



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Det är ju musik vi snackar!**  
- En intervjustudie om instrumentlärares uppfattningar om och arbetsmetoder kring personligt uttryck.

Elisabeth Johansson & Oscar Svenningsson

LAU370

Handledare: Marie-Helene Zimmerman Nilsson

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT07-6110-05

# Sammanfattning

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Det är ju musik vi snackar! – En intervjustudie om instrumentallärares uppfattningar om och arbetsmetoder kring personligt uttryck.

**Författare:** Elisabeth Johansson, Oscar Svenningsson

**Termin och år:** VT 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Marie-Helene Zimmerman Nilsson

**Examinator:** Stig-Magnus Thorsén

**Rapportnummer:** HT07-6110-05

**Nyckelord:** personligt uttryck, musik, musikpedagogik, instrumentalpedagog, instrumentallärare, instrumentalundervisning, estetiska programmet

## Syfte

Studien syftar till att undersöka och generera kunskap om hur instrumentallärare på gymnasiets estetiska program definierar och förstår begreppet personligt uttryck samt hur de anser att de arbetar med detta i undervisningen. Utifrån detta syfte diskuteras även konsekvenser av de intervjuades syn på personligt uttryck.

## Huvudfråga

Vilka åsikter har instrumentallärare verksamma inom gymnasieskolan om vad personligt uttryck är och hur anser de att de arbetar med personligt uttryck i undervisningen?

## Metod och material

Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sex instrumentallärare vid gymnasiets estetiska program. Intervjuerna görs utifrån semistrukturerade frågor.

## Resultat

De intervjuade visade ha skiftande uppfattningar om vad personligt uttryck innebär. Samtliga uppgav att de arbetade med detta med sina elever, men deras beskrivningar av arbetssätt varierade.

## Betydelse för läraryrket

Genom dessa pedagogers resonemang ges ett lärarperspektiv på begreppet personligt uttryck, vilket vi anser är viktigt för att förstå den del av deras undervisning som handlar om att förvalta elevers musikaliska och konstnärliga utveckling. Detta kan ses som betydelsefullt både för instrumentallärare själva samt för muskläraryrket och studier på området.

# Innehållsförteckning

<u>SAMMANFATTNING</u>	1
<u>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</u>	2
<u>INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE</u>	4
<u>LITTERATURBAKGRUND OCH TEORI</u>	6
LÄRARES FÖRÄNDRADE UPPDRAG OCH DAGENS MUSIKSAMHÄLLE	6
VAD STYRDOKUMENTEN SÄGER	6
TIDIGARE FORSKNING	7
SOCIALKONSTRUKTIVISTISKT PERSPEKTIV	8
ASPEKTER PÅ PERSONLIGT UTTRYCK	9
SAMMANFATTNING	9
<u>SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG</u>	10
<u>METOD</u>	11
VAL OCH MOTIVERING AV METOD OCH DESIGN	11
VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP	12
GENOMFÖRANDE	13
REDOGÖRELSE AV ANALYSMETOD	13
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
DISKUSSION AV STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	14
<u>RESULTAT</u>	16
BESKRIVNING AV RESPONDENTERNA	16
INNEBÖRDER AV BEGREPPET PERSONLIGT UTTRYCK	17
UNDERVISNINGSMETODER FÖR PERSONLIGT UTTRYCK	18
PEDAGOGISKT MATERIAL	22
PERSONLIGA IDEAL	23
<u>DISKUSSION OCH SLUTSATSER</u>	25
UPPFATTNINGAR OM PERSONLIGT UTTRYCK	25
ARBETSSÄTT FÖR PERSONLIGT UTTRYCK	26
SJÄLVSTÄNDIGHET OCH ANSVARSTAGANDE	26
ELEVENS FÄRDIGHETER RELATIVT PERSONLIGT UTTRYCK I UNDERVISNING	27
TRADITION RESPEKTIVE PERSONLIGHET	27
VÄRDERINGAR OCH IDEAL	28
MENTORSKAP	29
SAMMANFATTNING AV STUDIEN	29
<u>REFERENSER</u>	31



# Inledning och problemområde

Man kan fråga sig vilken sorts musiker som dagens musikundervisning syftar till att fostra samt hur mycket vikt som utifrån detta läggs på att musikstuderande använder sin egen vilja och sitt omdöme för att ta sig fram genom en djungel av ideal, spelstilar och genrer. Under inledningsfasen av detta arbete funderade vi mycket på detta. Vi upplever att det i instrumentalundervisning ibland saknas en problematisering av, eller ett fokus på den egna viljan, en efterfrågan av elevens eget omdöme och personliga uttryck. Det är något vi i detta arbete vill problematisera och undersöka.

Ett perspektiv vi anser har styrts mycket av den instrumentalundervisning vi själva har fått, oavsett genre, handlar om att lära sig utföra ett redan designat hantverk. Att härma, planka, och kopiera är viktiga inslag i att lära sig spela, men det är långt ifrån allt. I styrdokumentet för gymnasieskolan (Lpf 94), och inte minst för dess estetiska program (Programsmål för estetiska programmet), beskrivs återkommande vikten av att elevens personlighet tillvaratas och får plats att utvecklas. Vi tror att ett uppmärksammande kring det personliga uttrycket kan ha positiva effekter för instrumentalelevens musikaliska utveckling, och att de oavsett vad de gör av sitt musicerande senare i livet är betjänta av att ha fått en undervisning som strävar till att utveckla en förmåga att göra egna, självständiga konstnärliga val.

Forskning om instrumentalundervisning visar på att det förtroende som tidigt ges åt musikelevens eget omdöme och vilja med musiken, är mycket viktigt. Avsaknaden av detta kan få långtgående konsekvenser för musikerns förtroende för sin egen förmåga att vara kapabel att skapa egna tolkningar av musik (Hultberg 2000). Vi skulle även vilja påstå att det påverkar självbilden om att kunna skapa musik. Dock visar studier att instrumentallärare som tillhör västerländsk konservatorietradition, ofta förhåller sig till det personliga eller expressiva som ett sista utanverk, vilket tas i beaktande först då elever kommit mycket långt i sitt kunnande (Rostvall/West 2001). Till denna tradition hör inte längre bara företrädare för den klassiska konstmusiken, utan även andra genrer som senare tagits upp av musikinstitutionerna, menar Rostvall/West (2001). De har i sin studie observerat instrumentalundervisning på kulturskolan. En anmärkningsvärd slutsats som de gör är att det mesta av undervisningen går ut på att pricka toner rätt. Vidare att aspekter på personligt uttryck helt saknas eller behandlas i mycket liten grad. I en norsk fallstudie beskrivs kreativitet och personligt uttryck som ”något som ofta kommer in sent i utvecklingsprocessen, kanske till och med på en nivå som de flesta aldrig når” (Dahlberg 2006).

En viktig fråga under inledningsfasen med detta arbete, har varit frågan om vad vi ska använda för begrepp för att ringa in det som vi menar när vi säger ”personligt uttryck”. Vår hållning från början var att personligt uttryck var något för vagt för att kunna studeras i en vetenskaplig uppsats. Vi prövade att ersätta ”personligt uttryck” med tidigare använda begrepp i avhandlingar och litteratur, men kom då fram till att dessa andra begrepp visserligen kunde handla om personligt uttryck men att de inte alls enskilt kunde motsvara detta. Dessa begrepp syntes oss mer som olika tolkningar av vad som kan sägas handla om personligt uttryck. Vi beslöt därför att använda ”personligt uttryck” som begrepp och att låta det bli en viktig del i frågan, hur instrumentallärare på gymnasiet tolkar och resonerar kring detta. Som första orientering kring detta begrepp följer här de två ordens ”personlig” samt ”uttryck” betydelse enligt Norstedts Svenska Ordbok:

Personlig adj. 3. Som på ett självständigt sätt uttrycker det säregna i någons personlighet...

Uttryck subst. 1. Det att (tydligt) framföra viss tanke, åsikt eller känsla...

(Norstedts Svenska Ordbok)

Utifrån detta kan personligt uttryck sägas vara det som framförs av en individ och uttrycker dennes personliga särart.

Med denna studie vill vi göra en nulägesanalys av värden som kan anses stå i direkt motsats till den äldre konservatorietraditionen, nämligen elevens personliga uttryck och egna ideal. Vi vill få svar på hur instrumentallärare på gymnasiets estetiska program resonerar kring elevens personliga uttryck och ideal. Vi vill även veta hur instrumentallärare tycker att de arbetar med detta med sina elever. Studien behandlar inte hur lärarna faktiskt gör i sin undervisning, utan hur de beskriver sina åsikter kring personligt uttryck och arbetsmetoder. Fokus ligger således på lärarnas resonemang och värderingar. Musiklärare i andra skolformer såsom kulturskola, studieförbund eller högre utbildning har utelämnats. Ett vidare perspektiv hade visserligen omfattat ett större område, men istället hade resultaten fått beskrivas på en mer övergripande nivå. Det snävare urval vi har valt, gör att vi kan gå in mer på djupet i vår analys, inom ramen för studiens omfattning.

Studien riktas främst till verksamma instrumentallärare, deras arbetslag samt till muskläroarutbildare och -studenter.

# Litteraturbakgrund och teori

## Lärares förändrade uppdrag och dagens musiksamhälle

Mycket har förändrats i lärares yrkesroller sedan postmodernismens inträde och genom 1990-talets skolreformer. Detta gäller på alla områden av lärararbetet, men vi tar här fasta på den förändring som följer med att det inte längre är lärares uppdrag att utbilda elever till ett givet samhälle, utan snarare att ge dem redskap att använda så att de själva kan möta det framtida samhället (Folkesson m fl 2004). Detta är högst relevant att ta i beaktning i den musikvärld vi lever i, där det inte kan sägas finnas någon enhetlig, dominerande kultur att förmedla till eleverna. Dock finns det studier som visar att musikundervisning på olika nivåer inte alltid tar hänsyn till detta. Exempel på det anges nedan under rubriken Tidigare forskning.

## Vad styrdokumentet säger

I de specifika programmålen för gymnasieskolans estetiska program, framgår att den egna skapande verksamheten ska betonas (Programmål för estetiska programmet). I läroplanen för de frivilliga skolformerna står beskrivet att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpf 94, s. 3). Vidare även:

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem.

