess bakomliggande retorik och referenser, samt hur dessa förhåller sig till rösten. Speciellt viktigt är *metaforen* i detta sammanhang. I socialsemiotisk teori skall dock alltid metaforen ses i relation till *affordance*, begreppets kulturella dimension (Kress, 2010). Inom musikvärlden är språkliga metaforer ofta beroende av gemensam kulturella referenser i form av exempelvis skivor, musikvideos och liknande. Enskild undervisning skapar potentiellt möjligheter för än mer specifika liknelser eftersom tecknens mening bara behöver kunna förstås av två individer.

### 3.2 Icke verbalt

Denna kategori är här den mest omfattande och mycket av analysen kommer att röra sig inom dessa begrepp. Här ingår det *visuella*, det *ljudande* samt det *rumsliga*.

#### 3.2.1 Det visuella

Hit räknas gestik, ögonkontakt, och kroppsrörelser i ett vidare begrepp. Något som har stor betydelse för denna undersöknings analys är hur läraren använder själva instrumentet och sitt kroppsliga förhållande till det för att förevisa och iscensätta. Att läraren kan gestikulera med händerna och kroppen har stor inverkan på det samlade meningserbjudandet i kombination med andra *modes* exempelvis tillsammans med tal och ljud. En undervisningsstrategi är exempelvis det som kallas *mimesis* eller härmning, som kan ses som ett slags individuellt situerad *simulering*, dvs. att lära genom att försöka göra som någon annan (Selander & Kress, 2010). Detta kan i detta sammanhang vara härmning av en musikalisk beståndsdel, där ljudet och gestiken på instrumentet tillsammans skapar en multimodal helhet.

Inom musikundervisning används ofta flera andra potentiella visuella semiotiska resurser som exempelvis noter, whiteboard och olika slags bildskärmar. Beroende på hur rummet är konstituerat kan dessa användas mer eller mindre effektivt och i olika kombinationer.

### 3.2.2 Det ljudande

Det ljudande eller *audio* är en bred kategori i sammanhanget eftersom det innefattar ljud i allmän mening samt musik som är ett eget omfattande teckensystem liksom språk med många olika inneboende semiotiska resurser. Musiken och språket har troligtvis delvis gemensamma rötter i människans evolution som olika sätt att kommunicera, väcka uppmärksamhet eller dela affekter och upplevelser med varandra (Wallin, Merker & Brown, 2000; Falk, 2009).

Musikskapande i sig skulle kunna ses som ett bra exempel på den ständigt omformande process som multimodal kommunikation är. Genom att exempelvis härma och tolka en musikalisk fras sker med den multimodal teorins begrepp en *transformation* som skapar nya yttre tecken i form av en ny tolkning samt nya inre tecken för utövaren (Kress, 2010).

### 3.2.3 Det rumsliga

En av de största faktorerna som har inverkan på undervisningen är det rent rumsliga. Hur stor yta rummet har, vilka möbler och vilken utrustning som finns där är alla saker som påverkar den materiellt grundade handlingspotential eller *material affordance* som Kress (2010) skriver om. Det rumsliga har stor inverkan på hur andra kombinationer av teckensystem kan fungera. Exempelvis är det svårt att visa saker med kroppen i ett trångt rum, och rummet med dess förutsättningar påverkar det sätt som läraren och eleven är positionerade och interagerar på. Finns det högtalare där man kan spela upp musik eller bildskärm för att visa video? Finns där en tavla eller whiteboard för den sortens teckenskapande? Rummet påverkar vilka semiotiska resurser som finns tillgängliga och hur väl olika *modes* fungerar tillsammans i tecken och meningskapande.

## 4. Resultat

I detta kapitel beskrivs varje lektion för sig. I början av varje ny del kommer först en kort presentation av undervisningssituationen och rummet. Sedan följer några konkreta exempel på *situationer* som uppstår som jag bedömer har särskild relevans för övande under den filmade lektionen.

Avslutningsvis ges en mer generell genomgång och analys av hela lektionens iscensättande i relation till övningsstrategi. Jag har valt att kalla lektionerna A, B och C samt de korresponderande lärarna ”Adam, Bertil och Calle”. I de fall jag skrivit dialog separat, har jag benämnt läraren med ”L” och eleven med ”E”.

### 4.1 Lektion A

Lektionen försiggår i ett rum av ensembleryp med gitarrförstärkare kring väggarna. Rummet är tillräckligt stort för att lärare och elev skulle kunna gå



omkring i det och gestikulera obehindrat. Väggarna är ljuddämpade och på golvet ligger mattor som även de dämpar ljudet. Läraren och elevens elgitarrer är inkopplade i förstärkare och hörs mycket väl. På en av väggarna finns en whiteboard. Under hela den observerade lektionen sitter lärare och elev nära mitten av rummet halvt vända mot varandra och halvt vända mot ett notställ. Notstället står vid sidan om dem båda. De har båda varsin gitarr i knät. Bredvid läraren finns en laptop som är inkopplad till stereohögtalare för att kunna spela musikexempel.

Utgångspunkten för lektionen är låten "Josie" av Steely Dan, som eleven vill lära sig inför antagningsprov till vidare musikutbildningar etc. Låten representeras både visuellt och ljudande. Visuellt som noter på notstället, samt genom lärarens gestik på instrumentet. Ljudande som streamat ljud från lärarens dator på ett bord bredvid samt som klingande ljud från lärarens musicerande vilket inbegriper spelande på gitarr samt även vokala inslag. Det finns med andra ord många olika typer av resurser för teckenskapande på armlängds avstånd i rummet.

#### 4.1.1 Situation A1

Eleven försöker med lärarens stöd läsa de första takterna av "Josie". Då eleven inte spelar något utan i stället frågar om tonerna verkar detta som en igångsättare för lärarens teckenskapande. Läraren säger:

L: Om vi börjar på den första där, så har du...

L Pekar på första takten i noterna.

E: Ett E.

E provar att spela tonen e på gitarren en oktav högre än noterat med ett förslag upp från tonen under och avslutar med en bluesfras i ett fritt tempo.

L: Ja precis, det är ett e. Det där e:et er ju faktiskt...

L tar tonen e i rätt oktav och fingersättning på sin gitarr.

L:Om det är skrivet för gitarr...

L visar tonen på sin gitarr en oktav lägre än eleven spelade den. Han spelar den utan speciell artikulation, mellanstarkt, ur tempo, och håller ut den länge.