Läraren skall:

- utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- i undervisningen beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och den pedagogiska forskningen.

Skolan skall sträva mot att varje elev:

- stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor.

(Lpf 94, s. 4, 11, 13)

Det är således viktigt att elever uppmuntras till att framföra sina uppfattningar och att undervisningen är allsidig och inte framhåller att någon enskild individs värderingar är sanningen. Skolans och lärares förhållningssätt till elevens livsvärld och ämnets utveckling i samhället ska vara öppet och ansvarskrävande på ett sådant sätt att eleven känner tilltro till sig själv och vill ta ansvar. Skollagen säger i 5 kap § 2 att ”eleverna ska ha inflytande över hur deras undervisning utformas” (Skollagen).

Dessa verksamhetsmål och anvisningar blir högst relevanta i individuell undervisning. Vi ser här två skilda aspekter. Den ena betonar elevens inflytande, den andra att eleven ska få möjlighet att utveckla sin personliga egenart, vilket presenteras i det följande.

## Tidigare forskning

Med ett perspektiv utifrån västerländsk konstmusik har Hultberg (2000) undersökt hur musikalisk mening förmedlas genom notskrift. Syftet är att undersöka interaktionen mellan tolkare och notbild. Studien genomfördes genom att ge 11 pianister uppdraget att var för sig tolka olika notbilder. Av dessa 11 deltagande var fyra pianolärare, en konsertpianist, fyra musiklärarstudenter, samt två pianister som vid tillfället för studien förberedde sig för högre musikstudier. Alla dessa spelade var och en, under videodokumentation, upp musiken samt förklarade hur de hade tänkt och gått tillväga i sitt arbete med notbilden. Hultberg drar slutsatser om notskriftens funktioner. Notskrift beskrivs här som ett kulturellt verktyg och som representant för en kompositör ur den västerländska konstmusiktraditionen (Hultberg 2000). I resultatet beskrivs begreppen explorativ samt reproduktiv ansats som två olika sätt att tolka och arbeta med noterad musik. En reproduktiv ansats står för ett förhållningssätt till notbilden som ett normativt dokument vilket beskriver hur man ”ska” spela. Explorativ ansats står för ett friare förhållningssätt till notskrift, där musikern använder både sitt eget musikaliska omdöme och sin kunskap om tradition och tonsättare som utgångspunkt för sin tolkning. Ett samband visade sig också finnas mellan musikernas förhållningssätt till notbilden och vilken undervisning de i tidig ålder fått om denna. De som tidigt fått lära sig att använda sitt eget musikaliska omdöme i tolkningsarbetet hade en mer undersökande och nyfiken hållning till notbilden och ett större självförtroende i tolkningsarbetet. De som tidigt mest hade fått lära sig att spela rätt, ”som det står i noterna”, visade sig ha sämre förtroende för sig själva som musikaliska meningsgivare och tolkare. De blev även osäkra när de fick en notbild utan några som helst markeringar utöver själva noterna.

I diskussionen beskriver Hultberg (2000) paradoxen mellan lärarens syfte med en lektion och vad eleven egentligen lär sig. Om läraren inte är uppmärksam på vad eleven egentligen uppfattat och formar undervisningen därefter, kan det bli så att eleven helt enkelt kopierar det läraren gör utan att förstå vad det är som de gör. Detta leder i sin tur till att eleven inte tror sig själv om att kunna påverka musiken och till att notbilden uppfattas som något statiskt som talar om sanningen.

Hultbergs studie blev intressant för oss delvis för att den gav oss bättre förståelse för arbetet med uttryck och musikalisk innebörd inom klassisk musiktradition. Den är också intressant eftersom den handlar om de pedagogiska konsekvenserna: om hur viktigt det är att tidigt i musikundervisningen låta elevens musiköra och smak vara med i lärandet, även i de fall då man arbetar med en mer notbunden repertoar. Man kan se vilket inflytande som instrumentallärare kan ha över elever långt fram i deras liv vad gäller musicerande och tankar om den egna förmågan.

Rostvall och West (2001) har undersökt fyra instrumentallärare, tre inom den kommunala musik-/kulturskolan och en cirkelledare inom ett studieförbund. De har filmat lärarna och deras elever under totalt elva instrumentallektioner och analyserat dessa vad gäller såväl innehåll som språkbruk och uppmärksamhetsfokus. Utöver detta har de analyserat ett antal läroböcker för gitarr respektive bleckblåsinstrument. Resultatet visar ganska entydigt att de



medverkande lärarna har ett statistiskt avläsande av en notbild som främsta fokus under sina lektioner. Enligt Rostvall och West är det sällan några sammanhållna musikaliska fraser som spelas eller tränas in under lektionerna, utan det rör om sig om att lära sig träffa enskilda toner, sällan med någon puls eller tydlig rytmik. De enskilda tonerna sätts inte in i något större sammanhang och elevens tidigare musikaliska erfarenheter tas inte till vara och anknyts inte till. Elevernas initiativ till att skifta fokus under lektionen uppmärksammas sällan. Aspekter gällande det musikaliska uttrycket förekommer inte överhuvudtaget och författarna frågar sig ofta om det som spelas under lektionerna ens kan kallas för musik. Den repertoar man utgår ifrån faller oftast in under benämningen skolmusik, d v s enkla stycken som specialskrivits för undervisningsbruk. Gehörsinläring eller improvisation förekommer inte, trots att ett ensidigt fokuserande på spel efter noter har visat sig vara hämmande för förmågan att utveckla ett ”musikaliskt tänkande” (Rostvall & West 2001).

Centralt i Rostvall och Wests (2001) studie är begreppet institution, som här definieras som ”de konventioner, normer och regler som strukturerar mänskligt handlande till bestående eller återkommande handlings- och tankemönster” (2001 s. 14-15). De menar utifrån detta att det inom institutionen instrumentalundervisning finns befästa traditioner och ramar som i någon mån styr de enskilda lärarnas agerande. De menar också att mycket av de konventioner och traditioner som styr den klassiska instrumentalundervisningen har spridit sig till andra genrer och musikområden, i takt med att dessa införlivats i de formella undervisningssammanhangen.

Studien visar hur lite utrymme som ibland ägnas åt det musikaliska uttrycket i instrumentalundervisning inom kulturskolan. Resultatet antyder också att ålderstigna undervisningsideal i hög grad lever vidare trots de stora förändringarna i musiksamhället. Forskarna argumenterar för att instrumentalundervisning som institution mer eller mindre är avgränsad från de pedagogiska strömningar som påverkat undervisningen inom andra ämnesområden.

Dahlberg (2006) har studerat undervisningsmaterialets roll i instrumentalundervisning, ur ett sociokulturellt perspektiv. Studien är en fallstudie där han har följt en violinlärare vid en kulturskola under fem veckor och undersökt hur undervisningsmaterialet påverkar undervisningen. Materialet vid de undersökta lektionerna var hämtat dels från den klassiska violinrepertoaren, dels från olika slags folkmusik.

I resultatet konstateras att det personliga uttrycket, när det handlade om klassisk solorepertoar, var något som blev aktuellt först när det tekniska utförandet av ett stycke var i stort sett fulländat. Vidare konstaterar han att det var elevens tekniska utveckling snarare än dennes intressen eller personliga smak som motiverade valet av musik. I arbetet med folkmusik hade det personliga uttrycket en stor betydelse på ett tidigt stadium, dock inte så mycket på en individnivå, utan snarare i den ensemble där musiken utfördes. I gruppen togs gemensamma kreativa beslut som bidrog till en egenart hos ensemblen som helhet.

## **Socialkonstruktivistiskt perspektiv**

Vår studie är inspirerad av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Denna teori handlar om hur kunskap är avhängig tidsanda, språkbruk och socialt sammanhang. Till skillnad från traditionell kunskapsteori med dess tro på helt objektiv kunskap, frågar sig

socialkonstruktivismen i stället om hur kunskapen har tillkommit eller producerats (Barlebo Wenneberg 2000). Begreppet socialkonstruktivism ser vi här som synonymt med socialkonstruktionism som talar för att många olika sätt att uppfatta världen existerar samtidigt och att varje företeelse måste förstås som en del av en specifik social, kulturell och historisk kontext (Burr 1995). En viktig följd av detta perspektiv blir att ställa sig kritisk till förgivettagna sanningar eller uppfattningar som ses på som värdeneutrala. Socialkonstruktivistisk forskning vill belysa de yttre processer som formar kunskapen. Vi är medvetna om att begreppen socialkonstruktivism respektive socialkonstruktionism i vissa sammanhang och inom vissa områden har olika betydelser, men vi uppfattar det ändå som att det inom nordisk forskning är vedertaget att använda begreppen synonymt.

Detta perspektiv finns i således i bakgrunden som inspirationskälla när vi undersöker instrumentallärares åsikter, men används dock inte på ett djupgående sätt i vår analys.

## Aspekter på personligt uttryck

Rostvall och West (2001) hävdar att musikens uttrycksparametrar kan beskrivas med termerna dynamik, agogik, artikulation och klangfärg. Denna beskrivning är i snävaste laget för att passa in på vår uppfattning om vad musikaliskt uttryck är. För till exempel en improviserande musiker oavsett genre måste själva det tonala och rytmiska innehållet i musiken räknas som en betydande del av det musikaliska uttrycket, något som inom noterad musik får sägas vara förbehållet kompositören.

I den svenska gymnasieskolans estetiska program bedrivs instrumentalundervisning inom kurserna Instrument/sång, nivå 1, 2 och 3. I betygskriterierna för nivå 2, under kriterierna för betyget Mycket väl godkänt, finns formuleringen; ”Eleven analyserar sitt musicerande och utvecklar ett personligt uttryckssätt” (SKOLFS: 2000:90). Under kursmålen för nivå 3 heter det att kursen ska ”stimulera till personligt uttryck” (SKOLFS: 2000:90). En sökning på sökmotorn Google (”personligt uttryck” +musik, 080114) visar att flera skolor, såväl gymnasier som grundskolor, har med begreppet personligt uttryck i beskrivningar av lokala kurser och betygskriterier.

## Sammanfattning

Forskningsresultaten ovan beskriver hur undervisningssituationen på kulturskolan kan se ut. Vidare talas om hur musiker och musikstudierande bär med sig förhållningssätt till musiken som grundats redan tidigt under deras musikstudier och som de fortfarande påverkas av. En bild ges också av en syn på personligt uttryck som ett slags detalj man lägger till när man är färdig med den tekniska delen av ett stycke. En viss bakgrund för musikpedagogiskt arbete ges även i dessa studier.

Att ta tillvara elevens personlighet är en utgångspunkt som visar sig ha stor betydelse. Man kan fråga sig vad det innebär för instrumentallärare som i allra högsta grad har möjlighet att utgå just ifrån eleven, då deras undervisning oftast är individuell. Vad gäller detta, har vi inte funnit att så mycket finns skrivet om instrumentalundervisning på gymnasienivå.

## Syfte och forskningsfråga

Med tidigare redovisade nedslag i forskningsfältet och studiens teoretiska perspektiv som utgångspunkt, är syftet denna studie till att undersöka och generera kunskap om hur instrumentallärare definierar och förstår begreppet personligt uttryck samt hur de anser att de arbetar med detta i undervisningen. Utifrån detta syfte diskuteras även konsekvenser av de intervjuades syn på personligt uttryck.

Med utgångspunkt i detta syfte har vi formulerat följande forskningsfråga:

Vilka åsikter har instrumentallärare verksamma inom gymnasieskolan om vad personligt uttryck är och hur anser de att de arbetar med personligt uttryck i undervisningen?

# Metod

## Val och motivering av metod och design

Inledningsvis ansåg vi att det var något av de två alternativen enkät eller intervju som bäst skulle passa denna studie. Vi var intresserade av instrumentallärares åsikter om och metoder kring personligt uttryck och därför ville vi fråga just dem om detta. En enkätundersökning som kunde omfatta en stor urvalsgrupp med till viss del öppna frågor i formuläret skulle vara intressant för att den skulle kunna ge möjlighet att generalisera respondenternas svar. Eventuellt kunde vi även få något mer utförliga svar genom att även använda öppna frågor. En intervjustudie skulle vara intressant då det var möjligt att be de intervjuade att utveckla sina svar där det behövdes och för att ett samtal möjligtvis kunde ge mer djupgående svar. I linje med studiens syfte ansåg vi att det sistnämnda skulle passa bättre. Då vår erfarenhet säger oss att personligt uttryck kan vara ett komplicerat begrepp att resonera kring, ville vi ha möjligheten att kunna ställa följdfrågor samt kunna följa upp de spår som de intervjuade själva går in på. Valet av metod blev därför kvalitativ intervju med semistrukturerade frågor (Stukát 2005).

Det var viktigt att utforma undersökningsinstrumentet så att det kunde besvara studiens forskningsfråga och ligga i linje med studiens syfte. Vad vi ville undersöka var alltså vad de intervjuade instrumentallärarna ansåg att personligt uttryck var i musikutövandet, hur de själva tyckte att det arbetade med det med sina elever och hur det gick till när lärarens och elevens preferenser och ideal var mycket olika. Vi ville därtill veta om de hade några särskilda arbetsätt som de kunde berätta om. Frågeformuläret delades in i tre delar, inledande frågor, kärnfrågor och en avslutande fråga.

Den första och inledande delen var mest till för att komma igång med intervjun och för att få de intervjuade att känna sig bekväma med situationen, vilket är en viktig aspekt i intervjusituationen (Kvale 1997). Där ställdes frågor om vilket eller vilka instrument de undervisar i, hur länge de har undervisat och vilken utbildning de hade. Till denna del hörde också två frågor som vi ansåg eventuellt kunde komma att bli intressanta senare för analysen av kärnfrågorna. Den ena var om deras undervisning hade någon särskild geninriktning, och den andra om de musicerade på något annat sätt än med sina elever dvs. om de själva var verksamma musiker.

Under den andra delen av intervjun ställdes kärnfrågorna. De intervjuade blev här först ombudda att berätta fritt om hur de gör när de undervisar. Vi ville verkligen ge dem tid att berätta och beskriva fritt utan att styra dem. Här ville vi ta reda på det personliga i lärarnas arbetsätt, för att få fram nyanser och skillnader. I den händelse någon av dem inte skulle komma igång, hade vi här tre följdfrågor att ställa. Dessa frågor handlade om hur det går till i arbetet kring en låt eller ett stycke, vad läraren och eleven pratar mycket om på lektionerna och om det fanns något särskilt arbetsätt som läraren använde. Vi beslöt oss för att ställa dessa frågor även om de intervjuade svarade utförligt på frågan om hur de gör när de undervisar.

Efter detta ställdes frågor om personligt uttryck, om och hur de i så fall arbetar med detta med eleven och vad de själva lägger i begreppet personligt uttryck. En följdfråga var också ifall det fanns någon skillnad jämfört med hur de tänker eller arbetar med sitt eget personliga uttryck.

Dessa frågor var mycket viktiga för vår studie och placerades därför så långt in i intervjun att vi kunde anta att de intervjuade redan skulle vara bekväma med situationen. De två sista kärnfrågorna handlade om hur läraren jobbar med en elev som har andra ideal eller musikpreferenser än läraren själv, och om vilken roll materialet spelar under lektionerna. Avslutningsvis fick de möjlighet att lägga till något eller återkomma till en fråga de tidigare besvarat. (Frågeformuläret följer med som bilaga till studien.)

## Val av undersökningsgrupp

Vid planeringen av datainsamlingen blev det viktigt att ringa in hur många och vilka instrumentallärare som skulle intervjuas för att få ett resultat som står i proportion till det som studien efterfrågar. Fler än en lärares svar behövdes för att om möjligt kunna få se variationer i deras uppfattningar och i så fall kunna jämföra dessa. Vi var däremot inte ute efter att kunna generalisera resultatet såsom varit möjligt vid en kvantitativ studie. Efter en inledande analys gjorde vi bedömningen att sex instrumentalpedagogers åsikter utgjorde tillräckligt rikt och nyanserat material för undersökningen. Till detta kom också diskussionen om vilken variation som var lämplig för urvalet och om vad lärarna absolut behövde ha gemensamt för att göra deras svar möjliga att jämföra. För att få en bredd beslöt vi att intervju sex lärare som undervisade i olika instrument. Helst skulle inte alla ha samma genreinriktning, jobba på samma skola eller vara av samma kön. Dock ville vi att alla hade en musiklejarutbildning, att de alla undervisade på samma stadie och inom samma region. Som riktning för vårt urval använde vi en kombination av personlig kännedom, rekommendation och strategiskt urval. Huvudsakligen bad vi lärare och elever som vi själva känner till att berätta om en instrumentallärare som de vet om och som vi i så fall kunde kontakta. Mer om hur detta gick till beskrivs nedan.

I enlighet med dessa kriterier valdes följande personer:

Instrumentallärare:	Skola:	Instrument:
<b>Helene</b>	<b>ABC</b>	<b>Tvärflöjt</b>
<b>Kerstin</b>	<b>ABC</b>	<b>Piano</b>
<b>Karin</b>	<b>XYZ</b>	<b>Sång</b>
<b>Per</b>	<b>XYZ</b>	<b>Trombon</b>
<b>Dan</b>	<b>OPQ</b>	<b>Slagverk</b>
<b>Ulf</b>	<b>DEF</b>	<b>Elgitarr</b>

De intervjuade är här beskrivna med andra namn än deras egna. Namnet på den skola de arbetar på har ersatts av en bokstavskombination. Instrumentet anger vad de huvudsakligen bedriver sin instrumentalundervisning på. Från två av skolorna har vi intervjuat två lärare vardera.

## Genomförande

Den första personen som vi beslöt intervjua valde vi via personlig kännedom. Han är gitarrlärare och arbetar på skolan DEF. Därefter bad vi en elev från gymnasiet XYZ att ge oss namn på två olika instrumentallärare på hennes skola, dock ej en gitarrlärare. Hon gav namn på en sånglärare samt en bleckblåslärare. Vi ringde dessa tre lärare och alla ställde upp på att delta i undersökningen. Vi ringde till en lärare på skolan ABC och bad om namn på två instrumentallärare på skolan där han jobbar. Dessa skulle således inte undervisa i gitarr, sång eller bleckblåsinstrument. Han gav oss namn på en pianolärare samt en lärare i tvärflöjt. Även dessa två svarade ja direkt på förfrågan om intervju, vilket gjorde att det endast behövdes en lärare till. Vi ansåg i detta läge att det kunde behövas en trum- eller slagverkslärare och bad därför en musiklärarstudent om namn på en sådan. Denna person blev den första som inte kunde ställa upp på intervju inom den tid som vi angav. Ovan nämnda musiklärarstudent gav då namn på ytterligare en slagverkslärare. Denne arbetar på skolan OPQ och visade sig ha möjlighet att delta.

Via telefonsamtal bokades tid och plats för intervjuerna. Dessa ägde rum på de skolor där de intervjuade själva arbetar. Vi hade som avsikt att inte berätta alltför mycket om studiens innehåll innan själva intervjuerna ägde rum. Vi informerade om studiens övergripande syfte samt att intervjuerna skulle behandla instrumentallärares arbetssätt.

Vid intervjutillfällena blev instrumentallärarna tillfrågade om de kunde tänka sig att samtalet spelades in. Detta var inget som var märkligt eller obekant för någon av dem. De blev informerade om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt. Om någon hade fler frågor om studien utöver vad de fick veta vid förevarande telefonsamtal besvarades dessa först. Intervjuerna spelades in på en Mp3-spelare samt på en MD-spelare. De miljöer som intervjuerna hölls i har valts av respondenterna själva utifrån vår rekommendation att det skulle vara en avskild och för dem bekväm plats där vi kunde tala ostört. Även vilken tid som var lämplig har valts av dem. Det har under vissa tillfällen hänt att någon har kommit in i rummet och stört mitt i intervjun, eller att en del bakgrundsljud har förekommit, men vår bedömning är att det inte har påverkat situationen på något betydande sätt.

## Redogörelse av analysmetod

Vi började bearbetningen av intervjuerna med att lyssna igenom dem och skriva ner de övergripande mönster som vi uppfattade hos respektive instrumentalpedagog. Därefter transkriberade vi intervjuerna ord för ord, med befintliga pauser och strök under de uttryck som sagts med eftertryck. Efter ett antal genomläsningar gick vi igenom och sorterade svaren frågevis. Därefter sållade vi ut det som var mycket eller något intressant för studien. För att få en överblick över svaren skrev vi ut huvuddragen i dessa för varje person på ett A2-papper.