Läraren och eleven fortsätter att hitta tonerna i de första takterna på gitarrhalsen. Läraren växlar mellan att peka i noterna för att sedan spela korresponderande ton med gitarrhalsen vänd mot eleven. Han spelar konsekvent tonerna utan speciella artikulationer eller utvikningar, mellanstarkt anslag samt ur tempo.

#### 4.1.2 Situation A2

Efter att eleven har lärt sig ackordtonerna i de två första takterna i introet fortsätter läraren med rytmen på desamma.

Eleven spelar ackorden ur tempo.

L: Skulle vi kunna testa att spela det där då? Hur blir rytmen här då?

L börjar trampa hörbart med foten i ett stadigt tempo runt 80bpm (som är avsevärt långsammare än originalets ungefärliga 120bpm).

Eleven försöker ett par gånger med att repetera de första två takterna och lyckas först bara med de första notvärdena. Läraren fortsätter att trampa i samma tempo. Vid en av repetitionerna klappar läraren hörbart de första notvärdena på sitt knä. Läraren ger kort verbal feedback när eleven hittar rätt notvärde och på detta vis fylls de två takterna gradvis på med allt fler notvärden. Läraren ger konsekvent den verbala feedbacken i en kort paus som finns paus i den andra takten, d.v.s. läraren undviker att verbalisera i själva notvärdena. Vid en av repetitionerna säger läraren "en gång till och..." i åttondelar som ett slags inräkning till nästa takt. Allt försiggår med de två första takterna i konstant repetition och tempo. När hela gitarrfiguren i de två första takterna är korrekt spelad spelar läraren med i ett par repetitioner. Då med ett tydligt rytmiskt anslag och lägger in ett försiktigt vibrato på det sista ackordet. Först efter denna repetition slutar läraren att trampa med foten i tempo och slutar att spela. Han markerar även detta avslut genom att säga "Javisst" och att släppa taget om gitarrhalsen. Han lutar sig i samma rörelse fram mot notstället som för att läsa samtidigt som han säger:

L: Om du sedan skulle fortsätta, ser du några likheter här? Eller ändras det, och i så fall vad som ändras?

Lärarens blickriktning mot noterna antyder att *här* indikerar fortsättningen i notbilden, dvs, de efterföljande takterna.

E: Samma rytm kommer tillbaka fast man har ändrat...

Eleven kan antas avse de efterföljande takterna där rytmen återkommer men med en ton som är annorlunda.

Läraren upprepar samma tillvägagångssätt som i takt 1-2 och går först igenom tonerna för att sedan loopa takt 3-4 i samma övningstempo och på samma sätt som tidigare. En variation är att läraren bitvis sjunger topptonerna i ackorden samtidigt som han spelar dem. Sedan stoppar han och säger:

L: Fint! Då sätter vi ihop ett till fyra.

Läraren trampar i golvet i tempo och räknar sedan in i samma tempo.

L: En, två, tre, fyr.

Den här gången spelar läraren själv med från början men missar det tredje anslaget i första takten. Han behåller då tempot i foten och räknar in på nytt. Efter första genomspelningsen av de fyra takterna säger läraren i pausen i slutet av fjärde takten:

L: Loopa det.

Läraren fortsätter att spela de fyra takterna i en loop och trampa takten, och eleven spelar gradvis med i fler och fler utav anslagen. Bitvis räknar läraren verbalt takten genom att säga: "En, två, tre, fyr", eller åttondelar uttryckt som: "En-och-två-och-tre-och-fyr-och". Lärarens anslag är jämnt och tydligt utan speciella artikulationer.

### 4.1.3 Situation A3

Lektionen fortsätter på samma sätt tills läraren och eleven gått igenom låten fram tills refrängen. Då spelar läraren upp originallåten från laptopen bredvid:

L: Då tar vi så långt som vi har kommit här.

Läraren spelar upp låten fram till refrängen. Han växlar mellan att spela med själv och att verbalt påminna om saker som snart skall spelas i notbilden. Eleven försöker spela med, och gör det delvis men bitvis osäkert. Efter den första gången startar han låten igen, denna gången med lite starkare volym på laptopen.

L: Jag höjer upp litet här, så kan du spela med.

De spelar båda med en gång till, den här gången med tydligare attack och rytm i ackorden.

### 4.1.4 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion A

Läraren använder en till största del koherent kombination av gestik, tal, skrivna noter, samt ljudande gitarrspel för sitt teckenskapande. Utgångspunkten för det musikaliska sammanhanget under lektionen är notbilden samt lärarens gitarrspel, och först senare används ljudinspelningen. En stor del av iscensättandet kan här förstås som att läraren använder *mimesis* för att eleven på så vis skall ta tonerna på rätt ställe på gitarrhalsen. Genom att omväxlande peka i noterna och spela tonen på gitarren vänd mot eleven ges ett tydligt samband mellan de olika teckensystemen. Den kognitiva belastningen av notläsningen kan antas ha minskats eftersom eleven läser tonerna utan rytm, och kan därför i lugn och ro hitta dem på gitarrhalsen. Han ger i och med detta även indirekt förslag på fingersättningar.

När läraren skall spela hela figuren för eleven gör han det konsekvent i tempo. Detta tempo är avsevärt långsammare än låtens originaltempo. När läraren spelar något på gitarren de första gångerna inför eleven gör han det med en *jämn dynamik*, ett *tydligt anslag* och *utan speciella artikulationer*. Detta skulle kunna ses som att läraren presenterar ett sätt att spela på samtidigt som man "lärt sig". Läraren växlar mellan detta sätt att spela och ett mer *dynamiskt* och *varierat* anslag när han exempelvis spelar med i inspelningen. Detta kan tolkas som ett iscensättande av ett mer "performancebaserat" sätt att spela när man känner sig säkrare på gitarrfigurerna. Läraren väljer att öva två takter i taget för att sedan sätta ihop dem till en längre del dvs. fram tills första refrängen. Först därefter spelas låten i rätt tempo ihop med en inspelning. Generellt trampar läraren tempot med foten samtidigt som han spelar eller sjunger något, och räknar ofta verbalt både fjärdedelar och andra underdelningar exempelvis åttondelar.

## 4.2 Lektion B

Denna lektion tar plats i ett nästan tomt mindre klassrum, så när som på två stolar och ett notställ. Då eleven inte haft möjlighet att ha med sin egen gitarr denna dag, och läraren själv vanligtvis använder det instrument som finns i klassrummet, får de båda använda samma akustiska nylonsträngade gitarr under lektionen. De sitter vända mot varandra, med notstället så att det inte skymmer dem emellan. Under lektionen läser läraren för att följa med i noterna, och eleven spelar ur minnet. Notbilden är alltså vänd mot läraren. För det mesta använder eleven gitarren och räcker över den till läraren när denne skall demonstrera något. Rummet är inte nämnvärt ljuddämpat och gitarrens klang hörs tydligt.

### 4.2.1 Situation B1

Lektionen börjar med att eleven, under lärarens överseende värmer upp. Vid ett tillfälle avbryter läraren hennes uppvärmning verbalt och föreslår att hon spelar varannan takt "snabbt". Han demonstrerar detta genom att verbalt sjunga hur han vill att figuren skall låta (varannan takt åttondelar och varannan sextondelar) samtidigt som han med sin högerhand spelar anslagen på sin vänstra hands baksida, som om den vore gitarrsträngar. Samtidigt trampar han ljudligt med foten i ungefär samma tempo som eleven värmdes upp i. Eleven provar sedan själv några takter, läraren säger "precis så", men eleven blir ändå osäker och räcker över gitarren till läraren. Läraren väljer ett långsammare tempo än tidigare och spelar figuren tydligt, med viss dynamik och variation i anslaget. Hans hållning är avslappnad och han växlar mellan att se på gitarrhalsen och rakt fram, mot eleven. Han ger sedan tillbaka gitarren så att eleven får fortsätta prova samtidigt som han ser på och ger verbal feedback. Han föreslår sedan att hon kan prova att spela varje takt "snabbt", vilket hon sedan gör i samma tempo.

### 4.2.2 Situation B2

Läraren ber eleven att spela ett "...preludium nummer två...", "...långsamt". Eleven börjar spela men stakar sig genast litet i sitt spel. Läraren bryter och säger:

L: Just det, ta den där en gång från början och så tänker du igenom vart det skall vara legato och vart det inte skall vara legato. Annars blir det lätt så att det blir fel en gång och så tar du rätt. Så att det blir rätt från början.

Läraren illustrerar samtidigt med fingrarna på vänsterhanden, som om han skulle spela samtidigt som han talar. Det kan tolkas som att han visar den inre tankeprocessen verbalt och att hans fingrar illustrerar att det skall ske samtidigt som han spelar.

### 4.2.3 Situation B3

Efter en genomspelning av ”preludium nummer 2” talar läraren om vikten av minnestrategier. Han säger att eleven nu ”nätt och jämnt” kan stycket utantill och att det därför är viktigt att repetera det för att det skall sätta sig i långtidsminnet. Sedan säger han:

L: Det kan vara bra att du redan nu när du håller på och får in det i muskelminnet (L visar med vänsterhanden en fingersättning på högerarmen som en gitarrhals) att börja tänka på de här dynamikerna (L pekar i noterna som han håller upp för eleven). Som det här till exempel (pekar i noterna), här är det ett slags höjdpunkt, forte och sedan fortissimo där.

Eleven provar samtidigt att spela den passagen han talar om i tempo, i en loop. Läraren gestikulerar som en dirigent uppåt med handflatan uppåt som för att öka ljudstyrkan. Han ger samtidigt verbal feedback som ”Just det!” och ”Ännu starkare!”. Sedan sträcker han sig efter gitarren för att visa något och säger ”Just det, nästan så”. Han tar gitarren och drar samma ackord starkt en gång, sedan säger han:

L: Du kan faktiskt ta stödanslag med tummen.

Han spelar första anslagen i takten de pratar om igen, i tempo men inte loopat. Ibland spelar han hela takten, ibland spelar han bara det första ackordet. Han spelar rytmiskt tydligt och med ett dynamiskt och varierat anslag. Han visar ett par varianter på stödanslag och visar skillnaden i att en ton dämpas genom att knäppa på den ur tempo och säga ”Nackdelen är att du dämpar den här tonen.”. Sedan testar han varianterna på samma vis igen, vickar lätt på huvudet och säger ”Hur mycket man nu tänker på det...” samt lämnar tillbaka gitarren till eleven.

### 4.2.4 Situation B4

Läraren ber eleven spela upp ett legato som hade varit problematiskt vid en tidigare genomspelning. Efter att eleven provat ett par gånger räcker sig läraren efter gitarren samtidigt som han börjar förklara:

L: Alltså det som är... (spelar legatot ett par gånger i tempo men inte jämna takter) Det hänger ihop med att du ha en tendens att ha ett lite plattare lillfinger (pekar på sitt eget lillfinger i fingersättning på greppbrädan och gör lillfingret lite platt) och få den här lite kröken här (kröker lillfingret igen samtidigt som han pekar på det). Sista leden där (gör ett legato utan anslag med lillfingret så att det låter).

Sedan spelar han legatot igen några gånger på samma sätt som tidigare i tempo men inte hela takter. Han räcker gitarren till eleven som provar att spela likadant. Han ger verbal uppmuntrande feedback i form av korta ord som ”bra”, ”nu är du tillbaks med handen” etc. Vid ett tillfälle lutar han sig fram och flyttar elevens finger litet med sina händer under tiden eleven spelar och säger ”Så, kolla, där har du det!”. Han säger litet senare: ”Det här är ju en perfekt teknikövning för dig!”.

#### 4.2.5 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion B

Större delen av denna lektion ägnas åt att eleven spelar stycken som läraren sedan väljer att zooma in på delar av. Mestadels använder han det verbala och gestik i form av kroppsspråk för detta. Eleven antas kunna de stycken som spelas utantill, så när läraren talar om något i noterna (som han tittar i då och då), antas eleven vara bekant med det stället. Läraren använder under denna lektion samma musikinstrument som eleven, något som kan sägas begränsar hans semiotiska resurser i den mån att han måste låna gitarren för att visa något på den direkt. Han sjunger ofta fraser för att illustrera en frasering eller artikulation, antingen för sig själv eller samtidigt som eleven spelar. Sången sker ofta i kombination med gestik, antingen av dirigerande karaktär eller ”luftgitarrkaraktär”, och då vanligast med vänsterhanden.

Under lektionen betonar läraren vid många tillfällen verbalt nyttan av genomtänkta övningsstrategier och medvetet övande. Han talar bland annat om muskelminne, långtidsminne, och värdet av att inte öva över den gräns där man kan spela med perfekt form. Allt för att lära rätt från början och inte öva in en icke funktionell teknik. Han kallar detta för att ”sluta på topp” och att ”öva bra”. Till detta kan även kopplas hans råd i situation B2 att ”tänka igenom” en svår fras innan man spelar den för att på så vis inte oavsiktligt öva in någon felspelning i muskelminnet.