Vid detta lag hade vi fått en ganska god bild av de intervjuades infallsvinklar. Det var först nu vi hade möjlighet att i linje med studiens syfte kunna spalta upp deras svar och analysera dessa. Hela detta arbete har pågått under ständig diskussion mellan oss skribenter. Då vi varit oeniga om något har vi gått tillbaka till ursprungsmaterialet för att igen se vad som egentligen sägs och menas. Vid en intervju glömdes den fråga bort som handlade om lärarens förhållningssätt till elever med andra ideal och musikpreferenser än han själv. Vi ringde honom senare och han gav svar via telefon.

I resultatkapitlet gjordes först indelningar i avsnitt baserade på sammanslagningar av de frågor som rörde innebörder, arbets sätt, ideal respektive material. Under dessa avsnitt bildade vi sedan kategorier utifrån uppfattningar som hade gemensamma drag.

## **Etiska överväganden**

Vad gäller etiska överväganden förhåller vi oss till tre riktlinjer, informerat samtycke, konfidentialitet respektive konsekvenser (Kvale 1997). Alla som var med i studien blev tillfrågade om sitt deltagande var för sig. Intervjuerna skedde också individuellt. De intervjuade blev även informerade om att innehållet i studien inte hade något med dem som personer att göra och de garanterades anonymitet. I ett fall förbisåg vi att informera om studiens syfte i förväg, men denna lärare visste dock att det skulle handla om instrumentallärares arbets sätt. Samtal om studiens syfte kom därför denna gång efter intervjun. Redan från första bearbetningen av intervjuerna användes andra namn på respondenterna än deras egna. Namn på skolor och elever som nämndes under intervjuerna gavs kodnamn. Med hänvisning till Kvale (1997) som påtalar att forskaren bör uppmärksamma och ta hänsyn till eventuella konsekvenser för respondenterna, menar vi att respondenterna knappast riskerade att bli igenkända i studien. Urvalet är av relativt liten omfattning, detta tillsammans med deras anonymitet gör att de deltagande lärarna knappast kan identifieras av läsaren.

## **Diskussion av studiens tillförlitlighet**

I detta stycke vill vi börja med att diskutera studiens validitet, vilket handlar om att ifrågasätta ifall studien verkligen undersöker det som det syftar till att göra. De frågor vi ställde under intervjuerna upplever vi väl ha representerat det som vi ville veta, med ett undantag: vid analysarbetet önskade vi ibland att vi hade ställt mer ingående frågor om elevens inflytande över undervisningens utformande. Detta är en infallsvinkel som är mycket relevant i sammanhanget och som själva forskningsfrågan i viss mån vilar på. Den aspekten tycker vi visserligen lyser igenom i de flesta frågor vi ställde om personligt uttryck, inte minst i frågan som handlade om lärarens arbets sätt med elever som hade helt andra preferenser och ideal än läraren själv. Vi fick svar som var talande för deras tankar om elevens inflytande, men det hade på ett övergripande plan kanske kunnat ge en tydligare bild om de mer ingående blivit tillfrågade om detta.

En annan fråga är vilken betydelse det hade för studien att först be dem beskriva sitt sätt att arbeta, utan några vidare anvisningar. Denna fråga ledde ibland till resonemang som var överflödiga för studien, men i många fall gav dessa en god bakgrund för att kunna tolka deras svar på senare mer ingående frågor. Detta har varit mycket viktigt, då det förekommit att lärare under intervjun har vänt på sina resonemang vid en mer ingående fråga på ett sådant sätt att det fanns anledning att tro att de kanske gav de svar som de trodde vi var ute efter. Vi tycker i stort sett att respondenternas svar samt deras sätt att svara, talar för att de rätt uppfattat vad vi frågade efter. När vi var osäkra på innebörden i vad de sa, omformulerades frågan eller så ställdes sonderande eller tolkande frågor för att försäkra oss om att vi uppfattat rätt vad de menade (Kvale 1997).

En studies reliabilitet handlar om att beskriva dess utförande så tydligt att den skulle kunna upprepas av någon annan på liknande sätt. Med den beskrivning som ovan givits om hur vi i denna studie har gått tillväga, vilka personer som valts ut att delta, vilka frågor som har ställts och hur materialet har analyserats, anser vi att vi i någon mån har uppfyllt kravet på upprepbarhet.

När det handlar om studiens generaliserbarhet hänvisar vi till Stukát (2005) som föreslår användandet av ordet relaterbarhet istället som ”en svagare form av generalisering” (Stukát 2005, s 129) vid kvalitativa studier. Man kan med denna studies ringa innehåll inte dra några större generaliserande slutsatser i kvantitativ betydelse. Däremot skulle man kunna hävda att man med undersökningsgruppens gemensamma yrkesroll samt bredd, skulle kunna se deras samlade svar som representativa för en liknande grupp instrumentallärare på gymnasieskolor idag. Svaren kunde bli något annorlunda om man även valde att fokusera på endast en åldersgrupp, eller på en genreinriktning. Den här studien utgår dock från ett brett urval.



# Resultat

Resultatet av studien kommer att redovisas i fyra delar. Först följer en kort presentation av varje respondent, därefter presenteras resultatet utifrån studiens frågeställningar. Då ord i intervjuцитaten är understruken motsvarar detta betoningar i respondenternas tal.

## Beskrivning av respondenterna

Kerstin arbetar som pianolärare på ABC-skolan. Hon har undervisat i 20 år och är utbildad både som pianosolist och pedagog. Vid sidan av lärarjobbet är hon verksam som frilansmusiker. Hon undervisar i piano både individuellt och i grupp. De individuella lektionerna är främst inriktade på klassiskt pianospel, men även ackordsspel förekommer. Grupplektionerna fokuserar på så kallat brukspiano.

Helene undervisar i tvärflöjt på samma skola som Kerstin, och har totalt undervisat i drygt 20 år, men i ganska liten omfattning de första åren. Liksom Kerstin har hon både musiker- och instrumentallärarytelse bakom sig. Även Helene frilansar som musiker och har i huvudsak en klassisk inriktning på sin undervisning, även om folkmusik också förekommer.

Per undervisar i huvudsak i trombon och trumpet, men även i piano. Han har jobbat i sju år och är verksam på XYZ-skolan. Han är utbildad instrumentallärare inom både klassisk och afroamerikansk tradition och även han försörjer sig delvis som frilansmusiker. Undervisningen är genremässigt bred enligt honom själv.

Ulf undervisar i elgitarr och akustisk gitarr samt ensemble. Han har förutom sitt jobb på DEF-skolan även undervisning på en kulturskola och han har bedrivit undervisning i institutionaliserad form i fem år. Hans utbildning är musikhögskolans nyare musiklektörutbildning, där de tidigare klasslärar- samt instrumentallärarytelse har slagits samman till en gemensam musiklektörutbildning som är inordnad under den större lärarytelseutbildningen. Ulf:s undervisning håller sig inom den afroamerikanska traditionen. Han är också verksam som musiker i varierande omfattning.

Dan är lärare i slagverk på OPQ-skolan och har undervisat från och till i över 25 års tid. Han är till skillnad från de andra i studien inte utbildad vid musikhögskolan, utan vid SMI, Stockholms musikpedagogiska institut, som är en högskola som utbildar musiklektörer fristående från musikhögskolan. Musikerutbildning har han fått genom folkhögskola samt privata studier. Dan har tidigare varit mer verksam som musiker men för tillfället är den verksamheten begränsad. Hans undervisning spänner både över klassiskt slagverk och afroamerikanskt trumset och slagverk.

Karin undervisar på XYZ-skolan främst i sång men även i piano. Hon har jobbat som lärare i åtta år och har musikhögskolans gamla grundskole- och gymnasielärarytelse, en utbildning som egentligen syftar till att utbilda klasslärare, men där många ändå har kommit att jobba som instrumentallärare. Hon är verksam som sångerska i flera sammanhang, och hennes undervisning är inriktad på afroamerikansk tradition.

## Innebörder av begreppet personligt uttryck

En viktig del av vad vi ville få fram av denna undersökning var vad de deltagande i studien lägger i begreppet ”personligt uttryck”. Menar de alla ungefär samma sak med personligt uttryck, eller skiljer sig detta mycket åt? Det visade sig finnas en stor variation i uppfattningar om vad begreppet innebär. Vi har urskiljt fem kategorier som berör olika saker, men som inte behöver utesluta varandra. Till exempel förekommer det att en respondent återfinns i mer än en svarskategori, och det är heller inte otänkbart att respondenter skulle kunna hålla med om fler aspekter än dem de själva uttryckte.

Den första kategorin har vi valt att likna vid en *palett*. I denna kategori har vi placerat de svar där det personliga uttrycket utgörs av en uppsättning känslö- och uttryckskaraktärer som man tillägnar sig och använder i sitt musicerande. I vår studie är det främst Helene och Karin som ger uttryck för ett sådant synsätt.

Det kan ju finnas elever som har ett starkt uttryck i sig själva redan... eller som kanske bara har en typ av uttryck. Där man får diskutera –men nu så sjunger vi ju en låt som handlar om detta, kan du tänka dig något annat sätt att uttrycka det, än det du är van vid? Och att man verkligen försöker kasta omkring de här olika känslöstämningarna som kan finnas, och att det kan låta så annorlunda... (Karin)

Karin försöker således få eleven att utöka sitt register av uttryck, och undersöka hur resultatet blir vid olika typer av känslolägen.

Helene tar upp liknande aspekter på frågan om hur hon jobbar med elevens personliga uttryck, vilket vi kommer att återkomma till längre fram.

Nästa svarskategori har vi valt att sammanfatta med orden *känslomässig närvaro* samt *övertygelse*. Här ger Kerstin och Per uttryck för två hållningar som delvis skiljer sig åt, men som vi ändå har placerat i samma kategori. Kerstin talar, i likhet med de respondenter som nämndes i föregående stycken, om att hitta karaktärer i musiken och hos sig själv, vilket i hennes fall främst syftar till att försäkra sig om en känslomässig närvaro i musiken.