När han själv visar exempel på gitarren spelar han dynamiskt med ett varierat anslag och artikulationer. Han spelar ungefärligt styckets tänkta tempo, och loopar ofta enskilda fraser för sig, utan att nödvändigtvis repetera en hel takt eller jämna taktslag. Han spelar fraserna på sätt som kan sägas innehålla en hel del *agogik* (dvs. tempomässig variation) inom själva frasen. I repetitionerna av frasen är han konsekvent med sitt musikaliska framförande. Sammantaget kan det ses som att han uppvisar ett *performancebaserat* sätt att spela på under övningsrepetitionerna. Han trampar inte tempot, inte heller räknar han verbalt någon underdelning vare sig då han själv eller när eleven spelar.

### 4.3 Lektion C

Lektionen försiggår i en replokal. I rummet finns gitarrförstärkare längs väggarna. Läraren och eleven sitter i mitten av rummet. De har varsin stålsträngad akustisk gitarr med plektrum och är vända mitt emot varandra med ett notställ och en laptop mellan sig på ena sidan, så att båda kan se varandra tydligt. Laptopen är kopplad till externa stereohögtalare. De utgår ifrån noter i form av ackordanalys på notstället. De akustiska gitarrerna hörs väl, även om rummet är relativt ljuddämpat i sin klang.

#### 4.3.1 Situation C1

Lektionen börjar med att läraren och eleven gemensamt spelar igenom en låt som de spelat tillsammans förut; "Patience" av Guns 'n Roses. De spelar den i originaltempo och läraren växlar mellan att spela kompa samma figur som eleven, spela melodi och ger samtidigt små verbala påminnelser i form av ett par ord eller att vissla en bit av melodin för att påminna om vart i formen de befinner sig. Eleven bryter ett par gånger för att fråga saker och de fortsätter då från starten av den del de befann sig i. Läraren ackompanjerar tydligt, och accentuerar rytmer i komfiguren på ett dynamiskt sätt med ett varierat anslag. Han spelar melodin tydligt med likartade anslag, rytmiskt precist, relativt odynamiskt och med få artikulationer, förutom ibland lite glissando och ett par gånger litet vibrato på långa toner. Under hela genomspelningen trampar läraren hörbart med sin fot i tempo.

#### 4.3.2 Situation C2

Läraren bryter genomspelningen av nästa låt; "Every Rose Has It's Thorn" av Poison. Igångsättare är att läraren uppfattat att eleven haft problem med flytet i komprytmen.

L: En sak bara, vi kan ta det igen. På dom här...

Läraren pekar i noterna.

E: Jag hittade på någon variant där.

L: Ja, jag tror att man får hitta på en ännu simplare variant. När man har den här rytmen...

Läraren börjar spela gitarrfiguren som innehåller två ackord per takt. Den rytmiska figuren är två takter lång.

L: När det blir två ackord per takt så blir det svårt att hålla kvar vid den, så jag gör bara så här...

Läraren spelar två ackord per takt och spelar bara den första halvan av den rytmiska figuren från tidigare, så att den blir en takt lång. Han spelar i låtens originaltempo och trampar med foten tydligt i samma tempo. Hans anslag är varierat, dynamiskt och rytmiskt tydligt i tempo.

#### 4.3.3 Situation C3

Läraren vill visa en del av låten de ännu inte har spelat ännu. Eleven blir osäker på vilken del det är han menar och frågar om det är "sticket" vilket kan ses som igångsättare.

L: Sticket är bara kort, kort precis efter andra refrängen. Det här kommer som ett ganska långt solo.

Läraren spelar upp delen på datorn genom stereohögtalarna. Han startar litet innan delen börjar och pekar i noterna på första takten i delen takten rytmiskt samtidigt som ettan kommer i musiken på stereon. Han trampar hörbart takten till inspelningen samtidigt. De lyssnar på delen och diskuterar samtidigt huruvida solodelen skulle kunna fungera musikaliskt även utan

själva gitarrsolot. I slutet av delen kommer långa ackord och läraren betonar det genom att säga "...och där är det långa" samtidigt som han tyst spelar ackorden men med tydlig gest av högerarmen som om han hade spelat starkt. Eleven blir osäker på var de är och frågar varpå läraren pekar i noterna och säger:

L: Där, sista raden. Och om jag inte här helt fel nu så ska det bli helt från början..

De fortsätter att lyssna på musiken och följa med i noterna. Läraren trampar fortfarande med i tempo.

#### 4.3.4 Situation C4

Läraren demonstrerar de "långa" ackorden i slutet på solodelen. Han pekar i noterna.

L: När du kommer ner hit, kanske du hörde att det var så här:

Läraren spelar takterna med de "långa" ackorden på ettorna med små obetonade förslag till varje ny etta. Han trampar takten och spelar rytmiskt tydligt, med tydlig dynamik mellan förlagen och ettorna. Eleven försöker härma vilken blir ny igångsättare:

L: Fast ett uppslag sen...

Han demonstrerar hur förslagen till ettorna skall vara uppslag med högerhanden genom att spela figuren. Han spelar denna gång i ett litet långsammare tempo och betonar förslagen dynamiskt hårdare än tidigare. Han räknar "2,3,4" i det långa ackordet till nästa takt, och trampar foten i samma långsammare tempo. Han rör hela tiden högerhanden upp och ner även när han inte slår an strängarna, vilket han själv poängterar genom att säga: "Man har den här handen lite grann levandes."

#### 4.3.5 Situation C5

Läraren vill att eleven skall öva barréackord. För att göra detta lättare att komma igång med föreslår han att man har ett capotasto en bit upp på gitarren för att på så vis få lite extra hjälp att trycka ned strängarna med barréfingret (pekfingret). Han visar hur man tar ett barréackord för eleven genom att säga:

L: Vi skall upp till sjunde bandet här, till ett d moll.

Han tar ackordet med vänsterhanden och drar ackordet tydligt, inte som ett arpeggio men tillräckligt långsamt för att anslaget på varje sträng skall höras. Eleven provar men spelar ett d dur istället.

L: Du har precis fingrarna rätt, men det där är ett d dur så långfingret skall bort.

Läraren spelar själv ett d dur med nedslag i högerhanden följt av ett d moll med uppslag direkt efter på samma sätt som tidigare, men lite långsammare för att varje sträng skall höras. De pratar sedan lite om dämpning av strängar samtidigt som de provar ackordet. Läraren spelar nu ackordet med ett snabbt anslag över strängarna, så att det låter som en enda klang.



#### 4.3.6 Situation C6

Efter en stund av att ha tittat på de två ackorden i huvudkompet föreslår läraren att de skall prova att spela kompet i tempo. Då låten ("Moves Like Jagger") har ett relativt snabbt sextondelskomp i högerhanden föreslår läraren följande:

L: Vi kör en vända med bara ett långt ackord på ettan i varje takt (L trampar takten ljudligt och spelar samtidigt vad han menar på gitarren).

Läraren räknar in och börjar spela en hel vända på detta sätt (eleven spelar med på likartat vis) samtidigt som han växlar mellan att nynna låtens sångmelodi och ge verbala påminnelser om ackordbyten och form. Läraren spelar ackorden tydligt och starkt utan dynamiska variationer. Efter ett par jämna perioder byter han så till att spela sextondelskompet med högerhanden samtidigt som vänsterhanden fortsätter ackordbytena på samma vis som tidigare, allt i samma oavbrutna tempo. Han spelar sextondelarna med dynamik och klangmässig variation inom figuren. Han avslutar med att stanna på ettan. Sedan lyssnar de på inspelningen på laptopen och läraren visar spelar därefter figuren igen för eleven. Han börjar nu spela den i originaltempot och saktar gradvis ner tempot till ungefär 60 procent av detta. Han behåller den tidigare dynamiken och klangmässiga variationen inom frasen. Han visar sedan den första halva takten av figuren för eleven. Han trampar takten samtidigt som han spelar första halvan och räknar verbalt utan att spela i den andra halvan. Han lägger sedan till nästa anslag, och repeterar det på samma vis men med skillnaden att han fortsätter att markera sextondelar med högerhanden utan att tryck ned vänsterhanden i andra halvan av takten. På detta vis lägger han sedan till anslag efter anslag tills hela figuren över en takt är komplett.

#### 4.3.7 Generellt iscensättande av övningsstrategier lektion C

Under lektionen utgår läraren i huvudsak från en kombination av noter och inspelningar på laptopen samt eget gitarrspel och sång för att visa de olika delarna i låtarna. När det gäller fingersättningarna och ackord använder läraren i huvudsak sitt instrument med kompletterande verbal information. Han är för det mesta vänd mot eleven och använder sig till stor del av *mimesis* då han spelar med själv nästan hela tiden. Han växlar mellan ett *performancebaserat* sätt att spela och ett *förtydligande* sätt, där han anpassar dynamik tempo och klang för att en eller flera specifika detaljer skall bli extra tydliga. Han visar figurer både i ett tempo som kan anses ligga nära låtarnas originaltempo och ibland långsammare, i vad som kan beskrivas som ett "övningstempo", och spelar oftast delarna och perioderna hela vägen igenom. När han loopar en enskild fras eller figur gör han det oftast i hela takter. Genomgående använder han sång och verbala ord och meningar samtidigt som han spelar för att rikta uppmärksamhet eller illustrera musikaliska sammanhang. Vid ett tillfälle använder han ett capo som ett

tekniskt hjälpmedel för att lättare kunna trycka ned strängarna i ett barrégrepp under en inlärningsfas. Hans sätt att bryta isär figuren i tekniskt mindre bitar som med ackorden i situation C6 kan ses som ett sätt att minska den kognitiva belastningen och till att försöka automatisera en teknisk aspekt i taget.

## 4.4 Analys

Ett genomgående tema i lärarnas sätt att iscensätta övande är den tidigare nämnda *helhet-del-helhet* principen där man ”zoomar in” på detaljer och hela tiden sätter dessa ett större sammanhang. I vilken grad och på vilket sätt varierar mellan de studerade lektionerna.

### 4.4.1 Det visuella

Alla tre lärare i studien använde det visuella i form av gestik med kroppen och på sina instrument. Lärare B, som delade en gitarr med eleven under lektionen använde vid flera tillfällen sin gestik för att utan gitarr simulera gitarrspel på olika vis. Han alternerade mellan detta och att använda den enda gitarren. Alla tre lärare använde sig av noter eller ackordanalys, men i lektion B baserades lektionen på stycken som eleven redan förmodades ha lärt sig utantill, så lärare Bertil använde noterna mest som en referens och notstället var vänt mot honom. Under lektion A användes notbilden mer som en utgångspunkt för själva instuderingen och läraren växlade ofta mellan att peka i noterna och på sitt instrument. Lektion C använde ackordanalys, och lärare Calle använde ofta dessa för att förklara formen på låten i kombination med ljudande teckensystem som ljuduppspelning eller sång. Alla tre lärarna var noga med att fingersättningar och övriga detaljer på gitarrerna var väl synliga för eleven under iscensättanden. Lärare Adam och Calle använde sig av exempelvis fottramp och klappar på knäet för att illustrera tempo, och är ett exempel på hur en handling kan representera olika teckensystem då ett tramp både är ljudande och visuellt. Trampandet kan ses både som ett förtydligande för eleven, och som en tänkt övningsstrategi.

### 4.4.2 Det ljudande

Då lärarna under de studerade lektionerna spelar på sina gitarrer bör detta ses som en kombination av olika teckensystem. Att spela en fras med gitarren vänd mot eleven genererar både gestik och ljud i en kombination som skapar mening. Detta var extra tydligt när lärarna använde gestik för att illustrera något *utan* gitarr och då i stället använde det verbala eller sång för att försöka skapa en helhetsrepresentation. I vissa fall använde lärarna det verbala och sången samtidigt med gitarrspel, då ofta för att påminna om något eller räkna underdelningar. Sången lärarna använde representerade

både att sjunga gitarrfigurer och att illustrera en annan, kompletterande del av musiken exempelvis melodistämman i originallåten.

Under endast lektion A och C använde sig läraren av ljudinspelningar. Lärare Adam använde ljudinspelningen först i slutet av lektionen som ett slags ”facit” efter att eleven kommit en bit med instuderingen. Då spelade läraren och eleven båda med. Lärare Calle använde ljudinspelningen på ett liknande sätt, men använde den även som en hjälp från början vid instuderingen och då ofta i kombination med att visuellt peka i ackordanalysen. Läraren nämnde även mjukvaran ”Amazing Slow Downer” som ett tänkbart övningsverktyg, även om det inte användes vid det här tillfället.