För att hitta närvaron. Att eleven ska känna sig närvarande så att det inte blir... påklistrat, utan man får... alltså mellan vissa ramar så får man använda sitt eget uttryck, men ibland måste man hålla sig till traditionen... om man spelar Mozart, men att ändå få vara personlig i det. Ja, det tycker jag är viktigt. (Kerstin)

Här vill hon alltså åt en närvaro, ett slags fokus och en koncentration som fördjupar det musikaliska uttrycket. Vi ser här också ett tydligt exempel på den balansgång mellan det personliga uttrycket och ramar och/eller traditioner, som de flesta av våra respondenter på ett eller annat sätt ger uttryck för. Detta är något som vi kommer få anledning att återkomma till.

Per talar å sin sida mycket om en övertygelse i spelet och han använder även ord och uttryck som vilja, energi, tydlighet, röd tråd och närvaro. Han svarar bland annat såhär på vad han lägger i begreppet personligt uttryck: ”En vilja i frasering och i den stilen som låten har, att vara tydlig med vad man vill uttrycka...” (Per).

Både Kerstin och Per talar således om vikten av att hitta en närvaro i musiken, att vara ”där” när man spelar.

En annan aspekt som tas upp av två respondenter rör själva *framträdandet*. I Dans fall så dominerar dessa aspekter helt hans redogörelse för vad begreppet personligt uttryck innebär och även Karin tar upp detta som en betydelsefull aspekt. Dan säger följande om vad han lägger i begreppet personligt uttryck:

Ja, det är ju dels det musikaliska hur man gestaltar musiken... sedan är det ju också hur man uppför sig så att säga... hur man bemöter publiken, vad man har för attityd vid instrumentet, attityd till musiken, till publiken... till sig själv också kanske då. (Dan)

Själva uppförandet är därmed något som Dan lägger stor vikt vid, vid sidan om det rent musikaliska som alltså inte upptar någon större plats i hans beskrivning av vad personligt uttryck innebär.

Karin uttrycker sig på följande sätt: ”Och personligt uttryck kan vara allt ifrån hur man ser ut, hur man står eller sitter på scen, alltså att man när man väl sjunger upp eller har konsert, att det är genomtänkt” (Karin). Även här poängteras det sceniska uttrycket, men i Karins fall utgör det en mindre del av hennes totala beskrivning av personligt uttryck. Ett par av de andra respondenterna talar om det viktiga i mötet med publiken, men det är endast Dan och Karin som tar upp de här rent sceniska, visuella aspekterna som en del av det personliga uttrycket.

Respondenten Ulf pekar på delvis andra faktorer än de andra när han redogör för sin uppfattning om vad personligt uttryck innebär. Dels tar han upp *tonspråk* som en viktig del av det musikaliska uttrycket, ett begrepp som i hans fall syftar på vilka toner man väljer när man spelar. Ulf betonar också, både i detta och andra sammanhang, vikten av att spela det man själv tycker om: ”...man hittar ju när man övar på låtar, alltifrån toner som man... tonspråk, om man säger så. Som man själv känner att, det här tycker jag om” (Ulf).

Utöver detta så pratar Ulf om det personliga uttrycket som en summa av flera olika aspekter: ”All den kunskap man har bakom sig, som är... alltifrån teknik och tonspråk och allt det där, det blir ju på något sätt personligt uttryck” (Ulf). Sammantaget är det således *personlig smak*, *erfarenheter* och *kunskap* som dominerar Ulfs syn på vad personligt uttryck innebär.

De fem kategorier vi har fått fram är därmed uttryckspalett, närvaro och övertygelse, sceniskt uttryck, tonspråk samt summan av smak, erfarenheter och kunskap.

## Undervisningsmetoder för personligt uttryck

Även här har vi valt att dela in de olika svaren i kategorier som inte heller i detta fall behöver stå i motsättning till varandra. I vissa fall finns det nära beröringspunkter med en av kategorierna i ovanstående avsnitt om vad begreppet personligt uttryck innebär. Tilläggas bör att samtliga respondenter svarade jakande på frågan om huruvida de arbetar med elevens personliga uttryck.

Den första av svarskategorierna handlar om undertexter och värdeladdningar. Detta är en metod som härstammar från teatervärlden, som i stort går ut på att man under musicerandet tänker sig in i en på förhand uttänkt handling eller ett scenario för att på olika sätt påverka spelets karaktär. Både Helene och Karin säger att de jobbar med detta. ”Man jobbar jättemycket med undertexter, ibland så hittar vi på en hel film till styckena...” (Helene). När

Helene ombeds att förklara detta arbetssätt närmare säger hon så här: ”Man får en hjälp att hitta ett musikaliskt uttryck, genom att tänka sig in i en situation. Tänka musiken som repliker... direkt till någon, eller till och med att man faktiskt... spelar till varann som om det vore teater”. (Helene) Här knyter man alltså ett dramatiskt förlopp till musiken som inte finns där från början. I huvudsak verkar denna metod i Helenes fall syfta till att nå fram till en naturlig fraserings, ett mindre mekaniskt spel.

Om man tänker sig att man säger en replik... eller spelar upp en scen med verkligen... i den takten händer det, och sedan händer det, och då får det till konsekvens att... det händer. Då tänker man inte på fraseringen i sig, utan... då kommer fraseringen helt naturligt. För om man säger – Gör crescendo i takt fem... så blir det väldigt mekaniskt... .. medan om man säger; – Tänk att du skäller ut någon, då kommer det här crescendot eller accenten... på ett spontant sätt, och det är ju det man vill ha. Man vill att även ett uttänkt musikaliskt skeende låter spontant, även om man gör samma varje gång. (Helene)

Hon vill således uppnå en sorts spontanitet genom att eleven tänker sig att musiken representerar ett händelseförlopp. Karin belyser en annan aspekt av detta arbetssätt: ”... det kan bli häftig klang om man tänker något helt annat än vad det egentligen... texten handlar om” (Karin). Här poängterar således Karin att man genom att gå emot det uttryck som finns i texten kan få spännande resultat.

Per uttrycker att han känner till det här sättet att jobba och finner det intressant, men han har aldrig provat det själv.

Även Kerstin använder sig av liknande arbetssätt som Helene och Karin, men hon betonar mer än till exempel Helene att det musikaliska uttrycket ska utgå ifrån utövarens känsloliv och personlighet:

Att den personen ska hitta olika karaktärer, när man ser på ett stycke att man tittar... vad finns det för karaktärer i det här stycket? Och, är det en aggression, eller är det något lyriskt... något sorgligt... då försöker jag få personen att hitta det hos sig själv. (Kerstin)

Alltså, jag brukar ofta säga att en musiker är som en skådespelare... (Kerstin)

Även här handlar det således om ett teaterinspirerat arbetssätt, dock med ett fokus på känslolägen snarare än konkreta dramatiska förlopp.

Ett arbetssätt är starkt förknippat med den syn på personligt uttryck som vi tidigare valt att likna vid en palett. Att arbeta utifrån detta innebär i de svar vi har fått att försöka få eleven att bredda sitt uttryck, att så att säga utöka uppsättningen färger på paletten. Vi har tidigare tagit del av exempel på hur Karin tänker om detta och Helene har ett liknande förhållningssätt:

Men man får ju utgå ifrån den personen som eleven är, och så får man ju börja med att lyfta fram det som redan finns. Så att de blir medvetna om vad de gör där. Och sedan... när det har blivit någon sorts mer medveten spelstil av det, då får man ju få dem att tänka på fler sätt. Så de som är blyga, de får man jaga på liksom, elda med blåslampa. Och de som har ett stort uttryck från början, de får man... jag ska inte säga dämpa ner, men få dem att hitta samma uttryck även i svaga nyanser, kan man säga, eller... ett mer inåtvänt spel, som kan vara nog så intressant... så att det behöver inte vara fullt ös hela tiden... (Helene)

Här tar hon således avstamp i elevens omedvetna sätt att spela och medvetandegör det, för att sedan kunna få eleven att bredda sig och spela på fler sätt.

En annan aspekt på arbetet med personligt uttryck kommer ifrån Dan, och detta är direkt kopplat till vad han säger ovan och består i att han kommenterar och ger feedback på det sceniska framförandet:

Ja, det är väl mer att man bara påtalar att – ja nu får du tänka på det här... eller – så kan du inte göra. Och när man kommer till den slutprodukten att nu ska det vara färdigt och man gör en liten uppspelning... då kommenterar man ju mycket sådana här grejor då, – du kan inte gå fram till marimban på det där sättet och – du kan inte... uppföra dig si eller så. Eller tvärtom, och poängtera att – det där såg snyggt ut, jättebra... så att man blandar, det får inte bara vara negativ kritik heller... utan positiv kritik så. (Dan)

Han poängterar ytterligare det rent kroppsliga uttrycket:

Man ser till helheten då att... spelar man dramatiskt så gör det inget om det syns i hela kroppen och... spelar man tvärtom då så gör det ju inget om det visar sig heller (skratt)... kroppsligt sett då så att säga... och det uttrycks genom musiken då... (Dan)

Dan påtalar således för eleven vad som är acceptabelt i det sceniska framförandet och vad som inte är det, samt uttrycker att kroppens uttryck gärna ska följa det musikaliska, men i citatets sista fras verkar det även som att det kroppsliga uttrycket ska avspeglade sig i hur musiken låter, och alltså inte enbart det motsatta.

Ytterligare ett exempel på ett arbetssätt som relaterar till en av kategorierna i föregående avsnitt, nämligen den som handlar om närvaro och övertygande spel, är Pers strävan till just detta:

Dit kommer man ju ändå alltid sedan att ska det bli intressant att lyssna på så måste man göra det på ett övertygande sätt, och mena någonting... Jag tar in det direkt, och bryter av ganska snabbt ifall jag tycker att de inte har det. (Per)

Men det som jag får jobba mest med är att... det blir ingen övertygelse när man hör det spelas, utan det spelas på ett ganska... inte riktigt tafatt, men nästan... så. Så att det mesta vi pratar om på den nivån, för att höja det ett snäpp till, är att oavsett om det är svagt eller starkt eller mjukt eller, vad det än är så måste det ske med en energi och en röd tråd... veta vartåt musiken vill, ifall man ska jobba framåt i en fras eller om man ska... så att man är medveten om allting sådant, och gör det hela tiden, att man är där... hela tiden. (Per)

Per hävdar därmed att han arbetar mot en tydlighet och bestämdhet oavsett musikens karaktär. Ett annat av de arbetssätt som Per nämner är att jobba mot en slutprodukt i form av en uppspelning, där eleven har ett stort inflytande över den musikaliska helheten:

Det mesta musik vi spelar på lektionerna så är liksom slutprodukten ändå att eleven är solist och jag ackompanjerar, så brukar det vara. Och då vill jag väl alltid få det till i slutändan att det är eleven som bestämmer hur det ska låta och jag ska följa eleven. (Per)

Här arbetar han alltså med ett tydligt mål i sikte att få en ”färdig” version av en låt, där eleven till stor del ansvarar för slutresultatet. Däremot framgår det inte om det är eleven eller han själv som väljer ut låten eller stycket i fråga.