#### 4.4.3 Rummet och tiden

Den materiellt grundade handlingspotentialen i studien har varierat mellan lektionerna i och med rummets förutsättningar och de övriga resurser som funnits till hands. I lektion A och C hade lärarna tillgång till både noter och ljuduppspelning i motsats till lektion B som saknade ljudanläggning i rummet. Den mest avgörande skillnaden mellan lektionerna var att läraren i lektion B ”delade” en gitarr med eleven som de turades om att spela på. Detta begränsade de semiotiska resurserna, men kan samtidigt ha skapat extra tydlighet vid iscensättanden och verkat som ett sätt att minska den kognitiva belastningen då eleven inte spelade samtidigt som läraren.

Sett ur perspektivet iscensättande för övningsstrategi kan rummen i studien ses som representationer av ett relativt rymligt övningsrum. De övningsrum som tillhandahålls på många musikskolor är oftast avsevärt mindre, och rummen kan även ses som rymligare än de flesta privata rum där övning försiggår som till exempel sovrum. Ljudanläggningarna i A och C kan anses vara av likvärdigt slag som de som finns i hem, däremot är det osäkert om alla musikskolor med övningsrum har utrustat dessa med musikanläggningar.

Alla tre läraren förblev sittande på sina stolar under lektionen med undantag för lärare Bertil som stod upp och drack kaffe när eleven värmde upp samtidigt som han observerade. Lärarnas kroppsrörelser vid iscensättanden var generellt avslappnat, med en upprätt hållning och vi lektion A och C sittande vända snett mot notstället. Under lektion B var läraren vänd mot eleven, och såg emellanåt snett mot notstället vid sidan av som var vänt mot honom eller höll noterna i handen. Lärarnas blickriktning varierade med uppmärksamhetsfokus. Denna positionering där notstället står vid sidan av läraren och eleven kan ses som en nödvändig kompromiss för att kunna ha blickriktningen fri mot eleven, men det är ändå intressant att ingen av lärarna iscensatte hur en ”enskild” notläsning skulle kunna tänkas se ut.

Den tid med vilken lärarna iscensatte övning var självklart begränsad av den observerade lektionstiden som varierade något men föll inom ramen för 50 minuter till en timme. En del av situationerna kan ses som tänkta representationer av ett privat övningstillfälle, där läraren visar hur man identifierar och övar på en specifik musikalisk enhet, för därefter under samma lektion nå fram till ett tänkt slutresultat. I andra fall kan iscensättandet ses som en representation för övning som bör ske över lägre tid och förmodat många övningstillfällen som till exempel i situation B4 när läraren efter ett iscensättande säger: ”Det här är ju en perfekt teknikövning för dig!”.

#### 4.4.4 Iscensättande

I lektion A iscensatte läraren instuderingen av låten med en takt i taget som sedan kopplades ihop till större delar, och först i slutet av lektionen användes inspelningen för att presentera låten i sin helhet. Dock var inte processen för den sakens skull enkelriktad i riktning mot större delar, utan läraren zoomade in på detaljer genom hela processen där det kunde anses behövas.

I lektion B var utgångspunkten att eleven redan kände till de stycken som skulle spelas, och spelade dem utantill. I stället var lärarens iscensättande av övande fokuserat på de mindre delar av styckena som ansågs behöva extra uppmärksamhet. Igångsättare för dessa iscensättanden var till stor del lärarens uppmärksammande av specifika delar av elevens framförande. Ibland spelade eleven igenom en del, varefter läraren valde att gå tillbaka till någon mindre del, och ibland bröt eleven eller läraren genomspelningen vid den tidpunkt i musiken som skulle uppmärksammas. Läraren under lektion C använder ofta ett sätt att först presentera en del musikaliskt, antingen genom eget musicerande, eller inspelning med gestik och verbalt koppling till noter för att presentera större delar och därefter gå in på detaljer. Extra intressant är att han vid flera tillfällen, men extra tydligt i situation C6 valde att iscensätta ett övande där han loopar en del och gradvis ”bygger på” en figur. Först med bara ackorden på ettan, sedan med fler och fler anslag i högerhanden till figuren är komplett. Min tolkning är att detta är en iscensatt övningsstrategi för att minska den kognitiva belastningen vid mer komplicerade figurer. Läraren i lektion A använde en liknande strategi men ur tempo i situation A1 för att iscensätta ett sätt att först hitta tonerna på gitarren och sedan spela dem i tempo med rytm.

#### 4.4.5 Performance och pedagogik

Lärarna använde noterna, sitt eget musicerade samt i lektion A och C inspelningen av låten som semiotiska resurser för att beskriva hur låten skall framföras. Tidigare i analysen framgick att det sätt på vilket lärare iscensatte

övningsstrategier i studien kan delas in i två kategorier: Det *pedagogiska* och det *performancebaserade*. Skillnaden är viktig då dessa representerar olika potentiella meningsskapanden och övningsperspektiv. Det *pedagogiska* sättet iscensätts genom att förenkla, sakta ned, reducera eller på andra sätt förtydliga en musikalisk fras eller beståndsdel. Igångsättare för detta i undervisningssituationen kan vara elevens problem med att spela sagda musikaliska beståndsdel, men det kan även vara lärarens sätt att presentera en helt ny beståndsdel för eleven. Det *performancebaserade* kan sägas vara en simulerad representation av hur den musikaliska beståndsdelens skall förväntas låta i en tänkt konsert eller framträdandesituation. Begreppet *performance* i det här fallet är närliggande till Selander och Kress (2010) *simulering* som ett iscensättande av en situation ”som om” den vore på riktigt.

De olika lärarna i studien förhöll sig till dessa koncept på olika sätt. Lärare A och C använde både det *pedagogiska* och *performancebaserade* när de iscensatte övningsstrategier, men lärare B använde nästan uteslutande ett iscensättande som skulle kunna sägas vara *performancebaserat*. Lärare B iscensatte övning genom att spela med artikulation, klang, agogik och övriga musikaliska variabler på ett sätt som genomgående var konsekvent relaterat till hur han och eleven framförde stycket, även om han ibland saktade ned det tänkta tempot. Lärare A och C använde ofta det *pedagogiska* sättet att iscensätta övande när det verkade som att någonting var extra komplicerat eller svårt för eleven, för att sedan växla till ett mer *performancebaserat*.