I ovanstående arbetsätt kan man se en viss likhet med Karin, som också pratar om att göra versioner av låtarna, där eleven har stort inflytande:

Och sen så brukar jag uppmana mina elever till att alltid göra en egen version av det... för att det finns så otroligt många låtar att lyssna på... man kan gå in på Youtube och lyssna och härma liksom, det är en konst... men att få det till sitt eget, det brukar vi jobba med en del. (Karin)

Även här rör det sig alltså om en strävan mot en slutprodukt och hon poängterar det otillräckliga i att endast kopiera det någon annan gjort. Karin berättar också att hon vill att eleverna ska lära sig texterna utantill för att kunna ge uttrycket ett större fokus. Här antar vi att det är underförstått att även melodierna sjungs utantill. I vår studie är Karin ensam om att ta upp frågor gällande att lära sig materialet utantill.

Flera av de intervjuade ger uttryck för en tudelning i sitt sätt att arbeta där de skiljer mellan att arbeta tekniskt och att arbeta musikaliskt. Denna tudelning dyker upp i lite olika skepnader. Ulf skiljer mellan att spela ”rätt” och att spela personligt. Per förhåller sig till noter på ett liknande sätt, där det antingen fokuseras på att ”få med så mycket rätt som möjligt” (Per), medan han i andra sammanhang mer väljer att se på noterna som ett förslag eller en skiss att utgå från.

Kerstin nämner ett sätt att närma sig elevens personliga uttryck där hon ställer frågor om upplevelsen av ett musikstycke:

Jag försöker att fråga eleven... för att eleven själv ska lyssna in det här stycket om jag spelar, att jag frågar; – vad betyder det här för dig? Så att jag inte säger att – du ska tänka så här, eller du ska... Jag försöker att eleven ska hitta det inom sig, vad är det här för något? (Kerstin)

Genom att ställa frågor försöker Kerstin få eleven att hitta sin personliga ingång i musiken, i stället för att hon själv talar om hur musiken ska uppfattas.

Något som flera av respondenterna berör på olika sätt är mötet mellan utövaren och lyssnaren. Karin säger att hon försöker få eleverna att upptäcka att de kan påverka mer än att ”bara stå och sjunga rakt upp och ner” (Karin). Kerstin menar att hon försöker få eleven att inse vilken magi som kan uppstå i kontakten mellan exekutören och den som lyssnar och att elevens personliga uttryck som utövare kan vara betydelsefullt för den som lyssnar:

De konsumerar ju så pass mycket... men de tänker kanske inte att de kan nå konsument... eller lyssnare... att det är lika viktigt och då, då börjar de vakna till när de inser det, att det kan finnas såna som tycker det är viktigt att lyssna på vad de uttrycker. (Kerstin)

Hon försöker alltså få eleverna uppmärksamma på att den roll och den betydelse andra musikutövare kan ha för dem, kan de också ha för andra lyssnare.

Ulf tar som sagt upp det här med tonspråk och val av toner, i det här fallet kopplat till improvisationsundervisning:

Man testar ju olika saker på lektionen. Så kanske man stannar upp och så gör man en kort analys, – Jamen den här tonen gillar jag, – Jamen spela den nian då över det mollackordet, säger man liksom. – Ja, det var schysst, och så... att man... vilka toner tycker man om över de här ackorden? (Ulf)

Här handlar det alltså om att i stället för att lära sig vilka toner som passar bäst att spela utifrån vilka ackordföljder, upptäcka vad man själv tycker i det avseendet. Något annat som Ulf uttrycker tydligare än någon av de andra intervjuade, är att han försöker förmedla till eleverna en frihet inför olika genrer och de idiom som traditionellt följer med olika genrer och stilar:

Jag försöker förklara för dem också att... är det jazz så... det behöver inte låta på ett speciellt sätt, man måste inte ha en viss speciell gitarr, eller... många frågar det, – Ja men man måste ju ha det för att det ska... då är det väl jazz? Eller rock, då måste det vara på det där sättet, och... jag brukar säga att... skit i det liksom. Kör på det... det sound man tycker om, om det är något speciellt sound, eller toner, vad man gillar. Så vi pratar väldigt mycket om det. Ja, bli så personlig som möjligt i uttrycket... spelet liksom. (Ulf)

Ulf betonar alltså här för eleven att de olika genrekonventionerna vad gäller såväl klangideal som tonval, inte är låsta utan kan och kanske till och med bör anpassas efter den enskilde utövarens personliga smak.

## **Pedagogiskt material**

Vi har avslutningsvis velat presentera något av respondenternas tankar och idéer kring ett par ytterligare aspekter på frågan om personligt uttryck. Först följer frågan om materialets betydelse i undervisningen (med material menar vi här den musik som behandlas i undervisningen, noter eller andra medier).

Här har vi alltså frågat vilken roll materialet har under lektionerna, och även här har respondenterna givit ganska olika sorters svar. Dessa ställs inte mot varandra, utan i stället presenteras några av de aspekter som kommit fram.

Helene skulle önska att eleverna tog ett större eget ansvar vad gäller att välja material, skaffa fram noter och inspelningar på aktuella stycken.

Kerstin säger att valet av material är ett svårt och viktigt moment, och att det ”kan vara förödande ibland när man väljer fel” (Kerstin). Vidare nämner hon att hon ibland väljer material i pedagogiska syften, och att hon ibland går efter lustprincipen. Hon brukar spela upp några olika stycken som eleven får välja bland.

Per tar upp den ovan nämnda tudelningen, där han ömsom använder notbilden som ”facit”, och ömsom som en skiss eller ett förslag. Vilket sätt som används beror dels på stil och genre, dels på vad man för tillfället avser träna på.

Dan anser att valet av material är viktigt samt att själva den visuella utformningen av ett notblad kan ha betydelse för om en elev blir intresserad av ett stycke eller inte.

Ulf å sin sida anger att han värdesätter material som innehåller både noter, ackordanalys och gitarrtabulatur. Vidare säger han att han brukar uppmana eleverna att lyssna på befintliga versioner av låtmaterialet, exempelvis på nätsajten Youtube. Detta förfarande är något som tas upp och problematiseras av Karin:

Det finns en baksida med att det är så lätt att få tag på alla låtar, Youtube till exempel, som också är en guldgruva, men nackdelen som jag ser det är att de alltid kan höra någonting... klingande. Ibland skulle man önska att det bara blir deras version... bara, bara. (Karin)

Karin önskar sig alltså att eleverna ibland kunde vara helt fria från en klingande förlaga, och på så vis utforma en mer personlig tolkning av ett stycke musik. Utöver detta menar Karin att hon uppskattar när eleven själv tar med sig material till undervisningen.

Sammantaget kan vi konstatera att de flesta respondenterna hävdar att det är viktigt att eleverna får jobba med material som intresserar dem på ett eller annat vis. Flera av dem verkar se valet och anskaffandet av material som något som ligger på deras ansvar som lärare, även om en önskan om att eleven ska ta en del av detta ansvar förekommer.

## Personliga ideal

Slutligen presenteras respondenternas förhållningssätt till situationer där eleven har andra musikaliska ideal och preferenser än de själva.

På frågan om vad som händer i sådana situationer svarar Helene att hon då lägger ett större fokus på de instrumenttekniska aspekterna, om eleven har en helt annan genreinriktning så får hon eller han en annan lärare med en mer passande inriktning. Även Per tar upp att man alltid kan jobba med instrumenthantverket i de fall eleven har andra ideal, men även att han om eleven vill spela i en specifik genre försöker skaffa sig en bild av hur den musiken låter.

Kerstin uppger att hon är öppen för att spela i olika genrer, att hon upplever det som positivt och att den ena genren ofta ger den andra något. Dan talar om att hitta likheter och sammankopplingar mellan elevens preferenser och hans egna. På det viset kan man vidga både sina egna och elevens vyer och han påtalar att det kan uppstå ett enormt utbyte, särskilt i mötet med äldre elever. Även Karin uttrycker sig positivt, och upplever att hon kan hjälpa elever på olika sätt, även inom musik som ligger långt ifrån hennes egna preferenser.

Ulf menar att han har mer att ge när det handlar om musik han själv är intresserad av, men att han i andra fall kan hjälpa till med grundläggande tekniker och övningsmetoder. Dock upplever han det ibland som ett problem vid de tillfällen elevernas musiksmak skiljer mycket från hans egen:

... då har jag känt ibland att det... finns ju vissa gitarrister som är väldigt sådär... rockgitarrister, så. Bara liksom, och kan väldigt mycket på det, och har kollat in allt det här liksom, sweeping... och de blir ju... drömgitarrlärarna... för de här snabbspelande ungdomarna. (Ulf)



Här uttrycker han alltså en känsla av att gitarrlärare vars expertis ligger närmare det som är många elevers ideal har lättare att bli populära bland eleverna. Ulf funderar också ytterligare över vad värderingar och ideal kan betyda:

Visst tycker man det är kul när det är någon elev som känner att... – Ja, det här var ju bra med Pat Metheny, eller vad det nu är, det blir en annan... insikt, förståelse, då tycker man att det är kul, att... de snappar upp det liksom... för det är så mycket av en själv också, det är mycket det också. Men samtidigt så har jag känt att det är så farligt att... Man lägger ju oftast ribban, eller sina egna värderingar, att det här är bra. Det här liksom... oj, oj, oj, det är ju ingen som spelar bättre än såhär... Pat Metheny och Bill Frisell, men samtidigt så... det fattar ju vem som helst, om man ska hårdra det, att Yngwie Malmsteen kanske betyder precis lika mycket, för det är musik vi snackar liksom, och det är känslor vi snackar om, det är inte teoretiskt vad som är... Det kan bli så mycket institution av allting också känner jag, vad är rätt, vad är bra musik liksom... Så jag kan känna att det finns ju kvaliteter där också... på det man gör, olika områden bara. (Ulf)

Han betonar här det subjektiva vad gäller musikaliska upplevelser och poängterar faran i att som lärare applicera sina egna preferenser på eleverna.