#### 4.4.6 Repetition och loopar

Det musikaliska tempot i iscensättandet av övning, och deras val av sätt att repetera fraser och beståndsdelar skiljde sig åt lärarna emellan. Lärare A och C använde ofta ett långsammare tempo än det tänkta originaltempot, medan lärare B gjorde det om än i mindre grad. Detta skulle kunna sägas vara ett iscensättande av ett tänkt *övningstempo*. Ibland var detta tempo konstant och ibland ökade det eller saktades ned gradvis. Det *pedagogiska* iscensättandet var extra tydligt i de fall då läraren saktade ned en fras för att förtydliga som i exempelvis situation C6.

Repetition har i studien en central roll i all tre lärarnas iscensättande av övning. Hur de använder sig av denna strategi skiljer sig dock. Lärare A och repeterar oftast jämna takter och i ett fast tempo. De musikaliska pauser som kan uppstå när man ”väntar in” nästa fras i perioden används ofta som ett fönster där läraren kan använda övriga semiotiska resurser som verbal feedback, verbalt räkna underdelningar, fästa uppmärksamheten på olika moment etc. som exempelvis i situation A2. I vissa fall byggs en musikalisk fras på vartefter i en loopad period som i exempelvis situation A2 och C6. Lärare B visar ibland jämna takter men loopar ofta en enskild fras,

oberoende av takter. Effekten kan liknas lite som att ”spola tillbaka” och ”spela upp” en bit av en inspelning om och om igen.

Flera av de skillnader som här framträder mellan de två lektionerna A och C jämfört med lektion B skulle kunna betraktas ur ett genreperspektiv. Lektion A och C behandlar musik med ett fast och tydligt tempo och lektion B behandlar klassiska stycken med naturliga tempovariationer. Att loopa jämna enheter som takter eller fjärdedelar är nödvändigt för att kunna behålla känslan av ett jämnt tempo, vilket kan tänkas vara önskvärt i exempelvis modern popmusik där oftast tempot är konstant. I ett klassiskt stycke där agogik och tempovariationer inom fraser är en del av det musikaliska uttrycket kan det ha större musikalisk ”relevans” att loopa enskilda fraser i stället.

Skillnaderna mellan lektionerna i hur de förhåller sig till det performancebaserade respektive pedagogiska iscensättandet låter sig emellertid inte lika lätt härledas till genre. Det skulle kunna spekuleras i att klassiska stycken, med sina utskrivna artikulationer, lägger större vikt vid dessa redan från början. Denna förklaring är dock inte speciellt fullständig, då popmusiken som förekommer i lektion A och C ju även de innehåller tydliga artikulationer även om de inte är utskrivna. Läraren i lektion B betonade vid flera tillfällen muskelminne och långtidsminne, samt vikten av att lära ”lära rätt från början” så denna övningsstrategi bör ses som ett medvetet iscensättande från lärare B.

Den tänkta fördelen med att först spela något i förenklad form och sedan ”bygga på” som lärare A och C iscensatte, skulle kunna vara den minskade kognitiva belastningen av att en musikalisk enhet delas upp i separata beståndsdelar som i situation C6. Vilken av dessa strategier som är mest effektiv för att uppnå ett tänkt musikaliskt resultat är ett intressant område för vidare forskning.

#### 4.4.7 Rummet och tiden

Kress (2010) begrepp *material affordance* eller den materiellt grundade handlingspotentialen i studien har varierat mellan lektionerna i och med rummets förutsättningar och de övriga resurser som funnits till hands. I lektion A och C hade lärarna tillgång till både noter och ljuduppspelning i motsats till lektion B som saknade ljudanläggning i rummet. Den mest avgörande skillnaden mellan lektionerna var att läraren i lektion B ”delade” en gitarr med eleven som de turades om att spela på. Detta begränsade de semiotiska resurserna, men samtidigt kan det ha verkat som ett sätt att minska den kognitiva belastningen då eleven inte spelade samtidigt som läraren. Sett ur perspektivet iscensättande för övningsstrategi kan rummet ses som en representation av ett relativt rymligt övningsrum. De övningsrum

som tillhandahålls på många musikskolor är oftast avsevärt mindre, och rummen kan även ses som rymligare än de flesta privata rum där övning försiggår som till exempel sovrum. Ljudanläggningarna i A och C kan anses vara av likvärdigt slag som de som finns i hem, däremot är det osäkert om alla musikskolor med övningsrum har utrustat dessa med musikanläggningar.

Lärarnas kroppsrörelser vid iscensättandet var generellt avslappnat, med en upprätt hållning och sittande vända snett mot notstället. Deras blickriktning varierade med uppmärksamhetsfokus. Denna positionering kan ses som en nödvändig kompromiss för att kunna ha blickriktningen fri mot eleven, men det är ändå intressant att ingen av lärarna iscensatte hur ett ”enskilt” notläsande skulle kunna tänkas se ut. Lärare A och C trampade takten med foten för det mesta. Trampandet kan ses både som ett förtydligande för eleven, och som en tänkt övningsstrategi.

Den tid med vilken lärarna iscensatte övning var självklart begränsad av den observerade lektionstiden. En del av situationerna kan ses som tänkta representationer av ett privat övningstillfälle, där läraren visar hur man identifierar och övar på en specifik musikalisk enhet, för därefter under samma lektion nå fram till ett tänkt slutresultat. I andra fall kan iscensättandet ses som en representation för övning som bör ske över längre tid och förmodat många övningstillfällen som till exempel i situation B4 när läraren efter ett iscensättande säger: ”Det här är ju en perfekt teknikövning för dig!”.

## 5. Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka och analysera hur gitarrlärare iscensätter övningsstrategier i enskild undervisning på gymnasial nivå eller motsvarande. I analyskapitlet har olika kombinationer av teckensystem samt vilka typer av iscensättanden de kan sägas representera beskrivits.

Effektiviteten av olika typer av övningsstrategier är självklart något som bör ha stor betydelse för musiklärares didaktiska val under lektionerna, eftersom detta iscensättande kan antas ha inverkan på hur eleverna själva utformar sitt övande. Genetisk predisposition kan inte förklara skillnaderna mellan s.k. *expert performance* och *normal performance*, och det vi ofta refererar till som ”talang” är i själva verket inget inneboende hos individen, utan en tidigt visad förmåga (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993).

Att iscensätta övande med den tidigare nämnda *helhet-del-helhet* principen som exempelvis Nielsen (2001) identifierat där man ”zoomar in” på detaljer som hela tiden sätts i ett större sammanhang, samt att allt övande utgår från

någon form av repetition torde vara en relativt okontroversiell utgångspunkt, men begreppet ”bra övande” är svårare att ringa in. Termer som *deliberate practice* eller medvetet övande där det skall finnas *explicit goals* eller tydliga mål har använts (Ericsson, Krampe, & Tesch-Romer, 1993; Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007). Det är rimligt att tänka sig att de övningsstrategier som iscensätts under lektionstid av lärare har åtminstone viss påverkan på elevens egna övande. Ett övande som för många utgör en stor del vardagen av att vara musiker, och ibland varar hela livet.

### 5.0.1 Övning som performance

Byo och Cassidy (2008) för fram idén att elever skulle kunna öva mer effektivt bland annat genom att se övande som en typ av *performance* i sig och inte bara som förberedelse. Performance i det här fallet definierar de detta som ”as though an audience were watching” (Byo & Cassidy, 2008). Detta kan ses som ett argument för ett mer performancebaserat iscensättande men det är dock viktigt att i det här fallet skilja mellan det performancebaserade iscensättande som nämns i denna studie och Byo och Cassidy’s (2008) idé att se övande som ett slags performance i sig. Huvudskillnaden ligger i att det jag i denna studie avser med *performancebaserat* är att i övningen försöka komma *så nära hur en tänkt slutprodukt skall låta som det är möjligt*, men med hänsyn till övriga övningsstrategier som exempelvis att sakta ett tempo. Strategier som att sakta ned, förändra något i musiken, isolera svåra passager och repetition, är effektiva övningsstrategier (Hallam, 1995; Miklaszewski, 1989).

### 5.0.2 Att öva rätt

Läraren under lektion B talade om muskelminne och vikten av att ”öva rätt”. Även elever som använder de effektiva övningsstrategierna ovan kan komma att använda dessa för att exempelvis omedvetet repetera en felaktig fras eller ”gå vidare” innan den svårare passagen spelats korrekt. Lärare Bertil talade vidare om vikten av att ”sluta på topp”, det vill säga att bara öva tills man upplever att kvalitén börjar dala av exempelvis trötthet, för att på så vis undvika att man övar in något felaktigt. Detta fann även Byo och Cassidy (2008) i sina observationer, och det är kanske ur detta perspektiv som ett performancebaserat förhållningssätt till övande har sina fördelar. Med perspektivet ”as though an audience were watching” är det lättare att undvika att ”öva för övandets skull” och i stället se övandet som en del av ett musicerande.

Den här studien har fokuserat på iscensättanden, och således enbart på retorikern i den tänkta multimodala kommunikationen. Men kommunikation kan endast sägas äga rum när det även sker en *tolkning* (Kress & van Leeuwen, 2001). Att förenkla och förändra musikaliska enheter i ett övningsstrategiskt syfte kan förvisso vara en effektiv strategi (Hallam, 1995; Miklaszewski, 1989). Frågan är var det pedagogiska ”visandet” av något slutar och det tänkbara iscensättandet av en övningsstrategi börjar. Det kan



handla om små skillnader som får stor betydelse för uttolkarens (elevens) egna meningsskapande. Är exempelvis lärarens förenkling av en musikalisk enhet ett iscensättande av en övningsstrategi eller ett sätt att förtydliga något för eleven? Då det finns en tänkbar gråzon där lärarens avsikt med ett förtydligande kan ses som ett iscensättande av en övningsstrategi, är detta något som kräver en medvetenhet från lärarens sida om vilka val av teckenskapande som bör göras i varje situation.

### 5.0.3 Slutord och vidare forskning

Avslutningsvis har det under studien framkommit intressanta problemområden som skall kunna bli föremål för vidare forskning. Ett sådant är den eventuella korrelationen mellan lärarens iscensättande och elevens övningsstrategier i den enskilda övningsituationen utanför lektionstid. Ett annat är förhållanden mellan det *performancebaserade* och *pedagogiska* iscensättandet och i vilken omfattning det kvantitativt relaterar till kvalitén på övandet. Ytterligare ett är att kvalitativt undersöka i vilken omfattning lärarens iscensättande under lektionerna är ett medvetna eller omedvetna val.

## Referenser

- Arbib, M. A. (1995). Schema theory. I Arbib (red.) *Brain Theory and Neural Networks*, s. 830-834. Massachusetts: The MIT Press.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 151-165). New York, NY: Oxford University Press.
- Brown, S., Merker, B. & Wallin, N.L. (2000). An introduction to evolutionary musicology. *The origins of music / edited by Nils L. Wallin, Björn Merker, and Steven Brown*. (S. [3]-24).
- Byo, J., & Cassidy, J. W. (2008). An exploratory study of time use in the practice of music majors self-report and observation analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 33-40.
- Dowling, W.J. & Harwood, D.L. (1986). *Music cognition*. Orlando: Academic Press.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Falk, D. (2009). *Finding our tongues: mothers, infants and the origins of language*. New York: Basic Books.
- Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musik- undervisning på högstadiet*. Diss. Malmö Faculty of Performing Arts Lunds universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Gabrielsson, A. (2006). Struktur och känslor i musik: några musikpsykologiska reflektioner. *Nutida musik (Print)*. (2006:2, s. 24-30).
- Hallam, S. (1995b). Professional musicians' orientation to practice: Implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12, 3-19.
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119.
- Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: a survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 145-154.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G.R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lehmann, A. C., & Davidson, J. W. (2006). Taking an acquired skills perspective on music performance. In R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of musical cognition and development* (pp. 225-258). New York, NY: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Slodoba, J. A., & Woody, R. H. (2007). Practice. *Psychology for Musicians: Understanding and acquiring the skills* (pp. 61-84). New York, NY: Oxford University Press.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17, 95-109.
- Miksza, P. (2006). Relationships among impulsiveness, locus of control, sex, and music practice. *Journal of Research in Music Education*, 54 (4), 308-323.

Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.

Parkes, Kelly A. (2010). Recent Research in Applied Studio Instruction: Practice Time and Strategies. *Journal of Research in Music Performance*.

Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Selander, S., & Rostvall, A-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I: A-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 13). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Winter, D. (2011, 11 februari). Through my eye, not Hipstamatic's [blogginlägg] Hämtad från: [https://lens.blogs.nytimes.com/2011/02/11/through-my-eye-not-hipstamatics/?\\_r=0](https://lens.blogs.nytimes.com/2011/02/11/through-my-eye-not-hipstamatics/?_r=0) Hämtningsdatum: 2017-05-29