Det är svårt att skönja några direkta mönster bland dessa uppfattningar, förutom att ingen av de intervjuade uttrycker sig negativt vad gäller elever med andra ideal än de själva. Detta var heller inte väntat att någon skulle göra, däremot så finns det vissa skillnader i hur de angriper de problem eller de möjligheter det innebär.

## Diskussion och slutsatser

Som nämnts i tidigare avsnitt så är denna studie inspirerad av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Detta är ett synsätt som finns i bakgrunden när vi undersöker instrumentalläraernas åsikter. Detta då det i undervisningssammanhang ibland kan levereras sanningar som ses på som självklara och värdeneutrala, men där den enskilde lärarens subjektiva uppfattningar egentligen ligger som grund. Därför har vi velat ha med oss denna teoris ifrågasättande inriktning. Vi har inte använt detta perspektiv på ett djupgående sätt i vår analys, utan mer som en bakomliggande inspirationskälla för studien.

Följande kapitel är indelat i sju avsnitt där vi diskuterar aspekter av personligt uttryck i undervisningen, utifrån vårt resultat och den litteratur vi använt oss av. I de två första avsnitten presenteras kort några slutsatser utifrån studiens huvudresultat. De stycken som följer därefter innehåller mer argumenterande resonemang utifrån detta.

### Uppfattningar om personligt uttryck

Resultatet visar att de tillfrågade lärarna inte har någon entydig uppfattning om vad personligt uttryck innebär. Några av dem påtalade under intervjun att det är svårt att sätta ord på det, men de svarar ändå på frågan. Svaren varierar från att handla om personlig smak till att vara den uttryckspalett som man tillägnar sig genom att träna olika spelsätt, eller om det viktiga i mötet med publiken. Vidare beskrivs även betydelsen av närvaro i musiken när man spelar och slutligen beskrivs personligt uttryck som det tonspråk man använder i musicerandet.

Styrdokumentet för de frivilliga skolformerna samt för gymnasiet estetiska program säger att den skapande verksamheten är viktig och framhåller att varje elev ska få möjlighet att finna sin unika egenart (Lpf 94) (Programsmål för estetiska programmet). Personligt uttryck finns med i lokala kursplaner och betygskriterier för kursen Instrument/Sång på flera av landets estetiska program (Googlesökning ”personligt uttryck” +musik, 080114). Det kan tyckas anmärkningsvärt att det inte finns mer entydiga svar instrumentallärare emellan om vad personligt uttryck handlar om, när det på flera håll ingår i undervisningens styrdokument och till och med ligger till grund för betygssättning. Vi kan förstå att detta begrepp kan vara svårdefinierat och mångtydigt, men vi skulle ändå, och kanske just därför, vilja efterlysa att den del av musikundervisningen som handlar om elevens personliga uttryck samt identitet och ideal, problematiserades mer. I den undervisning som bedrivs individuellt borde dessa värden kunna lyftas och värderas betydligt högre.

Vi har under vårt arbete kommit att se på begreppet personligt uttryck ur två perspektiv. Dels som det som utgör det egna och personliga i någons spelsätt och dels de former som en persons musikaliska uttryck tar sig och de sammanhang där det uppträder. Det senare har vi sett som en mer övergripande nivå och det förra som en detaljnivå. De resultat vi har fått pekar på att det är i första hand är det förstnämnda perspektivet som behandlas när vi frågar om vad det personliga uttrycket innebär. Frågor av mer övergripande karaktär, gällande exempelvis elevers musikaliska vägval, tas upp av ett par respondenter men det har ingen framträdande roll. Detta behöver inte innebära att de övriga tillfrågade lärarna ser det som oviktigt, alla kanske helt enkelt inte kopplar det till begreppet personligt uttryck.

## Arbetsätt för personligt uttryck

Då de intervjuade lärarna berättar om hur de arbetar med personligt uttryck med sina elever blir detta i de flesta fall något som går i linje med vad de definierat personligt uttryck som. Även om lärarna här har gemensamma beröringspunkter, kan man inte säga att någon av dem arbetar på samma sätt. Vi skulle vilja poängtera de konsekvenser för undervisningen som instrumentallärares uppfattningar om och arbetsmetoder kring personligt uttryck har. Med hänvisning till vår studies resultat skulle arbetet med en elevs personliga uttryck, beroende på vilken lärare eleven har, kunna innebära att de pratar om framtida vägval, att eleven får feedback på sitt sceniska framförande eller att de dramatiserar ett musikaliskt förlopp för att hitta musikens känsla inom sig eller för att hitta en naturlig frasering. Det skulle också kunna innebära att man för samtal om musiksmak och preferenser, att försöka hitta fler nyanser i sitt uttryck, att växla mellan att spela rätt och att spela personligt eller att lära sig musiken utantill och att göra sin egen version av musikstycken.

Resultatet visar alltså på en stor variation i de arbetsätt kring personligt uttryck som en elev kan tänkas erfar. Det eleven möter av ovanstående på sina instrumentallektioner kommer med all sannolikhet att forma dem som musiker framöver.

## Självständighet och ansvarstagande

Några av lärarna berör arbetsätt som kan påverka eleven till att förhålla sig självständigt till musiken. Per menar att de oftast jobbar fram emot en slutprodukt där eleven själv är den som styr över hur det ska låta. Han talar också om hur han efterfrågar att eleven har en övertygelse i sitt spel. Karin uppmuntrar sina elever till att göra egna versioner av de låtar som spelas. Kerstin berättar att hon försöker få sina elever att förstå hur deras uttryck kan vara betydelsefullt för den som lyssnar, precis som eleverna finner betydelse i den musik som de själva konsumerar. I arbetet med stycken ställer hon också frågor till eleverna om vad de tycker att musiken uttrycker.

Hultberg (2000) uppmärksammar hur lärares sätt att förhålla sig till och arbeta med musiken blir föremål för elevens lärande. Om inte läraren medvetet arbetar utifrån elevens uppfattning om musiken, riskerar eleven att överta lärarens uppfattningar på ett både oreflekterat och ofullständigt sätt. Den ansats hon benämner som explorativ sägas innehålla ett betydligt större mått av självständighet och ansvar än den reproduktiva. Gymnasieskolans styrdokument talar tydligt om att skolan ska stärka elevernas tilltro till sin förmåga att ta initiativ och ansvar (Lpf 94), vilket vi tycker har en stor betydelse även i musicerandet och den konstnärliga verksamheten.

Vi anser att instrumentalelever på alla nivåer och oavsett musikalisk inriktning bör uppmuntras till att utveckla ett självständigt förhållande till musik och sitt musikutövande. Detta handlar bland annat om att eleven ska kunna fortsätta sin musikaliska utveckling efter skoltidens slut, detta även om man inte fortsätter att ta instrumentallektioner. Det är viktigt att elever får upptäcka vad de vill använda sina instrumentala färdigheter till och vad deras musicerande kan finna för sammanhang utanför skolmiljön. Här kan man även fundera på hur det är möjligt att ställa krav på att eleven tar ansvar för sitt musicerande på ett självständigt sätt, utifrån sina egna ideal. Kanske vore detta minst lika fruktbart som de krav som normalt

ställs på teknisk och motorisk utveckling hos en instrumentalelev. Vidare tror vi liksom Rostvall och West (2001) att gehörsspel och ett stimulerande av elevens egen kreativitet är vägar att stärka det självständiga musicerandet. Även samtal om musik ur olika perspektiv har en stor plats i ett sådant arbete.

## **Elevens färdigheter relativt personligt uttryck i undervisning**

Flera av svaren i resultatet visar att det personliga uttrycket är något man kommer till först när det är dags för ett uppspel, eller att det är något man går in på om eleven kommer upp till en viss musikalisk och spelteknisk nivå. Detta förhållningssätt känns igen hos Dahlberg (2006) som beskriver hur det personliga uttrycket i klassisk solorepertoar kommer in som en sista krydda till den färdiga anrättningen (Dahlberg 2006). Hultbergs (2000) studie som även den undersöker musiker och musikstuderande ur klassisk västerländsk tradition, visar att de musicerande också inom denna tradition skiljer sig åt. Två ansatser diskuteras, explorativ samt reproduktiv: De som tidigt får arbeta med notbilden på ett självständigt och undersökande sätt, bär långtgående med sig mer självständighet i sitt musicerande än de som mestadels bara lär sig att reproducera (Hultberg 2000). Att jämföra de två åtskilda ansatserna i Hultbergs studie kan kanske tyckas ha sin största relevans inom klassisk notbunden repertoar, men vi vill hävda att det är applicerbart även på andra musikområden.

Det kan vara förståeligt att man väljer att se på det personliga uttrycket som något man väntar med tills de tekniska och färdighetsmässiga aspekterna är avklarade. Dock tror vi att det är möjligt att hitta sätt att låta det personliga uttrycket hos en elev genomsyra hela undervisningen på ett genomgripande sätt, till exempel genom att låta det styra val av material och repertoar. En tanke hos oss är att det kanske blir lättare samt mer intressant att ta sig an nya musikaliska utmaningar ju mer självständig man har lärt sig att vara på ett tidigt stadium av sitt musicerande.

## **Tradition respektive personlighet**

I flera av våra respondenters svar finner man tankegångar som rör förhållandet mellan det personliga uttrycket och aspekter på konventioner, praxis, traditioner och trogenhet mot en eventuell förlaga. Detta förhållande ser aningen annorlunda ut beroende på genre. Inom klassisk västerländsk tradition är hänsynstagandet till tonsättarens intentioner ofta en central aspekt. Inom jazz och nordisk folkmusik, där kompositörens roll inte är lika stark, uppfattar vi att det ofta talas på ett liknande sätt om att ta hänsyn till ”traditionen” och de föregångare som finns inom genren. Vilka musikaliska element som utövaren själv styr över och vilka som styrs av kompositören/traditionen finns det förmodligen många individuella uppfattningar om.

I den här studien hävdar Kerstin att det är viktigt att kunna vara personlig även när man ”måste hålla sig till traditionen”. Karin uppmanar eleverna att utnyttja den tolkningsfrihet som hon tror särskilt finns inom afroamerikansk tradition, och Ulf försöker få eleverna att spela som de själva känner i stället för att kopiera någon annan.

Ingen i studien nämner något om elevernas möjligheter att själva komponera musik eller om huruvida de använder sig av elevernas egna kompositioner i undervisningen. Man skulle kunna hävda att kompositionsverksamhet inte ingår i instrumentalundervisningens uppdrag, men vi tror inte desto mindre att detta är ett konkret och påtagligt sätt att uppmuntra kreativitet och eget skapande, i linje med målen för det estetiska programmet (Programsmål för estetiska programmet). Som ett material att utgå ifrån i arbetet med musikaliska och instrumenttekniska färdigheter kan elevens egna kompositioner fylla en utmärkt funktion anser vi.

Rostvall och West (2001) beskriver en syn på musik som självständiga enheter i form av verk, som har kommit att styra instrumentalundervisningen genom åren. De anser att den även blivit styrande för lärares och elevers handlingsutrymme under lektionerna. Vi tror att de traditioner som en genre förväntas vila på, liksom även de förmodade intentionerna hos en tonsättare, är faktorer som delvis är uttryck för en sådan musiksyn. Ett alltför stort fokus i undervisningen på dessa faktorer tror vi vidare kan ha en hämmande effekt på utvecklingen mot ett självständigt och personligt musicerande.

## Värderingar och ideal

Med frågan till respondenterna om deras arbetssätt med elever med andra musikaliska ideal och preferenser än de själva, har vi kunnat få en yttlig bild av hur dessa lärare problematiserar sina egna musikaliska preferenser kontra elevens. Respondenternas svar visar på olika utgångspunkter i sammanhanget. Överlag kan vi se att vissa av respondenterna upplever detta mer eller mindre som ett problem att lösa, medan andra ser det som något i grunden positivt.

Rostvall och West (2001) förhåller sig i sin avhandling kritiska till lärarens sätt att utöva sin makt i undervisningssammanhang, och påtalar vilka konsekvenser detta får för kunskapsutvecklingen. I deras fall är det mest de allmänna sociala maktförhållandena som uppmärksammas, till exempel i de fall i studien där läraren uppträder på ett närmast kränkande sätt mot eleven. Vi skulle utöver detta även vilja trycka på den makt instrumentalläraren har att påverka elevens värderingar och uppfattningar om musik. Såväl våra egna erfarenheter som andras vi tagit del av säger oss att denna påverkan i gymnasieåldern kan vara mycket stark. Det är för en elev lätt att tro att läraren i egenskap av expert alltid har rätt och att denne representerar den allmänna "sanningen", när en instrumentallärare i själva verket endast representerar sig själv och sina åsikter, värderingar och uppfattningar.

I vårt resultat framkommer dock inte några direkta exempel på en sådan hållning. Ulf uppger tvärtom att han brukar säga till sina elever att hans åsikter bara är en del, och att de får bilda en egen uppfattning på sikt. Vidare för han ett resonemang om att inte lägga sina värderingar på eleverna, han ifrågasätter de institutionella "sanningarna" om vad som är rätt eller bra musik. Dan talar om det utbyte han har med elever med andra ideal. Kerstin tycker att spel i den ena genren ofta ger den andra något.

Hur förhållandet till värderingar och ideal faktiskt yttrar sig på lektionerna, eller hur eleverna skulle beskriva detta, kunde här vara intressant att veta. Dock tar denna studie endast hänsyn till pedagogernas egna resonemang.

## Mentorskap

Vi skulle i samband med denna studie vilja propagera för ett förhållningssätt i instrumentallärrollen som står i kontrast mot de tidigare dominerande konservatorie- och mästare-lärlingtraditionerna. Snarare än att förse elever med en färdig uppsättning kunskaper och färdigheter som förväntas ingå i behärskan av ett instrument, efterlyser vi mer av ett slags mentorskap som går ut på att handleda eleverna i deras personliga musikaliska utveckling. En avsikt med detta är att lära eleverna att redan på ett tidigt stadium ta ansvar för sitt eget musikaliska lärande och utveckla en självständighet i sina musikaliska vägval, vilket vi tror att man har stor nytta av efter gymnasietidens slut. Vi tror också på att anpassa den tekniska träningen efter den musik eleven vill ägna sig åt, snarare än att anpassa det musikaliska innehållet efter en tänkt teknisk progression. Enligt vår mening är inte instrumentteknik något "neutralt" eller objektivt. I studien ger Helene och Per uttryck för en motsatt hållning då de talar om instrumentteknik som något man alltid kan ägna sig åt oavsett vad eleven har för musikalisk inriktning. Man kan fråga sig om det i det här avseendet finns skillnader mellan olika instrument eller instrumentgrupper.

I ett par fall uppges det i vårt resultat att de elever som vill ägna sig åt en genre som läraren själv inte behärskar får gå till en annan lärare på skolan. Många instrumentallärare känner sig nog mest bekväma med att undervisa i det som ligger närmast ens eget expertområde, och det kan kanske till och med upplevas som skrämmande att behöva ta sig an en genre eller stil som man inte känner sig hemma i. Dock är en viktig poäng i den typ av mentorskap vi här förespråkar att läraren själv inte behöver vara expert, eller "mästare", på det som är elevens fokus. Den "imponeringsfaktor" som kan uppstå när en lärare förebildar på ett adekvat sätt tror vi inte alltid är nödvändig för att en elev ska känna förtroende för lärarens expertis. I stället ligger det viktiga i att stärka elevens självförtroende och förmåga att hitta den kunskap som behövs. Läraren behöver ha en bred utblick över olika genrer, men dock inte kunna spela all upptänkt musik själv. Snarare kan en lärare genom att själv ha en stark egen musikalisk förankring vara en viktig förebild för någon som är på väg att hitta sin egen profil. I de fall eleven inte uppvisar en egen stark musikalisk vilja, är det viktigt att försöka locka fram en sådan i stället för att motivera eleven till att följa den musikaliska riktning som läraren finner lämplig. Ett sådant arbetssätt utesluter dock inte att läraren har förslag på material till lektionerna, men detta bör inte vara undervisningens utgångspunkt.

Sammanfattningsvis tror vi att ett mentorsbaserat arbetssätt kan göra eleverna till mer självständiga musikutövare vilket vi tror att de har nytta av livet ut. I detta arbetssätt ingår alltså inte bara att man plockar in elevens egna musikaliska önskemål och preferenser, utan att man låter verksamheten utgå ifrån dessa.

## Sammanfattning av studien

Vad denna studie kan sägas ha åstadkommit är att ta reda på hur en för flertalet instrumentallärare på gymnasiet representativ grupp, resonerar kring begreppet personligt uttryck samt om hur de arbetar med detta i undervisningen. Genom dessa pedagogers resonemang ges ett lärarperspektiv på begreppet, vilket vi anser är viktigt för att förstå den del av deras undervisning som handlar om att förvalta elevers musikaliska och konstnärliga utveckling. Detta ställs i studien i relation till förvaltandet av tradition.

Detta lärarperspektiv blir också viktigt i vidare studier som kan komma att utgå ifrån ett elevperspektiv. Det skulle då bli möjligt att ställa dessa två i relation till varandra. Även studier liknande denna, men utifrån instrumentallärare på kulturskola alternativt på högskolenivå, kunde vara intressanta att jämföra med gymnasielärarnas resonemang i denna studie.

Inom ramen för studiens omfattning har vi valt att fokusera på lärarnas resonemang. Vid en större och mer omfattande studie hade man även kunnat observera de intervjuade lärarnas lektioner, alternativt göra elevintervjuer, för att ställa detta i relation till vad lärarna säger.

# Referenser

- Barlebo Wenneberg, Sören (2000). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Svensk copyright: Liber AB 2001.
- Burr, Vivien (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge, London.
- Dahlberg, Magnus (2006). "Kan vi inte spela något annat?" – *Undervisningsmaterial som kulturella artefakter i institutionaliserad violinundervisning. En fallstudie*. Masteravhandling i musikpedagogik, Norges Musikkhøgskole
- Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultberg, Cecilia (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning*. Lund: Studies in music and music education no 2, Malmö Academy of Music.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> (080205)
- Norstedts Svenska Ordbok (1990). Göteborg: Norstedts Förlag.
- Programsmål för estetiska programmet. Skolverket.  
<http://www.skolverket.se/sb/d/597/a/7714> (080205)
- Rostvall, Anna-Lena, West, Tore (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling – En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- SKOLF5: 2000:90. *Kursplaner och betygskriterier för Instrument/sång*. Skolverket.  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=4&skolform=21&id=I&extraId=>
- Skollagen. *Svensk författningssamling nr: 1985:1100*. Utbildningsdepartementet.  
[http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok\\_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100)
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.



# Bilaga 1: Intervjufrågor

## Inledande frågor:

1. Vilket eller vilka instrument undervisar du i?
2. Hur länge har du undervisat?
3. Vilken utbildning har du?
4. Har din undervisning någon särskild genre-inriktning?
5. Musicerar du på något annat sätt än med dina elever?

## Kärnfrågor:

6. Berätta hur du gör när du undervisar?  
\* De får berätta fritt! Ifall de inte kommer igång;
  - b. Hur går det till i arbetet kring en låt el ett stycke?
  - c. Vad pratar ni mycket om på lektionerna?
  - d. Finns det något särskilt arbetssätt som du använder?
7. Arbetar du med elevens personliga uttryck?
8. Vad lägger du i begreppet personligt uttryck?
9. Hur jobbar du med elevens personliga uttryck?
  - b. Är det någon skillnad jämfört med hur du tänker/arbetar med ditt eget personliga uttryck?
10. På vilket sätt jobbar du med en elev som har andra ideal eller musikpreferenser än vad du har?
11. Vilken roll har materialet under dina lektioner? (noter o dyl)

## Avslutande fråga:

12. Är det något du skulle vilja återkomma till eller lägga till?